A képviselőházban ő és az a nagy súlyú párt, melyet azelőtt vezetett, minden kulturális érdekű vitában vezető szerepet vitt. Sok iskolai törvényünk őrzi ezen közreműködés kedvező hatását. Különösen sokat javított ő és a nemzeti párt a közoktatásügy munkásainak jóllétére vonatkozó törvényeken. A Csáky-féle törvényjavaslatok a néptanítóknak s később a polgári iskolai tanároknak javadalmazásáról csak az Apponyi-párt módosításai által lettek elviselhetőbbekké. A törvényhozáson kívüli működésében emberbaráti intézmények és művészeti törekvések előbbre vitelén látjuk sikerrel fáradozni. Most nagy lelke egész erejével veszi gondjába a rábízott nemzeti kultura minden ágát. Részesítse a gondviselés olyan sikerben nemes törekvéseit, amilyent ő óhajt magának, s amilyent mi várunk mindnyájan tőle.

PÆDAGOGIAI ANTINOMIÁK.

Az «*antinomia*» fogalma tudvalevőleg a Kant bölcsészetéből származik. Kant ismerettanának a Kritik der reinen Vernunft-nak harmadik részében a «transcendentalis dialektikában» beszél antinomiákról, még pedig ennek második fejezetében a «*rationalis kosmologiá*»-ban. Szerinte négy antinomia van, két mathematikai és két dynamikai, de ezek most kevésbbé érdekelnek bennünket. Ránk nézve az a fő, hogy az antinomia *tételt* és *ellentételt* jelent, melyeknek mindegyikét okokkal, érvekkel lehet bizonyítani s a thesisek bizonyító okai époly kényszerítők, mint az antithesisekéi; nincs túlsúly egyik oldalon sem, amely a mérleget megbillentené, az ész nem képes dönteni, a megoldás lehetetlen. Az észnek vagy mindkét félnek igazat kell adnia, vagy egyiknek sem. Kant ez utóbbit választja a mathematikai antinomiákra nézve, mert ezeknél a thesis époly hamis, mint az antithesis, miután mindkettő ama tarthatatlan feltevésből indul ki, hogy a világ nekünk adva van, az tényeknek (Thatsache) sorozata, holott tényleg az csak feladatot, *eszmét* képez ránk nézve. Azaz a világ nem önmagában létezik, hanem csak a phänomenális feltételeknek tapasztalati sorozatában, amelyben sohasem juthatunk el a végtelenhez vagy a világ határaihoz az üres tér által vagy azt megelőző üres idő által, mert a végtelent épúgy nem vehetjük észre, mint az üres tért: következésképen a világ-egésze se nem véges, se nem végtelen.

A dynamikus antinomiák azonban Kant szerint már nem képeznek ránk nézve olyan ellentéteket vagy ellenmondásokat, amelyek megoldhatatlanok volnának vagy amelyeknél szintén tagadnunk kellene

úgy a tételt, mint az ellentételt. Itt a tétel és ellentétel egyformán igazak lehetnek, ha amazt a *magánvaló dolgokra*, ezt a jelenségekre alkalmazzuk. Az ellenmondás megszünik, ha azt, amit a tétel állít, az ellentétel tagad, különféle jelentésben vesszük. Az például, hogy a jelenségek világában az okozati viszony (a kausalitás) megszakítás és vég nélkül fordul elő, tehát hogy e téren épúgy nincs helye a szükségszerűségnek, mint a szabadságnak, még nem zárja ki, hogy az érzéki, a jelenségek világán túl a világnak egy mindenható és mindentudó oka és n telligibilis szabadság ne volna; ez utóbbi mint az empirikusan szükségszerű cselekvések alapja, mint a *kötelezettségnek*, a *kellőségnek* a forrása. Mert ha nem sikerülne a látszólagos ellenmondást megoldani és tagjait összeegyeztethetőknek feltüntetni, akkor vagy a tapasztalati ismeretnek a lehetősége, vagy az erkölcsnek és a vallásnak az alapja semmisíttetnék meg. Hézagtalan kausalis összefüggés nélkül nincs természet, szabadság nélkül nincs erkölcsiség, Isten nélkül nincs vallás.[1]

Azonban nem a Kant philosophiájával akarunk ez alkalommal foglalkozni, mely nagyon is elvont, de ennyit szükségesnek tartottam elmondani egyrészt azért, mert ebben látom a Kant dualistikus rendszerének lényegét, annak a kettősségnek gyökerét, mely szerint mi egy érzéki és egy érzékfeletti (intelligibilis) világnak vagyunk a polgárai, tehát kötöttek és szabadok vagyunk egyszerre; másrészt azért, mert Kantnak ezen már rég megállapított antinomái talán némi világosságot vethetnek azon pædagogiai antinomiákra is, melyektől az elméleti pædagogiának a tudománya még napjainkban is hemzseg[2] annyira, hogy ez ellenmondások alapján nagyon sokakat kínos kétely marcangol abban a tekintetben, vajjon igazi tudomány-e az a pædagogia, mely napjainkban is még jórészt uralkodik.[3] Ezen pædagogiai antinomiák közül akarok néhány lényegesebbet érinteni, amennyiben ez egy szűkebb értekezés keretében lehetséges.

1. Az igazi költészet mindig a kornak és a való életnek a tükre. Nálunk az iskola és a nevelés kérdései iránt való érdeklődés még ta-

[1] V. ö. Falckenberg: Geschichte der neueren Philosophie. Harmadik kiadás 314. és köv. lapokon.

[2] Ziegler Theobald is mondja legújabb művében (Allgemeine Pædagogik 2. lap): «Én is mint Schleiermacher, ez a nagy dialektikus, gyakran jutok abba a helyzetbe, hogy a pædagogiai kérdésekre nem felelhetek kategorikusan igennel vagy nemmel; mert itt gyakran érvényben lehet úgy az igen, mint a *nem;* mert miként a theologiában Abelardnak «*Sic et non*» című keserűen gúnyos könyve óta, úgy itt is vannak *antinomiák*».

[3] Lásd Weszely Ödön cikkét: A tudományos pædagogia feladatai. A Phil. Társaság közleményei.

lán napjainkban sem hatotta át annyira az életet, hogy ennek kapcsán aztán az iskola és a pædagogia kérdései a művészet vagy a költészet területére is átléphetnének, míg Németországban több olyan dráma van már, melyeknek tartalma az iskolai élettel függ össze: ilyen Dreier «Probekandidat»-ja; Holz és Jerschke: *Traumulus*-a vagy Ernst Otto *Flachsmann als Erzieher* című műve. Miután a Herbart követői és Natorp Pál, a Kant elvei alapján álló marburgi bölcsész közötti tudományos vita — mely 1898-ban Natorp Socialpædagogik-jával indult meg — nemcsak a tanügyi köröknek, hanem a nagy művelt közönségnek az érdeklődését is felkeltette, vállalkozhatott a költő Ernst arra, hogy egy iskolatanácsost szerepeltessen, ki Flemminggel, a tanító ezen eszményképével együtt Natorphoz csatlakozik Herbarttal szemben. Szóval a költő a Natorp pædagogiai elméletének akar propagandát csinálni Herbart ellenében, a német nemzeti műveltség és az egyetemes iskolaügy érdekében.

Ha a Natorp és a Herbartianusok vitája Németországban talán túlságosan nagy port vert is fel, úgy hogy a tanügy munkásainak mint a XVI. században a rémes Szent Bertalan éjszakát megelőzőleg Páris utcáin mindenkinek fülébe zúgott az, hogy «*mise vagy halál*», — szintén fülébe akarják kiáltani azt, hogy «Herbart vagy Natorp», azaz a közvélemény szinte határozott állásfoglalásra sarkalja őket, mégis ez a mozgalom igen tiszteletreméltó és érdemes, hogy mi is tudomást vegyünk róla.

Az alapvető különbség Herbart és Natorp pædagogiai felfogása között abban van, hogy ez utóbbi a nevelő-tevékenységnek és az iskolának nem tulajdonít oly fontos, lélekmívelő, lelketformáló jelentőséget, mint Herbart. Azaz Natorp nem kicsinyli az iskolát és a nevelést, de szerinte kimélni kell jobban a növendék egyéniségét, nem szabad oly mélyen belemarkolni a gyermeki lélekbe, mint ahogy azt a Herbart követői teszik. Semmit sem vihetünk be kívülről a gyermek lelkébe, hanem mindent abból kell kifejlesztenünk s a nevelő olyan mint a kertész, ki nem okozza a növények fejlődését, hanem a természetszerű fejlődést óvja, gondozza s aki ha túlságba megy, többet ronthat, mint amennyit építeni képes. Szóval Natorp szerint az önkifejlésre, a növendék spontán önmívelésére esik a súly, nem a képzetek befogadására, a receptivitásra. Ez abból következik, hogy míg Herbart az associativ lélektannak a híve, Natorp az apperceptiv lélektan mellett foglal állást.

Natorp szerint az emberi lélek legértékesebb része az akarat és nem az értelem. Az akarat a legmagasabb, legfelségesebb erőnk, ami lényegünket alkotja, sorsunkat kovácsolja. Tehát nem az értelemre, hanem az akaratra esik a nevelésben is a fősuly. — Szóval a Herbart

képzeties (intellektualistikus) neveléstanával szembeállítja Natorp a maga akaratos (voluntaristikus) neveléstanát.

Ez alapvető különbségből folynak aztán a többi antinomiák, illetőleg különbségek Herbart és Natorp között. Herbart szerint az iskola tanít is, nevel is, hivatása az életbeli *tapasztalást* (Erfahrung) és *az érintkezést* (Umgang) kiegészíteni, illetőleg pótolni; Natorp szerint az iskola inkább csak tanít, az élet nevel. Az iskolai nevelés olyan, mint a gyertyafény, az élet maga a napvilág, hát hogyan kívánhatjuk — kiált fel Natorp — hogy a gyertyafény pótolja nekünk a napnak áldást, fejlődést és növekedést hozó sugarait?! Ebből következik az a további antinomia, hogy Natorp a nevelésben nagyobb súlyt kiván fektetni a *socialis* szempontra, Herbart inkább az *individualisra.*

Térjünk át egy más antinomiára. A költészetnek erkölcsnemesítő hatását igen szépen megvilágította Balogh Péter is, a milleniumi tanügyi kongresszuson tartott «Erkölcsi nevelés az iskolában» című felolvasásában. Ebben Herbart értelmében nyilatkozik s jórészt e sorok irójának nézetét is kifejezésre juttatja. «Egy-egy költemény tartalma, a történelem egy-egy lapja egy darab valóságos erkölcsi életet tár a gyermek elé. Érintkezéseinek szűk körét és egyoldalúságát azok a való és költött történetek egészítik ki, melyeket a történelem és az irodalom ad elénk. E történetekben ugyan nem vesz részt a gyermek cselekvőleg, de képzeletében mégis előtte áll az egész, hozzá csatlakozik rokonszenvével valamelyik küzdő félhez, együtt érez, együtt tervel, együtt téved vagy győz. És e képzeleti érintkezésnek van egy igen nagy elsőbbsége a valóság felett. Míg a valóság történeteiben nem mindig az erény győz, addig a regény vagy dráma történeteiben mindig diadalt arat az erény s még a történelmi események is azt mutatják, hogy a jó az emberiség fejlődésének az általános iránya. Nem sokkal biztosabban megszülethetnének-e ily képzeleti érintkezés által a gyermeki lélekben az erkölcsi ideálok, mint a *nyers*, sokszor igaztalan és érthetetlen való történetek útján.*

Állítsuk ezzel szembe Natorp véleményét: Azt a lehetetlenséget, hogy azt, amit az életben nélkülözni vagyunk kénytelenek — pótolja nekünk a tanításban a'költői alkotás, még csak nem is lehet ahhoz a különbséghez mérni, ami a gyertyafény és a napfény között van, mert ez nemi és nem fokbeli különbség. Bármily elevenen tükröződjék is valamely esemény phantasiánkban, azt nem éljük át, úgy mint azt, amit a valóságban ízlelünk; arról mindig tudjuk, hogy az nem forrhat a nyakunkra. (Socialpædagogik 293. lap.)

2. Újabban mint mindenütt a mívelt világon, úgy nálunk is szó

* Magyar Pædagogia 1897. 204. lap.

esett az egyéni és társadalmi pædagogiáról épúgy, mint ahogy beszélünk individualis és socialis ethikáról, aesthetikáról, egyéni (magán) és közjogról stb. Weszely Ödönnek, de különösen Gömöri Sándornak e folyóirat hasábjain megjelent cikkei feleslegessé teszik rám nézve, hogy a kétféle szempontban rejlő antinomiára és megoldásának módjára én is rámutassak. Bizonyos, hogy ezt a két szempontot az *elméletben* össze kell kapcsolnunk, mert ezek kiegészítik egymást, nemhogy ellenkeznének egymással; a *gyakorlatban* pedig az egyén érdekeit, az egyéneknek kulturalis szükségleteit összhangba kell hoznunk és harmonikusan előbbre vinhünk a társadalom szükségleteivel, érdekeivel. Sem az egyént a társadalomnak, sem a társadalmat az egyénnek nem szabad feláldoznunk. Mint ahogy az erkölcsöm, az erényem azon alapszik, hogy tudjam, mennyivel tartozom másoknak, embertársaimnak, de hogy e tartozásomat leróhassam, magamat is ép, egészséges állapotban kell megtartanom; mint ahogy az én jólétem és boldogságom elválaszthatatlanul össze van kapcsolva azon társadalom vagy állam jólétével, melyben élek; akként a társadalom míveléséhez, a kultura előbbreviteléhez is csak úgy tudok lehető legnagyobb mértékben hozzájárulni, ha egyéniségemet lehető legnagyobb mértékben kimiveltem és kifejlesztettem, illetőleg megőriztem. Ez utóbbira nézve báró Eötvös Józsefnek találó és szép gondolatai eléggé ismeretesek.

«Suum cuique» Leibniznek ez a jelszava igazíthatja el a pædagogust is e kérdésben, az elméletben és a gyakorlatban egyaránt. Bizonyos, hogy a nevelésnek a célja nemcsak bizonyos társadalom már megszerzett kulturkincsének biztosítása, megőrzése és az új nemzedéknek való átadása, hanem e kulturkincsnek a gyarapítása is, a társadalom fejlődésének előbbrevitele, e fejlődés *folytonosságának* biztosítása, de ezt ismét csak kimívelt egyéniségek tehetik, különben a társadalom elgépiesedik. Nézetem szerint a társadalom változása, fejlődése jórészt az *egyének* polgári és kulturai szabadságán alapszik.

A nem egészen szabatosan *social*-pædagogusoknak nevezett Steinnak, Bergemannak, de különösen Natorpnak a tagadhatatlan érdemük az, hogy az egyénnek és társadalomnak ezen minden tekintetben egymásra utaltságára, elválaszthatatlan összeszövődésére rámutattak.

A helyes alapgondolatuk az, hogy az embert mindenkiben meg kell becsülnünk, ahogy Kant mondta: az embernek méltósága van és minden anyagi értéknek felette áll, tehát minden embernek megvan a maga autonomiája, szabadsága, melynél fogva ieá kívülről valamit ráerőszakolni, őt eszköznek tekinteni nem lehet és nem szabad. Amint a polgári jogokban mindenkit részesíteni kellene, époly kevéssé volna szabad a mívelődésnek kincseitől bárkit is elzárni, mert az egyetemes *birtokunk* mindnyájunknak. Jól mondja Ziegler is: «Az individualis-

mus azt a feladatot, hogy az embert emberré nevelje, nagyban és egészben nem oldotta meg, mert egyoldalúlag csak a felső *tízezerre* gondolt és a többieket engedte tisztán *kézmívesekké* lenni: Nietzsche-nek *Herrenmoralja* is ehhez vezetne vissza. Ha az összesség boldog akar lenni, egy embernek sem szabad merő eszköznek, gépnek lenni mások kezében, mindenkinek megvan az igénye *az emberekhez méltó élethez;* mivel pedig ehhez mindenkinek együttes működésére van szükség, azért erre mindenkit is nevelni kell, hogy segíthessenek és kivehessék osztályrészüket a mívelés együttes munkájából.» (Ziegler: Allgemeine Pædagogik 10. lap.)

Rousseau azt hirdette, hogy a gyermeket a magányban kell nevelni, ezek a socialpædagogusok a társadalomra szorítják a növendéket. Régi, de jó mondás marad a Kölcseyé: «Csendes magányban fejlik a tálentom, világi zajban állandó charakter.»

3. Egy másik alapvető antinomia abban van, amit a nevelési irányzatok között utilitarismusnak és liberalismusnak (helyesebben idealismusnak) vagy másként didaktikai materialismusnak és formalismusnak is neveznek. Az előbbi két műszóval jelölt nevelési irányzatokat szépen és szellemesen fejtegeti Felméri Lajos neveléstudományi kézikönyvének «nevelés és nevelési irányzatok» című fejezetében, mely különben sajátszerű könyvének talán egyik legjobb fejezete.

Ma már tudjuk, hogy ezt az antinomiát épúgy kell feloldani, mint az előbbit, azaz a kettő egyesítendő, mert nincs oly képzetanyag, amelynek elsajátítása egyúttal mívelő, fejlesztő ne volna az azt elsajátító növendék értelmére, pl. emlékező, itélő vagy elvonó képességére nézve. Tudjuk, hogy az utilitaristáknak nyers materialismusa, a gyermeki léleknek ismeretekkel való megtömése époly veszélyes véglete a pædagogiai elméletnek és gyakorlatnak, mint a Pestalozzi sok tekintetben túlhajtott formalismusa, melynél meg aztán a tudásbeli készség, az emlékezetnek és a reproductiónak mívelése húzta a rövidet az abstraháló és itélő képesség mellett. Amott a tartalomra esik a súly, akár a természettudományi képzést, akár a modern és nemzeti míveltséget, akár pedig a humanisztikus, a klasszikus ókornak szellemét vagy a vallásban lévő képzeteket vesszük is tartalom gyanánt. Itt erőnek és erőknek kifejlesztéséről van inkább szó és ez a formalis képzés fogalmának valódi értelme, melyet a Humanismus formulázott. Önmagában véve mindkettő egyoldalú, azért ma már a józan nevelő a kettőt egyesíti; pl. az emlékezetet úgy fejleszti, hogy értékes ismeretanyagot emléztet és nem értelmetlen zagyvalékot, mely pusztán az emlékezet fejlesztésére époly jó volna. A szellemi erőket természetes, hogy fejlesztenünk kell, de az élet és a társadalom egyúttal az ismereteknek bizonyos tömegét is megkivánja tőlünk, amellyel bírnunk kell. Innen

van például az is, hogy az idegen nyelv szókincsét úgy tanítjuk, hogy azzal együtt értékes olvasmányt is sajátíttatunk el növendékeinkkel. Szóval e tekintetben úgy kell eljárnunk, hogy lehetőleg egy csapásra két legyet üssünk.

4. És ez vezet aztán bennünket egy ezzel összefüggő további antinomiához, mely az általános míveltség és szakmíveltség-féle fogalmakban rejlik és amely aztán a nevelés egységesítésével (uniformizálásával) vagy különfélesítésével (differenciálódás) a legszorosabban összefügg.

Már a 16. században Montaigne sürgette, hogy a nevelésnek ne csak az legyen a célja, hogy szakembereket képezzen, hanem általánosabb míveltséggel is bíró *úri embert.* «Mielőtt törvénytudók, orvosok, kereskedők vagy tanárok leszünk, előbb embernek kell lennünk. Azért feladatunk — mond Montaigne — nem tisztán theologusokat, grammatikusokat vagy logikusokat képezni, hanem tökéletes úri embert.»

Míg a Montaigne idejében hangsúlyozni kellett az általános míveltséget, napjainkban már talán túlságosan is messze mentünk ennek az áltasános míveltségnek egyrészt a folytonos hangoztatásával, másrészt pedig a megvalósításával. Az általános míveltséget nyujtó iskolákban is talán több gondot kellene fordítanunk arra, hogy egyrészt a szakképzést ezekben jobban előkészítsük, másrészt hogy már itt is, olyan ismeretekkel lássuk el és képezzük a növendéket, amelyek a mi modern társadalmunkban őt képessé teszik hivatásának mennél tökéletesebb betöltésére, a mennél józanabb és meggondoltabb cselekvésre. Tapasztalásunk szerint épen a mi magyar társadalmunkban érezhetjük legjobban ennek a hiányát.

Az általános míveltséget adó iskolák teljes egységesítésének sem vagyok barátja, azaz az egységes középiskolának. — Nem különösen nálunk. Ezen nézetemet azonban ez alkalommal nem fejthetem ki bővebben, azért e tekintetben is csak néhány rövid észrevételre szorítkozom.

Nálunk középiskoláink újabb időben úgyis közeledtek az egyöntetűség, a teljes egyformaság felé. Nem tekintve a reáliskolákat, felekezeti gimnáziumaink nagyrészt elfogadták az állami tantervet és minden tekintetben alkalmazkodnak az állami gimnáziumok berendezéséhez. Ez szerintem még nem nagy baj, ha az egyes iskolákban egyéni szellem, sajátságos individualis szellem fejlődik ki, vagy a régi szellem megőríztetik, de ha réáliskoláinkat is eltöröljük, félek, hogy az egyöntetűseg, az egységesítés terén messze megyünk. Ha mindenki egyformán neveltetik, nemcsak a gondolkodásnak és az érzésnek egységessége hanem egyoldalúsága (makacssága) is kifejlődik. A gondolkodásnak a hajlékonysága, az értelemnek a régi eszmékben való meg

nem feneklése, hanem az új eszmék iránt való fogékonysága biztosítják az egyes társadalmaknak fejlődésképességét. Azért igazat adok Schubert Soldernnek, ki «Die menschliche Erziehung» című legújabb művében ily értelemben nyilatkozik: «A nevelés tervének és a nevelés módszerének bizonyos hajlékonysággal, mozgathatósággal kell bírnia, amely lehetővé teszi egyrészt azt, hogy a nevelés alkalmazkodhassék az idők járásához, másrészt a gondolkodásnak bizonyos szabadságát biztosítja, amely a társadalmi állapotoknak az előhaladását megkönnyíti. A gondolkodásnak hajlíthatatlansága, bizonyos gondolatkörökhöz és irányzatokhoz való szegződése (mondhatná: az ebből származó előítéletek és makacs hagyományok) akadályozzák a társadalmi állapotoknak esetleg szükséges megváltoztatását. Ez aztán a fejlődés relativ stagnatiójához, a haladás szüneteléséhez vezethet és ahol ez bekövetkezik, ott a hagyományos, látszólag változhatlan gondolkodás- és érzésmód iránt való eltompulás az életnek merően külső, lélek nélküli lepergését eredményezi. A társaság géppé lesz, amely végül le is járhatja magát, bár erre nézve még nincs példa a történelemben. Azon szilárd meggyőződésben vagyok, hogy a nevelésnek teljes egyöntetűsége époly nagy veszedelmet rejt magában, mint annak teljes ziláltsága, mert hisz az a társaság kényszerzubbonyává válhatik (l. 191. lap).

5. Egyik antinomiája a pædagogiának továbbá az, miként egyeztetendő ki a nevelésben a nemzeti szempont az általános európai vagy közmívelődési szemponttal. A jó magyar nevelőnek az eszményképe az, hogy jó hazafiakat, chauvinistákat neveljen, de olyanokat, kik ezt széles európai látókörrel és míveltséggel egyesítik. A nemzeti míveltség erőteljes talajába kell beültetni az új, sok tekintetben idegen eszméket és gondolatokat, mert csak ezek termékenyíthetik meg gyümölcsözőleg a nemzeti szellemet és ma már egy nemzetet sem zárhatunk el khinai fallal a többi nemzettől. Az úgynevezett általános míveltség legyen nemzeti, de egyúttal álljon a mai kor fejlődésének színvonalán. Ennek az antinomiának ügyes, végletektől ment megoldásától is függ a gyakorlatban az iskoláknak és tanügynek egészséges, virágzó állapota. Az egyik vagy másik irányban való túlság a tanügy terén is megboszulja magát. Ebből a szempontból lehet tárgyalni és felfogni azt a kérdést is, mennyi helyet engedjünk az idegen míveltség elemeinek, tényezőinek nemzeti közoktatásunk szervezetében. Például iskoláinkban mai napság erőltetjük úgy a classikus, mint a modern míveltséget a nemzeti míveltség tényezői mellett; a nagy Széchenyi István a magyar nemzeti iskolából a latin nyelvet és classikusokat kihagyhatónak vélte és megelégedett volna tisztán egy modern nyelvnek alapos elsajátíttatásával. «Épen azért a megismerés elősegítésére az orvosi tant az életnek már tavaszkorában

kellene bizonyos mértékben a közönséges oktatás tárgyai közé emelni. Bizonyára hasznosabb volna, mint a serdülőknek mindama görög és latin zagyvalékokkal való megtömése, mellyel az ifjúságot ma is kínozzák.» Más helyt így nyilatkozik: «*A latin nyelv, ezen embertelen bilincs tartá vissza a magyart az Istentől nyert nemzeti eredetségének s anyanyelvének kifejtésétől.*» (L. Imre Sándor: Széchenyi István nézetei a nevelésről 1904. Politzer.)

Lehet, hogy Széchenyi talán túloz ez utóbbi nyilatkozatában, mi csak az antinomiát akartuk e téren is felmutatni, anélkül, hogy álláspontunk kifejtésére alkalmat és időt vehetnénk.

6. Nem akarjuk a didaktikában előforduló összes antinomiákat mind felsorolni, mint amilyenek pl. a tanítási idő pusztán a nap délelőttjére szoríttassék-e vagy délutánra is megoszoljék; mikor adjuk a gyermeket iskolába (a mai szokás és a Rousseau nézete közötti ellentét); a tanügy-politikában például a centralisatio vagy decentralisatio kérdése, előnyösebb-e a kis vagy nagyváros az iskolákra; állami vagy felekezeti legyen-e a nevelés stb. stb. Ezek már részletkérdések és nem az általános pædagogia körébe tartoznak. Azért ez általános körben maradva legyen szabad még végül egy utolsó antinomiára rámutatnom.

Commenius állította fel követelményül azt, hogy legyen a tanítás könnyű (facile). Ebből következett, hogy némelyek mint Basedow is, a tanítást olyan könnyűvé akarták tenni, mint a játékot. Hát elv a pædagogusra nézve is az, hogy a lehető legkisebb erőltetésével a gyermeknek kell a lehető legnagyobb eredményt elérni.

Ámde ha ez elvet túlságba visszük, akkor veszélyeztetjük a tanítás és nevelés komolyságát, annak munkajellegét, holott a szellemi munka a legnehezebb emberi functiók közé tartozik. Az antinomia megoldása abban keresendő: az iskolában hogyan tegyünk eleget a mai társadalom, az élet fokozott követelményeinek úgy, hogy a gyermeknek szellemi képességeit túl ne erőltessük, meg ne terheljük, hanem csak annyit követeljünk tőle, amennyit testi és lelki fejlődésének kára nélkül, természetes növekedésének akadályozása nélkül megbír. A szellemi munka hygiéniájának, mint e téren biztos vezetőnek a megállapítása, az elfáradás és munka természetének physiologiai és psychologiai tanulmányozása ezt célozzák, amely téren különösen Kraepelin és nálunk Ranschburg szereztek érdemeket.

Most már a mondottakból levonhatjuk a következtetést és felvethetjük a kérdést: quid fabula docet?

Be kell vallanunk, hogy a pædagogiában is, mint a legtöbb szellemi tudományban, vannak antinomiák s ezek között olyanok is, melyeket az elmélet még meg nem oldott, ki nem küszöbölt. Mégis határozottan meg vagyunk győződve a pædagogiának tudományos mi-

volta felől. De ebből aztán az is következik, hogy azt új alapokra, a kisérleti lélektan eddig is már biztos és kétségbevonhatlan eredményeire és a statisztikán felépülő új ethika elveire és tételeire kell alapítanunk és ezeken felépítenünk. *A reformra szükség van,* bár sok előmunkálatra van még szükségünk. Herbartnak és Natorpnak az érdemeit nem kicsinyeljük, de egyikhez sem csatlakozhatnánk. Mi ma már egy új elméleti pædagogiának írását sem tartanók lehetetlen feladatnak s annak, ki egy ilyennek megírására vállalkoznék, azt a tanácsot adnók, amit a magyar közmondás is kifejez: «Alkoss mindig újat, használd fel a régit.» SZÉKELY GYÖRGY.

MEGJEGYZÉSEK A NEVELÉSTÖRTÉNET TANÍTÁSÁRÓL.

A XIX. században nemcsak a természettudományok, de a történettudomány is méltánylásra és hivatott mívelőkre talált. A XIX. század szemben a XVIII-ikkal, kiválóan historiai század. Megbecsüli a historiai studiumokat és a történelemnek igazabb, helyesebb értelmezését teremti meg. A történelem ismeretelméleti alapjairól, céljáról, módszeréről és feladatáról ma már világosabb és határozottabb fogalmaink vannak. Kétségtelen, hogy e tisztázó munka még nincsen befejezve, de annyira mégis haladt, hogy a már meglévő eredmények feljogosítanak, hogy a történelemről mint tudományról beszéljünk. A történelem is változásokat vizsgál, a változásokban constatálja a fejlődést és a fejlődésben törvényszerüséget iparkodik megállapítani. Ha ez sikerül, az emberi tudást nem csekély mértékben tágítja és szintoly fontos teret és anyagot szolgáltat a kutató emberi elmének, mint maga a természet.

Bizonyos, hogy az egyéni tapasztalat és ennek gondolati feldolgozása nem egyetlen forrása az emberi ismerésnek. Nem egészen alaptalanul mondja Thrändorf egyik értekezésében,* hogy belátására jutottunk annak, hogy a történelem az ismerésnek a tapasztalással egyenlő értékű és egyformán használható forrását tárja elénk. Ha nem is osztjuk egészen Thrändorf nézetét, ha nem is tartjuk az emberi ismerés szempontjából a történelmet az empiriával egyenlő értékűnek és a történelem tanulságait s a bennök rejlő törvényszerűséget oly

* Dr. E. Thrändorf: *Die pädagogische Behandlung der Geschichte der Pädagogik im Lehrerseminare.* (Pädagogische Studien. XVIII. kötet 1—15. l.)