

kollégiumban; a tehetségesebb fiatalokat ide küldték tanárképzőbe; azok közül a tanárok közül, akik itt tanítottak, tapasztalataikat, ismereteiket többen részint reális irányú könyvek írásában (Königsacker: *Scriptura duplex*), részint gyakorlati módon építkezéseknél érvényesítették (Valero, Tomeján Tatán, Kiss Adorján Veszprémben).

6. A piarista iskolát a gyakorlati élet teremtette meg, a rendben tradíció az oktatás önzetlen felfogása, ennek tulajdonítható, hogy tanulmányi rendjét mindig tudta a haladó idő követelményeihez alakítani. Amikor a *Ratio Educationis* érvénybe lépett, a piaristákat nem találta készületlenül; a reális tárgyak tanítását nemcsak a gimnáziumban tudták ellátni, hanem főiskolákon és az egyetemen is tanítottak matematikát piaristák: köztük Dugonics András.

Kisparti János.

ÚJABB TÖRTÉNETDIDAKTIKAI IRODALOM.

Az utolsó évtizedek didaktikai irodalmában különösen előkelő helyet foglalnak el a történelemtanítás reformjára vonatkozó kérdések. Összefügg ez kétségtelenül azzal a visszahatással, amely a XIX. századi történeti pozitivizmussal szemben magában a történelem tudományában idézett elő mélyreható változásokat, első sorban ismeretelméleti szempontból, de a gyakorlati történetírás szempontjából is. Összefügg a XIX. század fokozódó világversenyével, élethorizon-tágulásával s a kérdések növekedő tömegével, amelyek nem maradhatnak felelet nélkül. Mintha a történelem most kezdene a maga teljességében a „*magistra vitae*“ magaslatára emelkedni nem mint egyszerűen tények regisztrálója, nem mint állapotok rekonstruálója csupán, hanem mint hatalmas öneszmélete önmagunknak elmúlt életvalóságunkra nézve, de önmagunkra eszméltető jelenünkben, irányokat megsejtető jövőnk szempontjából. A világháború romboló folyamatában, majd utána a tekintélyek megsemmisülésének korában mind intenzívebben válik tudatossá a történeti szemléletnek világnézetet formáló ereje. A történelem tanításának kérdése ezen a ponton kapcsolódik bele a kort irányító tényezők sorozatába s mint ilyen fordítja maga felé figyelmét nem csupán a gyakorlati szakférfiaknak, hanem kultúrpolitikusoknak és a tudomány nagynevű tekintélyeinek is.

Amidőn 1918-ban a berlini *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* előadás-sorozatot rendezett többek között a történetdidaktika kérdéseinek megvitatására is, valóban nagynevű történetészek és filozófusok siettek kifejteni véleményüket. Megjelent az előadó asztalnál *Georg Simmel: Vom Wesen des historischen Verstehens*, *Ernst Troeltsch: Die Bedeutung der Geschichte für die Weltanschauung*, *Friedrich Meinecke: Die Bedeutung der ge-*

schichtlichen Welt und des Geschichtsunterrichts für die Bildung der Einzelpersönlichkeit, Theodor Litt: Die Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule című előadásával, míg a többi estéken az ó- és újkori történettanításra, a nemzeti történettanítás jelentőségére, az egyén és közösség viszonyára vonatkozó fejtegetések hangzottak el ugyancsak a tudomány kiváló képviselőinek ajkáról.¹ Nem sokkal ezután jelent meg a ma élő legnagyobb német historikus, *Eduard Meyer* tollából egy történetdidaktikai kérdéseket fejtegető tanulmány, majd *Eduard Spranger* szólal meg *Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule* című, magvas fejtegetéseket tartalmazó tanulmányával. Megelőzőleg válik széles körű megvitatás tárgyává *Theodor Litt: Geschichte und Leben* című kötete, legteljesebben tükrözötve vissza az utolsó évtizedek didaktikai átértékelődésének egészét. A német történettanárok szakfolyóirata, a *Vergangenheit und Gegenwart*, utolsó évfolyamaiban gazdag sorozatát találjuk a történettanítás egésze legkülönbözőbb szempontból való vizsgálatának. Az 1924. esztendő folyamán egy göttingai szüneti tanfolyamon,² a Majna-Frankfurtban és Berlinben tartott egyik történeti kongresszuson — különös tekintettel a történetdidaktika fontosságára — egy-egy napon át ide vonatkozó kérdések kerültek szőnyegre. A felvetődő problémák sorozatából mintegy visszatükröződni látjuk azt a súlyos felelősséget, amelyet a történelem tanára hord vállán, irányítást és világszemléletet óhajtó tanítványaival szemben. Gyökeres szakítást veszünk észre a régi gyakorlat elavult formáival és aprólékosan gondos törekvést az újnak felépítésére. Amint a reformtörekvéseket képviselő *Vergangenheit und Gegenwart* programjában kitűzi, a tények pusztá közlésével szemben azoknak mint hatásösszefüggéseknek megértése kell, hogy következzen. A tények emlékezetet terhelő tömegével szemben a történeti érzék és formáló erők fejlesztése, amelyek a multat mint a jelenben is ható életösszefüggést tárják fel. Szelekcióra van szükségünk a tények mindent elnyomó sorozatával szemben, azokra fektetve a súlyt, amelyek mint ható centrumok állanak a történeti élet egészét alkotó folyamatos sorok megett. A szelekció azonban már állásfoglalást és ez világnézetünket is kifejezésre juttató értékelést is jelent. Félmerülnek a modern társadalompszichológia szempontjai is, különösen Littnél, aki a jelen szociális élményéből próbál elmúlt korok hasonló összefüggéseire eszméltetni, s az egyént mint egy társas összefüggés tudatos részét tüntetni fel, felvetve az egyén és kollektivum problémáját a gyakorlati didaktika szempontjából is. Mindez a tanítás céljának és a hozzávezető eszközöknek, az eddigi módszeres eljárásnak, tehát a tanítás technikájának is elkerülhetlen átértékelésére kell, hogy vezessen. Jellemző a modern történetdidaktikai irodalomra a meg egyezés a célkitűzés szempontjából, ugyanazok a kérdések újabb és újabb megvilágításban. Az alábbiakban megpróbáljuk néhány

¹ Az előadások mint a *Geschichtliche Abende*-sorozat 1—10. füzete jelentek meg. Berlin, 1918.

² *Vergangenheit u. Gegenwart: Ergänzungsband*. 1924.

főkérdés körül csoportosítva ismertetni az utolsó éveknek fent jelzett nem csekély jelentőségű tanulmányait. Ezek a megértés, szelekció és értékelés kérdései, egyben a modern történetdidaktika alapvető problémái is.

A történelmi valóság megértése egy belső egység megragadása, amelyre a tényekben kifejeződő külső folyamatokból következtetünk. A történelmi élet kauzális sorok, gazdasági, politikai, kulturális folyamatok határtalan tömege, amelyek azonban bármennyire is különböznek egymástól, egyben megegyeznek, hogy az embernek mint célkitűző lénynek magasabbrendű lelki objektívációi. A megismerés folyamata abban áll, hogy a jelenségek sokféleségét a lényeg egységére próbáljuk visszavezetni azáltal, hogy az ismert anyagot rendezzük és történelmi fogalmakat alkotunk belőle. A megértés attól függ, mennyiben tudunk az alkotó részekből egészet rekonstruálni maradék nélkül s ez ismét attól, mennyiben van a megértendő valósággal kapcsolatunk analógiás beleélés alapján. A történelmi élet folyamatában szoros életösszefüggéseket, kultúrákat veszünk észre mint egy-egy belső valóság kifejezéseit. Ezeknek mint szerves egészeknek megragadása nem más, mint a részek és az egész viszonyának helyreállítása és ezzel oly összefüggések megteremtése, amelyekben a tényeket létrehozó okok és a belőlük kiinduló hatások megszakítás nélküli egészet alkotnak. A megértés bizonyos hasonlóság alapján jön létre. Az egyén cselekvését csak úgy érthetem meg, ha azt egy lelki struktúra kifejezésének tekintem és annál közvetlenebbül, minél inkább éltém át magam is azokat a folyamatokat, amelyek benne végbemennek. Itt van a történelmi megismerés alapvető lényege, hiszen elmúlt korok életfolyamatai, amelyekről csupán töredékes jelek maradtak fenn, értelmetlen tények halmazává válnának, ha megettük nem keresnénk „lelki állapotokat és meghatottságot“ („seelische Zustände und Bewegtheit“), amelyek azonban ismét csupán saját belső élményszerű megismerésünk útján jöhetnek létre.³

A belső élményen felépülő megértést teszi sokoldalú didaktikai vizsgálat tárgyává *Th. Litt*, amidőn a tanítás célját nem csupán epikus előadások útján a képzelet felkeltésében látja, hanem abban is, hogy betekintést nyujtsunk a nagy történelmi életösszefüggésekbe. A történelemben a személyin kívül kollektív egészekkel állunk szemben, államokkal, népekkel, kultúrkörökkel — a feladat itt is első pillantásra ugyanaz, ami a személynél megértésnél, a tények és jelek sokaságát egy központban összesűrített összefüggő egészben megragadni, tehát a lényeg egységét helyreállítani a jelenségek sokféleségéből. Nehézséget okoz azonban, hogy itt nem egyén egyénnel áll szemben, hanem egy tőle mennyiség és minőség tekintetében különböző összefüggéssel. A történelmi megismerés a multban végbement életfolyamatokat nagy absztrakt egységekbe foglalva kénytelen feltüntetni. Amidőn egy nép fejlődéséről be-

³ Simmel id. m.

szélünk, a konkrét tények mellett, amelyek konkrét időben vannak meghatározva, meg kell látnunk egy állandó és egyetemes összefüggést az egyén és közösség viszonyának alakulásában. Itt kapcsolódik be az egyéni élettapasztalat és a maga szűk körében bár, itt vagy sehol sem találhatók meg azok az elemek, amelyekből történeti folyamatok megértése felépülhet. Most már természetesen legkövetkezik, hogy a mult élettelen tények halmaza, rideg szkéma marad, első sorban didaktikai szempontból, ha nem közvetlen egyéni élményeink alapján próbálnók mintegy életteljessé tenni. A jelen megértése elképzelhetetlen a mult retrospectív szemlélete nélkül, de talán még kevésbé képzelhető el a mult megértése a jelenben átélt, élményszerű tapasztalatok hiányában. A tanulót túlterheljük készen nyújtott anyaggal és szemlélet nélküli fogalmakkal, amelyek üresen kongó szavakká válnak ahelyett, hogy tudatossá tennők azokat a kapcsolatokat, amelyekben mint magban benne foglaltatnak a történeti élet feltételei és amelyek ébredezni kezdenek a fejlődő lélekben, mihelyt tudatos tagjává válik szociális kapcsolatainak. A feladat tehát a tanuló személyi tapasztalatainak legkisebb körétől, a családtól kiindulva, reáeszméltetni osztályának szerves egészet alkotó csoportösszefüggésén át a társas összefüggés mind szélesebb és szélesebb körére, fel egészen az államig és innen az emberiség fogalmáig. A történeti élet alapja a ható centrumokat képviselő egyéneknek egyénfeletti kollektivumokba kapcsolódása; nivellálódás áll elő ilyen módon, anélkül azonban, hogy az egyéni hatóerő teljesen feloldódnék benne. Az osztály a maga megszabott kereteivel, kollektív életnyilvánulásával, szervezetével, időhöz kötött tartamával, tagjainak kicserélődésével s mint egységnek mégis megmaradásával gazdag lehetőségét adja a történeti megértésnek. Olyan folyamat ez, amely közvetlen élmény biztos talajából fakadva fogja a tanulót mint az osztály egészének felelős részét, a csoport-szolidaritás tudatán át, népének, államának és az emberiségnek ismét csak élményszerű megértésére vezetni. Így tekinthetünk szembe a történeti tanítás nagy antinómiájával, hogy a tanítás nem haladhat a könnyebbről a nehezebbre, mert maga az élet veszi körül a tanulót absztrakt egységekkel, amelyekkel dolgoznunk kell, de amelyek reá nézve lényegükben tartalom nélküli szavak. A naiv realizmus álláspontján a történeti megismerés adott valóságoknak egyszerű tudomásul vétele. Litt szerint azonban tudatosított élményből fakadó „teremtő felépítés” („schaffendes Aufbauen“).

Az ellenvetésekkel szemben, hogy még érettebb tanulóknak is nehézséget okozó absztrakcióval állunk szemben, Litt azt feleli, hogy kiinduló pontunk az egyéni élményben összefutó társas összefüggés megéreztetése és ezen át a jelen és mult életvalóságának nem rideg szemlélete, hanem belső megragadása. A társas élet kategóriái így élettelen telnek meg és az osztály életére eszmélés szemléletes megismerési formává válik, hiszen önmagában találja meg bizonyosságát. A jelen és mult életvalóságának egésze mint

egy hatalmas egység bontakozik így ki, amelyben minden mindennel összefügg és így rendező szempontokra van szükségünk az első tájékozódás szempontjából. Ezek a történeti fogalmak, típusok, analógiák, a résznek az egészbe helyezése végeredményben az összefüggések életteljessé tétele. A modern történetlogika megállapításai nem maradhatnak hatástalanok a történetdidaktika szempontjából sem. A megértés formális feltételeit kell tervszerűen fejleszteni. Nem nyelvi és nem csupán logikai megértésről van azonban szó, hanem az élet sokoldalú plasztikájának tartalmi megértéséről is. Nem elég a komplex jelenségeket regisztrálni, kifejezésre kell juttatni belső szerkezeti összefüggésüket is. Mit ér a patricius-plebejusi küzdelem törvényeit megtanulni, ha nem éreztetjük meg, hogy azok megett gazdasági és társadalmi problémák rejlenek. A formális erők fejlesztése egyenlő a szemek megnyitásával a nagy tartalmi összefüggések részére, amelyek a gazdasági, politikai életben, művészetben, vallásban, egyszóval a történeti élet egészét tevő életvalóságban kifejezésre jutnak. Nem táblázatos áttekintésre van szükségünk, mondja Eduard Meyer, hanem behatolásra korok belső életébe s a jelenből kiindulva a jelenhez kell visszatérnünk.

A történeti megértés problémájához szorosan kapcsolódik az anyagkiválasztás kérdése. A megértés áttekintés a történeti életnek egésze felett és így felvetődik a kérdés: mit és mennyit öleljünk fel a kimeríthetetlen anyaghalmazból? A kiválasztás állásfoglalást jelent, anélkül azonban, hogy egy teljesen végiggondolt kritériummal rendelkezünk. Történetivé a szemlélet egy bizonyos beállítás által lesz, olyan módon, hogy az egyéni jelenséget a nagy egész összefüggésébe helyezzük és a belőle kiáradó hatások szerint vizsgáljuk. Ha megértettük pl. a görög államok felbomlási folyamatát általános politikai, szociális, kulturális szempontból, akkor már az egyes államok egyéni jellegű eseményei, mint a már ismert folyamat részei, könnyen beilleszthetők az egész kereteibe. Minél összegezőbb áttekintésre vagyunk kényszerítve, annál inkább van szükségünk a kollektív vonalakra, minél szélesebb terünk van, annál inkább előtérbe léphetnek az egyéni vonások. A didaktikai gyakorlat túl van tömve semmitmondó adatokkal, amelyek nem járulnak hozzá a történeti jelenségek megértéséhez, annál inkább homályos és zavart okozó képek szerzéséhez. Az anyagkiválasztás kritériuma Litt szerint a történeti szempontok érvényesítése. Kollektív folyamatokat, korösszefüggéseket kell megéreztetni és minden egyes adatot és nevet elvetni, amely nem tartalmaz valódi ható értéket, amelyben a történeti folyamat valósága nem fejeződik ki jellemző módon. A történeti universon szigorú vonalakkal lesz így megrajzolva, de zártságában is gazdag szemléleti tartalmat fog kifejezésre juttatni.

Az anyagkiválasztás kérdése központi problémája a modern történetdidaktikának, hiszen nem más az, mint a formátlan chaosnak rendezése, egyben értékelése, szintézise és sorokká kapcsolása. Az értékelés kérdése egyike a legsúlyosabb történetlogikai kérdéseknek. Rickert mélyreható vizsgálatai dacára sem rendelkezünk

elegendően megalapozott értékelmérettel. Bár itt észrevehető hiányt érezünk, mégsem kerülhetjük meg a feladatot, legkevésbé didaktikai szempontból. Nem helyezkedhetünk a pozitívizmus álláspontjára és nem tekinthetjük a tanárt „wertfreier Registrier-apparat“-nak azért, hogy „cum ira et studio“ szubjektívizmusát elkerüljük. Szellemi tudományok elképzelhetetlenek valami állásfoglalás nélkül és éppen ebben áll értékük a nevelés szempontjából. Itt jogunk van nem tisztán tudományos, hanem normatív szempontok szerint is csoportosítani az anyagot.⁴ Az ifjúság *Spranger* szerint túlhaladta a historizmus és pszichologizmus álláspontját a világháború óta és nem csupán megérteni, hanem ennek alapján értékelni és cselekedni is akar. *Humboldt* szerint ideáljai alapján mérlegelhetünk valakit legbiztosabban, az ideálok azonban változók korok, sőt társadalmi rétegek szerint is és világnézeti formájában mindegyik az iskolát akarja hatalmába keríteni. Itt minden a tanáron fordul meg, aki álláspontját sokoldalú szempontgazdagsággal és mélyreható megértéssel kell, hogy kiegészítse és így felülemelkedve az egyoldalú pártszempontokon magasabb értékek felé irányítsa a figyelmet. Ugyanezt hangsúlyozza *Otto Braun: Geschichtliche Bildung und ethische Werte* című füzetében. A történelem tanulmányozása különösen ethikai szempontból fontos, nem mint moralizálás, hanem mint kultúrértékek élménye. Erősen aláhúzza a történetfilozófia és a tanítás szoros kapcsolatát a „philosophisch-ethisches Element“ előtérbe szorításával. Nem elég a tényeknek értelmi megismerése, hanem azok belső összefüggésének oly élményszerű megéreztetésére van szükség, amely a közösség felé irányuló teremtő belső aktivitás kifejesztésére vezet. A relativizmust azzal kerüljük el, „daß wir den Anschluß an das Wertsystem unserer Kulturrepocher suchen“. Ha *Spengler*rel nem is értünk egyet mindenben, módszere jelentős a jelen megértése szempontjából, a modern történettanítás sokat tanulhat belőle. Ha a nemrég elhunyt nagy történetfilozófus, *Ernst Troeltsch* fent jelzett, rövidere szabott, de annál mélyebben járó tanulmányára (*Gesch. Ab. 10.*) ismertetésünk szűkre szabott keretében nem terjeszkedhetünk is ki, nem mulaszthatjuk el reáutalni, hogy befejezésül külön fejezetben tér ki fejtegetéseinek didaktikai jelentőségére is. Modern történet szemléletünk szabadított fel az atomizmus és determinizmus kényszernyomásától, amidőn a pillanat teremtő erejében autonóm értékelésünk belső világát átéljük. Ennek hangsúlyozása fontos elsősorban a tanításban és ez van elválaszthatatlan kapcsolatban tanításunk anyagának világnézeti szempontból jelentős kiválogatásával.

A tanítás mellett világnézetalkításban látja az iskola főfeladatát *Spahn: Geschichtsunterricht und Gemeinschaftsleben. Geschichtliche Abende 3.* című füzetében. A közösség tudatának megéreztetése, az egyesnek mint öntudatos egyéniségnek a nagy egészbe kapcsolása az emberi szolidaritás végső ideáljához emelkedve a cél. Minden tárgy keretében erre kell törekedni, mégis a

⁴ *Spranger* id. m.

legtöbb alkalom a földrajz és történelem területén adódik. Nagy-jelentőségű ez a mai társadalmi forrongások idején, amikor egyes feltörő radikális rétegek nem rendelkeznek elegendő történelmi öntudattal. A mult értékeit ébren kell tartanunk és kifejezésre kell juttatnunk bennük azokat az egyénfeletti konkrét összefüggéseket, amelyek az állam, egyház, jog, gazdasági élet, nemzet fogalmában megnyilvánulnak. Spahn a politikai történetre kívánja a súlyt fektetni, míg a kultúrtörténelmi vonatkozásokat irodalmi olvasmányok keretében, a művészettörténet nagy részét az egyháztörténethez kapcsolva óhajítja taníttatni.

Az ókori történet értékeinek mint ma is valósággal ható erőforrásoknak jelentőségét fejtegeti *Ernst Fabricius* finom kis tanulmányában: *Der bildende Wert der Geschichte des Altertums. Gesch. Ab. 7.* Csak fejlett történelmi öntudat alapján foglalhat állást egy nép önmagával szemben, ismerheti meg saját céljait és találhatja meg hozzávető eszközeit. A történelmi tudat mindazoknak az erőknek számbavétele, amelyek a jelenben is hatnak, így jutunk el az ókori társadalmak életéhez, amelyek talán szorosabb kapcsolatban vannak velünk, mint más, időben közelebb esők. Valamikor az antikot tisztán idealizálták, majd túlzott kritikai szempontok szerint vizsgálták, a modern történet szemlélet egyszerűen a jelenben is ható életteljes folyamatnak tekinti. Didaktikailag jelentős az ókori történelem, mert egyszerű és könnyen áttekinthető. A folyamatok teljes egészükben és pártszemponttól mentesen vizsgálhatók. Állami élete a legkülönbözőbb formákat mutatja. Szociális és gazdasági élete didaktikailag jelentős analógiákra ad alkalmat. Kultúrértékei forrásai modern kultúránknak. Az imperium felbomlási folyamata örök magistra vitae-t jelent.

A modern történelem didaktikai jelentőségét fejti ki *Johannes Haller: Der bildende Wert der neueren Weltgeschichte. Gesch. Ab. 8.* A történelmi képzettség első sorban politikai ítélő erőt jelent, de az újabb történelem beható ismerete nélkül nincs politikai ítélet. A világháború utáni időkben nagy szükségünk van az önismertetre és ezt adja meg első sorban a történelemmel való foglalkozás. Az antik történelemmel szemben a modern szemléletesebb anyagot, nagyobb bizonyosságot nyújt és könnyebben érthető, mert közvetlen élményeink közelebb visznek hozzá. Az antik történet szűk keretei itt kiterjednek az egész glóbusra. Hihetetlen anyagtömeg ez, de gondos kiválogatás útján valóban az élet színes teljességébe vezet bele. „Sie erklärte uns die Gegenwart und lieferte uns den Kompaß, nach dem wir den Weg in die Zukunft finden können“. A világháború előtt problémákkal volt telítve a levegő, de alig vettünk róluk tudomást, a keleti kérdés vagy a gyarmatpolitikai kérdések háttérben maradtak. Politikai tájékozódásunk hiányos volt, mert hiányzott történelmi alapvetése. A XIX. század története már igazi világtörténet; didaktikailag korántsem volt az. Nemzeti szempontból sem képzelhető el a belső erők igazi perspektívája másként, mint panglobális összefüggésében. Végső cél a történelmi érzék megteremtése: „Das Ganze mit

dem geistigen Auge zu umfassen und die Ereignisse in ihrem Fluss und ihrer Verkettung auf den Hintergrund der Zustände zu verfolgen“.

Igen magas követelményeket állít fel *Eduard Meyer Die Aufgaben der höheren Schulen und die Gestaltung des Geschichtsunterrichts* című tanulmányában. A középiskolának az egyetemre kell előkészíteni és így növendékeit tudományos önállósághoz szoktatni. Nem folyamatos történetet kell tanítani, hanem egyes problémákat beható tárgyalás alá venni, forrástanulmányok alapján. Nem átnézetre van szükségünk, hanem behatolásra egyes korjelenségekbe. Ily módon könnyebben elérhetjük a történettantás igazi feladatát: „Das Verständniß der Vorgänge der Gegenwart und das historisch-politische Urteil zu entwickeln“. Végeredményében ez a jelennel szemben való állásfoglalásra kell, hogy vezessen. A nemzeti történettantás fontosságának aláhúzása mellett hangsúlyozza, hogy minden történelem végeredményében egyetemes. A történettantás feladata összefüggéseket és egymáshatásokat megéreztetni. Minden történeteszemlélet a jelenből tér vissza a jelenhez.

Töredékes és szűkre szabott áttekintésünknek korántsem lehetett célja a modern történetdidaktikai irodalom érdemleges ismertetése. Csak éreztetni akartunk egynéhány olyan problémát, amelyet az élet parancsoló szüksége és a szellemi tudományok módszeres alapvetése vetett fel s amelyeknek átgondolása és gyakorlati értékesítése elengedhetetlen kötelessége a munkája célját értékek megvalósításában látó tanárnak.

Ember István.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Kleist a pedagógia ellen.

A Magyar Pädagogia 1922 májusi füzetében, Petőfíre vonatkozó közleményem kaposán, említettem Heinrich v. Kleistnek, a nagy német dráma- és novellaköltőnek, a pedagógia ellen intézett támadását. Talán számíthatok e lapok olvasóinak érdeklődésére, ha a támadást, melynek megvan a maga történeti, sőt bizonyos tekintetben elméleti jelentősége is, közelebbről ismer tetem.

E támadás, illetőleg e támadások kétrendbeliek. Egy részük néhány epigrammában foglaltatik, melyet Kleist a tőle és Adam H. Müllertől alapított és szerkesztett Phœbus nevű folyóirat 1808 júniusi számába írt,¹ másik részük pedig az ugyancsak Kleisttől alapított és szerkesztett Berliner Abendblätter nevű

¹ H. v. Kleists Werke im Verein mit Georg Minde-Pouet und Reinhold Steig herausgegeben von Erich Schmidt. 4. kötet, 12. és 13. l.