

tesen szervezett ifjúsági csoportokban, mind a hatóságilag alakított ifjúsági szervezetekben. Gyermektanulmányi alapon kifejti a szerző azt is, hogy a serdülés kora előtti gyermek, a serdülés korában lévő ifjú és a felserdült fiatalember milyen vezetőt kíván magának.

A második rész a vezetés lényegének kifejtése után a vezető következő három alaptípusát állítja fel:

1. Az *uralkodó* típusa, akinek belső szükséglete, hogy másokat vezessen, aki maga is csak akkor fejlődik, ha hatása a fiatal lelkekben visszhangra talál, akinek fejlődése azonban mindig követői épülésére szolgál, mert olyan érzéseket vált ki és olyan erőket hoz működésbe, melyek addig parlagon hevertek. Ez a típus csak a rokonlelkekre hat, azokra azonban igen nagy hatással van, mert mindenki úgy érzi, hogy szabad akaratból cselekszik, holott teljesen a vezető hatása alatt áll.

2. A *nevelő* típusa nem magáért, hanem az ifjúságért vállalja a vezetését. Saját örömét és baját nem tekinti, hanem mindig azon fáradozik, hogy előkészítse az életküzdelemre azokat, akiket vezet. A gyengék felé fordul, még ha azok nem is rokonlelkek és minden erejét nevelésük szolgálatába állítja. Keresi csapatával a lelki kapcsolatot, de nem azért, hogy ezáltal az ő lelke gazdagodjék, hanem csak azért, hogy a fiatalokat jobban vezethesse. És ez a nagy önfeláldozás végeredményben szintén boldogsággal jár, mert a vezető legbelsőbb vágyai kielégítést nyernek.

3. Az *apostol* típusa sem önmagáért, sem az ifjúság neveléséért, hanem az eszmény megvalósításáért vállalkozik a vezetésre. Az ember, a vezető, a csapat teljesen háttérbe szorul, eszközzé válik a gondolat megvalósítása érdekében, melynek hirdetője és terjesztője az apostol. Azért foglalkozik ő is az emberekkel, uralkodik rajtuk, sőt néha keményebben, mint az uralkodótípus, fáradhatatlan, önfeláldozó és gyengédebb néha, mint a nevelőtípus, de a keménységet és a gyengédséget csak a gondolat megvalósításáért alkalmazza. Az ifjak azon gyengéi és értékei, melyek nem vonatkoznak az eszményre, nem érdeklik, azért a vezető és csapata emberileg sokszor távol állnak egymástól.

Ennek a három típusnak az érvényesülését, sok példával megvilágítva foglalja magában a könyv főrésze.

Befejezésül megtaláljuk azt a kérdéssorozatot, melyet a szerző tudományos vizsgálatainál alkalmazott, továbbá egy érdekes novellát, mely az ifjúsági vezető nagy nevelőhatását megvilágítja és végül erre a kérdésre vonatkozó gazdag irodalmat.

Minden nevelő tanulhat ebből a könyvből. Tanárnak, tanítónak, lelkesnek, cserkészvezetőnek, levanteoktatónak, ifjúsági vezetőnek okvetlenül el kellene olvasnia:

Quint József.

Willy Hellpach: *Die Wesensgestalt der deutschen Schule.* Quelle & Meyer, Leipzig, 1925. 175 l.

Az 1924. és 26. évi rendelkezések által a magyar középfokú oktatás intézményes szerveiben három egyenrangú, egyenlő jogosítással felruházott

iskola áll egymás mellett. A teljesen egyenlő jogosítás törvénnyel biztosított elvében az az alap gondolat jut kifejezésre, hogy mind a három út egyformán megvalósítja a középiskolai nevelés elé kitűzött célt; mind a három iskola egyenrangúan értékes műveltséget ad. Középiskoláink eme differenciálódásával szemben az az egészen természetes kérdés merül fel mindenkiben, vajjon a háromféle irányú, teljesen egyenlő értékűnek vallott művelő tájékozódás tartalmi elemeiben vannak-e olyan mozzanatok, amelyek az elkülönülést megokoltá teszik. Van-e az egyes iskolafajok célkitűzésében olyan, minden egyenrangúság mellett is lényegesen döntő speciális jegy, amely azok mindegyikének a nemzeti művelődés egészében pontosan körülírható, különálló feladatot juttat?

A fent idézett munka szerzőjének evvel a kérdéssel szemben való állásfoglalása különösen, azért érdekelhet bennünket, mert tudvalevő, hogy a mi középfokú intézményeink legújabb változását is a német középiskolák fejlődése befolyásolta. A mű az egész német közoktatási szervezet egységes szempontú áttekintése. A szerző az összes iskolafokok és iskolafajok lényeges benső formáját keresi. Olyan eszményi tökéletességű típusokat akar megrajzolni, az iskolák olyan állandó feladat gyanánt felfogott ideális alakját keresi, amely a mindenkori jelen korlátai között lehetséges megvalósításnak párhuzamos kényszerűséggel szabjon irányt. Magát az ideált, az iskolák eszményi formáját nem az elvontságok — a platói ideák — birodalmában szemléli, hanem a jelen és jövő kulturális törekvéseiből kiindulva plasztikusan, konkrét vonásokban testesíti meg.

Míg a népnevelés és az arra közvetlenül felépülő gyakorlati oktatás — a demopédia és technopédia — szerveiben a közösség nagy tömegeinek nevelő iskoláit látja, addig a teljesen exkluzívnak vallott középiskola művelő szándékában az arisztopédia, a szellemi műveltség teljességének követelményét hangsúlyozza. A középiskola szerinte a nemzet és az emberiség szellemi vezetőinek, a szellemi tekintetben kiválóknak, a szellem arisztokratáinak nevelője. Annak a „külön emberfajtá“-nak, amely az egész nemzet szellemi vezetésére, irányítására van hivatva, amely szellemi értékeket teremt és közvetít. Célja olyan emberek nevelése, akik ezeket a szellemi értékeket, az ilyen értelemben felfogott szellemiséget teszik életük tartalmává. A magasabb szellemiség uralma alatt álló embereknek leglényegesebb jegye a szellemi önállóság, amelynél fogva tudományos vizsgálódás és önálló ítékezés alapján teszi egész életén uralkodó tartalomká az értékeket. „Eppen ez különbözteti meg a praktikus embertől, aki megszokásból vagy ösztönből vezeti le viselkedésének normáit.“ (102.) „Magasabb művelődés, összehasonlító szemlélődés és átélés, ítélet és megismerés, értékelés és értékelő elismerés“ (103.): ezekkel a képességekkel kell a középiskolának elbocsátania kivétel nélkül minden növendékét.

Ami mármost az arisztopédia céljait szolgáló művelő anyagot illeti, arra nézve szerinte nem lehet a porosz kultuszminiszter álláspontjára helyezkedni, aki szakít az egy „általános“ műveltségről vallott felfogással és a mai német középfokú iskolák öt típusát a magasabb művelés szempontjából

egyenlő értékűnek tartja.* A „szellemi“ műveltség célja alapján változatlan és egységes maradt, csak tartalmi elemei — a művelődés anyaga — vannak időben változásnak alávétve. Nem lehet a specializált műveltségi formák teljes egyenrangúságáról beszélni, hanem csak arról, hogy az egyes korok a művelő anyag értékelésében más és más álláspontot foglalnak el. Minden egyes történelmi korszak a benne megnyilatkozó értékelési tendenciák alapján a szellemi műveltség egy bizonyos fajával érzi magát benső rokonságban lévőnek; Evvel a nemzeti élet fejlődéséből fakadó értékelési iránnyal kell számot vetnie annak, aki a jelen és a legközelebbi jövő követelményeinek legjobban megfelelő művelődési formát és vele kapcsolatos legkiegítőbb iskolatípust keresi. Az iskola-fajok nem teljesen egyrangúak, nem teljesen egymás mellett helyezkednek el, hanem a nemzet szellemi életében való fontosságuk tekintetében bizonyos értékkülönbség van közöttük. Heffpach szerint a mai németiség történeti helyzetének s vele együtt a legközelebbi német jövődönnek legmegfelelőbb iskolai formája nem alakult ugyan még ki, de annak eszméjéhez legközelebb áll a *reálgimnázium*.

Művelő anyagának kiválasztására nézve döntő a modern ember lényeges szellemi irányának állandóan érzett kettőssége és ezzel kapcsolatban műveltségi ideáljának kétoldalúsága is. Korunk nyugateurópai embere szerinte kettős lény: a természettől függő, a természetet kereső biológiai valóság egyrészt, másrészt azonban erkölcsi lény is, aki a történetet éli, de egyúttal csinálja is. A reálgimnázium művelő anyagában is benne kell lennie e két irány mindegyikének: az okság és célkitűzés, a lévés és értékelés, a determináltság és magáraeszmélés követelményeiből fakadólag a természetnek és a történelemnek. Így lesz a reálgimnázium lényeges formájában éppen azáltal modern, hogy kétirányú. A művelés „történeti oldalánál” legfontosabbnak tartja a történeti fejlődés emlékeibe való megértő elmerülést. Ennek a stúdiumnak passzív, receptív jellegét csak úgy tudjuk legyőzni, ha a történelem igazi forrásaihoz, az egykorú írók műveihez fordulunk. A történelem tanulmánya csak úgy válik eleven képző erővé, ha mind a nemzeti, mind a nemzetközi multnak legközvetlenebb emlékein, a költők, prózairók és történetírók művein épül fel és azok olvasása, illetőleg anyanyelvre fordítása segítségével lesz sajátunkká. Mivel pedig a nyugateurópai kultúrközösség közvetlen gyökerei a latin, elsősorban pedig a középkori latin műveltségig nyúlnak le, természetes, hogy az első és legfontosabb idegen nyelv a reálgimnáziumban a latin. Ez a „nyelvi gerince” a tantervnek, de nem a humanisztikus görög-római ideál szolgáltatában, hanem annak a közvetlen kapcsolatnak tudatos fenntartása érdekében, amely a németiség sajátos történeti életét is determinálta. A hangsúly tehát nem az aranykor íróira fog esni, hanem a középkori latin-ságra. A másik két — modern — idegen nyelv részben a történeti kapoco-

* Die Neuordnung des preussischen höheren Schulwesens. Denkschrift des Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin, Weidmann, 1924. 59 l.

latok elmélyítését, részben pedig a jelen élettel való eleven érintkezés teljességét szolgálja; az anyanyelv tanításának motívuma az anyanyelvi *ön tudat* kiművelése. A tanterv „matematikai-természettudományi oldala“ azoknak a szellemi eszközöknek műhelyébe kell hogy bevezesse a tanulót, amelyek az embert arra képesítették, hogy a természeti törvények ismerete segítségével a valóságon uralkodhassék.

Ettől az iskolatípustól „jobbra“ van mint „konzervatív művelőhatóságom“ a *gimnázium*. Minden kultúrának szüksége van a hagyomány erős forráira és erőire is s így a gimnázium lényeges formájában még ma is olyan nagy értékeket jelent, amelyek kötelességünké teszik igazi sajátosságának ápolását. Lényegéből fakadó értéke a humanisztikus ideál teljességének művelése, s ezért középponti anyaga elsősorban a klasszikus görögség és a hellén szellemtől megihletett aranykori latin irodalom. Tantervének „napja“ így a görög nyelv, növendékének éltető levegője a hellén világ eredeti művei. Míg a reálgimnáziumnak meg kell elégednie avval, hogy a német újhumanizmus mintaképeit fordításban ismertesse, addig a gimnázium lényege éppen az, hogy eme művelődési áramlat őforrásaihoz vezet vissza. A latin nyelv formális szerepe egészen ugyanaz, mint a reálgimnáziumban; nem szükséges, hogy ebben a tekintetben magasabb célokat tűzzön maga elé. Mivel azonban a tartalmi értékesítésnek súlypontja a görögre esik, ennek tanítását korán (Quarta) kell kezdeni, a felső három évfolyamban pedig ezt illeti meg a legnagyobb óraszám. Az élő nyelv megválasztása a gimnáziumban nem tartozik az elvi kérdések közé; fontos azonban a természettudományok szerepe. A gimnázium eleven konzervatív szellemének itt abban kell megnyilatkoznia, hogy gondos vizsgálódással találja meg a válogató kiszemelés cívzeit. Figyelmét a lényegre kell fordítania és arra kell törekednie, hogy a matematikai-természettudományi oktatás által a növendék minél egyenesebb úton, minél kisebb kerülővel vezesse be a történésnek nagyságviszonyok szerint való megítélésébe és a funkcionális világ ismeretébe.

A két teljes mértékben elismert iskolatípus mellett sokkal problematikusabbnak tartja a *főreáliskola* helyzetét, amely szerinte „egészen élet, csak élet, jelen és jövő szeretne lenni“ (128.). Ez az „exkluzíven modern“ nevelő intézmény a matematikai és természettudományi világban keresi lényeges formáját s ezeknek olvben kizárólagos művelése által kísérli meg a jelen emberének arisztopédikus nevelését. A szerző meg van győződve arról, hogy ezen az alapon is lehetséges a középiskola általános céljának elérése, azonban az iskola poroszs formájában, amelyben az idegen nyelvi oktatás még igen bőséges; nem látja a tiszta típus megvalósítására törő bátorságot. Ez az iskolaforma ugyanis csak úgy felelhet meg feladatának, csak úgy készíthet elő a teljes szellemiség átélésére, hogyha az alapul vett művelő anyagot majdnem minden egyébnek kizárásával teszi a tanterv középpontjába. A főreáliskola lényeges formájának gyakorlati megközelítése a többivel szemben egyelőre még csak a kísérlet stádiumában van; de ennek a kísérletnek végrehajtása, a gondolat következetes formájában való keresztülvitele fontos ügye a nevelé-

een gondolkodásnak, mert tőle függ ennek a sajátos iskolafajnak létjogosultsága.

Ez a rövid ismertetés még a tárgyalt részletekben sem lehetett kimerítő, de nem is akart az lenni. Célja csak az volt, hogy rámutasson arra, milyennek látja a gazdag tapasztalatokkal és széleskörű elméleti tudással rendelkező bádeni kultúrpolitikus azoknak az iskolafajoknak problémáit, amelyeknek szervezésében mi a németekkel hasonló utakon járunk. Ezért nem térünk ki annak a szkeptikus állásfoglalásnak megbeszélésére sem, amelyet a többi középfokú nevelő intézménnyel (*Deutsche Oberschule, Aufbauschule*) szemben elfoglal. Pedig különösen a német iskolareform egyik igen értékes alkotásával, a kifejezetten *nemzeti irányú középiskolával* szemben tanúsított elutasító magatartása nem egy szempontból érdekes és figyelemreméltó. A magyar nevelés ügyén gondolkodónak itt is, de a könyv egyéb részeinek olvasása közben, a szerző más megállapításaival szemben is lesznek talán kétségei. Az ismertetés szándéka azonban éppen az volt, hogy ráirányítsa a figyelmet egy olyan műre, amelynek olvasása még akkor is termékenyen ösztönző és tanulságos, hogyha itt-ott ellentmondást hív is ki maga ellen.

Tettamanti Béla.

Université de Paris. Livret de l'Étudiant. 1926—1927. Bureau des renseignements scientifiques à la Sorbonne. Presses universitaires de France. Paris, 1926. (8-r., 392 l.) — Ara 6 frank.

A párizsi egyetem hallgatóinak ez az elég terjedelmes ka'auza — a Sorbonne tudományos tájékoztató hivatalának kiadványa — körülbelül azt foglalja magában, amit mi az egyetem tanulmányi szabályzatán, almanachján és tárendjén szoktunk érteni. De sokkal több is ennél. Második felében ugyanis az elsőhöz hasonló részletességgel útbagazítja az érdeklődőt mindenemű, Párizsban fellelhető felső oktatásügyi intézményre vonatkozólag is, az államiakra s a nem államiakra egyaránt. Gazdag tartalmából e helyen csupán azt emeljük ki, ami különösebben megragadhatja a magyar olvasó figyelmét.

A Sorbonne tanulmányi szabályzatának a felvétel feltételeit ismertető szakaszában szemünkbe ötlenek bizonyos szociálpolitikai intézkedések. Nevezetesen azok a hallgatók, akik legalább háromgyermekes családból valók, vagy akiknek testvére szintén egyetemi hallgató, teljesen vagy részben felmenthetők a kincstár által szedett vizsgálati díjak alól, valamint a beiratási és gyakorlati díjak alól is. Természetesen a hazáért meghalt gyermekeket is számításba veszik e kedvezmények odaítélése alkalmával. Külföldi érettségi bizonyítvány alapján nem lehet Franciaországban érvényes orvosdoktori, gyógyszerési vagy fogorvosi oklevelet szerezni; ehhez okvetlenül megkívánják a francia baccalaureatus letételét. Feltűnő dolog, hogy ez alól a rendelkezés alól ki vannak véve a román középiskolák abiturientiensei.

A hallgatóság létszámára nézve a következő statisztikai adatok szolgálnak felvilágosítással: A párizsi egyetem hallgatóinak száma az 1925—26.