

Kövesi Lajos: Vade mecum. Jellemfejlesztő diákkalauz. Budapest, 1928.
Kókai Lajos. (16-r., 64 lap.)

Kövesi Lajos felszólítja diákjait, hogy kövessék az eszmények felé törekvő útjában. Önnevelésre akarja a diákot képezíteni, s ennek alapját — nagyon helyesen — az önismeretben látja. A *legtisztább élvezet* címmel rámutat az emberben lévő jó és rossz hajlandóságra, és segítséget törekszik nyújtani abban, hogy a diák az előbbit követhesse. Jól rajzolja a kitartás jelentőségét. Helyesen világít meg a diákéletből vett egyes eseteket. Törekszik diákjait rávezetni arra, hogyan kell tudatosan olvasni. Foglalkozik az élet virágaival, a pihenés óráival, az önérzettel, azzal, ami megbillenti az igazság mérlegét, a férfiú megingathatatlan sziklavarával, a megvesztegethetetlen bíróval, az ifjú díszével, a barátsággal, a hazával, a pályaválasztással, a lelki vidámsággal stb.-vel. Kívánatos volna, ha valamennyien vallanók a szerzővel, hogy „nemes szív nélkül művelt ember nem lehetsz”. A könyv több helyen elvontan adja értékes tanácsait: inkább az értelemhez szól, mint az érzelmi és akarati élethez. S ha most ennek alapján e könyv helyét kellene megállapítanom az ifjúsági olvasmányok terén, akkor azt mondanám, hogy előbb olyan könyvet kell a diáknak kezébe adni, amely sok konkrét példa alapján szuggesztív erővel viszi a szebb élet felé, azután olvassassuk vele Kövesi Lajos könyvét, amely ezen az úton továbbviszi. A könyvet formája alkalmassá teszi arra, hogy bárhová elvihetjük magunkkal, és így egyébként veszendőbe menő időnket nemeseen eltölthessük. Örvedetes az a tény, hogy mind többen akadnak, akik a jellemfejlesztés tekintetében törekszenek diákjainknak segítségére lenni.

Frank Antal.

Leopold Ziegler: Magna Charta einer Schule. Darmstadt, 1928. Reichl
(XXVIII + 320 l.)

Nem egy szempontból a renaissance olasz humanistáinak vagy a XVII. század francia hercegi nevelőinek traktátusaira emlékeztet ez a sajátos könyv, amely archaizáló címével első tekintetre talán nem is tájékoztató kellőleg valódi tárgya felől. Mint amazoknál, úgy itt is a különleges történeti helyzet követelte, szűkebb körre szabott, alkalmi nevelésről van szó, (amely azonban ennek dacára sincs elvi egyetemesség híjával); célok és eszközök nem a közoktatás methodikus reformját vagy intézményes újjászervezését jelölik meg, hanem csupán a társadalom vezetőinek vagy helyesebben jövő vezetőinek nevelésére nézve nyújtanak tervet. azzal a bevallott szándékkal persze, hogy ezáltal lehetővé tétessék magának a jövő társadalmának kialakulása. S talán épp ezért ott is, itt is előtérben áll a tradíció kérdése, a viszonyulás a mult átszarmaztatott kultúrányagához, mely egyszersmind viszonyulás a jelenhez is, mert csak e kettős beállítottság alapján végzett elvszerű kiválogatás teszi remélhetővé a jövő vezető egyéniségek formálását, míg a methodikus kérdések ezzel szemben bizonyos mértékben visszaszorulnak.

Az analógiát azonban ezzel már jóformán ki is merítettük, mert a

szellem, amely Zieglernek ezt a könyvét áthatja, már természetszerűleg egészen más; az olasz humanizmus elmékedőinek bizonyos mértékű naturalizmusától éppúgy távol áll, mint a francia traktátorok racionalizmusától. Ezért az újítóknál annyira elmaradhatatlan és legtöbbször túlzó bírálatot is, amellyel a nevelés fennálló rendjét illetik, hiába keresnök nála. A történetileg kialakult iskolatípusokat (Ziegler csak a középfokú oktatásra terjeszkedik ki könyvében) készséggel elismeri, nem mintha a bennük lefolyó oktatást helyeselné vagy esetlegesen további reformjuktól még valamit várna, de mert a saját tervét kizárólag egy „lehetséges“ mintaiskola számára dolgozta ki, amelyet minden tekintetben a leendő társadalom vezetői feladatai határoznak meg. Ez az iskola, amelynek megvalósulását Ziegler legszívesebben a Bódeni-tó partján, valamelyik régi kolostori iskola helyén látná, a Landerziehungsheimek mintájára szervezett internátus, amely a német ifjúság egy kisebb hányadának is csak színe-javát fogadná be, hogy előkészítse őket azokra a feladatokra, amelyekkel azoknak, akiknek a jövő társadalmi előkészítésében akár mint vezetőknél, akár mint követőknek szerepük léssen, számot kell vetniök. Mert vezetés és követés feltételezi egymást: mindkettő szigorú társas felelősség s e felelősség tudatára ébreszteni a növendéket a nevelés legelső feladata, ha azt akarja elérni, hogy a növendék a közösségbe szervesen beleilleszkedjék, a közösség kulturális örökét öntevékenyen megőrizze, továbbfejlessze s majdan a következő nemzedékre átszarmaztassa. Ennek a szolidáris felelősségre való nevelésnek legfőbb tényezője pedig a megértés. Megértése a kornak, amelynek vitális és kulturális összefüggésébe a növendék belenőtt s amelynek jeleit okvetlenül ismernie kell annak, aki felelőssége tudatában ennek a kornak alakításába majdan ön maga is belefolyik. A megértés, nem pedig a tudás tehát ennek az iskolának sarkalatos didaktikai irányítójá: mégpedig a megértés a Dilthey-iskola szellemében, amennyiben a jelenségeknek nem izoláltan, hanem összefüggésükben, szinoptikus egészükben, jelentésükben való felfogását fejleszti ki a növendékben. Nem szenved kétséget, hogy ez a szempont egyformán távol áll mind a materiális, mind a formális célkitűzéstől: nem az anyag mennyiségére, sem ennek egyéniségfejlesztő hatására esik a hangsúly, hanem a tanítványnak és a tanítónak közös jelentésmagyarázó beállítottságára az anyaggal szemben. Ezt a beállítottságot éppen a megértés és a felelősség elvének egymásra utaltsága és egymást-kiegészítése magyarázza. De ebből vonható le egyúttal az a következmény is, hogy a szóbanforgó iskola nem lehet sem nevelő, sem pedig szakiskola, hanem a szó szoros értelmében *érzületi iskola* (*Gesinnungsschule*), mivel az ismeretanyagot nem a megállapító és magyarázó gondolkodás, nem a tények, okok és célok, hanem a jelentéssz összefüggés felől dolgozza fel.

A szükséges ismeretanyag kiszemelésénél tehát a valóságot alakító erő-tényezők megértésének elve irányadó. Ziegler ezeknek a valóságmozgató erőknél három rendszerét állapítja meg: a történetét, a természetét és a gazdaságát, amelyeknek a tantervben külön-külön az ismeretanyagoknak egy-egy csoportja felel meg: a tradicionális-történeti, a matematikai-mechanikai

és a biopolitikai-bioanthropológiai. Ez ismeretszortok mindegyike egy-egy sajátos realitás körül szerveződik: a tradicionális-történeti csoport közép-pontjában áll a *tradíció* valósága, a matematikai-mechanikai csoportban a *gép*, a biopolitikai-bioanthropológiaiban pedig a *társadalom*. E három realitás, amelynek voltaképen külön-külön egy-egy világszemlélet felel meg, határozza meg a mai ember helyzetét a kozmoszban és fogja meghatározni még belátható időig. S bár e három rendszer mindegyike magában véve zárt, azért a kölcsönös vonatkozások mégis mindenütt kimutathatók; különösen élénk ez a vonatkozás az első (történet) és a harmadik (társadalom) csoport közt, nem kevésbé pedig a második és a harmadik közt (mechanika-társadalom = technika-gazdaság).

Az egyes ismeretszortok felépítését és tagolását, amint Ziegler teszi, itt megközelíthetőleg sem jellemezhetjük. Légszövevényesebb kétségkívül a történeti csoport anyaga. Ziegler itt a tradíció fogalmának értelmezéséből indul ki. A tradíció, szemben a pietással, a történeti multnak mindazon objektív alakzatait jelenti, amelyek kimutathatólag a jelen kultúrájában is eleve nek és hatékonyak (*was in den wichtigsten Daseinsordnungen unserer Zeit noch irgendwie geschichtsformend fortwirkt*). Ezek legfontosabbika az iskola szempontjából is kétségkívül az anyanyelv; nem kevésbé jelentékeny szerepet töltenek azonban be az idegen nyelvek, a történelem és a vallás. E tradicionális-történeti ismeretanyag kiszemelésében és tagolásában Ziegler kimondottan a német kultúrközösség igényeit kívánja szem előtt tartani: ezért tekinti az anyanyelvi oktatás végcéljának a német klasszikába való bevezetést (amit erről a didaktikai szempontból is agyonírt tárgyról mond, a könyv legjobb fejezetei közé tartozik); ezért foglal állást a latin mellett, de nem humanisztikus érdekből, hanem éppen a tradíció szemszögéből, mivel a latin kultúra, úgymond, a németiség egész állami és társadalmi létének alapja s a latin nyelv tanulmánya biztosítja egyedül a kultúra folytonosságát és e folytonosság megértését; de ugyanezért rekeszti ki a görögöt a tanulmányok sorából; a görög tanulmány felbecsülhetetlen nevelői értékeit elismeri ugyan, de mivel a görög kultúra nem hatott a közvetlen átszármaztatás útján nyugati kultúránkra, a vele való foglalkozás sem lesz nélkülözhetetlen abban az iskolában, amely a jelen történeti helyzet követeléseit kívánja teljesíteni. Ezért szemeli ki továbbá a modern nyelvek közül azokat, amelyeknek nemzeti hordozói a németiséggel történeti összefüggésbe vagy kölcsönhatásba kerültek (tehát a francia és angol mellett az olasz és keleten az orosz). Ezért helyezi a történelmi oktatás középpontjába a német államiségnek, az imperium sacrumnak, mint a római imperium folytatásának eszméjét és ezért kívánja végül a vallásoktatásban az állásfoglalásnak az immanencia, vagyis a vallási élmény, a misztérium fölé helyezését, mert ezáltal úgyszólván a felekezeti ellentétek áthidalását és a jövő egységes vallásának előkészítését reméli. Mindezeket kiegészíti a szem, a kéz és a hang, általában a test és az érzékszervek kiművelése (gimnasztika, rajz, ének, illetve zene, amiket a játékorák címen foglal össze).

A tanulmányok második csoportját az a realitás határozza meg, amelynek „gép“ a neve. A gépeknek ma ugyanaz a szerepük a gyermek életében, amint hajdani nemzedékeknél az állat töltött be, úgyszólván szimbiózisban él velük és így természetszerű a nagyfokú érdeklődés, amellyel irántuk viselkedik. A társadalom jövő vezetőinek így annál inkább tisztában kell lenniük azokkal az elvekkel, amelyek a gépet a modern életnek oly hatalmas tényezőjévé tették. A mechanikai, illetve fizikai oktatás célja e szerint a természeti folyamatok kvantifikációjának megismertetése s ezzel, de csakis ezzel van jogosultsága a matematika tanításának is, amennyiben ezt a fokozatos kvantifikációt érthetővé teszi, előfeltéveivel és határaival együtt. A következők, amelyeket Ziegler épp ez utóbbi szempontból az oktatásra nézve levon, igen nagy fontosságúak, az eredeti gondolatmenet bővebb tárgyalása nélkül azonban nem foglalkozhatunk velük; csak épp utalunk arra, hogy amikor a kiindulópont relativitását akarja alapélvvé tenni, tulajdonképpen tudományelméleti kérdést visz bele a matematikai-mechanikai oktatás keretébe. S a matematikához hasonlóan a kémia tanítása is (határos tárgyaival, a földtannal és közertannal) csak annyiban lesz szükséges, amennyiben az anyag lényegét és szerkezetét közelebről megvilágítja és ezzel a mechanika megértését elősegíti.

Végül az ismeretek harmadik csoportja a társadalmi valóság körül alakul ki és végső előfeltéve tulajdonképpen az élet, elsősorban mint organikus biológiai adottság, a morfológiai, biotikus, tipikus és faji egység szempontjából nézve (Allgemeine Bio-Morphologie); azután mint a társadalomalkotó erők hordozója és az állami alakulások materiája (Politische Anthropologie); végül pedig mint a társadalmi közösség fenntartása számára szükséges gazdasági termelés és az ezt biztosító szervezkedés megindítója (Ökonomische Anthropologie).

Zieglernék ez a könyve két szempontból figyelemreméltó. Először mint pedagógiai reformterv, másodsor pedig ezen belül, mint az író filozófiai álláspontjának érdekes továbbfejlődése. Ami az elsőt illeti, bármily szűkre korlátozza is egyelőre a vázolt tanterv alkalmazásának körét, maga a terv bizonyonnyal szélesebbkörű érdeklődésre tarthat igényt. Ennek a tantervnek egyenes, elvszerű felépítését senki sem fogja kétségbevonni; az újabb tantervelmélet terén ma szinte általános bizonytalanság és elvszerűtlen kapkodás közepett Zieglernék ez a logikai felkészültsége valóban egészen magábanálló. Egy tanterv értéke azonban számos tényezőtől függ, a tanterv nem tudományrendszer, logikai helyessége egymagában még nem biztosítéka alkalmazhatóságának. A pszichológiai szempont, a tervnek a tanuló fejlettségi fokához való adekvációja teljesen figyelmen kívül marad s bizonyára ez az oka, hogy ennek a három csoportba tagolt ismeretanyagnak elosztásáról sem tudunk meg semmit, az egész úgyszólván készen van előttünk a cél megjelölte végső összefüggésben. Magának az anyagnak kiszemelésében is itt-ott hézagok mutatkoznak, amelyeket a kitűzött cél semmiképp sem igazol. Csak példaképp: a földrajzot Ziegler bizonyára a jövő vezetők számára is nélkülözhetetlennek

tartja; hol szerepeljen azonban, a tradicionális tárgyak közelében (a történelemmel kapcsolatban talán) vagy a bioanthropológiai-politikai ismeretcsoporthoz? A részletekben is számos kérdés vitatható volna. Szintén csak példaképpen: az ismeretátszarmaztatás úgy, amint a megértés és a felelősségtudat kifejlesztése érdekében történik, legtávolabb áll attól, ami dogmatizmusnak nevezhető. Az egész vonalon (de főleg a természeti csoportnál) az lenne az iskola legfőbb törekvése, hogy a növendék megismerje a kiindulópontok sokféleségét és a megoldási lehetőségek viszonylagosságát, hogy ezáltal kifejlődjen benne a problématudat. Habár kétségtelen, hogy az iskola mindeddig a képzésnek épp ezt a szempontját szinte teljesen elhanyagolta s az anyagot mindig mint már készet és végleg lezártat származtatta át (aminek mindenestre megvoltak a maga kedvezőtlen következményei), mégis nagyon megfontolandó vállalkozásnak látszik, ha most az oktatás egész menete arra összpontosul, hogy a tudás anyagának örök nyílt kérdéseit, főleg amint azok az összefüggésekben nyilvánulnak, a tanulóban habituálissá tegyék. Kétségkívül a problématudat aránylag már elég korán, a pubertás utáni években felbred és megerősödése az absztrakt gondolkodás képességének fokozódásával együtt történik; tudatos kifejlesztésének ideje azonban semmiesetre sem lehet a középfokú oktatás éveiben, hanem csak jóval később. A gyermeknek és az ifjúnak is, legalább bizonyos fokig szilárd, megdönthetetlennek érzett alapon kell állania, mielőtt kételkedni megtanul; a kétely nem lehet kiindulópont, alapvetés (aminthogy másfelől nem lehet eredmény sem), mert kételkedésre csak annak van joga, aki már megoldásokra is képes, míg a sok relatív megoldási lehetőség tudata annak lélkében, aki még csak kapott, de maga nem keresett, oly nagyfokú feszültséget idézhet elő, amely minden aktív kulturmunkára megbénítja, némhogy vezetésre képtessé tege. S ez az észrevétel különösen vonatkozik mindarra, amit Ziegler a vallásoktatásra nézve mond.

A másik szempont, ami miatt Ziegler könyve figyelmet érdemel, filozófiai álláspontjának némileg új fordulata.¹ Ez a fordulat két irányban következik be: a vallásfilozófiában és a dialektika terén. Az előbbinél határozott közeledés érezhető a kereszténység, sőt némileg a katholicizmus felé. Ezt a közeledést, nemcsak a pedagógiai érdekek magyarázza, amelyet Ziegler nyíltan bevall. Magában a vallásfejlődésben és a vallás formáiban is ezúttal olyan értelmet keres, amely sokban távol áll eddigi felfogásától. Szakadásról azonban ezúttal sem lehet beszélni, legfeljebb továbbfejlődésről és ez eredményeiben sokban emlékeztet Scheler fejlődésének utolsó szakaszára (amely, úgy látszik, kettejüknél általában ellentétes irányban történt). A dialektika elméletében viszont határozott távolodás mutatkozik eddigi relativizmusától. A dialektika most az igazság próbaköve, de ez az igazság felül áll relatív megoldásokon és dialektikán egyaránt. A relativizmusnak ez a tisztán dialektikai értelme viszont, úgy látszik, annak a közeledésnek tudható be, amely

¹ Közelebbit erre nézve l. *Vallás és kultúra. I. Ziegler filozófiája.* (Minerva, 1928. évf. 3—53. és 215—254 ll.) című tanulmányomban.

Zieglernél a Dilthey-iskola felé mutatkozik (Rickerttel és a neohegelianus iránnyal is lehetne ezúttal vonatkozásokat keresni). Mint filozófiai tisztulás, ez mindenesetre örvendetes; pedagógiai alkalmazása iránt azonban, mint fentebb jeleztük, kételyeket kell táplálnunk. Az iskola nem dialektikai megoldások helye. Ez végül is merő formalizmushoz vezetne.

Mindenesetre Ziegler iskolaterve — amely tudomásunk szerint egy ismert nevű klasszikus filológus és volt hercegi nevelő szervezése alatt már a megvalósulás felé halad — a mai próbálkozások özönében oly kísérletnek ígérkezik, amely a pusztá lelkesedéssel felül határozott felkészültség jegyeit is magán viseli.

Prohászka Lajos.

Friedrich Stieve: *Deutschland und Europa 1890—1914. Ein Handbuch zur Vorgeschichte des Weltkrieges.* Berlin, 1927. Verlag für Kulturpolitik.

Mélyebb és intenzívebb történeti kultúrára talán egy nemzedéknek sem volt annyira szüksége, mint annak, amely a világháború borzalmai után egy új élet kibontakozásának állott kezdetén. A békeidők „eseménytelen“ éveit máról-holnapra felváltotta a véres valósággá vált történeti idők rohanása, és vele együtt a megoldásra váró társadalmi, gazdasági és politikai problémák végtelen sora nyomult előtérbe. A XIX. század pozitívizmusa hatalmas lépéssel vitte előre a természeti világ megismerésének problémáját, de tanácstalanul állott a csak irreverzibilis időbeli folyamatából megérthető szellemi valósággal és a szétbonthatatlan individuummal szemben. A társadalmi milieu alapjainak megingása, a szociális és szellemi értékek átértékelése így teszik valósággá egy történeti világszemlélet szükségességét, amely kulturpolitikai szempontból *tudatosan* cselekvő vezetők és *tudatosan* reagáló tömegek megteremtését tűzi ki feladatául.

A történetdidaktikai irodalomnak már a háború előtt hangsúlyozott célkitűzése: egy mult-szemléleten felépített történeti gondolkodásból fakadó politikai érzék kibontakoztatása így lesz Európa-szerte elsősorú problémájává a magasabbfokú történelemtanítás kiépítésének. A legújabb tantervekben szemmel láthatólag érvényesül az a tendencia, amely a történeti élet hatóerőit a maguk élő valóságában is meg akarja éreztetni, és így a tanulót szünet nélkül formálódó szellemi milieujének valóban cselekvő tagjává alakítani. Így válik a XIX. század története, mint a világháborút megelőző életfolyamatok összessége, úgy a magyar, mint a nyugateurópai tantervekben egy, sőt két esztendő studiumát betöltő tárggyá. A jelenben való tájékozódás történeti előfeltételeinek megteremtése valóban korszerűséglet, és hogy mennyire az, mutatja a német történettanárok 1927 őszén Grácban megtartott gyűlése, ahol Friedrich Cauer *Geschichtsunterricht und Politik* című előadása kapcsán az eddigi keretek további kibővítését követelte, avagy Otto Bauer *Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts als Gegenwartskunde*, Johannes Haller *Der bildende Wert der neueren Weltgeschichte* és főleg Heinrich Wolf An-