

„A CSELEKVÉS ISKOLÁJÁ”-nak irodalomtanítási szemlélete

Írta: KESZTHELYI GYÖRGY

1. *Pedagógiai hagyományaink megbecsülése*, közkinccsé tétele közös feladatunk, „mert a múlt folyamatai, jelenségei közül népi demokráciánk a haladó hagyományokkal érzi magát rokonnak vagy azonosnak, azok folytatásának és betetőzésének vallja magát” [1]. A szakirodalomban azonban sokáig olyan határkönek tekintették a felszabadulást, mely egy rendkívül káros korszakot és egy helyesen fejlődő jelent választ el. Így történhetett, hogy „az iskolarendszeri és világnézeti frontáttörés, a partokat bontó nagy sodrás első lendülete tehát azt is magával ragadta, amit egyébként nem kellett volna. Átmenetileg elejtette a történeti folytonosság többrendbeli tanulságait, sőt egyáltalán az igényt a történeti szempont rendszeres alkalmazására a pedagógiai kutatómunkában” [2]. Az elmúlt évtizedben változott meg a helyzet, a múlt iránti érdeklődés megerősödött, mind többen foglalkoznak a múlt pedagógiai örökségével. A múlt felderítése során lett világossá, hogy a pedagógiai fejlődés számontartása nélkül felelősséggel nem vázolható fel a jövő útja sem.

A Horthy-korszak pedagógiai irodalma, mint az egyes elemzések nyomán látható, sok értékes hagyományt őriz, s elgondolkasztató hiányossága a mai szakirodalomnak, hogy milyen keveset merít a korábbi pedagógiai írásokból. Nemcsak kiváló pedagógiai gondolkodóink mostoha sorsára kell emlékeztetnünk, amennyiben korukban jobbára hatástalan maradt munkásságuk, s ma is csupán kuriózumként, a történeti érdekesség kedvéért lapozzuk fel írásaikat. A kor számos, névtelen pedagógusa munkálkodott a jobbításon, részben úgy, hogy kritikával tiltakozott az elavult gyakorlat ellen, részben pedig úgy, hogy a maga területén a korszerűbbet próbálta megvalósítani.

A kor pedagógiai irodalmának különösen két területe kiaknázatlan, *a segédkönyvek és a folyóiratirodalom*. Egyik legsúlyosabb adósságunk abból adódik, hogy a hazai segédkönyvek értékeit nem mérték fel, s nem mentették át, holott köztudomású, hogy a pedagógiai irodalomnak ezek a termékei voltak az újítások legmozgékonyabb jelzői és propagálói. A segédkönyvek szerzői gyakorló pedagógusok, akik közvetlenül a gyakorlatra akartak hatni. Kimondottan vagy burkoltan azonban olyan pedagógiai eszme képviselői, amely meghaladja a hazai elviséget. A szerzők általában korszerűbb elvi síkon állnak, mint a tantervek készítői vagy a kor művelődéspolitikusai. Elképzeléseiből nem alkottak rendszert, de bőven merítve a korabeli külföldi mozgalmakból, szembefordultak a korabeli gyakorlattal, s a saját szakterületükön a korszerűbbet próbálták meghonosítani.

Külön figyelmet érdemel a folyóiratirodalom. A harmincas években mintegy 70 pedagógiai folyóirat jelent meg [3]. Egyes folyóiratok az egyes iskolatípusok képviselőinek biztosítottak fórumot, mások általános profillal rendelkeztek. A szakfolyóiratokban kétfajta hasznos munkát végeztek. Bírálták a kor iskolapolitikáját, annak szervezetét, egyes részleteit. Ezekben a kritikákban felbukkan a változtatás igénye,

körvonalazódik egy korszerűbb gyakorlat, másrészt a gyakorlatban megvalósított módszereket népszerűsítik. Ezekben a rendszerint szakdidaktikai jellegű írásokban már nemcsak a kritika lényeges, hanem a pozitív törekvés gyümölcsét is meghozza, a gyakorlat átlagát felülmúló modellek kipróbálását és nyilvánosságra bocsátását.

Amilyen mértékben elmélyül a korszak pedagógiai irodalmának elemzése, annál differenciáltabb lesz a kép, annál több értéket tudunk felmutatni, sőt felhasználható elemet, s annál inkább elmosódnak azok az ellentétek, amelyek a korban elválasztották az egyes törekvések képviselőit (pl. protestánsok-katolikusok stb.). Külön figyelmet érdemel egy olyan mozzanat, amelyet szinte elhanyagolhatónak tekintettek a szakírók. Vidék és főváros, helyi törekvések és központi elgondolások kapcsolata csak azokban az írásokban kapott helyet, amelyek az egyes vidéki intézményekkel, helytörténettel foglalkoznak. Az összefoglalások nyomán úgy tűnt, mintha a vidék szerepe főleg a végrehajtásra korlátozódott volna. Ez a kapcsolat azonban korántsem ilyen egyértelmű.

Gondoljunk a pedagógusok egy időszakos fórumára, a helyi iskolák értesítőjére, amelyben helyet kaptak nemcsak a központi elképzelések végrehajtásának számadásai, hanem azok az elgondolások is, amelyek azoktól sokszor jelentősen eltértek. S nem egy gondolkodó vagy közismert személyiség nőtt ki ezekből a szerény kezdetekből.

Egyes vidéki központok messze túlléptek az iskolák biztosította lehetőségeken. Ahol pedagógusképzés folyt, ott szükségképpen megélnék a szakkérdések iránti érdeklődés, s nem olyan értelemben, hogyan tudják a hivatalos kereteket kitölteni, hanem a kezdeményezéseknek adtak hangot. Helyzetükből következett, hogy nem kivételképpen, rendszertelenül, hanem folyamatosan tudtak képviselni oly álláspontot, mellyel segítették ezeket az újító törekvéseket. Ezzel nemcsak árnyalták a hivatalos pedagógia elképzeléseit, nemcsak a gyakorlatnak engedték meg az új kipróbálását, hanem elvi alapot nyújthattak a kezdeményezéseknek. Ahol pedagógusképzés folyt, ott túl kellett lépni azokon a szűkös eszmei kereteken is, amelyeket az iskolarendszerben normaként jelöltek ki. Ha színvonalas képzést akartak nyújtani, akkor a kezdeményezések ismertetését és kipróbálását nem nélkülözheték. Egyes vidéki kiadványok útmutatást adhattak metodikai kérdésekben, a nagyobb vidéki központok pedig szélesebb körű mozgalmaknak biztosítottak fórumot, így a közvéleményt s a pedagógus praktikumot országos mértékben formálhatták.

A fent vázolt gondolatok indokolhatják, hogy miért foglalkozunk részletesebben *A Cselekvés Iskolájával*. A szakírók értékes hagyományként tartják számon, alkalmi emlékezeseken kívül SIMON GYULA elemezte több szempontból a lap eredményeit [4]. Vizsgálódásaink a folyóirat egyetlen területére, az irodalomtanítás szemléletére korlátozódnak, s így a szorosabban vett *tantárgytörténeti kutatásokba* kapcsolódnak be. Egyetlen tantárgy történeti kutatása nyomán ugyanis feltárunderhetnek azok az összefüggések, melyek a múltat a jelennel kapcsolják össze, s az általános történetnek konkrét, plasztikusan körülhatárolható részletei közvetlen tanulsággal gazdagíthatják a jelent. A tantárgytörténeti tanulmányok a jelent szolgálják: „Kiderül, hogy egy ilyen stúdium jobban felszabadít az idejét múlt, értelmüket vesztett hagyományok nyúge alól, mint bármely történetlen radikalizmus. Merészebben nyúl ma a tantárgyhoz az, aki ismeri annak fégnapját, s következetesebben tudja azt a mai társadalmi igényekhez hangolni, mint az, aki ilyen látókörrrel nem rendelkezik.” [5] Amikor tehát egy lényegében nem a lap fő profiljába tartozó mozzanatot elemzünk, az összefüggésekből és a szakdidaktikai részekből főleg az értéket kell keresnünk, amelyek termékenyítően hatottak a gyakorlatra, s amelyek ma az irodalomtanítás hagyományaként élnek tovább.

2. KEMÉNY GÁBOR már közvetlenül a felszabadulás után értékelte a Horthy-korszak oktatásügyét. Egészében reakciónak bélyegezte, de kereste az előremutató vonásokat. Hangsúlyozta, hogy „a régibb lapok maradisága vagy elszürkülése mellett új lapok keletkeztek új irányítással”, s többek között összefoglalja *A Cselekvés Iskolája jelentőségét*: „a Kratofil Dezső szerkesztette lap: A Cselekvés Iskolája mintaszerű módszeres tanulmányokat ad az egyes órák tanításáról.” [6]. A méltatás csak az egyik eredményre mutat rá, s számíttáson kívül hagyja, hogy a lap eredeti célkitűzését az „elhangzott mintatanítások közreadását” csakhamar bővítették [7]. Az eredeti célt nem adták fel, mert minden számban közöltek óraleírásokat, de A Cselekvés Iskolájának profilja már a második évfolyamtól az általános pedagógia felé tárgult.

Ezt a bővülést jelzik az alcímek változásai. A nyitó számban hosszú alcímbe jelölték meg a folyóirat tartalmát: „A szegedi állami polgári iskola tanárképző főiskola gyakorló iskolájának mintatanításai (Kiadványsorozat)”. A második évfolyam „didaktikai folyóiratként” indul, majd a „módszertani folyóirat” elnevezésnél állapodik meg, a bekötött példányokon azonban a „pedagógiai folyóirat” alcím áll.

Lényegesebb *a lap munkatársainak összetétele*. A szerkesztő a megjelenéstől a lap megszűntéig, 1933-tól 1944-ig a gyakorló iskola igazgatója, Kratofil Dezső volt, s a lapot a „gyakorló iskola tanári testülete” adta ki, évi hat kettős számban, a háborús években a rendeletben előírt csökkentés következtében három számban. Az első szám adatai tanúsítják, hogy a folyóirat a polgári iskola tanári karának vállalkozása, olyannyira, hogy semmiféle országos testület nem patronálta. A szerkesztést mindvégig az alapító szerv végezte, de csak az első számok cikkeit írták a polgári iskola tanárai, azokét a számokét, amelyekben a bevezető céljainak megfelelően a mintatanítások leírását közölték. Ahogy az írások tematikája bővült, olyan mértékben nőtt a szerzőgárda, a tanárképző főiskola tanárai, majd egyéb helyeken működő szakértők léptek a szerzők sorába. Az első szám mindössze hat írása óraleírást tartalmaz (szerzői: Muth János, Kendoff Károly, Kratofil Dezső, Jeges Sándor, Matzko Gyula). A második számtól gyarapodik a szerzőgárda, majd egymás után átfogóbb témával jelentkeztek a szakírók. A harmadik évfolyam munkatársainak (1934—35) felsorolása képet nyújthat arról az ugrásszerű fejlődésről, amely a metodikai keretből, főleg a tekintélyes szakértők révén általános érdekűvé tágította a folyóirat körét: Bálint Sándor, Bedekovich Lajos, Békési Gizella, Blaskovich Edit, Csapó István, Domokos Lászlóné, Eperjessy Kálmán, Fogassy Ödön, Greguss Pál, Izsák Gyula Endre, Jármay Vilmos, Jeges Sándor, Kemény Gábor, Kemény Katalin, Kendoff Károly, Kiss István, Koczás Sándor, Kratofil Dezső, Kratochvil-Baróti Dezső, Krix Márton, Matzko Gyula, Radnóti Dezsőné, Röder Pál, Simon Elemér, Somogyi József, Szabó Pál Zoltán, Szántó Lőrinc, Szenes Adolf, Tettamanti Béla, Tomori Viola, Várkonyi Hildebrand, Willingné Matiegka Istvánka [7].

A szerzőket tehát már a harmadik évfolyamtól nemcsak a polgári iskolai testület adja. Egyre táguló körben hatott a folyóirat vonzása, egyre többen csatlakoztak szerzőként táborába, akkor jelentős pedagógiai szerzők, sőt olyan szakemberek is, akiket később a hazai pedagógia élvonalában tartunk számon, s olyanok is, akik a rokontudományok művelőiként szintén a hazai tudományos élet legkiválóbb egyéniségei (pl. Bálint Sándor, Tettamanti Béla stb.). Szerencsésen alakult a szerzőgárda összetétele. Az egyre differenciáltabb feladatokat szakemberek oldhatták meg eredményesen, mind a tanulmányokban, mind a szemlérovatban csakis a szakértők képviselhetek magas szintet. A tanárok tevékenysége nem lankadt, sőt azzal, hogy a rokontudományok szerzői társaságában jelentek meg írásaik, igazolást és mélyebb alapot kaptak a praktikum publikálásához.

A szerzőgárda összetétele biztosította az elmélet és gyakorlat egyensúlyát, a tudományos szakírók és gyakorló pedagógusok folyamatos jelenléte tette lehetővé, hogy a lap fokozatosan emelkedjék színvonalában. A pedagógiai praktikum, mely a legkisebb egységig, az óraleírásig hatolt, és az egyéni kutatásokra épülő tanulmányok köre olyan profilt alakított ki, amely egyszerre szólhatott a gyakorló pedagógusnak és a tudományos érdeklődésnek.

Elmélet és gyakorlat viszonya sajátosan fejlődött a folyóiratban. Nem függött egyik sem a másiktól oly szorosan, hogy egyenesen következett volna egyik a másiktól (pl. tematikailag). Nem lehetett cél, hogy megkössék a szerzők kezét, hogy szorosabban egymáshoz rendeljék a két területet. Sehol sem látszik az a szűkkörű szándék, hogy az elméletet igazolja a gyakorlat, vagy az, hogy a gyakorlathoz elméletet körítse. Sem igazoló, sem ellenőrző cél nem kapcsolta össze a kétfajta írásokat, még lazábban vett logikai kapcsolatot (pl. deduktív-induktív) sem ambicionáltak. Egy mástól szabadon és mégis egységben funkcionált elmélet és gyakorlat, úgyhogy a szerzők azonos eszmekörben állottak, azonos nézeteket vallottak, azonos alapokból nőtt ki akár az elmélet, akár a gyakorlat, olyan egységet teremtettek, mely termékeny kölcsönhatással volt mindkét oldalra, s nem érezhették szükségét, hogy egymást folytonosan támogassák.

A lap szerkezete a harmadik évfolyamtól állapodik meg. Tartalomjegyzéke a következőképpen csoportosítja a megjelent írásokat: tanulmányok, gyakorlati pedagógia, irodalom, lapszemle, külföldi tanítási mozgalmak, hírek. Az egyes rovatok aránya plasztikusan szemléltetheti, hogy A Cselekvés Iskoláját miért nevezhették inkább „pedagógiai”, mint „szakdidaktikai” folyóiratnak. A III. évfolyamban 24 tanulmány, 31 irodalomismertetés, 21 lapszemle, 23 külföldi tanítási mozgalomról adott bemutatás jelent meg, míg a szakdidaktikai közlemények száma 20. Ez az arány lényegében nem változik a lap megszűntéig, csupán kisebb ingadozások tapasztalhatók az egyes évfolyamokban.

Ha valaki ma fellapozza az évfolyamokat, könnyen meggyőződhet arról, hogy ennek az eredetileg metodikai célból indított folyóiratnak (pontosabban időszaki kiadványnak), mily széles a befogadó területe. Különböző rovataiban helyet biztosítanak nemcsak a metodikai kérdéseknek, hanem jóval nagyobb arányokban a *pedagógia általánosabb kérdéseinek, sőt a rokontudományoknak is*. S ha összevetjük a rovatok tematikáját egyes szakfolyóiratokéval, kitűnik, hogy ez a „metodikai folyóirat” a pedagógia és rokontudományainak fő áramában haladt indulásától kezdve.

Ha a valamely konkrét területet ragadunk ki, nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy A Cselekvés Iskolája nemcsak metodikai szaklap. *Egyes szaktárgyak problematikájának vizsgálata a lap struktúrájának megfelelően csakis ebben a nagyobb összefüggésrendszerben kísérhető meg*. A nagyobb összefüggések felfedezése teszi lehetővé, hogy a magyar tanítással kapcsolatos oly lényeges kérdéseket is tisztázhassunk, amelyek a szakmetodikai írások néha fel sem vetnek.

Az első, látszólag igen távoli összefüggés *a polgári iskolák korabeli helyzetéből* adódik. Kunfi Zsigmond a századelőn statisztikai adatokkal bizonyította, hogy a felekezeti iskolák száma jóval meghaladta a „világi” iskolákét. Egyedül a polgári iskolák arányszáma fordított, „a 382 iskolából 70 fiú- és 69 leányiskolát az állam, 41 fiú- és 46 leányiskolát a község tart fenn, a többi felekezeti...” Ugyanígy alakult a tanulók arányszáma: „Míg világi középiskolába 25 551, egyháziba 38 242 jár, addig a polgári iskolákban fordított az arány, kevesebb jár egyházi intézménybe, 30 987, világiba pedig 90 542” [8]. JÓBORÚ MAGDA, a Horthy-korszak különböző iskolatípusait elemezve, rámutat a fejlődés sajátosságára: „a polgári iskola nálunk is, mint más országokban, a polgári fejlődés termékeként a XIX. században jött létre.

Az egyházak tradicionális funkciójukat elsősorban a tradicionális iskolatípusokban érvényesítették” [9]. Messzemenő következtetést ugyan nem vonhatunk le a néhány adalékból, mégis világossá válhat, hogy az állami polgári iskolák aránylag miért mentesülhettek a vallásos ideológia nyomásától. *A Cselekvés Iskolájában* nyomát sem találni ennek a nevelési eszménynek, sem a szakdidaktikai, sem az általános jellegű írásokban *nem szerepelt a „vallásos” nevelés kérdésköre*. Ezt a pozitív vonást azért kell aláhúznunk, mert a kor hivatalos művelődéspolitikájának legüresebb elemeit hagyták figyelmen kívül, s így elszakadtak attól a „bázistól”, mely a progresszív törekvéseket megbéklyózta volna.

A korabeli magyar művelődés- és iskolapolitikát a nacionalizmus eszméi hatották át. A nacionalista eszmeiség minden iskolatípust, minden tantárgyat a maga körébe vont, átjárta az egész praktikumot. A tantervektől órávázlatokig, a tankönyvektől az ifjúsági foglalkozásokig, a külső megnyilvánulástól (pl. a napi iskolai munka megkezdése) a művelődéspolitikai alapelvekig félreérthetetlenül a nacionalizmus irányította a közoktatást, s vele karöltve a „valláserkölcsiség” nyomta rá a bélyegét a korabeli pedagógiára. Történetírásunk egybehangzóan ítélte el joggal a magyar pedagógiának ezt a rendkívül káros eszmeiségét, mely gúzsba kötötte a fejlődést, s amely a legszélsőségesebb kilengésekre, torz nevelésre szolgáltathatót ürügyet.

Ha a két háború közötti haladó törekvéseket értékeljük, nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt a körülményt, hogy a nemzeti-valláserkölcsi pedagógiai eszményt nyíltan nem támadhatták. Nem hanyagolható el az a brutális tény, hogy a pedagógusok számára egzisztenciális kérdés volt, hogy elfogadják a kor hivatalos művelődéspolitikai elveit. Egy konkrét példa az általános helyzetet is illusztrálhatja: „1931-ben 31 elemi népiskolai osztályt szüntettek meg, s ugyanakkor 12 tanítót bocsátottak el. Szeged belterületi népiskoláiban 110-ről 100-ra csökkent a tanítók száma. Az állástalan pedagógusok száma Szegeden ekkor már 94 volt” [10].

Nem hiányozhatott *A Cselekvés Iskolájából* sem a „nemzetnevelés” eszméje. Több jelentős tanulmányban foglalkoztak ezzel a központi nevelési eszmével, a szerzők azonban főleg az elvi kérdéseket taglalták, a nevelés céljait fejtették ki, s nem hatoltak le a szakdidaktikák területére. A tanulmányok címei fedik a tartalmak körét, vagyis a nevelés céljainak és elveinek általános problematikáját: A szolidarizmusra való nevelés, Tetterős nemzedék nevelése, Középiskoláink feladata a nemzetnevelésben, Nemzeti nevelés az iskolában, Nemzetnevelés mint a neveléstudomány magyar rendszere stb. [11]. Ezek a tanulmányok nem alkotják a lap gerincét, mint várható, sőt annyiban elszigeteltek, hogy hatásuk pedagógiai vonatkozásban csekély. Gondolatmenetükbe beépültek ugyan az új iskola egyes módszerei (pl. önállóság, élményszerzés, tapasztalat stb.), de közelebbi kapcsolatot nem találtak a pedagógiai gyakorlattal.

Ha a vezető pedagógus tekintélyek hatását keressük, Kornis Gyula és Imre Sándor nemzetnevelési elgondolásainak némi visszhangját figyelhetjük meg. Kornis agresszívabb magatartása nem hatott inspirálólag a lap szerzőire, ellentmondást nem tűrő, tételszerű megfogalmazása inkább taszított, mint vonzott: „Az irodalmi műveltség a nemzeti önismeret iskolája. Itt ismerjük meg a magyar lélek állandó sajátságait: szabadság szeretét, fejlett jogérzékét, katonás szellemét, szónoki hajlamát, paraszti flegmáját és reális világfelfogását.” [12]. Kornis magyarság-kepe nyilván nem a nemzeti önismeretet szolgálta, inkább az ön-idealizálás egyik szomorú példája. Csupán néhány hagyományos vonásban él tovább (vitézség) a pedagógiai írásokban, Kornis közvetlen hatásától függetlenül, de a didaktikai írásokban nem rajzolódik ki ez az ideálkép. Józanabb felfogású pedagógus tanításában nem hangsúlyozhatta ezeket az ideál-tulajdonságokat, melyek egyébként rejtve más nemzetekkel állították volna szembe a magyarságot.

Imre Sándor nemzetnevelési koncepciójának hatása kimutatható A Cselekvés Iskoljának szakdidaktikai írásában is. Imre Sándor a felekezeti, vallási és nemzeti-ségi különbségek áthidalását várta a nemzetnevelés programjától, mikor azt a forradalmak bukása után újra meghirdette. „A nemzet minden hozzátartozónak minden érdekét magában foglalja. Így aztán természetesen nem lehet a nevelés célja valamely egyház vagy nemzetiség, annál kevésbé valamely osztály külön érdekeinek kiszolgálása, hanem mindig maga az egységes nemzet. Ennek egész léte éppen eme felfogás érvényesülésén fordul meg” [13]. Az a törekvés figyelhető meg a lap egészében, hogy a hangsúlyt nem az elválasztó, közösségeket egymásnak ugrató vonásokra tették, hanem az egyesítő gondolatokat propagálták. Gondosan ügyeltek arra, hogy elhatárolják felfogásukat minden szélsőségtől, mely megbonthatná az egységet. Egyetlen tanulmányból vett példa megvilágíthatja ezt a tipikus állásfoglalást. „Az újságolvasatás problémája” szerzője érdekes javaslatot vet fel; a polgári iskolában próbálják bevezetni a gyermeket az újságolvasás gyakorlatába. Megfigyelhető, hogy a tanulmány szerzője milyen erélyesen tiltakozik minden „egyéni” szélsőségtől, mely a szerinte magasztos eszmeiséget megzavarhatná. „Egyéni politika, párt-meggyőződés, irányzatos propaganda tehát nem férhet össze sem a tanárral, sem az iskola közös nevelési céljával, sőt a világnézet kialakítása sem rákényszerítés, vagy szellemi erőszak formájában jelentkezhetik, hanem a fokozatos fejlesztés és meggyőzés által az önbelátásból és belső meggyőződésből kell megszületnie.” A munkaiskola eljárásainak megfelelően a világnézeti nevelést az egyéniség fejlesztésével hangolja egybe, s főleg az ellen tiltakozik, hogy a korban oly elterjedt rákényszerítést alkalmazzák. A politikai nevelést ennek megfelelően magasabb szinten képzelel el, mint a mindennapi politikával való foglalkozást. Ebből következik, hogy „Szó sem lehet tehát különböző kommunista-ízű (ifjú munkások), olasz balilla, német Hitler-fiúk vagy leányok, esetleg más hasonló iskolásgyermeki csoportok politikai megszervezéséről és pártalakításáról, hanem csak reális nemzeti önismeretre, mai reményeink és várható veszedelmeink tudatára való nevelésről. Természetes az is, hogy mai szétszakított állapotunkban ily irányú politikai nevelésünk elsősorban külpolitikai síkon mozoghat.” Kínosan ügyel arra, hogy faji vagy vallási kérdések ne bolygassák meg a foglalkozásokat, amit burkoltan így fogalmaz meg: „Akár az osztályfőnöki, önképzőkori órát használjuk fel e célra, szem előtt kell tartanunk, hogy iskolázásról, tanításról, nevelésről van szó: egy tanulónk érzékenységét sem szabad megsértenünk” [14].

Ebben az állásfoglalásban kettőség nyilatkozik meg: a szerző az ideológia eszmekörén belül marad, csupán egy magasabb, tegyük hozzá eléggé retorikus-fellengzős eszmény érdekében tiltakozik a túlzások ellen. Ami eltér ettől az eszményi magasságtól, azt elítéli, egyenlőség jelet téve jobboldal és baloldal között. Arról tehát nincsen szó, hogy „kívülállást” hirdessen, csupán az oly sokszor lenézett napi politizálástól óvja a tanárokat és diákokat. Az is megfigyelhető, hogy ez az aránylag jószándékú, de üres retorizálás, mely oly naívu határolja el magát a napi politikától, önkénytelenül a pedagógiai felfogása révén jut el valami szabadabb elgondoláshoz. A gyermeki egyéniség tisztelete, a meggyőzés, belülről kimunkált kibontakoztatás egyáltalán nem az átlagos gyakorlatot jellemezte, hanem az új törekvéseket. Egy szó sem esik a demokratikus eszméről, de a pedagógus tanulóiban az egyént tiszteli.

A korszak eszméit el kellett fogadni, s annál inkább a hivatalos eszmeiségen belül álltak a szerzők, mert maguk sem voltak tisztában, úgy tűnik, a korszerű társadalmi eszmékkel. Az is kitűnik viszont az írásokból, hogy ez az eszmeiség mennyire felhígult, elég volt formális elfogadása és hangoztatása. Mint a lap bevezetőjében a szerkesztő hangsúlyozza: „elsősorban a haza iránti felelősséget érző vallásérköl-

csős és nemzetének lelkéhez mindig hű magyar polgárok tervszerű kialakítására” indítják el kiadványsorozatukat. Nem hiányoznak a módszertani cikkekből sem az ideológiai fordulatok, a „trianoni revízió, a trianoni szétszakadt állapot” és hasonló kifejezések sűrűn fordulnak elő, amikor a világnézeti nevelés kérdéseit érintik. Ez a szólamszerűség azonban nem hatja át a tartalmat, azokat a módszereket és elképzeléseket, amelyekkel az „új iskolát propagálják”.

A nemzetnevelés hatását tehát kétségkívül megfigyelhetjük A Cselekvés Iskolájában, de mérsékeltabb felfogáshoz ragaszkodva a szerzők mindig óvakodtak annak túlzásaitól, nem állították érdeklődésük fókuszába, sőt azonkívül, hogy szólamszerűen ismételték jelentőségét, pedagógiai következményeit nem használták ki. Az eszmeiség hatása formálisnak minősíthető, mert a nomenklatúrát használták ugyan, de az eszmeiség felhasználásának lehetőségeit csak kivételesen keresték. S amilyen formálissá üresedett a nacionalista eszmeiség, pedagógiai szempontból oly mértékben veszítette hitelét, oly mértékben szorult ki az új törekvések horizontjából.

A lapban kialakult közös magatartás indokolja, hogy a szakdidaktikai írásokban miért nem nyilatkozott meg a szélsőségesebb nemzetnevelési szándék. Valamennyi pedagógiatörténész figyelmeztet a tankönyvek irredenta-revizionista jellegére. „A Horthy-korszak közoktatásának egész szellemét a burzsoá nacionalizmus és a sovinszta revizionizmus hatotta át. Így az ellenforradalmi tankönyvek az ellenforradalom szellemét sugározták: a nacionalizmus, a sovinizmus, az irredentizmus és a klerikalizmus szolgálatába állították. Főleg a történelmi, a földrajzi és az irodalmi tankönyveket telítették ezzel a szellemmel” [15].

JÓBORÚ MAGDA a konkrét anyag felsorakoztatásával érzékelteti, hogy bár „az 1927-ben megjelent új polgári iskolai tanterv is alig hozott valami újat a művelődési anyag tekintetében a régihez képest”, az új irodalmi olvasókönyvekben megjelentek az irredenta szellemű költők és írók: „A magyar irodalom I. osztályos tananyaga kibővült többek között Endrődi Sándor, Vargha Gyula és Kozma Andor verseivel”, az I—III. osztályban „a leggyakrabban szereplő költők Petőfi és Arany mellett Pósa Lajos, Gyulai Pál és a népiskolából már ismert irredenta költők. A prózaírók közt Jókai, Gárdonyi és Benedek Elek mellett ott találjuk a korszerű „nemzeti” nevelés népszerű képviselőit, Rákosi Viktort, Tormay Cecilt, Prohászka Ottokárt és Komáromi Jánost” [16]. A szakmetodikusok bőven válogathattak a nemzetnevelést „korszerűen” szolgáló anyagban, s mégsem tették. Ritka kivétel, hogy Mécs László egyik versét, („A kirándulás elmarad”) választották a tanítás szövegének, különben legtöbbször Petőfi szerepelt, s vele más klasszikusok. Míg a tankönyvek terjedelmes anyagrészekkel szerepeltették az irredenta költőket, írókat, a mintatanításokból kimaradtak. Érthető, hogy a szélsőségektől tartózkodó pedagógusok idegennek érezték az új irodalomnak e vadhajtságát. Látszólag volt konzervatív az irodalmi mintatanítások anyaga, valójában mikor a klasszikusokat választották témául, elkerülték a „modern” költők népszerűsítését.

A harsányabb hazafiság elvértve bukkan fel a mintatanítások leírásában. Nem csodálható, hogy Mécs László versének megbeszélését hangzatosan foglalják össze: „Mi lehet a viharörvény..., amely a magyar nemzetet borzalmas szerencsétlenségbe döntötte? Az első világháború... A Kommunizmus... A trianoni erőszak. ...Miben erősödünk a mai órán magyarságunkban ” [17]. Elvértve frázisok keverednek a tartalmas mondanivalókkal a klasszikusok tárgyalásában: „Mindnyájan megérettük ebből a költeményből, hogy az Alföld nem egyhangú... éppen ezért Petőfivel együtt forró szeretettel és hűséges ragaszkodással hozzátapadunk minden drága rögéhez...” [18]. Különben a feldolgozások hangja mérsékelt, s tartózkodnak a „hazafiaskodástól”, mely a tanításokat szólalomokkal hígítaná fel.

Elméleti írásokban és főleg a mintatanításokban mind a témaválasztásban; mind a kidolgozásban következetesen kerülték a túlzásokat, főleg azokat a kérdéseket, melyek harcos magatartást, önhitt nemzeti fölényt inspiráltak volna. A polgári iskolai tanárok hivatalos részről erre aligha kaphattak indítást, de az új tantervhez (1927) készített utasítás, amely a magyar nyelv- és irodalomtanítást a nemzetnevelői szempontokhoz hangolta, a gyakorlatban nem érvényesítette ezeket a szempontokat. KOMÁR PÁLNÉ mutat rá az utasításnak erre a sajátos jellegére: „egy-két olyan megjegyzéstől eltekintve, amelyekben kifejezetten érvényre jutnak a nemzetnevelői tendenciák, jobbára csak ilyen általános megfogalmazásban találkozunk az új nevelési igényekkel: a tanításban mód van arra, hogy a régi világ emlékei mellett a mai élet érzésével is táplálja a növendékek kedélyét, az emberek, a táj, a haza iránt felébressze a forró érzelmet” [19].

A harmadik összefüggést a *munkaiskola hatásában* találjuk meg. Kratofil Dezső szerkesztőségi programjában hangsúlyozza, hogy „A módszerben az ún. munkaiskolai módszertani elveket követjük oly értelemben, amennyiben azok egyéniségükön átszűrődve is kipróbálva, a tanulók minden túlterhelését kizárva, tényleg alkalmasak a mindig kritikával gondolkodó, önálló cselekvésekre és elhatározásokra készséges, hivatásában tudatosan dolgozó és abban élő, a közösség és így a haza iránti felelősséget érző valláserkölcsös és nemzetének lelkéhez mindig hű magyar polgárok tervszerű kialakítására.” Nem feladatunk a folyóirat és a munkaiskola kapcsolatának elemzése, SIMON GYULA említett tanulmányában ebből a szempontból értékeli a folyóiratot.

Amikor a lapban kiformalódott irodalomtanítási szemléletet elemezzük, nem szabad elfelejtenünk, hogy a munkaiskola hatása termékenyítette meg a pedagógiai írásokat. Anélkül, hogy részletesebben kellene felderíteni ennek a hatásnak minden részletét, tudatában kell lennünk azzal, hogy a lap és az iskola eredményei, korszerűsége elsősorban a munkaiskola hatásában kereshető. Ugyanúgy a szakdidaktikai területen, anélkül, hogy erre folytonosan utalnánk, a korszerű gyakorlatot a munkaiskola elveiből merítve teremtették meg. Míg a nemzetnevelési programokkal szemben a tartózkodást jelölhetjük meg pozitívnak, mindaz, amit korszerű elvként és gyakorlatként hozott A Cselekvés Iskolája, nagyjából ennek az új mozgalomnak a talajából nőtt ki.

Szemléletesen foglalja össze SZENES ADOLF a munkaiskola eredményeit „A munkaiskola mérlege” című tanulmányában, amely az akkor Németországban zajló viták nyomán keletkezett [20]. Németországban, „A munkaiskola szülőhazájában hitelét veszítve, a folyóiratok arról mint természetes halállal kimúlt pedagógiai kísérletről írnak.” A szerző világosan látja, hogy „A munkaiskola szelleme, szabadabb levegője nem egyeztethető össze a nemzeti szocialista politika törekvéseivel, de az is bizonyos, hogy az új iskola túlzásai adtak tápot az ellenmozgalomnak.” SZENES megállapítja, hogy a munkaiskola minden lényeges elgondolását túlzásba vitték, de leszögezi, hogy az eredményeket nem nélkülözheti egy iskola sem.

Elsősorban a tanulói aktivitás felszabadítását tartja lényegesnek: „A tisztán előadó-tanításhoz meghonosította a tanítás egyéb technikáit, amelyekkel a tanuló aktív részese lesz a tanításnak. A tanuló írásán, rajzolásán és egyéb kézimunkáján kívül, felszabadította a tanuló kérdezési vágyát, ha a szőnyegen levő tanítási anyag keretében kérdezni valója van, ami a régi iskolában lehetetlen volt a szigorú fegyelem megbontása nélkül. A szabad beszélgetés minden formáját alkalmazta a tanításban: az állítást és ellentmondást, kérdést és feleletet, tiltakozást és hozzájárulást; a kételyt és bizonyítást, és mindezek igazi értékeivé váltak a tanításnak.” Az öntevékenységet minden tantárgy keretében új eljárások „kieszelésével” fejlesztették, s

ennek következtében „Az öntevékenységnek sokféle formáját, amelyeket a munkaiskola lelkes munkatársai megállapítottak, a tanulók önálló olvasmányait, újsághíreit, újabb időben a tanulók lexikonját stb. a tanítás többé nem nélkülözheti.” A munkaiskola közelebb hozta az iskolát az élethez: „A munkaiskola eredményének tudható be az is, hogy felhívta a tanítóság figyelmét az alkalmoszerű tanításra.” „Alkalmoszerű” annyit jelent, hogy a tanulók élményeihez, az eseményekhez kötik a tanítást, amikor a „tanuló hozhatja a problémát”.

Végül nemcsak a módszerek módosultak, hanem ami döntő különbség a tanulóiskola és a munkaiskola között, az ismeretszerzés útja is egészen átalakult: „A munkaiskola eléggé nem értékelhető eredménye, hogy szakított a pusztán emlékezetre bízott, csak szóismeretet nyújtó, tisztán csak a tankönyvre támaszkodó tanítással. Kizárta az olyan tanítást, ahol a tanár csak előad, kikérdez és osztályoz, a tanuló pedig megtanulja a tankönyvből kijelölt leckét. Ezt a fáradságos elemzéssel megszerzett tudást váltja föl az önálló kutatás, önálló olvasmánytapasztalatgyűjtés, megfigyelés stb.” Ezeket az általánosságban megfogalmazott eljárásokat következetesen érvényesítették minden tárgy gyakorlatában, így az irodalom tanításában is.

SZENES szemlélésében az eredményekkel párhuzamosan a hibákat is feltárja. Szerinte ezek „túlzások”, tehát nem valamilyen téves elvből következnek, hanem a gyakorlat túlnövéseiből, vadhajtások. Nincs elvi ellentét sehol sem, de mindenütt tapasztalható, hogy helyes elvek gyakorlati alkalmazásában túlzásokat engednek meg a pedagógusok. Ezért hígul fecsegéssé a „szabad beszélgetés”, az órák fellazulnak, a „tanulókat szabadjára engedik, a tanár elveszti az irányítást”, s a „házi lecke megtanulása felesleges tevékenységnek” minősül.

Amikor a dolgozat szerzője tiltakozik a túlzások ellen, nem egyéni véleményt hangoztat. Képviseli a munkaiskola magyar híveinek többségét, akik gyakorlatukban nem engedtek a túlzások csábításának. Sőt, mint a feleletek értékelésének kérdésében lezajlott vita szemlélteti, (Kemény Gábor—Tettamanti Béla), a munkaiskola magyar hívei nem gondoltak arra, hogy az iskolarendszer elemeit forgassák fel. [21] Az óra nézetük szerint továbbra is a tanítás egysége, az oktatás a művelődési anyagot tantárgyakban közvetíti, az iskolai és a házi munka kettőssége megmarad, sőt hangsúlyozzák, hogy az új módszerek csak a hagyományos módszerekkel együtt hathatósak. Lényegében tehát egy rendszeren belüli változás hívei, mely változás a rendszer tartalmait alakítja át, s nem a szervezeti kereteket lazítja fel. Ezért nem várható, hogy az iskolarendszer kereteit tágtítsák, sőt csakis ezeken belül fejtik ki tevékenységüket az újítások hívei.

A gyakorló iskola céljai sem engedhették volna meg az oktatás hagyományos rendjének felbontását. Ezekben az években virágzó „Új Iskola” pedagógusai szabadban kísérletezhettek, saját tantervet készíthettek, a foglalkozásokat saját elképzelésük szerint szervezték. A Cselekvés Iskolájának szerzői az elvi alapvetésben egyeztek, különösen a tanulói aktivitás kérdésében hasonló nézeteket vallottak az az Új Iskola pedagógusaival, de gyakorlatukban elkerülték azok túlzásait. Közös volt az alapvető elgondolás, hogy „az irodalom oktatásában a tanárok fokozott mértékben szem előtt tartják az esztétikai élmények nyújtását és a tanulók érzelmi megragadását”. Az Új Iskola pedagógusai nem elégedtek meg ezzel: „Ez utóbbi némelykor az induktív azonosuló módszer felkarolásával járt.” Túlhajtott követelménye az oktatás fellazulása, s „a tanításban érvényesülő szubjektivizmus és relativizmus több tanulmányi felügyelőnek is feltűnik.” Szemléletesen illusztrálja az irodalomtanításban jelentkező önkényes-szeszelves szemlélet következményét az Új Iskola méltatója: „A magyar nyelv és irodalom egyik órájáról olvassuk, hogy a tanár Petőfi és Arany költészete közötti különbségeket csupán alkatuk eltérése alapján

fejti ki” [22]. Nem kísérletezhetett tehát oly merészen A Cselekvés Iskolájának testülete, de éppen azért, mert az irodalomtanítást hagyományos keretekben folytatták, szélesebb körnek mutathattak példát, mint az Új Iskola kísérletezői.

Végül, negyedik összefüggésben, a *lélektan hatását* kell értékelnünk. SZENES ADOLF a munkaiskoláról írt összefoglalójában nem hivatkozik a neveléslelektan akkoriban megfogalmazott elveire, holott nyilvánvaló, hogy a munkaiskola eredményei azok nélkül nem születhettek volna meg. Számos lélektani tanulmány jelent meg a lapban, többek között Várkonyi Hildebrand Nevelés- és gyakorlati lélektana folytatásos közleményekben. A tehetségkutatás, az átöröklés problematikája nem tartozik ugyan szorosabban a didaktika kérdéskörébe, mégis érthető, hogy a gyermeki egyéniséggel foglalkozó tanulmányok helyet kaphattak azon a fórumon, mely a tanulói aktivitást helyezte a pedagógiai folyamat főáramába.

Minden tárgy tanításának szempontjából igen lényeges a tanulóról alkotott új felfogás. Az a tanulói eszmény, amelyet körvonalaztak, ma is időszerű. A „mindig kritikával gondolkodó, önálló cselekvésekre és elhatározásokra készsége” tanuló modelljét ma sem tagadhatjuk meg, akkoriban pedig gyökeres változást hozhatott a pedagógiai gyakorlatban. Korábban a tanulói egyéniségre nem fordítottak nagy figyelmet, s főleg a mechanikus befogadásra kárhoztatták az iskolai munkában. Azzal, hogy az önállóságot, a kritikára és az önálló cselekvésre való készséget hangsúlyozták, gyökeresen megváltoztatták a pedagógiai viszonyokat. A hagyományos tanár-diák-viszony a tekintély elvére épült, s ezt alapjaiban tették kérdésessé. SZENES helyesen mutat rá a munkaiskola eredményére: „Az igazság az, hogy a mozgalom által meghonosított viszonyt a tanár és tanítvány között, az osztálytermek barátságos, egészséges, derűs szellemét többé nem száműzhetjük az iskolából.” Mindazt, amit a tanár az órán közvetít-átad, a tanuló többé nem egyszerű átvétellel köteles elfogadni, hanem tudatosan kell felfognia és befogadnia. Minthogy az egyéniségek egymástól sok vonásban különböznek, a befogadás különbözőségével is számolni kell. Érthető és helyeselhető, hogy a gyermekek különböző módon reagáljanak az órán, különböző fokon képesek az anyag feldolgozására, ezért a tanárnak a tanulóval egyéni módon, mai szóval differenciáltan kell eljárnia.

Ezekből az alapelvekből kiindulva az irodalom tanítást is átfurmálták. Nemcsak a merev, receptortanulói felfogást utasították el, hanem a tantárgy jellegéből adódó lehetőségeket is kiaknázták, igen következetesen. Ez a felfogás elsősorban a művészi élmény szerepét tudatosította. Korábban a művészi élményt nem tartották feltétlenül szükségesnek, még a legjobb gondolkodók sem hangsúlyozták a művészi élmény pedagógiai jelentőségét. Szerencsés többletnek vélték, ha sikerült felkelteni valamilyen módon, például a bemutató olvasással a tanítvány érdeklődését, de inkább csak a feldolgozás egyik mozzanatának tartották az élménykeltést, s nem a feldolgozás feltételének. Ma már az irodalomóra sikerét vagy kudarcát abban keressük, hogy mennyiben sikerült élménnyé tenni a közvetített művészi anyagot. A hagyományos pedagógia hívei az egyéniség értelmi tevékenységére számítottak elsősorban, s ezzel szemben hangoztatták egyre többen, hogy az irodalomtanítás alapja az egyéniség érzelmi megmozgatása. Az élmény és a cselekedtetés egységet alkot az irodalomtanításban. Az irodalom élményszerű befogadása cselekvésre való diszponálás, s ha tárgyabban értelmezzük a cselekvés fogalmát, akkor a cselekvés egyik formája.

3. *A Cselekvés Iskolájának irodalomtanítási szemlélete az írások három csoportjában bontakozik ki.* A nagyobb összefüggésekből érthetjük meg ennek a szemléletnek a mozgató erőit, lehetőségeinek határait, új oktatási mozgalmak hatását, konkrét mozzanatait pedig azokban az írásokban találhatjuk, melyek az irodalomtanítás praktikumával foglalkoznak. Az óraleírások az elvek gyakorlati megvalósulását

tükrözik, a tanulmányok a javaslatokat tartalmazzák, a szemle-rovat ismertetői pedig kitekintenek a tudományos és szépirodalom újabb termésére.

Elmélet és gyakorlat egységét próbálták ki a tanítási órán. Mint a munkaiskola hívei határozottan vallották, amíg nem sikerül a gyakorlatba átültetni az elveket, addig üres marad minden elgondolás, a gyakorlatban a tanítási órában koncentrálódnak az elvi törekvések. A közölt *óraleírások* különösen jelentősek, mert az új törekvéseket próbálták megvalósítani olyan keretekben, tehát tanítási órákon, amelyek napjainkban sem változtak meg. Az órák könnyen rekonstruálhatók, az óraleírások igen részletesek, minden mozzanatot tagoltak, sőt magyarázták, indokolták szükség esetén. A Cselekvés Iskolájában az óraleírásokat rendszeresítették, s igen magas fokon művelték. Valóban „mintatanítások” a közölt órák, mert a gondos leírás lehetővé tette, hogy a gyakorló pedagógusok példának tekinthessék.

Ha a magyar nyelv- és irodalom köréből közölt óraleírások témáit áttekintjük, kitűnik, hogy az *olvasmánytárgyalást* állították az érdeklődésük — és törekvéseik — középpontjába. Alig néhány óra témáját merítették a nyelvtan (pl. a kapcsolatos mondatok), a fogalmazás (dolgozatjavítás) vagy az irodalomelmélet köréből (az érzelmi költészet összefoglalása), zömmel olvasmánytárgyalás leírását közölték (pl. Reviczky Gyula: Magamról; Lévy: Mikes; Petőfi: A kutyakaparó, Kiskunság, A Tisza, A téli esték, Az Alföld, A puszta télen stb.). Részletesebb ismertetés helyett két óraleírásból ragadunk ki oly mozzanatokot, amelyek korszerű szemléletnek felelnek meg. Felesleges azokat a részleteket taglalni, melyek a kor gyakorlatában szükségszerűen szerepeltek (pl. az órák menete a számonkéréstől a házi feladat megbeszéléseiig stb.).

Egy olvasmánytárgyalás (a leányiskola I. osztályában: Attila és Leo pápa) részletei meggyőzően tanúsítják az új elvek érvényesülését. A gyerekek megnyilatkozásai átfonják az egész órát, melyből nem hiányzik a derűs pillanat sem. Mechanikus szó- és fogalommagyarázat helyett a gyermekek igen dinamikus részvétellel, élményközelbe hozzák az anyagot. A tanár egy bevezető megjegyzéssel utal az élménykeltés jelentőségére s ezzel megindokolja eljárását: „A tanulók megszokták, hogy amíg olvasok, nincs nyitva a könyvük. I. o-ban, ahol a növendékek egy része még küzd az olvasás nehézségeivel, jobb, ha ők nem kísérik szemmel könyvükben a szöveget, hanem teljes összeszedettséggel figyelnek, élveznek, gyönyörködnek. Itt ez a szemléltetés, élménynyújtás. Ne legyen ennek semmi akadálya” [23]. Végül az óra befejező mozzanatainak leírását érdemes idézni, amely a tanulói öntevékenység, aktivitás modellje lehet:

— (tanár) — „Lám, mennyi mindenről volt szó a mai órán.

Adjuk fel a leckét. Mi lehetne?

— K.: Meg kell szépen tanulni az olvasmányt.

— Z.: Írjunk, írjunk valamit.

— Többen: A képről. Írjuk meg, mit látunk a képen.

— Nem gondoljátok, hogy az nagyon nehéz lenne? Válasszatok csak egy alakot, aki nektek legjobban tetszik.

— Többen: a pápa, Attila, az apostolok...

— A falakról is lehetne írni, látjátok ott a háttérben; az emberekről, akik a falak mögött rettegnek. — Vagy arról a kis apróról, aki a lovát vezeti... Már előre örülök neki, mennyi érdekes dolgot írtok.

Többen: Én már tudom, miről írok. Én is... én is.”

Különösen nehéz feladat elé állította a pedagógust az irodalomtörténeti óra. Nemcsak az anyag rendszeres tárgyalása, arányai okozták a nehézséget. Főleg abban láthatták az új iskola pedagógusai a problémát, vajon a gyermeket hogyan mozgósítsák, hogyan tudják élményközelbe hozni az anyagot. Ezt szögezi le az egyik óra



vezetője: „Lelki beállítottság nélkül elindítani az irodalomtörténeti órát, annyit jelent, mint szándékkal előkészíteni az unalmat.” „A felvetett probléma megoldása” órárszben a tanulók a hangulatos előkészítés után a következőképpen kapcsolódnak be:

„Ez az áldott lelkű férfiú, ki ezt tisztán látta, s munkásságával hirdette: Szeged szülötte volt...”

Többen: Dugonics András

Bullás: A ház, melyben született, ott volt a Dugonics utcában. Helyén a polgári leányiskola van.

Mészáros: A Dugonics-téren meg a szobra áll.

Keresztes: A Deszkás-temetőben van eltemetve. Én voltam a sírjánál” [24].

Az óraleírásokból megállapítható, hogy a fő célt, a tanulók cselekedtetését sikerült megvalósítani. Bármilyen óratípusról volt szó, bármely tárgykörből, a tanulók cselekedtetése döntő tényezőnek számított. Fő módszerként, a tárgy sajátosságából következik, a beszélgetést alkalmazták, de a tanulói tevékenység nem korlátozódott a kérdés-felelet mechanikus kettőségre. A tanuló kérdezhetett, összevetett, elemezhetett, tapasztalását összegezhette, következtetést vonhatott le, tehát a módszer lehetőségeit igen változatosan használták fel. Különösen figyelemre méltó, hogy általában olyan anyag tárgyalásában is sikerült kibontakoztatni a tanulói tevékenységet, mely távol állt a tanulók érdeklődésétől vagy nem felelt meg az életkori sajátosság követelményének (pl. az irodalomtörténeti órák). Néhány órára ugyan ránehezedett a tantervi követelmény, például a poetikai-retorikai ismeretek taglajása, általában azonban élményszerűség jellemezte az irodalomtanítást.

A magyar irodalmi mintatanításokat a legtöbb esetben Szántó Lőrinc vezette. Szántó, aki szorgalmasan publikált a folyóiratban, egy tanulmányban összegezte nézeteit az irodalomtanításról. Ebben fejti ki azt a véleményét, hogy az irodalomtanításban „az olvasmányok feltétel nélkül való uralomra juttatását” kell megvalósítani. [25]. Először a korabeli irodalomtanítás három típusbájára hívja fel a figyelmet.

A tanárok még mindig ragaszkodnak a „tudományos színezethez”, vagyis a hagyományos, irodalomelméleti ismereteket illusztráló irodalomfelfogáshoz: „Úgy látszik, nehéz beletörödni abba, hogy ilyen tekintélyes és hangzatos tárgyak eltűnjenek, mint a stilisztika, retorika, verstan és poétika.” Másodsor ezeket az irodalomelméleti ismereteket csupán bevésik a tanulóval: „Szinte komikus, hogy a tanuló fújja a meghatározásokat, esetleg példákat is mond, de teljesen képtelen az olvasmányokban bármit is felismerni”. S végül a tanár néha meggyőződése ellenére jár el így, „mert ily módon állapítják meg munkájának eredményét.” Szántó a korszerű irodalomtanítás három alapelvét szegezi az elszomorító gyakorlattal szembe. Legyen az irodalomtanítás gyakorlati nemzetismeret, gyakorlati emberismeret és gyakorlati szépismeret. A nemzetismereten a múlt és jelen megismerését érti, a gyakorlati emberismeretben „Nemcsak szemléltetjük, hanem átélletjük az emberi sorsokat és küzdelmeket”, s a szépismeret lényege, hogy „A tanítás feladata a szépségek felfedeztetése és tudatosítása, nem elvont fejtegetések és elméleti szabályok beemléztetésével, hanem eleven tapasztalat alapján.” Az órákra vonatkozóan határozott követelménye: „Az olvasási órák a legteljesebb élmény- és munkaközösségben kell lefolynia.” Tíz feldolgozási szempontot jelöl meg, de óva int a sablontól. „A szempontokat válogatva, helyén és idején kell alkalmazni, úgy azonban, hogy elméleti fejtegetés ne váljanak.” Fő célnak az élményszerzést tartja. „Agyoncsépezt hazafias frázisok halmozása, elvont moralizálás és tudományos esztétizálás lerontja az olvasmány közvetlenségét, hangulatát. Ha óra végén a tanulónak az az érzése, hogy a stílus szemléletességéről, a gondolatritmusról vagy az ódáról tanult, célját tévesztett taní-

tással van dolgunk. Még a külsőségekben is kerülni kell még a látszatát is annak, mintha nem az olvasmány lenne a tanítás lényege.” Ehhez az elvi alapvetéshez csatol mintegy húsz olyan verselemzést, amelyet az utolsó éves polgári iskolai tanulók készítettek. A felmérés meggyőzhet arról, hogy a tanulók milyen magas szintű elemzésre képesek. Szántó nagyon világosan látja, hogy az élmény és olvasmánytárgyalás szorosan összekapcsolódik, sőt élményt elsősorban az olvasmánytárgyalás nyújthat.

Az élményszerűség követelménye az irodalomtanításban *a műközpontúságot* jelenti. Ezért üdvözölnék minden olyan más iskolatípusra vonatkozó rendelkezést is, amely az olvasmánytárgyalást állítja az irodalomtanítás tengelyébe, s ezért idézik azokat a szerzőket, akik ezzel egyetértve támadják az elavult poetika-retorika-stilisztika tanítás erőltetését. A gimnáziumok számára kiadott új tanterv és utasítás méltatásában a „munkára nevelő módszert”, a „munkáltató tanítás határozott hangsúlyozását” méltatják, s a magyartanításban az olvasmánytárgyalás jelentőségének elismerését emelik ki: „A célkitűzéseknek megfelelően az Utasítás úgy intézkedik, hogy a magyar nyelvi s irodalmi nevelő oktatás alapja és középpontja az olvasmány” [26].

Más lapokból hasonló gondolatokat ismertetnek. Kerecsényi Dezső, A gimnáziumi új magyar tanterv elvi hátterét ismerteti, s megindokolja a tantervi változtatást: „A változás egyik oka irodalomismeretünk gazdagodása és szemléleti változása. Másik ok az életszerűség követelménye, amely a stilisztika, retorika és poetika mármár külön, önálló, önmagáért való életét megszünteti. A mű fontos a maga egészében, de nem egyszerűen stilisztikai, retorikai vagy poetikai szemelvény” [27]. Alszeghy Zsoltnak az új tanterv célkitűzéseit taglaló egyik cikkéből ugyanezt tartják lényegesnek: „A tantervi változás ki akarta zárni, hogy a stilisztika, retorika és poetika elméleti tudnivalói uralkodjanak a magyar nyelvi anyagban az olvasmányok zsarnok elnyomása mellett. Holott az olvasmány a fontosabb, a többi csak alkalmi tanúság” [28]. Ismét másutt egy olvasmánytárgyalást elemző cikk kapcsán megállapítják, hogy „A gimnázium tanításában a nyolc év alatt a hármas célnak megfelelően három fokozat tartandó szem előtt: a nemzeti nyelv szerkezete, a stílus és a műfajok, végül az irodalomismeret. De ezek nem válhatnak élesen szét. Összeköti azokat mindennek az alapja, az olvasmánytárgyalás” [29]. A csaknem egy időben keletkezett írásokból egyértelmű álláspont bontakozik ki. Elítélnék minden olyan irodalomtanítást, mely az irodalomelméletet ápolta, s az élményközpontú olvasmánytárgyalás elterjedését sürgették. A tanulói egyéniség korszerű értelmezése, a cselekedtető tanítás igénye fonódott egybe és konkretizálódott abban az irodalomtanítási szemléletben, mely a művet és a műélvezőt tartotta a legjelentősebb tényezőnek. Ebben a szemléletben a műközpontú irodalomtanítás főbb gondolatai rajzolódnak ki, amelyeket fokozatosan érlelnek meg elméleti és gyakorlati síkon egyaránt.

Több tanulmányban olyan kérdéskört vetettek fel a szerzők, amelyek ma is tisztázásra várnak. Kitűnően érzik meg, hogy a látszólag periferikus, tehát az órákhoz lazán kapcsolódó területektől az irodalomtanítás dinamikus indítást kaphat. Konkrét javaslataikat túlhaladhatta az idő, de feltétlenül érdemük, hogy felfigyeltek az irodalomtanítás *jelentős problémáira*.

Kulcskérdés és permanensen megoldatlan minden kor irodalomtanításában az élő irodalom tanítása. Ha egy kor pedagógiája húzódozik a jelen művészetének tanításától, gyengeségét takargatja azzal, hogy a régihez ragaszkodik. Előfordul az a paradox helyzet is, hogy a pedagógus pártolja a jelen művészetét, be akarja vinni az iskola falai közé, csak hogy a legmaradibb elemeket tartja értékesnek. A Cselekvés Iskolájában eklektikus irodalomszemlélet nyilatkozik meg. A szerzők nem ide-

genkednek többé a jelen irodalmától, de nem tudják mindig kiszűrni a korszerűt. A jelen irodalma számukra egyaránt magában foglalja a konzervatív (Herczeg, Gulácsy) és a ma már klasszikusnak értékelt írókat (Ady, Móricz).

Ennek az eklektikus szemléletnek megfelelően javasolataikban egymás mellett szerepel a kétes értékű szerző és klasszikus érték. Dobos László *Az élő irodalom tanítása* című tanulmányában „újabb irodalmunk” tanítását javasolja. [30] A tanterv egyik célkitűzésével, a „művelt magyar olvasó” nevelésével érvel, amikor sürgeti az anyag revízióját. A nemzeti klasszikusok kissé „túlméretezve: nem és megérdemelt nagyságuk mellett óriásoknak színezve” jelennek meg a ma diákja előtt. „Az összes polgári iskolai magyar tankönyv átvizsgálása arról győz meg minket, hogy az irodalmi mával keveset törődünk, a holnapra meg alig gondolunk, pedig mindig hangoztatjuk, hogy az életre nevelünk s az élet számára tanítunk.” Az élet nevében sürgeti a tantervi átszoportosítást: „a haladó, való-élettel kapcsolatban újabb költőink s irodalmunk részletesebb, megértőbb ismertetésére van szükség, mivel a múlt század értékei távolabb esnek a mi ifjúságunk lelkétől, de érdeklődési körétől is. Nem szabad csupán megszokásból, kényelemszeretetből, célzatosan kihasznált tantervi fedezékből csak a régi útra esküdnünk.” Kereken kimondja, hogy „a mai magyar gyermek lelkere a deklamáció (Salamon, Kont) nincs hatással, viszont más, értékesebb versanyagra áhítozik”. Megmerevedett az irodalomtanítás: „csak a XIX. század végéig történő ismertetésünkkel bizonyos megkövesedéshez jutottunk.”

Sokszor felesleges terhekkel súlyosbítják „a polgári iskolai tanulók életre való előkészítését”, „ugyanakkor Móricz vagy Zilahy könyveit rejtik a tanár szeme elől, mert ponyvaként kezelik, hiszen sohasem hallották az iskolai irodalomtanításban a nevüket, szemelvényt sem olvastak tőlük, s műveik nem kötelező olvasmányok, csak az Abafi és a Zord idő”. Az irodalmi nevelésben anyagrevízióra volna szükség, hogy a tanuló ne „merőben idegenszerű adatokkal” terhelje az emlékezetét, hanem örömmel halljon esztétikai értékeléseket, életrajzi adatokat azokról is, akiket egy-egy regényen vagy versen keresztül már megismert, sőt megszeretett. „Az ily művek elolvasásához fűződő megbeszélések kelthetik csak fel a tanulóban azt az igazi irodalmi érdeklődést, amit Kazinczyval vagy Czuczor Gergellyel ma már nem érhetünk el.” Ha a tanulók problémákat vetnek fel a cselekvés iskolájában, akkor erre leginkább az újabb irodalom alkalmas: „Nem vitatkozhatunk azon, hogy vajon a Falu jegyzője vagy pl. A lélek kialszik témája áll-e közelebb a mai ifjú érdeklődéséhez”. Amennyire meggyőző az érvelése a múlt irodalmának kizárólagos szerepeltetése ellen, olyan kevésbé elfogadható javaslat, melyben az irredenta költőket (Gyula diák, Bodor Aladár stb.) Ady, Móricz Zsigmond, Szabó Dezső, Molnár Ferenc mellé állítja.

Többször foglalkoznak a tanulók olvasmányaival. Először a század elején tűnt fel a tantervekben az újságotolvastatás igénye, majd a szakírók többször sürgetik a megoldást, hiszen, mint „Az újságotolvasztatás problémái” című tanulmány szerzője véli, „ez a nevelés annál inkább szükséges, mivel — hiába tiltjuk — a tanuló naponta hozzájut, azzal nyílt vagy titkos kapcsolata van” [31]. Figyelemre méltó, miért tartja jelentősnek az újságotolvasztást az irodalomtanítás szempontjából: „A magyar nyelvvel kapcsolatban pl. elégnek tartom az arra irányuló utalást, hogy itt a minél többet olvasztatás szüksége már közhely, viszont az élő-irodalommal való kapcsolat leginkább az újságok és folyóiratok útján lehetséges. A hírlapok irodalom-, tudomány-, és művészet-rovatai sokszor kiváló anyagot szolgáltatnak e célra.” Napjainkban főleg az irodalmi folyóiratok olvasását szorgalmazzák, ezért nem szükségtelen felidézni azt a javaslatot, mely abból indul ki, hogy a közolvasó inkább a napi sajtót veszi kézbe, mint szakfolyóiratokat. „A fiúiskolai Utasítás a 40. lapon követelményként jegyzi föl az irodalmi termékek olvasásának egész életen át lelki szükségletté tételét;

már pedig ez jórészt az újsághoz való láncolás révén kerülhet megvalósulásra, mivel az iskoláinkból kikerült legtöbb ember műveltsége csak hírlapi műveltség.”

A tanulók iskolán „túli” olvasmányainak kérdését A Cselekvés Iskolájában több szempontból tárgyalták. Helyesen ismerték fel, hogy az irodalomtanítás eredményességét az olvasóvá nevelésben mérhetjük le, részben a tanuló olvasmányain, részben pedig az iskolát elhagyó ifjú és felnőtt olvasásában. Lényegesnek tartották — s erre nem árt ma sem felfigyelni — hogy a tanuló az „iskola elhagyása után is” olvasson. Az egyik szerző a „próza elbeszélő műfajok” jelentőségét az élet, a tanulók reális igényeiből származtatja: „Itt volna igazán értelme annak, hogy gondosan kiválogatott rajzok, karcolatok, elbeszélések és regények helyt kapjanak. Ezekkel találkozik az életbe kilépő ifjúság legtöbbször, ez fogja alkotni olvasmányainak nagyobb részét” [32]. Az önálló olvasásra fel kell készíteni a tanulót: „Felvilágosítani a gyermeket arról, hogy minden nyomtatott könyv nem szentírás, hogy a betű ölni is tud: súlyos feladat. Egy életre szóló útmutatást kell adni tanítványainknak itt, hogy olvassanak, s mit tartsanak szépnek, nemesnek, jónak. Bizony ez mind fontosabb, mint az eposz!” A szemle rovatban folyamatosan ismertetik a tanulók olvasmányaival foglalkozó műveket (pl. Vajthó László, Harsányi István), azonosulva azzal a nézettel, hogy „az irodalomtanítás ne tan legyen, hanem olvasmány [33].

Az olvasmánnyal kapcsolatban merült fel az ifjúsági irodalom problémája. Ismertetésekben adnak visszhangot a szakértők véleményének, mely egyhangúan levezető az ifjúsági olvasmányokról. Újváry Lajos „a szennyirodalom romboló hatását” mutatja ki, s megállapítja, hogy „gyermek és a könyv egymáshoz való viszonya nem a kívánatos módon alakult.” A fő okot abban jelöli meg, hogy „nincs intézményesen megszervezve a jó könyvek pedagógiai hasznosítása, az olvasmányok helyes megválasztása, s az adagolás helyes mértéke. Az olvasási lázat sürgősen a nevelés szolgálatába kell kényszeríteni” [34]. Javaslatok főleg a szervezést célozzák, az ifjúsági könyvek minőségét nem érintik. Annál nyíltabban támadja Szondy György tanulmánya a korabeli ifjúsági irodalmat. Az ismertetésből félreérthetetlenül kiderül, hogy „alig van kielégítő ifjúsági irodalom, olyan, amelyik irodalom is lenne.” „Ma az a helyzet, hogy az ifjúság részére szánt munkák a legrosszabb értelemben vett propagandairodalomhoz tartoznak, ezért nem is hatnak eléggé”, sőt a „lecsúszott kultúrjavak” megnevezéstől sem riad vissza. Szondy azért kívánja az igényes irodalom megszűlését, mert „az ifjúsági olvasmányt mint taneszközt tervszerűen” akarja beiktatni a tanítás munkájába. A recenzens sajnálatosnak tartja, hogy a szépirodalmi olvasmányoknak Szondy csak „ráhangoló” szerepet juttatna, azt viszont örömmel helyesli, hogy a tárgyak tanításába általában be kellene kapcsolni a gyermekek olvasmányait [35]. Hasonló céllal vizsgálta Tóth B. Zoltán [36] a gyermek és az irodalom kapcsolatát. A kalandos tárgyú könyvek és elbeszélések rendkívül hatással vannak a 10—14 éves gyermekekre, „a nagy tettek” élményszükségletét elégítik ki. „A szemlélő (olvasó) én a képzelet síkján átalakul cselekvő énné, aminek eredménye a jóleső kielégülés, felgyülemlett lelki erők egyrészének kiélése és levezetése.” Az ifjúsági irodalom „csupán az iskolai munka követelményeivel számol”, a gyermek azonban igyekszik szabadulni a kötelező olvasmányok terhéől, így menekül „sok izgalmat nyújtó ponyvái közé.” Az iskola ennek következtében elveszti ellenőrzését, és a gyermek kezébe káros könyvek kerülnek. Harsányi az iskola és a gyermek olvasmányai között támadt szakadék áthidalását nem az iskolától várja, hanem az ifjúsági irodalom megreformálásától, csak így „fogja ismét az iskola a gyermek olvasmányainak irányítását magához ragadni”. Az olvasmányok kérdésének a felvetése az élet és iskola szembesítését váltotta ki, a megoldást pedig igen reálisan, józanul az „élet” oldaláról képzelték el.

A Cselekvés Iskolájának munkatársai a helytörténet népszerűsítését és a szülőföld megszerettetését lényeges feladatuknak tartották. Főleg a történettanítás számolt ekkoriban a helytörténet felhasználásával, de az irodalomtanítás sem hanyagolta el a lehetőséget, hogy a szülőföld hagyományait felelevenítse: „Feldolgozzuk a környék népies költészetét, amelyek sziklákról, barlangokról, kutakról, forrásokról, esetleg egy elmúlt vagy többször ismétlődő természeti jelenségről szólnak, azokat magyarazzák” [37]. Szántó Lőrinc egész metodikai rendszert dolgozott ki a helytörténet pedagógiai értékesítéséről [38]. Szeged helytörténeti emlékeit is egybegyűjtik a tanítás érdekében. Csapó László a Szegedről szóló olvasmányokra is felhívja a pedagógusok figyelmét: „Kizáróan a polgári iskolai magyar tankönyvekben is meglévő és idevonatkozó anyagot sorolom fel. Gárdonyi: Éjjel a Tiszán, A láthatatlan ember, Herczeg: Pogányok, Jókai: A tiszai szigetek élete, Kossuth beszéde Szeged népéhez, Mikszáth: A szegedi bicska, vagy Milyen a magyar iparos?, Tömörkény: A fecskék, A tanyai asszonyok, Csata a katonával, Fémszóró, Iskola a pusztán, Julis asszony levelez, Mihály hazatér, Subavásár, Vándorló földek, Móra: Új márciust várunk, Üzenet haza, Istenáldotta búza, A gyémántcserép, Zsolnay Vilmos” [39]. Az irodalom a maga eszközeivel színesen érzékelteti a szülőföld sajátosságait, szokásait, embereit, történeteit meg tudja eleveníteni. S a szerző a tankönyvi anyagon kívül más forrásokat is említ, különösen az Aranykoporsót ajánlja, még Móra hátrahagyott terveit sem hagyja megjegyzés nélkül.

A helytörténet pedagógiai vonatkozásaival foglalkozó írásokból a ma pedagógiája elfogadhatja a múlt értékeinek megbecsülését, a közösség történelmet építő munkájának feltárását és általában a szűkebb szülőföld értékeinek tudatosítását. Természetesen ezek az értékes törekvések éppen úgy vezethettek fellengzős provincializmushoz, mint önhiitt nacionalizmushoz, de a nevelői értékek felismerése, részben a metodikai eljárások kidolgozása továbbvivő hagyományt teremtett.

A Cselekvés Iskolájának „szemle” rovatai a lap harmadát töltötték meg. Az aránylag rövid közlemények tehát igen nagy arányban szerepeltek, ami azt jelentette, hogy a szerkesztőség a rovatoknak más írásokkal egyenrangú jelentőséget tulajdonított. Valóban, nemcsak az óraleírásokkal, a tanulmányokkal, hanem az ismertetések révén is intenzíven kapcsolódott be a lap a pedagógia korszerű áramlataiba. A Cselekvés Iskolájának szemléi folyamatosan tájékoztatták az érdeklődőt a hazai és a külföldi pedagógia kezdeményezéseiről, híreiről. Az ismertetésekben rámutatnak azokra az elemekre, amelyeket a polgári iskolai tanításban használhatónak vélték. Sok esetben a recenzensek a szemlét szinte saját nézeteik hangoztatására használták fel, s a helyes nézettel nyíltan azonosulnak. A szemle-rovat nemcsak azért jelentős, mert frissen és színvonalasan tájékoztatott. Arra használták fel, hogy a lap pedagógiai elveit másokéval erősítsék meg, gyakorlatukat pedig más szerzők, sőt más iskolatípusok képviselőinek tapasztalataival, eredményeivel bővítsék.

Irodalomtanítási szempontból két csoportra tagozódik a szemlék anyaga. Különös gonddal ismertetik a szakdidaktikai munkákat, másrészt az irodalomtudomány, sőt a szépirodalom termését. Ezekben az években indult meg „A tanítás problémái” c. sorozat. A Vajthó László szerkesztette sorozatról olvashatók a leg részletesebb ismertetések, s egyben a legmelegebb méltatások. Minthogy a sorozat az irodalomoktatás korszerűsítését segítette, már az első kötetről megállapítják, hogy a „lap hasonló elgondolásból született” [40], s annak főgondolatait magukénak vallják. Mint a többi kötet ismertetéséből kitűnik, bár a gimnáziumi oktatás körében maradt a sorozat legtöbb kötete, a problémákat és részben a megoldásokat az irodalomtanítás egészére érezték érvényesnek. Az olvasás, a tanulók bekapcsolódása az órába, a leány és fiúiskolák tanítási anyaga közös probléma, s az élményszerű

tanítás metodikáján munkálkodtak a lap munkatársai is, elgondolásuk elvi alapjai pedig szinte kivétel nélkül egybeesett a sorozatával. Csupán részletek finomítását javasolhatták, a munkaiskola elképzeléseinek megfelelően még erősebben hangsúlyozták a tanulók tevékenységének jelentőségét vagy az olvasmánytárgyalás egyes lépéseit.

A metodikai munkákon kívül folyamatosan ismertették az irodalomtudományi és szépirodalmi műveket. Egyetlen évfolyam szemléjének rövid áttekintése ízelítőt adhat arról a biztos ízlésről, mellyel a fontosabb műveket kiválasztották. A III. évfolyamtól rendszeresítették a szemle-rovatot, s ebben az évfolyamban a következő műveket ismertették: Buday György: Szegedi kis kalendárium; Farkas Gyula: A magyar irodalom története, Hekler Antal: A magyar művészet története; Papp István: A magyar nyelvtan nevelő ereje; Szabolcsi Bence: A magyar zene története; Szerb Antal: A magyar irodalom története. A továbbiakban hasonló súlyú műveket népszerűsített a folyóirat (pl. Horváth János könyveit), ami meggyőzően tanúsíthatja, hogy A Cselekvés Iskolája szinkronban haladt a kor irodalomtudományával, sőt szépirodalmával.

Az irodalomtanítási szemléletet az ismertetések korszerű szinten képviselték. Igaz, hogy az írások zöme egy szerző munkája, Baróti Dezsőé, akinek értesültségét, műveltségének magas szintjét nem kell külön méltatni, de lényegesebb, hogy a lap irodalmi tárgyú ismertetéseiben egy ma is példamutató, friss irodalomszemlélet szólalt meg. Míg a tanulmányokban a szerzők sok esetben ellentmondással küszködtek, mert irodalomszemléletüket ellentmondások zavarták, az ismertetésekben megnyilatkozó irodalomszemlélet korszerűségéhez nem fér kétség. A szemle jelentőségét abban kell látnunk, hogy az irodalomtanítási szemlélet legdinamikusabb, legelőbb részét alkotta, s ezzel biztosította annak folyamatos megújulását.

4. *A Cselekvés Iskolájának jelentőségét* leginkább a metodikai szempontból méltatták. Egy tankönyvként használt neveléstörténetben röviden utaltak a polgári iskolák metodikai törekvéseire: „Egyes polgári iskolai nevelőtestületek, különösen a fővárosban — a hivatalos iskolapolitika intenciói ellenére — szívesen engedtek teret újabb módszertani törekvéseknek és kísérleteknek” [41]. Nemrégiben Dobos László a polgári iskolák szerepét elemezve a metodikai eredményeket értékelte elsősorban: „Évek során a szerkesztésnek sikerült színvonalasan, a modern pedagógusok fogékonyságával a legkorszerűbb didaktikai elveket magáévá tennie és elévülhetetlen érdemeket szereznie a tantárgyi metodikák kidolgozásában. (A Cselekvés Iskolája Könyvtár 33 kötete is erről tanúskodik)” [42]. Ezt az értékelést azzal kell módosítanunk, hogy kibővítsük. Irodalomtanításunk főbb eszméi körvonalazódtak A Cselekvés Iskolájában. A tanulói egyéniség korszerű felfogásából, a munkaiskola célkitűzéséből olyan irodalomtanítási szemléletet bontakozott ki, melyet a mai irodalomtanítás magáénak vallhat, s az *élményszerűség, a műközpontúság elvével*, melyet a lap munkatársai egyértelműen propagáltak, megteremtették mai irodalomtanítási szemléletünk korszerű alapvetését.

JEGYZETEK

[1] Pedagógiai hagyományainkról (Szerk. cikk). Pedagógiai Szemle 1960/2. 106.

[2] Tantárgytörténeti tanulmányok (Szerk. FALUDI SZILÁRD.) Bp. 1960. 12.

[3] BARANYAI MÁRIA—KELETI ADOLF, A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1841—1936. (A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár kiadványai 3. sz.) 1937

- [4] SIMON GYULA, A szegedi Cselekvés Iskolája (A munkára nevelés hazai történetéből c. kötetben) Bp. 1965.
- [5] Tantárgytörténeti Tanulmányok. FALUDI SZILÁRD, Bevezetés. Tankönyvkiadó 1960. 17. I.
- [6] KEMÉNY GÁBOR, Egy negyedszázad nevelésügyi mérlege. (Demokrácia és Köznevelés c. kötetben) Bp. 1945. 48—9.
- [7] A Cselekvés Iskolája (a továbbiakban CSI), III. évf. (A bekötött évfolyam külön lapján)
- [8] KUNFI ZSIGMOND, Az iskola Magyarországon. Huszadik század IX. (1908): 555—65. (A dualizmus közoktatásügyének bírálata a sajtóban c. kötetben. Szerk. FELKAI LÁSZLÓ) Bp. 1959. 203—4.
- [9] JÓBORÚ MAGDA, A köznevelés a Horthy-korszakban. Bp. 1972. 85.
- [10] DR. SÁRKÖZI ISTVÁN, Az ellenforradalmi rendszer iskolapolitikájának szegedi eredményei és tanulságai (1919—1933). Ped. Szle. 1970/7—8: 692.
- [11] CSI III/1—2, uo., IV/7—8, V/9—10, IV/1—2
- [12] KORNIS GYULA, Az irodalmi műveltség értéke. Bp. É. n. (19) 17—18.
- [13] IMRE SÁNDOR, A nevelés sorsa és a szocializmus. 1920. 128.
- [14] CSI III/7—8.
- [15] HINORA SÁNDOR, Tankönyvirodalmunk fejlődése I—II. Bp. 1971/4—5: 41.
- [16] JOBORÚ i. m. 136, 141.
- [17] CSI XII/8—10. 232—234.
- [18] CSI XI/8—10. 200.
- [19] Komár Pálné, A hazai irodalomtanítás alakulásának vázlatos története a múlt század 60-as éveitől 1945-ig. (Tantárgytörténeti tanulmányok) Bp. 1960. 126.
- [20] CSI III/3—4.
- [21] CSI III/7—8.
- [22] BÚZÁS LÁSZLÓ, Az „Új Iskola” pedagógiája. Pedagógiai Közlemények 7. sz. (Második kiadás.) Bp. 1969. 137, 192—3.
- [23] CSI 1/2. 11. l.
- [24] CSI II/3—4, 111., 114.
- [25] SZÁNTÓ LŐRINC, A korszerű irodalomtanítás követelményei és eredményének megállapítása. CSI VII/7—8: 328—1.
- [26] CSI VII/1—2: 17.
- [27] CSI VII/1—2: 91.
- [28] CSI VIII/7—8: 314.
- [29] CSI VII/9—10: 505.
- [30] DOBOS LÁSZLÓ, Az élő irodalom tanítása. CSI V/1—2: 16—23.
- [31] CSAPÓ ISTVÁN, Az újságolvasztás problémája. CSI III/9—10: 459—1.
- [32] MUTH JÁNOS, A poétika, retorika és irodalomtörténet anyaga a polgári iskolában. CSI II/5—6. 226—227. l.
- [33] HARSÁNYI ISTVÁN, Az irodalomtanítás megalapozása a középiskolák alsó osztályaiban. Debrecen 1937. (Ism.: Szántó Lőrinc, CSI V/11—12. 469).
- [34] L. ÚJVÁRY LAJOS, A mai gyermek és a könyv. A Tanítás Problémái 14. 1936. (Ism.: Szántó Lőrinc, CSI V/3—4: 171).
- [35] SZONDY GYÖRGY, A modern iskola és az ifjúság olvasmányai. A tanítás problémái 7. sz. Budapest 1935. (Ism. Baróti Dezső. CSI IV/5—6. 305—6).
- [36] DR. TÓTH B. ZOLTÁN, A gyermek és az irodalom. CSI IX/1—4.
- [37] BÁNHIDI LÁSZLÓ, A szülőföldismertetés jelentősége a tanításba. CSI IV/1—2: 48—9.
- [38] SZÁNTÓ LŐRINC, Helytörténet az iskolában. CSI IV/3—4.
- [39] CSAPÓ LÁSZLÓ, Szülőföldismeret és helytörténet. CSI III/1—2: 34.
- [40] VAJTHÓ LÁSZLÓ, A tanulók szerepe az irodalomoktatásban. (é. n. Ism.: Dr. Kratochfill-Baróti Dezső.) CSI III/3—4. 184. l.
- [41] RAVASZ JÁNOS—FELKAI LÁSZLÓ—BELLER BÉLA—SIMON GYULA, A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában. Tankönyvkiadó 1961. Második kiadás. 175. l.
- [42] DOBOS LÁSZLÓ, Az egykori polgári iskola szerepe iskolarendszerünkben. Ped. Szle. 1970/12. 1139—1140. l.

ВЗГЛЯДЫ НА ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ ЖУРНАЛА
„CSELEKVÉS ISKOLÁJA”
(„ШКОЛА ДЕЙСТВИЯ”)

Д. Кестхеи

Педагогический журнал Сегедской Государственной Базовой Гражданской Школы „Cselekvés iskolája” („Школа действия”) (1933 — 44) является ценной традицией. Данная работа анализирует статьи этого журнала, отражающие взгляды преподавания литературы. В номерах первого года напечатаны описания показательных уроков, потом профиль журнала расширили отделом статей и рецензий. Его сотрудники, члены преподавательского коллектива и известные авторы-педагоги переносили цели трудовой школы в педагогическую практику. В методических работах и в статьях по постановке проблем раскрывались современные взгляды на преподавание литературы. Журнал выступал за впечатлительность и произведение-центричность, этим создавал и основы современных взглядов на обучение литературе.

ANSCHAUUNG DES LITERATURUNTERRICHTS IN DER
„SCHULE DER AKTIVITÄET”

von Gy. Keszthelyi

Die pädagogische Zeitschrift „Schule der Aktivität” der Szegeder Staatlichen Übungsbürgerschule erweist sich als eine wertvolle Tradition. Die Abhandlung analysiert, die die Anschauung des Literaturunterrichts spiegelnden Artikel dieser Zeitschrift. Im ersten Jahrgang wurde Berichte über Musterunterrichte herausgegeben, später hat man das Profil der Zeitschrift durch Abhandlungen und einen Rundschauteil erweitert. Ihre Mitarbeiter, die Mitglieder des Lehrkörpers und berühmte Autoren auf dem Gebiet der Pädagogik haben Ziele der Arbeitsschule in der pädagogischen Praxis verwirklicht. In den methodischen Schriften und in den Probleme aufwerfenden Abhandlungen zeigte sich eine zeitnahe Anschauung des Literaturunterrichts. Mit den Prinzipien der Erlebnishaftigkeit und der Konzentriertheit aufs Werk, die die Zeitschrift eindeutig propagierthat, wurden die Grundlagen unserer heutigen Anschauung des Literaturunterrichts erschaffen.