

sorstól kiosztott szerepe a nevelésnek háború idején. Ezt tölti be, ha az ifjúság szemét nyitva tartja, érdeklődését kielégíti és irányítja, testi és szellemi erejét növeli s képessé teszi arra, hogy a háború után az addigi élet tanulságait gyorsan és gyökeresen le tudják vonni, az akkor majd mutatkozó szükségleteket megértsék, a tennivalókat okosan elhatározzák és a dolog végét vonakodás nélkül megfogják.

Már most is, a háború után még inkább súlyosan nehezedik a nevelésre az a keserves gondolat, hogy a nevelésnek most újból kieső vagy megritkuló évféleket kell szellemileg áthidalnia. Megint megnő a távolság az apai és a fiúi nemzedékek között; úgy kell tehát nevelni a fiatalabbakat, hogy a közvetlenül előlük kiesők helyét nemcsak átvenni, hanem lelkileg is betölteni alkalmasak legyenek.

6. Ime, a nevelés szerepe a nemzet életében. Az elgondolás és a megvalósulás azonban itt sem egy. A nevelés csak akkor lehet a nemzet életében azzá, amivé lennie kell, ha van sok gyermek és van kellő számú, teljesen ezeknek élő nevelő. Ez a szörnyű idő ebben is meghozhatja a szükséges fordulatot, ha egyetemesen felismerteti, hogy a nevelés az egész nemzet közös ügye. Közügy, mert élni akarunk s hogy élhessünk, erősnek kell lennünk — számban, lélekben egyaránt.

Imre Sándor.

*A magyar irodalom tanításának válsága. II.**

Útkeresés.

Nem kicsiny, nem jelentéktelen dologról van szó, amikor a magyar irodalom tanításának megújításáról, tagadhatatlanul sokáig késett reformjáról beszélünk, amikor keressük az utakat és módokat, amelyeken és amelyekkel a multtal szemben jobb eredményt akarunk elérni.

A magyar irodalom tanítása mulhatatlanul korszakos változásra érett meg. Érzi, látja és elfogadja ezt az idősebb tanári nemzedék is, nemcsak a fiatalabb. Nem is itt van a baj, hanem ott, hogy irodalomtanításának új formája a régivel szemben teljes 180 fokos elhajlást mutat. Az egyik pólusról a másikra való átugrás azonban akkora megrázkódtatást okozott, hogy a fiatalabb tanári nemzedék sem tudta megtalálni a szilárd talajt, az a nemzedék sem, amelyik pedig a reform levegőjében járta ki egyetemi éveit, és ilyen irányban kapta tanári kiképzését is. Erről a bizonytalanságról bőven szólnak a szombathelyi értekezlet előmunkálataihoz tartozó, az egyes intézetektől beérkezett katedrai tapasztalatok.

A felszín alatt feszülő nyugtalanságot a szombathelyi értekezlet feloldotta, s azóta egyre több híradást olvasunk arról, hogy egy-

* Az első közlemény a Nevelésügyi Szemle 1942. 9—10. sz.-ban jelent meg.

más után foglalkoznak a tankerületek igazgatói értekezletei ezzel a fontos kérdéssel. Ez a tény is föltétlenül azt mutatja, hogy újra át kell gondolni a magyar tanításának egész reformját: célkitűzésében, módszerében és eszközeiben egyaránt.

A szombathelyi értekezőlet a kérdést egész terjedelmében felvázolta, lényegében tömören megfogalmazta, majd az előadók előadásaiban nemcsak kifejtette az értekezőlet a bajok okait, hanem határozott javaslatokat is tett.

Az értekezőlet iratai azóta felkerültek a vallás- és közoktatásügyi minisztériumba.

Nem az a célunk, hogy az első közleményünkben foglaltakat megismételjük. Vannak azonban irodalomtanításunknak, a megindult reformnak olyan kérdései, amelyekkel — fontosságukra való tekintettel — bővebben kell foglalkoznunk.

* * *

Első tekintetre úgy látszik, hogy irodalomtanításunk reformja leginkább didaktikai kérdéseket foglal magában. Az innen-onnan felhangzó panaszok is leginkább erről az oldalról jelentkeznek, pedig a tanításelvi problémákon túl nem kevésbé aggasztó a tankönyvek nagy szákszáváúsága, a Részl. Utasítások fölöttébb általános, majd megokrétú célkitűzése folytán bekövetkezett iránytalanság. Különösen áll ez az V. és VI. osztály irodalomtanítására.

A Részl. Utasításokból is, a tankönyvekből is hiányzanak irodalmunk sajátos magyar jellegének felismerésére szolgáló tanácsok, hiányzik a melegség, amelyből még a kozmopolita irodalomszemléletre beállított tanár is erős indítást kapna a magyar irodalom nagyobb szeretetére, az irodalom nemzetnevelő feladatának felismerésére és elfogadására a l'art pour l'art elmélet fölött. És bár a Részl. Utasítások hivatkoznak kortörténeti kapcsolatokra, és megemlítik irodalmunk történetiszemléleti elvét, azonban a műalkotó magyar lélek szinguláris voltát, irodalmunknak sokszor nemzetfenntartó hivatását és szerepét nem emelik a többi szempont fölé. A Részl. Utasításokból olyan bőséggel áradnak az irodalmi anyag tárgyalásának részletfeladatai, közelebb és távolabb tekintő szempontjai, hogy azoknak az olvasókönyvben, mondjuk „tankönyv“-ben való rendezése nélkül mindenik tanár olyan utat vág magának, amelyet akar, s így következett be az az állapot, hogy *nincsen biztosítva irodalmunk azonos felfogású tanítása*, még pedig nemcsak tárgyszerűségben, de szellemben sem.

Irodalmunk mostani formában való tanítását *szubjektívnek* mondja a soproni bencés gimnázium, a nagykőrösi gimnázium is. Ez a szubjektív felfogás fog érvényesülni különösen Arany János halála utáni irodalmunk tárgyalásánál és a modern irodalom értékelésénél. Ha a tankönyvek és az utasítások félreismerhetetlenül meg nem jelölik az utat, elvitathatatlanul meg nem határozzák a szellemet, amelyben és amely szerint a magyar irodalom tanításának folytania kell, rövid idő múlva szélsőséges világnézeti felfogások érvényesülnének nemcsak a katedrákon, de az iskola padjaiban is.

Bármennyire tiszteljük is a tanár egyéni felfogását, és elismerjük véleményének szabadságát, tanítványaival nem szegődhetik sokszor politikai, máskor társadalmi, stb. problémáktól vemhes, az időszűrőség nagy hangosságával érvényesülő irodalmi irányzathoz. Távol áll tőlünk, hogy bárkinek is kétségbe vonjuk jó szándékát vagy világos ítéletét, de sokkal régibb az az igazság, hogy tér- és időbeli távolság szükséges a lehiggadt és tárgyilagos ítélethez. Már pedig ha belenézünk jelen irodalmunk életébe, a folyóiratokba, esszébe, hamar meggyőződünk arról, hogy nagy harcok folynak a különböző felfogású, világnézetű irodalmi pártok, csoportok között. Sok tekintetben átvette az irodalom is az új idők formáit, az eredmények és sikerek legfőbb eszközét: a propagandát. Sőt talán más területek még tanultak is ebben a tekintetben az „irodalom“-tól.

Ám vegyen tudomást az iskola is az irodalmi élet zajlásáról, de maga ne kerüljön bele a viharba. Minden körülmények között biztosítani kell irodalmunk egységes felfogású tanítását.

Ebben a tekintetben gondolnunk kell a visszatért területek iskoláira, tanáraira, tanulóira is!

Irodalmi életünkben egyre erősödő irányzat az „európaiság“, az egyetemes humánium és az abszolút esztetikum elvének mindenek fölé való emelése, ebből következőleg a magyar irodalomnak is európai szemszögből való vizsgálata és értékelése. Ez az irányzat belépett az iskola kapuján is, a mai tág kapun még kényelmesebben és könnyebben, mint azelőtt. Nem az európaiság elvének vitatásáról van szó, hanem azoknak a magyar szakos tanároknak a felfogásáról és tanításáról, akik a középiskola katedráján a sokszor keserű magyar sorsunkból fakadt irodalmi kincseinket nem meleg magyar szívvél közelítik meg, hanem az abszolút esztetika ollójával szabdalják meg.

Az egyetemes humániumot nem lehet, nem is szabad elzárni tanítványaink elől, sőt meg kell tanítani őket — amennyire lehet — az abszolút esztetika alapján műélvezetre is, de mégis *elsőbb feladat, hogy a magyar irodalomban a magyar lélek történetét és alkotó erejét lássák*. Csak azután jöhet az abszolút esztetika elvein nyugvó kritika, de — módjával! Ne csak esztetikumot, de magyar sorsot is lásson a tanuló a magyar irodalomban, vállaljon sorsközösséget azal, és szeresse hibáival, fogyatkozásaival együtt, mert: *magyar*.

Nem egy írónk kapna más értékelést, ha nem minden áron az európai irodalom szemszögéből vizsgálnák őket, hanem figyelembe vennénk, hogy a magyar lelkiségnek is vannak sajátosságai, és hogy a magyar lélek mást és másként teremt, mint pl. a francia, vagy német.

Ha pl. a klasszikus görög irodalmat vizsgáljuk, sohasem feledkezünk meg figyelembe venni az ókori görög ember lelkiségét, adottságait, különös műalkotó eljárását, világszemléletét. A görög nép lelkiségét igyekezzünk megérteni, abba a lehető legteljesebben beleéljük magunkat, s csak úgy közelítjük meg alkotásait.

Ugyanezt kell cselekednünk a magyar irodalom vizsgálatánál is, mert a magyar teremtő lélek éppen olyan szinguláris, mint pl. a görög. Ám értékeljük irodalmunkban az asszimilált európai jegye-



ket is, de emeljük ki és becsüljük meg a sajátosan magyar jegyeket is. Ha más is, — mint ahogyan más a német, angol, francia, stb., — *észjárásban* és legbelső tartalmában, stílusában a magyar irodalom, nem jelent szükségképen kisebbségét. Ha el is tér a konvencionálissá vált, idegenből érkezett, hosszabb-rövidebb ideig divatos lett felfogástól a magyar remekművek több vonása, talán éppen ebben van irodalmunknak legmélyebb jelentésű művészi értéke.

Túl az esztetikai vizsgálódás és művészi értékelés öncélúságán, a magyar irodalom tanára sohasem feledkezhetik meg arról, hogy a nagy népek irodalma, akárcsak politikai hatalmuk, önkénytelenül is hódít és terjed. A politikában a hatalomnak legfontosabb *joga*: az erő meg az erőszak. Éppen így a nagy népek irodalmának nemcsak művészi értéke van, de *ereje* is: a politikai hatalom szövetsége, a világnyelv, és a sokezeres, sőt milliós példányszám. A nagy népek írói és iskolái fényűzően játszhatnak a l'art pour l'art elvével is, míg a kis népek lelkét és életét éppen amaz irodalomnak hatalmas országai részéről érkező, a történelemben sokszor megismétlődő megpróbáltatások idején gyakran irodalma erősíti és tartja meg.

Ám csodálja tanítványunk Shakespeare-t, de Katona Józsefet szeresse, és drámájának ne a hibáit, de jelességeit ismerje jobban. Ez nem sovinizmus, nem a historizmus túltengése irodalmunkban, hanem mélyebben való beletekintés abba, ami a *mienk*.

A továbbiakban határozottan és világosan kell kitűzni a célt, nem sokat és sokfélét, hanem csak azt és olyat, ami elérhető.

El kell tehát dönteni a kérdést, mi legyen a fontosabb. Az-e, hogy a tanulót irodalmi művek módszeres elemzésére megtanítsuk, és begyakoroljuk, azaz kimondott műértőt neveljünk belőle; az-e, hogy a tanulóval bejárjuk a hazai és világirodalom lehető nagy területeit, és európai szemléletre és műízlésre neveljük; avagy maradjunk szorosabban a magyar szónál, gondolatnál, szemléletnél, annál a mérsékeltbb feladatnál, melyet a Tanterv a 12. oldalon megjelöl. Szép és nagy feladat ez is, de elérhető. Sőt ezt el is kell érnie minden iskolának: az értékes *magyar* ember megnevelését az irodalom segítségével is.

A Részl. Utasítások szövege és szelleme azonban ennél többet kíván. Még pedig az első kettőnek minél nagyobb mértékben való megközelítését, szinte elérését, a harmadiknak pedig teljes megvalósítását.

Mind a három célnak, kiváltképen a Két elsőnek egyforma mértékben nem felelhetünk meg, mert arra heti három óra kevés, a tanulók nagy átlagának sok is, és a két első feladat ilyen mértékben határozottan korai is. A harmadik feladat azonban annál fontosabb, s ennek munkálása közben kaphatnak a tanulók *ízeltő*: a két elsőből is.

Nemzetünk ezer esztendő óta, de különösen az utolsó századokban egyebet sem tesz, mint pusztá életéért és fennmaradásáért folytat végnélküli, keserű küzdelmet. A nyugati népek időnkénti harcaik ellenére is ráérték kőházakat építeni, hasonlóan szellemi kultúrájukat nagyra emelni és kiterbélyesíteni, mi pedig csak egy-

egy szellemóriásunkkal tudtunk magunkról jelt adni. Sajátos nemzeti kultúránk megteremtésére, szellemiségünk teljes kibontására sem időnk, sem anyagi erőnk nem maradt, de gyakran nem volt meg a magyar szellem szabad szárnyalásának egyéb feltétele sem. Így aztán, hogy az általános kultúrában hátra ne maradjunk, kénytelenek voltunk a körülményekkel megalkudni, s más népek szellemi hatásait fokozottabb mértékben elfogadni.

Ha ebből a szémszögből nézzük a magyar irodalom tanítását, annak nemzetnevelő feladatát, akkor alig mondhatunk mást, mint azt, hogy *kevesebb esztetizálást*, csak annyit, amennyi egy középiskolai tanulónak szükséges, ellenben tanulja megbecsülni a magyar költőket, írókat és azoknak munkáit. *Mindíg is az volt a baj, hogy irodalmunkban — európai szémszöveget használva — inkább a fogatkozásokat, az idegen költők és írók munkáiban meg lehetőleg az értékeket kerestük, s ezen az alapon végeztük a hasonlítóatást.*

Különösen így volt ez az utóbbi évtizedekben, amikor olyan irodalom történetet is írtak, amelyik a nyugati szellemet, Európát, kereste és nyomozta irodalmunkban. Nem haszontalan és káros fáradozás ez az iparkodás akkor, ha ugyanakkora buzgalommal másik könyvet is ír a szerző: a magyar szellem ősi, teremtő erejéről.

Következzék el az a magyar irodalomtanítás, mely az abszolút esztetikát nem más népek irodalmán keresztül alkalmazza a magyar szellem alkotásaira, nem állandóan viszonyítva, nem mindig csak azt keresve, ami európai a magyar alkotásokban, hanem elsődlegesen azt, ami *immanens érvénnyel* magyar. Ellenkező esetben a mindig leselkedő és mindig résenálló kozmopolita szellem ragadja karjaiba a tanulót, s irodalmunk nemzetnevelő feladata egészen háttérbe szorul. (Ezeket a gondolatokat többször érintettük, sőt bővebben is kifejtettük a *Protestáns Tanügyi Szemle* fentebbi évfolyamaiban).

Szívlelje meg ne csak az irodalomnak a tanára, de minden magyar tanár Szinyei Merse Jenő kultuszminiszterünk szavait: „*Minden igazi alkotó erő csak a faji tulajdonságokkal együtt s csak a nemzeti hagyományokon keresztül válhat egyetemes emberi értéké. Ezért nemcsak magunkkal, hanem az egész európai közösséggel szemben is legszentebb kötelességünk, hogy lehető legnagyobb mértékben segítsük elő a magyar szellem nemzeti hagyományainak érvényesülését és a faji génusz kiteljesedését. Nem zárhatjuk be kapuinkat az új és külföldi áramlatok elől, de ezeket a magyar szellem sajátosságai szerint kell magunkévá tennünk.*“

De csak a magasabb, eszmei célok lehetnek különbözők, sőt elmentétesek irodalmunk tanításának mai rendszerében: nincsen meg a közelebbi tárgyi szempontok egysége sem. Az egyik tanár szöveget magyarázhat, egy-egy költeményt 2—3 órán keresztül, a másik eszmetörténetet kutathat, a harmadik csak tartalommal bibeledhetik, a negyedik vég nélkül esztetizálhat, az ötödik csak stílust fejtegethet, stb. Ha a tankönyvek határozottan és világosan meg nem jelölik a csapásokat, mértéket nem szabnak, kereteket, még pedig pontosan meghatározott kereteket nem adnak, és a kialakult, hivatalosan is elfogadott értékeléseket nem közlik, lassan elkövet-

kezik az az idő, hogy még ugyanazon intézeten belül is különbözeti vizsgát kell tenni a tanulónak, ha egyik magyar szakos tanártól a másikhoz kerül.

A középiskola sem a tudománynak, sem a tanításnak ekkora szabadságával nem élhet.

Nemcsak a tananyagot kell a mostaninál még pontosabban megjelölni, — az érettségire még címekben és esetleges szövegrészletekben is — hanem a feldolgozás szempontjait is, mert a célokat nemcsak az anyag mennyisége és minősége határozza meg. Erre nézve azonban előírásokban, utasításokban gyakorlatilag is jól használható kalauzt nehéz adni.

Eszközök is kellenek, első sorban jó tankönyv.

Mai irodalomtanításunk nagy eszköztelensége is egyik főoka annak, hogy a tanár szabadjára tallózhat, sőt kénytelen tallózni, ami természetesen nem zárja ki a komoly és jó munkát, csupán kiki más helyen bukkan ki nyolc esztendei, sokszor fárasztó bolyongás után az erdőből.

Irodalomtanításunknak sem nemzetnevelő feladatát, mely közérdekű cél, magyar életérdek, sem a tanuló lelkének formálását, művelését, mely az egyén lelki hasznára irányuló munka, nem lehet pusztán az utasításokban adott imperativusokkal és a tanár lelkesedésére való hivatkozással elintézettnek tekinteni.

Eszközök és tantervi idő is kell!

Ismételjük, a magyar irodalom tanítása forradalmi átalakuláson megy keresztül, még pedig francia mintára. Ámde elfelejtettük azt, hogy a magyar diáknak, — mint kis nemzet fiának — tömérdek idejét rabolja el a sok idegen nyelv tanulása, amit a magyar irodalom tanulásának kell megszenvednie. Mennyivel előnyösebb helyzetben vannak a nagy népek fiai! A német, angol, francia diák. Náluk nagy óraszámval tanítják a honi irodalmat, azonfelül pl. a francia diák bizonyára elsőnek tartja a világon a gall szellem költészetét.

Még ilyen körülmények között is adtak a franciák a tanár kezébe bőséges tartalmú *Vezérkönyvet*. Mennyivel szükségesebb, hogy a magyar tanár lelkes munkáját a mai néma tankönyvek („olvasókönyvek“ a felső fokon is) helyett — melyek közömbösen mutatják be nagy magyar szellemek alkotásait — *beszédes* tankönyvek támogassák, amelyek *melegséggel* és *szerezzettel* szólnak a magyar íróról, a magyar irodalomról.

A *Vezérkönyvvel* azonban ne essünk a szokásos hibába, hogy *másoljunk*. Mások a francia diák szükségletei és körülményei, megint mások a magyar gyereké.

Igenis, legyen a magyar irodalom tanítása élményszerű, de ne legyen kínlódás. Ma még — az útkeresés állapotában — sokszor az.

Hogy azonban őszinte és becsületes eredményhez jussunk, el kell ismerni, hogy nem csupán az jó, ami új, hanem jó és hasznos tanácsokat ad a múlt is. Vagyis középen kell keresnünk az igazságot. A múlt tanításában sok az elavult dolog, az újban meg sok a túlzás. Ilyen túlzás pl., amikor minden terhet a tanár vállára rak, sokszor megoldhatatlan feladatok elé állítja, a tanuló ítélőképessé-

gét, szorgalmát és érdeklődését, szellemi fejlettségét pedig túlértékelve, a módszernek jelentőségét föltöbb kihangsúlyozva, kevés munkával, majdnem munka nélkül akarja a diákot eredményhez juttatni.

A túlterhelést nem ezzel lehet elkerülni, hanem a célok mérésével, az anyag csökkentésével és a nagy sokféleség, a „mindenből valamit“ megszüntetésével. Továbbá föltétlen szükség van jól szerkesztett, okosan használható tankönyvekre. Nem a verbalizmus visszatérése céljából — amitől Isten őrizzen! — hanem komoly didaktikai okokból. Méltán küzd a modern didaktika a lélektelen verbalizmus ellen, de jogos harcában annyira túlment a határon, hogy elvesztette a réven, amit nyert a vámon.

A verbalizmust, a túlterhelést meg kell szüntetni minden körülmények között, de ugyanakkor szembe kell szállni azzal a jelzővel, hogy „mindent az iskolában, semmit otthon“, mert ekkora teherkönnyítés nem is viheto keresztül, nevelési szempontból nem is tanácsos.

Elég, ha tanítványunk egy mankóval jár. Ha kettőt adunk neki, elfelejt járni!

Felhívjuk a figyelmet *Zimándi Piusznak* a gödöllői *Évkönyvekben* (1940—41; 1941—42.) megjelent tanulmányaira. Mind a két tanulmány fontos okmány arra nézve, mit kell végeznie az eszköztelenségre kárhóztatott irodalomtanításunkban a tanárnak és tanulóknak. Különösen a tanárnak. A gondolatoknak, az ismereteknek mekkora bőségére van szükség! A tanár mekkora lelkesülésére és türelmére! És nem közönséges didaktikai készségre. Azonban arra is kell gondolnunk, hogy mindannyian képesek vagyunk-e ekkora munkára, és van-e rá megfelelő idő. Föl kell még azt a kérdést is tenni, hogy szükség van-e arra, hogy minden tanár külön-külön gyötrődjék, amíg egy valóságos tankönyvet, egyéni tankönyvet összeállít. Igen, a tanár kutasson, s ő se kapjon készen mindent. De ha elfogadjuk, hogy a legtermékenyebb és legfárasztóbb munka az órán folyik, akkor fölöslegesen ne terheljük meg a tanárt se, és legfőként bízunk abba, hogy a készen kapott anyagot *elevenné* teszi, életet varázsol abba. Amelyik tanár ezt nem teszi meg, vagy nem képes rá, attól hiába vonjuk el az eszközöket, legfeljebb mások munkáját nehezítjük meg.

Aki tüzetesen végigolvassa *Zimándi* tanulmányait, meggyőződhetik arról, hogy az ismereteknek ekkora tömegét és területét táblai vázlatokban nem lehet megrögzíteni.

Mi is azt valljuk, hogy legyen irodalomtanításunk élményszerű, sőt jusson a tanuló *társasviszonyba* olvasmányaiival. A „társasviszony“ egyelőre — jobb kifejezés híján — jelenti azt az állapotot, amikor a tanuló az irodalom *közvetlen hatása* alá kerül, s értelmével, szívével *szereti* azt. Olyan *tulajdonának* tartja, mint a saját gondolatait.

Szép cél ez. A nemzetnevelő feladat mellett ez volna a legszebb ajándék, amit a magyar irodalom a tanulóknak adhat, mint — humánusot.

A soproni bencés gimnázium azonban joggal tartja túlzottnak ehhez az eredményhez vezető új didaktikai eljárást, az új didaktikai eljárásához fűzött reményeket, s úgy tapasztalta, hogy: „Bármily tökéletes is a tanár és tanítvány együttműködése óra alatt, pusztán hallás útján olyan kis százalékban sajátítja el a növendék az irodalmi készséget, vezető gondolatokat, melyekre olvasás közben szükség van, hogy csupán erre építeni kétes vállalkozás. Ezzel a módszerrel lehet elérni egyes órákon tetszetős *látszatsikereket*, de összefüggő, telt írói képek, fejlődési irányvonalak a kevés kivételtől eltekintve nem alakulnak ki.” Ilyen tapasztalatokat szerzett a nagykőrösi gimnázium is.

Akárhogy forgatjuk is a dolgot, bármennyire lelki hatásokban és eredményben akarjuk is az irodalom tanításának célját meghatározni, az elméleti ismereteknek világos áttekintésben való elrendezése, mégpedig a tankönyvben való közlése elől nem térhetünk ki, mert a lelki hatások, mint a tanításnak számon is kérhető eredménye, meg nem foghatók. Legfeljebb a tanulónak az irodalommal szemben való magatartásában, a róla vallott felfogásában szemléltethetők, de ez a magatartás és felfogás ismét csak ismeretekben konkretizálódik abból a célból, hogy akár érettségien, akár más alkalmakkor is a tanár is, a tanuló is számot adjon a végzett munkáról. Az ismeretek megrögzítésének hiányos eszközei és módja — nemcsak a későbbi időre, de a számonkérés legközelebbi alkalmára gondolva is — állandó lelki izgalomban tartják a tanulót.

Külső látszatra úgy tűnik fel a dolog, hogy a magyar irodalom tanításának új módszere nagy eszköztelenségével nagyban megkíméli a tanuló erejét, és könnyebbé teszi a fokozottan jobb eredmény elérését, pedig ezzel szemben megerőltetett szellemi munkát végez a tanuló, mert értelmi fejlettségét, ítélőképességét, önálló gondolkozását korához képest felértékeljük, és egy tudományszakban jártas ember magatartását, tudományiszomját akarjuk kiváltani belőle.

Tanítsunk *eszméltetően*, de módjával. Új igazságokat ne talál-tassunk ki mindenáron tanítványainkkal, és a mindenáron való önálló véleményt se sürgessük nála.

Azonban nemcsak a tanulónak vannak nehézségei. A tanárt is sok gond szomorítja.

A szombathelyi értekezlet előmunkálataihoz beérkezett kérdőívek válaszai elmondják, hogy mivel a lebontott elméletgerendázat helyébe sem a tankönyv, sem az Utasítások nem adnak biztos és határozott irányvonalat, mértéket, keretet és tartalmat, hanem a tanárra bízák, hogy: *mit, mikor és mennyit*, de azért mégis sokat és mindent, a lelkiismeretes tanárt állandó *bizonytalanság* gyötri.

Mindent egybefoglalva a tanítás eszközéről, odajutottunk, hogy a tanár kezébe *Vezérkönyv*, a tanulóéba meg *okos tankönyv* kell. Olyanok, melyek az élményszerű, eszméltető tanításhoz készültek, arra alkalmasak.

Áttérve a módszerre, azt állítjuk, — nem új igazságként — hogy az általános érvényű eszközökön és tanítási mozzanatokon

túl, mint pl. az olvasmányt először folyamatos olvasásban, töretlenül kell bemutatni, személyi, egyéni adománya mindenik tanárnak a maga módszere, melyet nem tetszése szerint választ. Vele születik, mint a költővel a tehetség. De itt se készen, ott se. Természetesen vannak kirívó esetek, mikor a tanár egyénieskedik, eredetieskedik, persze komoly eredmény nélkül.

A modern pedagógia módszerében: 1. logikai, 2. pszichológiai, 3. technikai, s végül 4. művészi elemek érvényesülnek. Egyik sem a másik rovására, hanem egymás mellett, egymással egyensúlyban, csak a pillanatnyi konstellációban emelkedik ki egyik vagy másik elem jobban. De a módszer karakterét nem szabhatja, nem határozhatja meg sem egyik, sem másik elem.

Úgy tűnik fel, hogy az 1938. évi Tanterv és a rávonatkozó Részl. Utasítások erősen tudományos jellegű anyagot vettek fel, illetőleg célfeladatokat tűztek ki, az Ált. Utasítások meg a módszerben a logikai elemeket emelik ki. Új tanításunkban ezek az elemek karakterizálják a tanár és tanuló munkáját. A logikai elemek kihangsúlyozását jelenti és emeli ki, követeli meg a mai tanítás nagy eszköztelensége is, s így a pszichikai, érzelmi momentumok kevésbé, vagy nem is jutnak érvényre, mert a tanuló nagyon megfárad a munkában, de a tanár is nemkülönben. Erősen hangsúlyozza a lélekformálás nagy célját mindkét Utasítás, de erre alig marad idő. Nem feledkeznek meg az Utasítások a módszer pszichológiai elemeiről sem, de elnyomják azokat a mai tanításban a logikai mozzanatok. Még kevésbé juthatnak érvényre a tanár egyéniségében rejlő művészi elemek.

Tanítsunk élményszerűen, de ne kössük meg a tanár kezét, mert az aprólékosan utasított tanár elveszti munkakedvét, biztos és nyugodt tájékozódását. A módszer kérdésével a szombathelyi tankerület gimnáziumai bőven foglalkoztak az értekezletet előkészítő munkálatokban, s kivétel nélkül arra az eredményre jutottak, hogy az elmét sorvasztó, lelket szikkasztó verbalizmus ellenhatásaként a másik végletbe lendült kérdve-kifejtő módszert kizárólagos tanítási alaknak nem lehet elfogadni. A tárgyalás alatt levő anyag természete, a tanár egyénisége, az osztály minősége, és sok egyéb körülmény szabják meg, hogy mikor, milyen legyen a tanítási alak. A közös munka eredményének, a tanár magyarázatának csupán táblai vezérszavak útján való megrögzítését pedig a feledékeny emlékezet számára — amikor a tanulónak egy délelőtt is óráról-óra más-más tárgykörbe kell beleélnie magát — kevésnek tartotta valamennyi beérkezett, tapasztalatokon nyugvó szakvélemény. Erre vallanak az egyre jobban szaporodó különféle összefoglalások és „vezérkönyvek“, melyeknek egyrészt kétségkívül üzlet és kényelem, másrészüket azonban a szükség hozta és hozza létre. (Már ez is kívánatosná teszi, hogy a sok kísérlet és magánvállalkozás helyett, mely minden tilalom ellenére is tovább virágzik, hivatalosan bevezetett, széles tapasztalatokon nyugvó Vezérkönyv legyen a tanár kezében, melynek szűkített mása meg a tanulónál van, mint tankönyv).

Az utóbbi években a módszer kétségkívül nagyobb úr lett a

pedagógiában, mint bárki és bármi más. Nem vitás, hogy a módszer fontos a tanításban sok okból kifolyóan, de mégis lejjebb kell szállítani a polcra.

Vannak általános érvényű szabályok, de azonfelül ne szorítsuk béklyóba a tanár kezét. Ha a tanár megszerettette az irodalmat, a tanítványai azonfelül értelmes szóval beszélni is tudnak arról, akkor használta a legjobb módszert.

Épen a sok panasz, mely a módszer körül felhangzott, indít bennünket arra, hogy ezzel a kérdéssel külön cikkben foglalkozzunk későbbben, az első modern érettségi vizsgálat nyújtotta tapasztalatok után. Ekkor részletesen kitérünk a szombathelyi tankerületi gimnáziumainak írásba foglalt tapasztalataira is.

* * *

Forrásban, kialakulóban van irodalomtanításunk.

Ezzel a forrásban, kialakulóban levő állapottal jutunk el az első modern érettségi vizsgálatához. Hivatkozunk *Simon László* tanker. főigazgatónak első közleményünkben olvasható szavaira: „Eredménymérlegelés is lesz az első érettségi vizsgálat”.

Ez okból is, de azért is, mert korszerű irodalomtanításunk még az útkeresés állapotában van, föltétlen helyes a budapestvidéki tankerület igazgatói értekezletének az a — Zimándi Piusz fogalmazásában — tett javaslata, hogy az új, korszerű *Érettségi Vizsgálati Szabályzat* csak az első modern érettségi vizsgálatokból levonható tapasztalatok után kerüljön kiadásra. A javaslat második pontjához, hogy t. i. ahol nem magyar szakos az elnök, oda megfigyelő küldessék ki, a magunk részéről néhány gondolatot vetünk fel:

Nem szükséges, hogy az érettségi vizsgálatot a megfigyelő egészen végig hallgassa, elég egy nap. Fontosabb, hogy legalább 3—4 iskolában végezzen megfigyelést, s ne csak a magyar irodalom érettségi vizsgálatát hallgassa meg, hanem a többi tárgyét is, mert így kap a tanuló szellemi képességéről teljes képet. A megfigyelés főbb szempontjai legyenek: a tanuló szellemi érettsége, irodalmi ismeretei, irodalmi érzéke, a tanár módszere a vizsgálaton. A kérdve-kifejtő feleltetésnél, a colloquáltató vizsgáztatásnál jut-e kellő szerep a tanulónak? Mekkora idő szükséges a különböző típusú feleltetésekhez? Milyen tételek szerepeltek? Van-e a nagy egészen is áttekintése a tanulónak, avagy csak mozaikszerű a tudása? A verbalizmus ellenképének, az irodalom elkatekizálódásának mutatkoznak-e előjelei? (Ébben az irányban néhány intézetnek komoly aggodalmi vannak. Az elkatekizálódás felé már az első segédkönyv megjelent). Milyen a tanulók előadó és kifejező készsége? A modern irodalomtanításnak milyen jó eredményei és milyen fogyatkozásai mutatkoznak?

Lehetne még sok kérdést felsorolni, de a vizsgálat folyama alatt maguktól adódnak majd a szempontok.

Egy-egy tankerületben két-három megfigyelő kiküldése volna kívánatos, akiket a tankerületi főigazgató jelölne ki a katedrai szakemberek közül. A kiküldöttek ide küldenék fel jelentésüket.

Így reméljük, hogy a széleskörű tapasztalatok alapján összeállított új Érettségi Szabályzat korszakalkotó és hosszú életű lesz.

* * *

Sok komoly ember jó szándéka találkozik abban a törekvésben, hogy megtaláljuk a legjobb és leginkább eredményre vezető utat irodalmunk korszerű tanításához. Nagy dologról van szó, hiszen a középiskolai tanulónak mégis csak *gyermeki értelméhez* akarunk *eszméltető tanítási formát* találni, ébredező lelke előtt pedig meg^o akarjuk nyitni nemcsak a tudásnak, de a nagy alkotó szellemeknek a világát is.

Sok kísérlet, és talán csalódások után is végül eljutunk a leghelyesebb megoldáshoz, mert nagyon szép a tét: a magyar gyermek lelkének találkozása a magyar Géliusszal.*

Csanády Sándor.

* A magyar irodalomtanítás kérdése élénken foglalkoztatja tanári közvéleményünket, így ez a két közlemény is gazdag visszhangra talált. Az eddig beérkezett és esetleg még beérkező hozzászólásokat a Nevelés és Élet rovatban folyóiratunk következő számaiban közöljük.

Az Alföld közművelődési kérdései és feladatai.

Az Alföld történelmi viszontagságai következtében más magyar vidékekhez képest elmaradt tájnak látszik. Ez a szemlélet természetesen nagyon viszonylagos, mert más vonatkozásban a nemzeti megújulás forrásának, az ország szívének, éltető erejének érezzük. A legnagyobb magyar csodák közé tartozik a török hódoltság alatt letarolt, kipusztult alföldi népiség újjászületése, az alföldi táj XVIII. századbeli benépesítése, a színmagyarság hegemóniájának igen nehéz körülmények között való biztosítása. Ennek a gyökeres magyarságnak kollektív erejéből vált az alföldi futóhomok virágzó magyar kultúrtájává, hazánk éléskamrájává, amely a különlegességi termelés révén immár világhírre jutott. Szólhatnánk az alföldi magyar kubikosok páratlan munkateljesítményeiről is, akik nemcsak az ország, de egész Középeurópa technikai átalakításából olyan nagy mértékben vették ki részüket. Megemlíthetjük szellemi kultúrájának, főleg népköltészetének nagy magyar értékeit is.

Az alföldi ember azonban szeret hallgatni, nem dicsekszik, de minden körülmények között megállja helyét bármilyen történelmi, vagy szociális helyzetben is. Így például az Alföldön volt a legalacsonyabb a kivándorlási arányszám. Amellett, hogy az elmúlt két században az alföldi magyarság új népi, gazdasági, társadalmi alapvetéssel megteremtette a magyar jövő kollektív feltételeit, számos egyéniséget tudott adni az egyetemes magyarságnak, akik az új,