

A MODERNNYELVI OLVASMÁNY ÉS A „KULTURKUNDE“ KÉRDÉSE.

A modernnyelvi olvasmány kérdése a középfokú oktatásnak igen fontos kérdése. A nevelés és az oktatás egyetemes célja szempontjából ugyanis nem érdektelen, hogy milyen olvasmányt adunk tanítványaink kezébe. Akkor, amikor egy nemzet jövőjének a kialakításáról, a jövő nemzedék lelki világának irányításáról és befolyásolásáról, lelki tartalommal való megtöltéséről van szó, nem érdektelen, hogy milyen lelki táplálékot adunk az ifjú nemzedéknek. Minden pedagógust, aki az ifjú nemzedék lelki irányításával van megbízva, súlyos lelkiismereti kritika kell, hogy vezessen, amikor olvasmányt ad a tanulóknak, vagy olvasmányt tárgyal velük. Hogy azonban ezen emelkedett szempont szerint cselekedhessék, ahhoz szükséges, hogy tisztában legyenek a céllal, amit el kell érnie és tisztában kell lennie a viszonyokkal, amelyekből kiindul. A modernnyelvtanítás célja és a viszonyok, amelyekből a tanárnak ki kell indulnia, nagyon változók és nagyon különbözők. Mint minden téren, úgy ezen a téren is van fejlődés. Hogy feladatunknak megfelelhessünk, szükséges, hogy időnként szemlét tartsunk az uralkodó nézetek felett.

A világháború után a pedagógia összes területein nagy mozgalom és forrongás támadt. A háború tanulságai és tapasztalatai szükségessé tettek bizonyos reformokat, szükségessé tették az oktatási célok revízióját, új célok kitűzését. Új jelszavak merültek fel, és ezek nyomában némely területen igen élénk eszmecsere keletkezett. A reformeszmék nem kerültek el a modernnyelvtanítás területét sem és itt is igen élénk harcok kíséretében vonultak be az új eszmék. Ez alkalommal csupán a modernnyelvi olvasmány és a „Kulturkunde“ kérdését óhajtom megvilágítani.

A kérdés megértéséhez szükséges, hogy egy kis történeti visszapillantást tegyünk. Ismeretes, hogy a modernnyelvi oktatás reformja a múlt század 80-as éveiben indult meg. Tudjuk, hogy a régebbi pedagógia a nyelvtanítást szellemi tornának tartotta, légfontosabb céljának a nyelvtan tudását tekintette, a gyakorlati követelményekkel nem sokat törődött. Ennek az ellensúlyozására indult meg a 80-as évek elején az a heves módszertani mozgalom, amelynek a főcélja a nyelv gyakorlati bírása, módszere a direkt módszer volt (utilitarisztikus cél). Német, angol és francia nyelvet nem azért tanulunk — mon-

dották —, hogy német, angol és francia nyelvtant tudjunk, hanem hogy németül, angolul és franciául beszélni tudjunk. Ez a mozgalom a nyelvtant csaknem teljesen kiszorította, a szókinés pedig főleg a gyakorlati élet igényeit igyekezett kielégíteni. Ennek a gyakorlati szempontnak az előnyomulásával természetesen megváltozott az olvasmány is. Nem a szépirodalmi, hanem a gyakorlati irányú olvasmány volt a fontos.

A régebbi olvasókönyv felölelt szépirodalmi olvasmányokat, de minden vezetőelv nélkül, olyanokat, amelyeket az illető nép értékeseknek tartott. A fontos az volt, hogy ezen olvasmány alapján meg lehessen ismerni a nyelv szerkezetét. Az olvasmányt szétboncolták, egyes alkotó elemeit ismét összerakták, gyakorolták rajta a grammatikát. A kor felfogása szerint a nyelv emberi találmány, amelynek csodálatos mechanizmusa van, s azt hitték, hogy ennek a mechanizmusnak az ismerete nélkül nem lehet idegen nyelvet tanulni. A nyelvtanítás ilyenformán mechanikus grammatizálásba fulladt, meddő maradt.

Ez ellen a meddő és fáradságos tanítás ellen veszi fel a küzdelmet a reformmozgalom, s azt követeli, hogy az iskola tanítsa meg mindenekelőtt beszélni a tanulót, azután ismeresse meg az illető nép szokásaival, társadalmi és állami berendezésével, a hétköznapi élettel és annak a szókincsével. Így kerülnek most már határozott válogatási elvek alapján az olvasókönyvbe a reáliák, a különféle tantárgyak körébe tartozó témák, az illető nép földrajza, történelme és irodalma. A tanuló sok hasznos, az illető nép körében jól felhasználható ismeretet szerez.

Az olvasókönyvek tele voltak olyan olvasmányokkal, amelyek vonatkozásban állottak az illető nép kultúrájával. Egységes elv, amely az olvasmányok kiválasztásánál irányadó lett volna, nem volt. Ez a határozatlanság és tanácstalanság kétségbe ejtette a pedagógusokat. Hogy az olvasmánykiválasztás rendszertelenségét elkerüljék, olvasmánykánonokat szerkesztettek. A kánon azonban vagy a szerkesztőnek az ízlését tüntette fel, vagy oly sok művet ajánlott, hogy ezekkel sem jutottak többre, mint ezek nélkül.

Ennek a határozatlanságnak az oka természetesen abban keresendő, hogy még nem alakult ki egy egységes művelődési cél. Az egymást követő pozitivista, realista és naturalista világnézetek és az azok nyomában járó technikai korszak összhangban voltak ugyan azokkal a célokkal, amelyek a reformmozgalom embereit vezették, de a célok sokfélesége és sokasága állandóan keresztezte egymást, és eredményre nem vezetett.

A reformmozgalomnak megvolt az az eredménye, hogy az egyoldadú grammatizáló eljárással szemben rámutatott a gyakorlati élet követelményeire, de megvoltak a káros következményei is. Egyrészt elhanyagolta a nyelvtant és ennek visszaszorításával visszaszorította a nyelvek szellemi átmunkálását is, a nyelv technikai begyakorlásával háttérbe szorította a szel-

lemi és szellemképző munkát. Ami azonban még ennél is fontosabb, az az volt, hogy a tanulók sokat tudtak ugyan az illető népnek anyagi berendezkedéseiről, kultúrájáról, de a gondolkodásvilágáról és érzésvilágáról keveset tudtak: tudtak beszélni az illető nép szokásairól, de nem ismerték az illető nép szellemi alkatát. Ez a felismerés aztán nagy ellenhatást keltett, és már a háború idején, de különösen a háború után mindjobban előtérbe nyomul a reformmozgalom utilitarisztikus-realisztikus irányával szemben a humanisztikus irány. A realisztikus irányú olvasmányokkal szemben követelik a törtenet-politikai és az etika-esztétikai jellegű olvasmányokat. A háborúban szerzett tapasztalatok megmutatták, hogy tudunk ugyan sok mindenfélét az idegen népről, de a népet, annak lelki alkatát, érzés- és gondolatvilágát nem ismerjük. Ezek a tapasztalatok széles körökben visszhangot keltettek, és Angliában és Németországban politikuskok és vezető emberek azzal vádolták az iskolát, különösen a modern nyelvészeket, hogy a modernnyelvi oktatás nem tett eleget az illető nép megismerése terén, hogy sokszor hamis képet festettek a tanulók elé az idegen népről. A németek pl. azt tanították, hogy a francia nép dekadens, erő-kifejtésre képtelen nép, az angolokról pedig azt, hogy lusta, kalmár nép, amely harcolni nem akar. A háború ellenben azt mutatta, hogy igen nagyot tévedtek.

Ezek és ezekhez hasonló tapasztalatok azután új irányba terelték a modernnyelvi oktatást. Új cél, új olvasmány és új feldolgozási mód lépett előtérbe. És bár az új nézetek nincsenek is teljesen tisztázva, egyes államok tantervei, így az angol és a porosz tantervek és tantervi utasítások már az új szellemet tükröztetik vissza. Ennek az új szellemnek és a körülötte keletkezett vitának a központjában van az *olvasmány* és az *olvasmánytárgyalás*. Azt az oktatási irányt, amely nem annyira az idegen nép kultúrájának és irodalmának a megismerését, mint inkább az idegen nép lelki alkatának, lelki struktúrájának, gondolat- és érzésvilágának a megismerését tűzi ki célul, a németek „*kulturkundlicher Unterricht*“ vagy röviden „*Kulturkunde*“ névvel illetik. A „Kulturkunde“ az utóbbi években valóságos jelző lett és mivel megfelelő magyar elnevezést még nem ismerek — a *kultúrtani oktatás* elnevezést nem tartom megfelelőnek —, ezért megmaradunk a „Kulturkunde“ elnevezés mellett.

Mi is az a Kulturkunde, helyesebben, mit értenek ezen elnevezésen? Hogy a dolgot megértsük, ismét egy kis visszapillantást kell vetnünk. Az idegen nép kultúrájának az ismeretése nem új dolog a modernnyelvi oktatásban. Már az Allgemeine Deutscher Neuphilologentag 1886-i határozatai közt ott találjuk Dörrnek a követelményét, amely így szól: „A modernnyelvtanításban a lényeges azonban az, hogy az illető népnek a szellemi életébe bepillantást nyerjünk.“ De később is sokat hangoztatták ezt az elvet Hausknecht, Max Walter, Gustav Wendt, W. Münch és mások. Ezen elven azonban főleg az illető

népnek az irdalmát, művészeti és technikai kultúráját értették. A háború előtt a kultúrtani törekvések legfeljebb arra irányultak, hogy a tanuló az idegen nép szellemi alkotásainak értelemszerű megismerésével alkossa meg a maga világszemléletét és főleg arra, hogy a tanuló tanulja meg jól az illető nép kultúrájából hasznosítható dolgokat. Az értelem és az emlékezet művelése és bizonyos hasznos ismeretek alkották a főcél. A háború azonban arra tanított meg bennünket, hogy nem elég az értelem és az emlékezet művelése. Az új kor összhangzatos egyéniségeket követel, vagyis olyanokat, akik testi, szellemi és erkölcsi tekintetben összhangzatos nevelésen, fejlődésen mentek át. Az idegen nyelv tanításánál ezt a célt nem azzal érjük el, hogy a tanuló bepillantást nyerjen az idegen nép szellemi és anyagi kultúrájába, hanem azzal, hogy a tanulót az idegen nép kultúrája gondolkoztatja, hogy gondolatokat ébreszt benne. Látjuk tehát, hogy amíg a háború előtti kultúroktatás célja főleg az idegen nép anyagi és szellemi kultúrájának, jobban mondva kultúrproduktumainak a megismerése és az emlékezetben való megtartása volt, addig a háború utáni nyelvoktatás a célt áthelyezi az illető nép lelki életének, gondolkodásmódjának és érzelmvilágának a megismerésére, illetőleg megítélésére, és arra törekszik, hogy a tanuló ítélőképességét fejlessze.

Azokban a Kulturkunde kérdése korántsem oly egyszerű, mint ahogy ebből a rövid szembeállításból következtetnünk lehetne. Már a fenti szembeállításból is kiérezzük, hogy a Kulturkundén nem ismeretközlést, nem kultúrtant a szó szorosabb értelmében kell érteni, hanem módszertani eljárást, amelynek célja az, hogy a tanulót az idegen nép lelki struktúrájának megismerésére és megítélésére képesítse. A Kulturkunde nem ismereteket közöl, hanem kérdések feltevésére és ítéletek alkotására akar tanítani. Nem az ismeret a fontos, amit úgyis elfelejt a tanuló, hanem az a képesség, hogy képes legyen minden szellemi, lelki megnyilatkozásnál feltenni a kérdést: mi ez? — miben különbözik tőlem, az enyéimtől? — mi az értéke? — mit kell ebből tanulnom? — mit kell kerülnöm? stb.

Látjuk tehát, hogy a nyelvtanítás és főleg az olvasmányfárgyalás lényeges változáson ment keresztül. És ha ennek az új felfogásnak a háterébe pillantunk, ismét ott találjuk a korának a filozófiai törekvéseit, mint ahogy a reformkorszak idején ott találtuk a múlt század pozitivista, naturalista és realista irányzatát. Most itt találjuk a Windelband és Rickert-féle kultúr- és értékefilozófiát, valamint a Spranger-féle struktúrfilozófia vezető gondolatait.

A Kulturkundénak az a követelménye, hogy igyekezzünk minden olvasmányban keresni és megítélni az idegen nép lelki struktúráját, hogy ezen a réven megismerhessük az idegen népiiséget és majd a miénket, rendkívül fontos módszeres elv, mert ez a célkitűzés teszi végre lehetővé, hogy a kezdőfoktól a legfelső fokig egy egységes elv vezesse az olvasmány kiválasztását és

tárgyalását. Ebben a célkitűzésben nem az irodalom, nem az írásművek mint ilyenek és nem azok filológiai-történeti értéke az elérendő cél, hanem a tanuló belső művelődésének a kifejllesztése. Ez a célkitűzés már nem tekinti a tanuló fejét „emlékeztet-fazéknak”, amelybe a rendszerbe foglalt, osztályozott, csoportosított ismereteket be kell hajigálni, hanem arra törekszik, hogy a tanuló lelkében élő csirákat életre keltse; nem a receptív-passzív, a csak befogadó tanulót tartja szem előtt, hanem az aktív, a cselekvésre, ítéletre és kérdés-feltevésre képes tanulót. Nem az anyagot, hanem a módszert, nem a tudást, hanem a kérdést tekinti a lényegesnek. Nem az idegen népekről szóló ismeretek a fontosak, sem pedig az aktuális gazdasági és politikai ismeretek, hanem az a mód, ahogyan valamely oktatási problémához lépünk, az a metodikai elv, a kérdezés módja, ahogy valamely oktatási anyagot tárgyalunk. Hogyan jelentkezik a megismerendő népnek a lelki sajátsága, milyen alapvető, lényeges vonásokat lehet benne felismerni, melyek a népek akarati formái, melyek a világszemléleti formái stb. De ezzel szemben mindig ott kell állnia a másik kérdésnek, hogy mindezzel szemben melyek a mi népünk jellegzetes lelki vonásai, melyek rokonok, melyek ellentétesek, melyek tanulságosak, melyeket kell kerülnünk stb. Tanulja meg a tanuló, hogyan kell állást foglalnia egy írásművel szemben, tanulja meg értékelni és belőle tanulságokat levonni stb.

A fent vázolt célt azonban nem tanulással, hanem élménnyel érjük el. Ez más szóval azt jelenti, hogy nem elég, hogy a tanuló az idegen nép lelki életébe bepillantást nyer, nem elég, ha arról ismereteket szerez, hanem arra kell törekedni, hogy az olvasmány a tanulóban gondolatokat és érzelmeket keltsen. Ezért tehát csak olyan olvasmányok vehetők fel, amelyek ilyen élmények keltésére alkalmasak. Fölmerül tehát az a kérdés, hogy mit olvasson a tanuló. Erre a kérdésre a Kulturkunde egyik szélsőséges harcosa, Eduard Schön így válaszol: „Sinn und Form einer Kulturkunde im französischen Unterricht“ című művében (38. l.): „Véleményem szerint ezt a kérdést eddig azért nem tudták kellőképpen megoldani, mert három tévedés állta az útját. 1. Az olvasmányban eddig anyagmennyiséget, tudásmennyiséget láttak. 2. Rendszerint az idegen nemzet értékkanonját vették át. 3. Egyszerre sokfélét akartak.“

A Kulturkunde szellemében összeállított olvasókönyv ezzel szemben csak olyan olvasmányokat ölel fel, amelyek alkalmasak az idegen nép szellemi struktúrájának a megismerésére, különösen a felső osztályokban. Az olvasmányok tükröztessek vissza annak a népnek különös, más néptől eltérő voltát. A válogatásnak nem műfajok szerint kell történnie. A műfajok ismerete még nem nevelési érték. Ha Victor Hugó vagy Corneille-t nem ismeri a tanuló, az nem hiány, ha ezek helyett más nagyságokat ismer, akik révén élettájékozást és életirányítást nyer.

Az olvasmánynak olyannak kell lennie, mondják a Kultur-

kunde hívei, hogy a tanuló érezze ki belőle, hogy az idegen nép tőlünk egészen elütő, tőlünk lényegesen különböző nép. Amely olvasmány ezt nem tudja elérni, az nem foglalhat helyet az olvasókönyvben. A jó olvasmánynak alkalmat kell nyújtania, hogy megismerhessük az idegen nép nemzeti vonásait, lelki sajátosságait, hogy módunkban legyen összehasonlítani a saját nemzetünk lelki vonásaival. Nem a rendszeres irodalomtörténet, nem az irodalmi kép teljessége többé a cél, hanem a nemzeti lélek rajzának a teljessége. Olyan olvasókönyvek tehát, mint amilyenek a háború előtti évtizedekben szokásosak voltak, amelyek irodalmi szemelvényekben bemutatták az idegen nép irodalmának főbb vonalait, a mai felfogás alapján nem használhatók. Ezek rendszerint csak azt nézték, hogy mit tart az illető nép értékesnek, de egyáltalában nem voltak tekintettel arra, hogy a mi szempontunkból mi az értékes, mi a fontos. A régebbi általános és nemzetközi értékmérő helyébe lép a speciális nemzeti értékmérő.

*

Mint minden új eszmeáramlatnak, úgy a Kulturkunde elvének is akadtak ellenzői, akik rámutattak ennek az iránynak a hibáira és tévedéseire. Bármily szépek, bármily tetszetősek a fentebb ismertetett elvek, kétségtelen, hogy igen komoly ellenvetéseket hoztak fel ellenük. Lássuk csak a fontosabbakat!

A Kulturkunde azt mondja, hogy ismerjük meg az idegen nép szellemi struktúráját, hogy annál jobban megismerhessük a magunk szellemi struktúráját. Amde vajjon lehetséges-e az? Képesek vagyunk-e egy írásműből megrajzolni egy népnek a lelki struktúráját? Nem lesznek-e ezek a rajzok túlságosan általánosak vagy túlságosan egyéniek? Azután meg képesek vagyunk-e ezen a réven, hogy mások lelki életének a mélységeibe igyekszünk hatolni, a magunk lelki életének mélységeit megismerni, bensőleg gyarapodni? Theodor Litt hívta fel a figyelmet (Die Erziehung. I. évf. 1925., 33. és 99. l.) arra, hogy nem tényészünk-e ilyen módon nemzeti farizeusokat, akik önmagukat dicsérik, az ellenséget pedig csempülik. Nem vezet-e ez az irány ahhoz, hogy a nemzetek még jobban elkülönülnek, mert ilyen irányú tanulmány igen alkalmas arra, hogy keressük az idegen nép jellemének hibáit és gyengeségeit és nem fog-e bennünket ez a tanulmány tévutakra vezetni? Nagyon helyes, hogy felhívjuk a tanulók figyelmét a tőlünk különböző jellemvonásokra, de ne feledjük el az egyező, a közös jellemvonásokat sem, azokat, amelyek a nemzeteket egyesítik. Nem fog-e ez az eljárás indokolatlan és túlzott sovinizmusra vezetni?

Igen érdekesen világítja meg a Kulturkunde kérdését Levin L. Schücking (Die Kulturkunde und die Universität. Die Neueren Sprachen. 1927. 1–16. l.). Többek közt rámutat az új irány túlzásaira. Hová jutnánk, kérdi, hogyha Eduard Schöen felfogását követnők, aki azt ajánlja, hogy tanítványainknak adjunk fel ilyen iskolai dolgozattemákat: „A franciák Rajna-

politikája mint a francia népjellem szükségszerű kihatása“. (Die französische Rheinpolitik als notwendige Auswirkung des französischen Volkscharakters. Schön id. m. 41. l.) Vajjon mit szólna Schön ahhoz, ha Franciaországban ilyen feladatokat adnának a tanulóknak: „A Belgiumba való betörés és a belga semlegesség megsértése mint a német népjellem szükségszerű kihatása“. Azáltal, hogy egymás bűneit és hibáit egymás szemére lobbantjuk, nem lesz jobbá a világ.

Schücking szerint a Kulturkunde-irányzat három dologban téved: 1. Téved abban, hogy módszerét igen egyoldalúan fogja fel, 2. abban, hogy az olvasmányi anyag határait igen tágra szabja és 3. abban, hogy az értelmi célokat igen magasra tűzi. A Kulturkunde-mozgalom végeredményében a neohumanizmus szolgálatában áll, de egészen téves utakra terelheti a nyelvi oktatást, ha csak olyan olvasmányokat akar bevezetni, amelyek az illető nép jellemző vonásait tárják a tanuló elé. Félő, hogy ez a módszer, amellyel a Kulturkunde túlzó hívei az olvasmányokat fel akarják dolgozni, oda fog vezetni, mint a régi moralizáló módszer, amely az olvasmányok végén mindig azt kérdezte: és mit tanultunk ebből az olvasmányból?

Igaza van a Kulturkunde-mozgalomnak abban, hogy ne akarjuk a tanulót mindig az adatok tömegével elhalmozni, hanem inkább szoktassuk ítéletek alkotására. De vajjon tud-e a tanuló önálló ítéleteket alkotni? Nem fenyeget-e az a veszély, hogy a tanuló a tanárnak vagy a tankönyvnek az ítéleteit sajátítja el és üres fecsegővé válik? Vigyázzunk tehát, nehogy tanításunk a felületesség, a frázis iskolájává váljék.

Az meg szintén igen helyes elv, hogy ismerje meg a tanuló az idegen nép szellemi struktúráját, ismerje meg a franciát, az angolt, a németet, az olaszt. Ámde az a kérdés, lehetséges-e ez. Hiszen ezek a kifejezések: „a francia“, „az angol“ stb. csak absztrakciók, amelyeket a nyelvhasználat élénk tár. Nem ringatózik-e a Kulturkunde csalóka álomban, amikor azt hiszi, hogy az olvasmányok révén megismerheti „a franciát“, „az angolt“ stb.?

A Kulturkunde-irányzat azt mondja, hogy csak olyan olvasmányt vegyünk fel és olvassunk, amely alkalmas arra, hogy belőle az idegen nép lelki világát, gondolkodását megismerhessük. Az új irány hívei szerint az eddigi könyveknek az volt a hibájuk, hogy erre nem voltak tekintettel, az olvasmányt mindig csak mint irodalmi alkotást vizsgálták, csak az irodalmi értékét keresték, szóval egyoldalú irodalmi szempont szerint voltak összeállítva. Ez a felfogás tehát nem helyez súlyt az irodalmi alkotások önértékére, azt mellékesnek tartja. De vajjon megengedhető-e, hogy az irodalmi alkotásokat, amelyeknek önértékük van, egy más érdek, egy más szempont szolgájává lefokozzuk?

A Kulturkunde hívei azt is szemére vetik a háborúelőtti irodalmi és irodalomtörténeti iránynak, hogy az iskolában az

idegen népnek csak a legkimagaslóbb alkotásait mutatta be, s így meghamisította esztétikai és kulturális szempontból a hagyományos összképet. (V. ö. Klemperer: *Die moderne französische Literatur und die Schule*. Teubner, Leipzig, 1925. 80. l.) Ez a vád egyben azonban azt is igazolni látszik, hogy a Kulturkunde emberei hajlandók volnának kevésbé értékes műveket is bevezetni az iskolába, ha azok a Kulturkunde céljának megfelelőek. Ez, azonban ellenkeznék a tanterv általános fel fogásával.

A Kulturkunde irodalmi művek alapján akarja az idegen nép lelki világát, szellemi alkatát megismerni. Ámde elérhető-e ez a cél? Meg tudjuk-e az irodalmi művekből ismerni az idegen népet? Vajjon csakugyan olyanok-e az írásmű emberei, hogy azokból a népet megismerhessük? Hiszen az írók műveikben többnyire nem azt írják meg, hogy milyenek a honfitársaik, nem azt mutatják be, hogy milyenek egy nemzetnek a fiai, egy kornak az emberei, hanem azt, hogy milyennek álmodják, milyeneknek képzelik őket. S éppen a klasszikus írók, mint Goethe, Schiller, Corneille, Molière, Racine, La Fontaine stb. nem a német, nem a francia embert, hanem az embert mint ilyet mutatják be. Eszerint tehát éppen a klasszikus írók szorulnának ki az oktatásból, vagy legfeljebb annyiban foglalhatnának helyet az olvasókönyvben, amennyiben nem az embert, hanem koruk német emberét vagy francia emberét mutatják be. A Kulturkunde azonban nem a múlt századok, hanem a mai kor emberét akarja megismerni. A jelenkor emberét azonban a múlt század irodalmából megismerni nem lehet; azt csak a mai kor irodalmából lehetne megismerni.

A fenti fejtegetésekből kitűnik, hogy azok a szépen hangzó elvek, ha kissé közelebről tekintjük őket, nem olyan megtámadhatatlanok, mint ahogy első pillanatra látszanak. Ámde az ellentábor részéről felhozott érvek sem megdönthetetlenek. A Kulturkunde emberei túlzó buzgalmukban nem egyszer elvetették a sulykot. Tagadhatatlan, hogy olyan célokat tűznek ki, amelyek a gyakorlatban nem valósíthatók meg. A semleges figyelő azonban kénytelen megállapítani, hogy a Kulturkunde-mozgalomnak igen nagy érdemei is vannak, mert olyan gondolatokat hozott a modernnyelvi oktatásba, amelyek hivatva vannak arra, hogy ez oktatásnak új irányt adjanak. Kétségtelen, hogy a Kulturkunde hatalmas lépéssel vitte előbbre az oktatást azzal, hogy egy egységes elvet állított fel az anyag kiszemelésében és ezzel megszüntette azt a rendszertelenséget, ami a régebbi módszer jellemmezte. Az idegen nép lelki alkatának, gondolkodásmódjának, érzelemlágának a megismerése egyfelől, a tanuló ítélőképeségének a fejlesztése másfelől szintén figyelemreméltó újítások. Mert ha azt a célt, hogy a tanuló tanulja meg az írásmű alapján megismerni a németet, az angolt, a franciát, nem is tudjuk elérni, de viszont az is bizonyos, hogy egyes művek alapján következtetéseket vonhatunk egyes népek egyéni jellemvoná-

saira. Mert bármennyire próbálják is tagadni egyesek azt, hogy az európai népek közt nincsenek lényeges és éles ellentétek, mert az európai népek kevés kivétellel az indogermán törzshöz tartoznak, kultúrájuk pedig a közös görög-római-keresztény kultúra, mégis találunk olyan különbségeket, amelyek megkülönböztetik az egyes nemzeteket. A francia népet az ész uralma, az elvontság és az elmélet iránti hajlam, a *logicizmus* jellemzi, szemben az angol népnek a lelki világával, amelyet viszont a gyakorlati élet, a józan ész, a tapasztalat, az *empirizmus* jellemez. A francia szellemi, társadalmi és vallási életre a *raison* nyomja rá a bélyeget, ebből folyik, hogy egész kultúréletét észszerűen szabályozza, rendszerezi és egyszerűsíti. A németet pedig a francia logicizmussal és az angol empirizmussal szemben a *metafizika* vonzza. A német nem a konkrét felé hajlik, mint az angol, a dolgokat nem az egyetemes szempontjából nézi, mint a francia, hanem a végtelen szempontjából. Nagyságának az ereje pedig az organizációban rejlik. Az angol humorral és a francia esprit-vel szemben a fantázia és a kedély jellemzi. Ilyen általános jellemvonásokat minden nemzet közt találhatunk.

Kétségtelen érdeme az új mozgalomnak az, hogy a régebbi eljárással szemben, amely főleg az értelemre és az emlékezetre appellált, az ítélőképesseg fejlesztését hangsúlyozza. Hogy ez mennyiben valósítható meg, az persze más kérdés.

A Kulturkunde ellen felhozott érvek mindenesetre óvatos-ságra intenek úgy az anyag kiszemelésében, mint az anyag feldolgozásában. Az a szempont, amely különösen a felsőbb osztályok anyag kiválasztásában irányadó és az a mód, ahogy az olvasmányokat feldolgozni kívánja, véleményem szerint oly magas, hogy az aligha megvalósítható. Nem áll módomban megállapítani, hogy ez a magasra kitűzött cél a németországi középiskolákban mennyire valósítható meg; hazai viszonyaink között ezt a célt csak igen szerény keretek közt lehet megvalósítani. Ahhoz, hogy a Kulturkunde szellemében folyhasson a tanítás, elsősorban is alapos nyelvtudás szükséges. Igazat kell adnunk Schwabe-nak, amikor azt mondja: „Denn ohne eine für den Schüler möglichst grosse Vertrautheit mit der Sprache kann die Kulturkunde einpacken.“ A legszebb elmélet, a leg-ragyogóbb metodikai elv is csak akkor valósítható meg, ha eleget tettünk az első követelménynek, a nyelv alapos tudásának. A Kulturkunde-mozgalom a direkt módszer elvén áll. Ha azonban az idegen nyelvtanulás első követelménye a nyelvkészség, a nyelv gyakorlati tudása, akkor nem lehet már az első órától kezdve a kultúrtani álláspontra helyezkedni, mint ahogy azt az új mozgalom szószólói követelik. Ez nagyon könnyen odavezethet, hogy a tanulók olyan nyelvi nehézségek elé kerülnek, hogy azokat leküzdeni képtelenek, s akkor sem az egyik célt, sem a másikat nem érjük el. Két szék között a földre esünk.

Hazai viszonyaink szempontjából tekintve a Kulturkunde kérdését, megállapíthatjuk, hogy mi ennek a fent vázolt keretek közt való megvalósításától még elég távol állunk. Általános és szomorú tapasztalat az, hogy középiskoláink a rendelkezésükre álló heti három, a felső osztályokban pedig heti két órában odáig sem tudják vinni, hogy az első követelményt, a nyelv gyakorlati tudását el tudnák érni. Főiskolai hallgatókkal végzett kísérleteim arra a megdöbbentő eredményre vezettek, hogy a leggyakrabban előforduló ezer szó közül átlag csak 382 szót ismertek az érettségit tett és tanítóképzőt végzett fiatalemberek. Akadt közöttük több olyan, aki az ezer szó közül százat sem ismert. Mármost hogyan kezdjünk ilyen tudással Kulturkundéről beszélni? Hogyan fog az, aki a tárgyalandó anyagot nem is érti, az írásmű alapján az idegen nép lelki struktúrájába hatolni? Úgy érzem, hogy az új elmélet és a gyakorlat között még nagyobb az űr, mint volt a régi módszeres eljárásnál. El kell ismernünk, hogy az új elmélet igen jelentős mozzanatokra hívta fel a figyelmet, de túlzásba megy a célok kitűzésével. Mert mit ér az olyan nyelvtanítás, amely képesíti ugyan a tanulót arra, hogy beszélni tudjon a német, a francia, az angol emberről, mit ér az, ha a tanuló helyes vezetés mellett talán képes ítéleteket is alkotni a tanulmányozott írásműről, aki azonban, mihelyt az első német, francia vagy angol újság a kezébe kerül, csak a szótárnak sűrű használatával képes a tartalmat kiböngészni és végül is lemondóan a földhöz vágja az újságot. Nem szabad tehát az újabb és helyesebb szempont szemeltartása mellett sem megfeledkeznünk arról, hogy idegen nyelvet elsősorban azért tanulunk, hogy az illető nyelven beszélni tudjunk, hogy azt megértsük. A nyelvnek a gyakorlati tudását kívánja a középiskolai tanterv is, amikor így szól: A német (illetve francia, angol, olasz) nyelvtanítás célja: gyakorlottság a német (illetve francia, angol, olasz) nyelvnek írásbeli és szóbeli használatában. De a középiskolai nyelvtanításnak még ennél is fontosabb feladata van: tájékozottságot nyújtani az idegen nép szellemi életének az ismeretében. Ez a kettős cél fogja tehát megszabni az olvasmányválasztás irányelveit is.

A mondottak alapján foglaljuk mármost össze a modern-nyelvi olvasmány kiválasztásának irányadó szempontjait.

1. Az első és legfontosabb követelmény az, hogy az olvasmány alkalmazkodjék mindig a tanulók nyelvi tudásához, nyelvkészségéhez, szellemi fejlettségéhez és érdeklődési köréhez.

2. Az olvasmánynak azonban alkalmazkodnia kell az iskolatípushoz is. Minden iskolatípusnak megvan a maga különleges célja is, amelyhez az olvasmánynak alkalmazkodnia kell.

3. Az olvasmánynak tekintettel kell lennie a nemek különböző érdeklődési körére.

4. Az olvasmányt válogassuk ki az illető nemzet irodalmának legjavából. A válogatási szempont azonban ne csak az

legyen, hogy milyennek értékeli azt saját népe, hanem az is, hogy mennyiben felel az meg a mi különleges céljainknak, kívánalmainknak.

5. A mi különleges céljaink azt kívánják, hogy az olvasmány nyújtson alkalmat arra, hogy bepillantást nyerjünk az illető nép kultúrájába, szellemi alkatába, gondolkodás- és érzelmvilágába.

6. Az előbbi szempont megkívánja, hogy ne csak egyoldalú irodalomtörténeti szempontból válogassuk meg olvasmányainkat, hanem törekedjünk arra, hogy lehetőleg sok olyan olvasmányt adjunk, amely kellőképpen szemlélteti az illető nép jellemét, akaratát, tetteit. Ezeknek az olvasmányoknak természetesen irodalmi becsűeknek is kell lenniök.

7. Ne hanyagoljuk el a derűs, tréfás, víg tartalmú olvasmányokat sem, mert az ilyen olvasmányok sokkal jobban lekötik a tanulók érdeklődését, mint a komoly, száraz olvasmányok.

8. Gondoljunk minden olvasmánynál arra is, hogy mennyiben lesz alkalmas a tanulók ítélőképességének a fejlesztésére.

Ezek volnának azok a fontosabb szempontok, amelyek a modernnyelvi olvasmány kiválasztásában ma irányadók lehetnek, ha a bevezető soraimban jelzett és némesebb értelemben vett nyelvi oktatást akarunk végezni. Tudatában vagyok annak, hogy hazai viszonyaink közt azok a célok, amelyek a fent vázolt szempontokban rejlenek, még nehezen érhetők el, de minden lelkiismeretes tanárnak arra kell törekednie, hogy ezeket a célokat minél tökéletesebben elérje.

Lux GYULA.