

MŰVELŐDÉSISMERET (KULTURKUNDE) MINT A MODERNNYELVI OKTATÁS ALAPJA.*

A Magyar Paedagogiai Társaságban elhangzott már egy előadás erről a kérdéstről: a Lux Gyuláé,¹ amely szükségképp ki kellett hogy hívja ezt a jelen feleletemet, mert semmiképp egyet nem érthetek egyébként nagyrabecsült volt munkatársammal ebben a nagy horderejű kérdésben. Nemcsak azért érzem úgy-szólván kötelességnek, hogy teljesen más világításba állítsam az idevágó problémákat, mert — s ezt büszkén vallom, még ha ma sokan nem is lesznek még hajlandók érte elismeréssel illetni — én voltam az, aki a gondolatot s a nevet bevitettem az új középiskolai (mind a fiú-, mind a leányközépiskolai) Utasításainkba, hanem mert ez az új nevelőiskolának egyik centrális problémája, mely nélkül, melynek megfelelő végiggondolása, megoldása nélkül nemcsak az egész nyelvi oktatás (az anyanyelvi is) esnék ki az újjászervezésből, hanem maguknak az új középiskolatípusainknak a legmélyebben fekvő értelme kerülné el figyelmünket. Nemcsak nagy horderejű, de roppant nagy anyaggal is kellene itt rövid idő alatt megbirkóznom, hiszen egy ilyen felolvasás időbeli határait nem lehet a m. t. hallgatóközönség kifárasztása nélkül a legerőszakosabb tapintatlansággal sem kitolni. Előre bocsánatot kell tehát kérnem, hogy egyes tényekre, sőt nagy összefüggésekre is sok ponton csak nagyjából utalhatok. Mintegy föl akarom ezzel kelteni a figyelmet, ki akarom hívni az ellentmondást is, mert egy e körül a téma körül kifejlődő bármilyen vita jobb a hallgatag tudomásvételnél, a felette való napirendretérésnél.

Lux Gyula előadása, bizonyára azért, mert a Kulturkunde kritikáját is nagy gonddal foglalta össze,² nem domborította ki azt a körülményt, hogy ez az új n. művelődésismeret (Kulturkunde) szervesen összefügg a mai nevelésügyi krizissel, amint ezt a Sachwörterbuch der Deutschkunde ezidén megjelent II. kötetének idevágó cikke nagyon találóan megállapítja.³ 1900 körül a szellemi tudományok, vagy mint Rickert találóan nevezte őket, kultúrtudományok tanítása krizishez érkezett el. Mind érezhetőbben veszett ki belőle a pedagógiai értelem, mert a mind nagyobb mértékben elaprózódó szaktudománnyal s ennek ezer apró kérdé-

* 1930 október 18-i felolvasó ülésünkön tartott székfoglaló előadás.

¹ Lux Gyula: A modernnyelvi olvasmány és a „Kulturkunde“ kérdése. Magyar Paedagogia 1929. évi 9—10. sz. és különnyomatban.

² Eppen ezért ezt illetőleg cikkére utalhatok s itt elmellőzhetem ezt a részt.

³ 679. s. köv. l.

seit boncolgató módszerével a kapcsolatot elvesztette. A középiskolai tanerők már csak tudásanyagot láthattak megfelelő tantárgyaik területén és mind jobban meg kellett érteniök, hogy ez a tőlük végzett tudásközlés nem tekinthető nevelési, képzési feladat megoldásának. Így szükségkép meg kellett szólalnia a pedagógiai lelkiismeretnek azokban a tanárokbán, akik tudták, hogy nekik nemcsak tanítaniok, hanem nevelniök is kell! Hogy ez semmikép sem történhetett olyan könnyen, legalább ami a nagy többséget illeti, azt leghamarabb nálunk lehet megérteni, ahol a középiskolai tanárság jó része túlságosan el volt s el van vakítva az egyetemről magával hozott tudóskodás, azaz sokszor csak tudálékoskodás szellemétől s a gyakorlati rávezetés hiánya miatt aránylag későn és akkor is csak részlegesen ébred nevelői hivatására. Megdöbbenő, hogy nálunk még jelentősebb tanügyi férfiak is mennyire hajlamosak a középiskolai tanítás eredményét egyoldalúan, csakis a tanulóba vert sívár tudásanyag mennyisége szerint, kvantitatíve mérni. Pedig ha valahol, a nevelőcélú középiskolában igaz az, hogy kevesebb — jóval több lenne: kisebb tudásmennyiség ügyesebb, embert formálóbb beállításban! A német szakkörök kiválóbbjai talán szintén nem bírták volna a döntést aránylag olyan gyorsan kikényszeríteni, ha a nagy háború utáni ú. n. háborús ifjúság szociális és erkölcsi kényszerhelyzetének kiáltó szégyenfoltjai nem vonták volna magukra szélesebb rétegek figyelmét. Így azonban hamarosan a homlokterbe került a nevelőiskola újramegteremtésének minden problémája. Ezek közé tartozott s tartozik a művelődésismeretre (Kulturkunde) való alapítása minden néven nevezendő nyelvtanításnak, tehát az anyanyelvi oktatásnak is.

A Kulturkunde szót rosszul használják, a fogalmat rosszul értelmezik, sajnos, sokan még hazájában, Németországban is, hol pedig a porosz Richtlinien jóvoltából 1925 óta megvalósítottak tekinthető.⁴ Mennyivel inkább minálunk, hol a régi ideológiának megfelelően a részekre, azaz részecskékre tépéshez, elaprózáshoz szokva egészen ártatlanul úgy képzelik a dolgot, hogy a modern nyelvórákon az eddigiekhez hozzájön már most még egy csomó szó meg fogalom, szép tarka egymásmellettségben és főként slendrián céltalansággal! Pedig éppen ez ellen fordul a Kulturkunde, amely rendet, fegyelmet teremt s új célt kitűzve egy nagy eszme szolgálatába kényszeríti a tanítást. Elég egy olyan könyvre utalnom, mint Walter Hübner munkája „Die englische Lektüre im Rahmen eines kulturkundlichen Unterrichts”,⁵ avagy párjára: El. Schön iratára, „Sinn und Form einer Kulturkunde im französischen Unterricht der höheren Schulen”.⁶ Minden félreértés elkerülése végett bőven ki van itt fejtve, hogy mi

⁴ Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preussens. Berlin. Weidmann, 1925. (Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preuss. Unterrichtsverwaltung. Heft 19. u. 20.)

⁵ Leipzig—Berlin, Teubner, 1925.

⁶ Leipzig—Berlin, Teubner, 1925.

minden játszott szerepet az idevágó elemek közül már a régebbi, a figyelmet fölöslegesen fárasztó és szétszóró, elaprózódó nyelvoktatásban, ami mind nem tartozik bele a mai Kulturkunde szerinti tanításba. Egyáltalán nincs itt szó kizárólag arról, hogy egy csomó hazai meg külföldi sajátosságot, szokást, különleges német, angol, francia jellemvonást megismertessünk vagy derűborúra összemérjünk, összehasonlítsunk, esetleg csak azért, hogy adott olvasmányi anyagot „jobban megértessünk“ s a nyelv szellemébe alaposabban „bevezessük“ a tanulókat. Da erscheinen dann die vielgenannten „Realien“ in mannigfacher Form, írja Hübner,⁷ die Stoffe der alltäglichen Lebensführung, der Geschäfts- und der technischen Welt, die Topographie von London, die Geschichte Englands, ‚useful knowledge‘ in vielerlei Gestalt, alles beliebt, wenn es nur zu „Sprachübungen“ reichliche Gelegenheit bietet.⁸ S éppen ennek az anyaghalmaznak, ennek az embarras de richesse-nek nincs semmi köze a Kulturkunde néven bevezetett új irányhoz. Ennek szelleme sokkal találóbban jut kifejezésre egy angol hivatalos kiadványnak a vezérelvében, értem a Stationery Office The Teaching of English in England c. 1924-ben⁹ megjelent könyvének alap gondolatában, amely már az első fejezet 3. és 4. alpontjának címéből is kicsendül: General impression that our system of education has for a long time past been too remote from life és Education not the acquisition of information, but of that experience which makes for proficiency in living. Anleitung zum besseren Fortkommen, fordítják a németek s teszik meg új irányzatuk jelszavává. Nem a politikai meg gazdasági kérdéseket tárgyaló olvasmányon van a hangsúly e mellett, hanem kevés, de legjobb, legválogatottabb mintairodalmon. Exakt tudást nem szabad elhanyagolni, felületes impresszionizmust nem szabad tűrni. Kereskedelmi, ipari irányú iskolákban *humanisztikus olvasmányi anyag* duplán kívánatos! „Így a látszólag egészen a praktikusra beállított, de egységes célkitűzésből kevés s általános humanisztikus tartalmú auktorra szorítókozó anyagkorlátozás nő ki, amely annál szűkebbre szorul, minél döntőbb jelentőségű a földolgozás mikéntje.“

Az iskolának nem szabad a nemzet szellemi életétől elzárkozó külön életet élnie, hirdették főként a világháború óta mind erélyesebben a németek. Elsősorban Windelband meg Rickert kultúr- és értékefilozófiája és a Dilthey—Spranger-féle struktúra-fogalom voltak az elméleti alapvetések és a gyakorlati megoldás kiindulópontjai. Ami szorosabban véve az ú. n. modernnyelvi oktatás művelődésismereti elméletét illeti, erre annyiban

⁷ I. m. 2. l.

⁸ Ugyanígy Wechssler és társszerzői a L'esprit français (Frankf., 1926) bevezetésében: Sinn u. Bestimmung eines Kulturlesebuches kann nicht sein, als eine Art Realienkunde eine beschreibende Übersicht über die verschiedenen Geistesäußerungen eines Volkes zu geben. Eine Sammlung solcher Berichte bewirkt den Eindruck eines blossen Nebeneinander und Vielerlei. Sie läuft Gefahr, den Lernenden zu zerstreuen und zu ermüden, statt ihn zu den inneren Wesenstiefen einer Volkheit hinzuführen.

⁹ London, 1924: Published by His Majesty's Stationery Office.

volt és van e tanoknak kihatása, hogy az idegen nemzetiséget nem önmagában véve tekintették, hanem mindig olyan vonatkozásokban, melyek valamilyen értékményen alapultak. Minden népkultúreredményeit azok az értékek határozzák meg, melyeket sajátosságánál fogva azokba belevisz, írja Hübner. Elsősorban olyan *lényeges* sajátosságaira lesznünk kíváncsiak, melyek a mieinkkel ellentétesek, tehát a mieink kiegészítésére alkalmasak, avagy a mieinkkel egyezők. Mindkettőt tanulmányozzuk, hogy a saját nemzeti jellemünket annál világosabban fölismerjük, értékeljük, de egyszersmind jobban kifejlesszük, tökéletesítsük. Viszont természetes az, hogy az idegen nemzeti jelleg nem merev, nem változatlan, hanem (mint minden élő dolog) alakul, különböző korok meg más és más megfigyelők szerint változik. Hübner idézi azt az angol véleményt, hogy minden könyvet tűzre kellene vetni, mely absztrakt-objektív módon foglalkozik valamely nép nemzeti jellemével. „Das Werterlebnis ist das Entscheidende, die Fragestellung, mit der ich an fremde Geisteserzeugnisse herantrete“, teszi hozzá. Hivatkozik a Rankétól formulázott törvényre, mely szerint egy nép egy másik részéről fenyegető túlszárnyalást csak azáltal kerülhet el, hogy saját nemzetiségét erőteljesen kifejleszti. A világháború és az utána következő évek igazolták ennek helyességét. Főként a németeknél ezzel kapcsolatban feltámasztották a már a XVIII. században Herdertől hirdetett eszmét, hogy minden nép nemzetisége átmenet a humanitáshoz és az emberi értékek egyik lehetőségé mások mellett. Kultúra aktív értelemben a természet megnemesítése, a nemzeti képességek kifejlesztése és fokozása pedig népkultúra, melynek lényege *kultúrakarat*. Kultúra soha sincs adva, hanem mindig feladat, cél, idea, szempont; nem a saját népünkről vagy valamely idegen népről való tudás teszi a nevelőértéket, hanem az akarás, a szokatás ahhoz, hogy ezek az ismeretek cselekvésünk motívumává váljanak. Goethe Tassója mondja:

*Inwendig lernt kein Mensch sein Innerstes
Erkennen; denn er misst nach eignem Mass
Sich bald zu klein und leider oft zu gross.
Der Mensch erkennt sich nur im Menschen.*

Így vannak a nemzetek is ezzel. Az angolok már 1916-ban fölismerték és kimondták ezt: The knowledge of Germany by specialists will not suffice; it must be wide-spread throughout the people. A democracy cannot afford to be ignorant. Régebben a szaktudomány várai és az iskola csak kvantitativ különbséget mutattak: emitt kevesebb tudásanyagot halmoztak, de halmozták. Ma mást akarunk az iskolában: a személyiség kifejlesztését, az egész embernek kiválóan alkalmassá tételét a tudatos akarásra! „Kulturkunde schliesst Kulturverwirklichung in sich.“ Ez egységes nevelési célt jelent a modern nyelvi szakokban, de rajtuk jóval túlmenően is. Nem üzünk művelődésismeretet (Kulturkunde) sok egyéb (így pl. nyelvtanulás) mellett és felett, nincs

szó arról sem, hogy honi művelődésismeretet vigyünk be az idegennyelvi oktatásba, amely befolyásokra s párhuzamokra vadászik, hanem az idegen kultúra a maga struktúrájában határozza meg az anyagválasztást, minél döntő szempont még, hogy a saját nemzetünk ifjúságának nemzeti öntudatosításában, a haza teljes értékű fiává való nevelésében minek vesszük legtöbb hasznát. „Damit wird alle pseudowissenschaftliche Systematik und Vollständigkeit abgelehnt und Beschränkung, Kampf gegen den Stoffwahnsinn gefordert.“

Látjuk, hogy nagyszerű kiindulópont ez a túlterhelés elleni küzdelemben is. Az új iskola sutba fog dobni mindenféle fölösleges adatballasztot, mert a nevelési cél szobgáló lényeges anyagot élesebb szemmel fogja megkülönböztetni a holt betűtől, számtól, mellékes kísérőkörülményektől. Bátran összehasonlíthatjuk ezt a tudományos téren mindjobban terjedő fölismeréssel: nem az a helyes tudósképzés, ha kizárólag adatokat, véleményeket gyömöszölünk a fejekbe, hanem ha a tudományos munka módszerével ismertetjük meg őket. Nem az a fontos, hogy csip-csup adatokkal dobálódzzék valaki, hanem hogy tudja, hol lelheti meg őket, ha szüksége van rájuk. Ismerje szakjának segéd-eszközeit és céltudatosan, helyesen, eredményre vezetőn használni tudja őket. Állandó munka közben ügyis magáévá teszi és sokkal biztosabban megtartja a részletadatokat. A középiskolában még jobban kell óvakodni attól, hogy a holt anyag agyonnyomja a tanulókat. Az OKT legutóbbi fizikaoktatási szakülése tanulságosan mutatta, hogy a kipróbálás alatt álló munka öntevékenység-módszer mellett nemcsak jobban megrögződött az így elvégzett jellegzetes anyag a tanulóik lelkében, hanem a mértékadó szakkörök maguktól jöttek rá ezzel kapcsolatban arra, hogy a középiskolai fizikaanyagának számottevő részei elhagyhatók a fizikatanulás minden különösebb károsodása nélkül. Ugyanígy leszünk minden tantárggyal, ha csak egyszer rálépünk erre az egyszerűsítő, lényegest, jellegzetest kiválasztó eljárás útjára, főként ha olyan helytálló centrális elv alapján tesszük, amilyenek a nyelvi oktatásban a Kulturkunde kínálkozik. Viszont nemcsak a nyelvi oktatásra terjed ez ki, hanem a történet-, földrajz-, zene-, művészettörténeti stb. tananyagra is hatással bír, mert a megfelelő művelődésismereti részeket ide utalja mind az anyanyelvi, mind a modernnyelvi oktatás. Új és kényszerítőbb erő lenne ez abban az irányban is, hogy középiskoláink szakrendszere mellett túlságosan önállósult tanerőink ismét komolyabban összedolgozzanak, egymás osztálymunkájáról, haladásáról tényleg folyvást tudomást véve gondosan lépést tartsanak az ugyanott tanító kartársakkal, ami lényegesen enyhítené a túlterhelést. Hisz ez, sajnos, sok esetben onnan is fakad, hogy minden tantárggyal a képviselője szuverén nemtörődomséggel intézi a maga dolgát, nem sokat hederítve arra, hogy ugyanazon a héten, sőt napon kartársai mit csinálnak ugyanazzal a tanulóanyaggal.

Nem érdektelen az sem, hogy a németek legújabban arra is

gondoltak, hogy a művelődésismeret azonfelül, hogy tantárgy-ellentéteket áthidal, népi ellentéteket kiküszöbölni segítsen. Hermann Platz legfrissebb könyve „Deutschland und Frankreich. Versuch einer geistesgeschichtlichen Lösung der Probleme“ (Frankfurt a. M., Diesterweg, 1930) a Rajna két partján ősidők óta farkasszemet néző szomszédokat éppen azáltal véli közelebb hozhatni egymáshoz, ha a most felnövő generációkat a Kulturkunde módszerével nevelve szolidaritás érzésére szoktatják egymással szemben. Könyvének utolsó harmadát tisztán a művelődésismeretnek szenteli és nagyon szép definícióját adja itt ennek,¹⁰ miután kimutatta, hogy a mai ifjúság teljesen megváltozott élet-akarással áll szemben az iskola s ezen át a régi generáció: Kulturkunde ist eine der Versuche, einer anders fühlenden, anders wollenden Jugend lebendig und liebend nahezu bleiben. Sie sieht die Lehrstoffe durch, lockert sie auf, stellt sie in neue Beleuchtung, rückt sie in neue Zusammenhänge, unterbaut sie neu, geistig und seelisch, sucht neue Anknüpfungspunkte in Gefühl, Wille und Phantasie. Kurz, der von dem neuen Lebensgefühl mitgepackte Lehrer bearbeitet die Objekte, um die es in Schule und Erziehung geht, die Methoden, mit Hilfe deren die Objekte herangebracht werden, so lange, bis sie ihre Starrheit verlieren und durchlässig werden für das neue Lebensgefühl. Ez olyan szépen, már szinte költőien s annyi lelkesedéssel fejti ki ennek az új iránynak az örökké változó s éppen ma nagy fordulópontokhoz jutott élethez való simulását, vele való együttmozgását, hogy kár lett volna nem eredeti formájában idézni. Szépen kifejezésre jut itt a Kulturkunde azon sajátága is, hogy a régi anyag elevenebbé tételével közelebb hozza azt a változott fiatalság más-kép érző lelkéhez. Ez pedig visszavezet a túlterhelés megszüntetésének kérdéséhez, mert tehernek nem érzi az ifjúság azt, ami az ő nyelvéen szól hozzá, érdeklí s ezért szívesen veszi.

Van persze a Kulturkundének egy objektív célja is a szubjektív mellett, mely a fiatalság lényének megvilágításában s tágitásában áll, t. i. az, hogy a szellem és kultúra *javait ilyenek-ként* értesse meg, tegye őket szemében szeretetre és őrzésre méltókká, alkalmasakká arra, hogy mindig új életre keljenek. Mindez persze nehéz feladat és a legjelentősebb szaktudósok meg kiváló középiskolai gyakorlati emberek együttműködésével sikerült eddig csak olyan könyveket teremteni, amelyek igazán alkalmasoknak látszanak mindezen célok elérésére. Csak közbevetőleg jegyzem itt meg, hogy ezen a ponton mutatkozik az új beállításnak egy eddig nem érintett áldásos hatása: ismét megvan adva a lehetőség a szaktudomány és az iskola együttthaladásának; az egyetemi tanár és a középiskolai tanár állandó egymásra utaltságának s megértő összeműködésének. Az idő rövidsége miatt csak néhány sikerültebb tankönyvre hívhatom föl itt a figyelmet, egyebekben utalva az EPhK-beli rövidebb-hosszabb ismerteté-

¹⁰ I. m. 130. l.

seimre. Hartig és Krüper kötete „England and the English. Ein Lesebuch zur Einführung in Volkstum und Kultur Englands“¹¹ csak azért kerül elsősorban szóba, mert megfelelő nagyvonalú beosztásával kiválóan alkalmas arra, hogy fogalmat adjon arról, hogy miképp valósult meg a fentebbi sok teória a gyakorlatban. I. fejezete az angol földről, a II. az ő történelmi fajkeveredésükről, a III. a mult és a jelen vezető férfairól és a legfontosabb szellemi mozgalmakról, a IV. az angol világ uralkodó erőiről szól. Ezek a szenzualizmus és empirizmus, a politikai aktivizmus meg az individualizmus című alfejezetekben vannak bővebben ismeretve. Az V. fejezet az angol Common Sense-szel, a VI. négy alpontban az angol ember legfeltűnőbb jellemvonásaival foglalkozik, ú. m. természetszeretet és természetes egyszerűség, metafizikai beállítottság, humorisztikus szatirikus véna s végül a mindenütt mutakozó humanitárius utilitarizmus. Ezekről természetesen nem a könyv szerzői írnak, hanem nagy olvasottság alapján, nagyon nagy gonddal neves régi meg újabb angol írók műveiből állítottak össze egy olyan szemelvényt, amely bámulatos logikus egymásutánban nagyszerű zárt egészet ad. A kiadók csak ezeket a szövegeket kísérik megfelelő jegyzetekkel. Hogy milyen munka folyik a kiválasztás és újabb lényeges vonások föl kutatása terén, arról e helyen nem szólhatok. Egy példa talán elég: Gustav Hübener, a bonni egyetem anglistája, éppen mostanában szentelt egy nagy tanulmányt kizárólag a korai középkor ilyen irányú föltárásának „England und die Gesittungsgrundlage der europäischen Frühgeschichte. Studien zur Englandkunde“ címen.¹² Walter Hübner fentebb többször idézett könyvében szintén sok nagyszerű új meglátás, nekünk is kitűnően használható megfigyelés és szempont van. Utalok pl. arra, amit egyébként már a régen élt francia Froissart észrevett, hogy az angol a maga örömeit sirva élvezi; mindenki rögtön a magyar sírvavigadásra gondol itt! Más hely: az angol nem szereti a filozófiai problémák végiggondolását, ami persze nála mással függ össze, mint nálunk: kompromisszumos természete az oka. Folytathatnók ezt, de az egyoldalúság elkerülése kedvéért a francia nyelvi oktatás területéről is hozok még mintául odaállítható példákat. Ilyen „L'aspect de la France. Ein Lesebuch zur Einführung in die Kultur Frankreichs“ Grabert, Schönborn és Ullmann-tól (a két utóbbi hölgy!).¹³ Ez a könyv szintén a legismertebb és legjellegzetesebb francia írók legkiválóbb műveiből egybegyűjtött gyönyörű szemelvényekből építi föl a következő fejezeteket: La maison (Vie de famille—École—Religion), Le pays (Le sol — Le Français au travail — Moeurs), La nation (Histoire — Lettres et arts). Csak néhány szemelvény eredete álljon itt példaként, az első, a házzal, családdal foglalkozó fejezetből: Mon père — Frédéric Mistral: Mes origines; Journal de ma mère — Alphonse

¹¹ Frankfurt a. M., Diesterweg, 1927.

¹² Frankfurt a. M., Diesterweg, 1930.

¹³ Frankfurt a. M., Diesterweg, 1928.

de Lamartine: Lectures pour tous; Madame Théophile — Théophile Gautier: Ménagerie intime; Les Études. — Anatole France: Le livre de mon ami stb. Érdekes újítás az is, hogy ugyanezek az olvasmányok más szempontú csoportosításban is jegyzékbe vannak foglalva, hogy a tanár minden irányban teljesen kiaknázhassa őket s a velük való foglalkozás annál gondolatébresztőbb legyen. Legyen szabad ezeket a szempontokat is (legalább részben) idéznem: Les manifestations de l'âme française (La variété et la symétrie du pays français. — L'amour du pays. — Le sentiment de la nature. — L'attachement au travail. — L'instinct de sociabilité. — Le goût de la centralisation. — Le respect de la tradition. — Le culte de la forme. — L'amour du panache. — L'esprit critique. — Le goût des fêtes. — Les sentiments religieux). Megjegyzem még, hogy ez a kötet a középfoknak (Mittelstufe) szól, tehát előzője és logikus továbbépítője is van megfelelő más kötetekben. Egy másik immár híressé vált ilyen tankönyv „L'esprit français. Ein Lesebuch zur Wesenskunde Frankreichs”,¹⁴ melynek megszerkesztéséhez és magyarázatokkal való ellátásához nem kisebb ember, mint a berlini egyetem ismert romanistája, Eduard Wechsler nyújtott segédkezet Grabert és Schild középiskolai tanár szerzőtársainak. Hogy ez a foglalkozás mennyire szívügye volt a nagynevű tudósnak, legjobban mutatja „Esprit und Geist. Versuch einer Wesenskunde des Deutschen und des Franzosen“ c.¹⁵ hatalmas munkája, amely ugyan nézetem szerint tudományos szempontból kissé túllőtt a célon, de mint merész úttörés minden tisztelet megérdemel. Wechsler éppúgy az irodalomtörténet-tudomány új, ú. n. szellemtörténeti irányának a híve, mint sok más az ezen kérdésekkel komolyan foglalkozó szaktudósok közül. Szinte azt merném állítani, hogy ez a művelődéssmeret, Kulturkunde, Wesenskunde nem is lenne lehetséges nélkülük. Walter Hübner fentebb sokat idézett könyvének egy fejezetében elismerte ezt,¹⁶ sőt reményének adott kifejezést, hogy éppen az így fölnevelkedett ifjabb tanárgeneráció fogja kiteljesíteni a Kulturkunde irányhoz fűzött reményeket. „Az irodalomtudományban mutatkozó újabb mozgalom — gondoljunk Gundolf-, Walzel-, Strich-, Korffra — remélhetőleg olyan tanárságot nevel, amely már az egyetemről több érdeklődést hoz magával a lényegmegismerés (Wesensschau) számára, mint a régebbi rendszerű filológus-historikus iskolázáson átmentek”, — írja itt. Így is van és innen magyarázható pl. az is, hogy én, mint a szellemtörténeti irány egyik régi híve, vittem bele legalább a Kulturkunde nevet az új középiskolai Utasításokba. Viszont teljes tudatában vagyok annak, hogy ez elszigetelt név még ott, az elv a maga összes következményeivel korántsem vonult oda be, de az sem sokat lendítené még a dolgon, ha nem karolják fel ügyét pedagógusaink, tanártársadalmunk maga. Jól tudom ezenkívül azt is, hogy van-

¹⁴ Frankfurt a. M., Diesterweg, 1926.

¹⁵ Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1927.

¹⁶ I. m. 19. l., 18. sz. jegyzet.

nak szépséghibái ennek az új iránynak, de ezek miatt neveltséges lenne mindjárt a kritika vizeibe fojtani, még mielőtt, valamelyest kialakulhatott volna. Viszont annyi előny reményét csillogtatja meg előttünk az új elv következetes keresztülvitele, hogy kár lenne ezek mellett közömbösen elmennünk. Különösen mikor amúgy is kénytelenek vagyunk a túlterhelésnek még a régi értékeket az új nevelő-iskolába átmentő új alap keresésének problémáival foglalkozni; sőt őket megoldani. Lux Gyula kifogásait és aggodalmait külön figyelemre méltatva, még kell jegyezmem, hogy részben onnan erednek, hogy ő csak direkt módszer alapján álló művelődésismereti foglalkozást tud elgondolni modern nyelvtanításunkban. Én nagyon jól el tudok képzelni más módszert; elsősorban a közvetítő módszert ennek szolgálatában. A leküzdendő nyelvi nehézségek, ha az anyag jól van megválasztva, különben sem nagyobbak, mint akármilyen más szempontú olvasmánykiválasztásnál. Jól tudom, hogy sokszor nagyon kevés eredmény mutatkozik középiskolai nyelvtanításunkban, de ennek két, minden pedagógiai elven meg módszeren túl fekvő súlyos oka van: túlságosan népes osztályok és a felső osztályokban csekély óraszám. Angliában egy tanár egyik kollégánk látogatása alkalmával szabadkozott, hogy gyengébb az eredmény, mert huszont tanulója van, míg máskor legföljebb 15-tel kell dolgoznia! Nálunk közepes számítással 50 tanuló van együtt! Felső osztályaink (főként VII—VIII.) 2—2 heti órája pedig neveltségesen kevés olyan tárgyra, hol készség megszerzéséről van szó. Végül még egy további ok: a magyar és az indogermán nyelvek szelleme között igen nagy a különbség. — Nagyon határozottan állást kell mindennek ellenére foglalnom egy ilyen mondat ellen, mint „mit ér az olyan nyelvtanítás, amely képesíti a tanulót arra, hogy beszélni tudjon a német, francia, angol emberről“, ez t. i. egyáltalán nem fő szempont itt. Nem általánosságokat fecsegni tanít a Kulturkunde, hanem a saját és idegen nemzeti vonásokat meglátni, megérteni. Ez minden puszta nyelvi készségen, mely gyakorlat hiányában hamar elvész, örvendetesen túlmenő pozitív, maradandó nyereség! Ott van azonban még az ítélőképesség fejlesztése, melyet Lux Gyula érdemül hajlandó ugyan betudni az új iránynak, de nagy szépséggel kezeli. Középkoraink egyik legfőbb baja, hogy nem nevelnek mai nap elég önállóan gondolkodó, magát gyorsan feltaláló s talpraesett feleleteket adó ifjúságot. Mind hosszas németországi tartózkodásom alatt, mind itthon a mellettem dolgozó némethonos lektor munkájának figyelése közben mindig újra láthattam, hogy ifjúságunkat alábecsülik, mert nincs meg az a gyakorlati észjárása, mellyel a tudását kellően érvényesíthetné. Olyanok, kikről biztos voltam, hogy kvantitatíve többet tudnak német tanulóknál, a legegyszerűbb kérdésekre is némák maradtak és műveletlen elem benyomását keltették. Amikor nagynehezen sikerült a német lektort rávezetnem arra, hogy miben rejlik a tőle megszokott német tanulóanyag és a miénk különbsége, t. i. az önállóbb gondolkodásban,

illetve ennek hiányában, ő is többet, de legtöbbször csak adatszerűt tudott kivenni a mi ifjainkból. Ebből is kitűnik, hogy mennyire fontos a mi tanulóságunk szempontjából ez az „Er-tüchtigung“, ez az agyceselexkézésre nevelés. Ezt minden tárgyban, minden eszközzel szorgalmaznunk kellene. Szerény kezdeit sem szabad lenézni; csak ha következetesen csinálunk ilyesmit évek hosszú során át, fog itt szebb eredmény mutatkozni. Fentebb éppen azért szolgáltam készakarva művelődésismereti tankönyvek fejezetcímeivel és szempontjaival, hogy ezzel is igazoljam, hogy semmi boszorkányság sem rejlik ebben az „ítélőképességfejlesztésben“. Meg tudják ezt csinálni a mi fiaink és leányaink is, csak akarni kell. Ilyen irányú akarások összefogásából minden tárgy terén kinő hamarosan nálunk is az új iskola és általa az új, életrevalóbb generáció.

KOSZÓ JÁNOS.

A NEMZETETIKAI NEVELÉS DIDAKTIKAI SÚLYPONTJA.

(IRODALOMTÖRTÉNETI FÖLDRAJZ.)

(1. A koncentráció jelentősége. — 2. A Herbart-iskola álláspontja. — 3. A kultúrfilozófiai irány felfogása mint a Rein-féle álláspont továbbépítése. — 4. A nemzetetika nevelés törekvése az értelem- és érzelemnevelő tanítási anyag belső elosztódásának arányosítására. — 5. A nemzetetika elgondolás közösségcentrikus magyarázata alapján a koncentráció súlypontja az irodalom és földrajz kapcsolata lesz. — 6. A magyar lelki egység kialakulásának követelménye szerint a tanítás egyik tárgya sem lehet öncél; visszasságok e téren. — 7. Az irodalomtörténet és földrajz kapcsolatának közelebbi vizsgálata az általános tudományfejlődés nézőpontjából. — 8. A földrajzi tényezők hatása az írók lelkületére és működésére többszörös irányú. — 9. A földrajzi tényezők pszichológiai hatásának kérdése a pedagógia történetében. — 10. A kísérleti lélektan idevonatkozó kutatásainak eredménye. — 11. Wilhelm Stern perszonalisztikus elmélete és az „új iskola“ álláspontja. — 12. A földrajzi tényezők befolyása az írók, költők lelkületére és fejlődésére még fokozottabb, mint az általános emberekére. — 13. A különböző irányú behatások irodalomtörténeti példái. — 14. Az *irodalomtörténeti földrajz* gondolatának megvalósításával többoldalú és értékű nevelő hatáshoz jutunk. — 15. A gyakorlati megvalósítás módjai; az *irodalomtörténeti térkép* jelentősége.)

1. Nem új tantárgy bevezetésének a szükségét vetjük fel-színre, noha a szellemi atomizálódás mai korszakában ezen sem lehetne megütközni. Amikor az egység és központiség fogalmai az egyén érzésében, gondolkodásában és cselekvésében elhomályosulni látszanak, amikor államok, szervezetek és intézmények a lelki vagy erkölcsi centralitás megköttöttségét olyan könnyen felcserélik az alkalmiság kényelmesebb kereteivel, igazán nem volna csodálatos, ha a korszellem hatása alatt a tantárgyak differenciálódása terén is újabb törekvések ütnék fel a fejüket. Amikor az individuális különállóság hőbortjai a tudományok világában is lépten-nyomon szembehelyezkednek a szervezettség összetartó erejével, ki vehetné rossz néven, ha a pedagógia mint