

számára is. Íme, az angolok sem elégszenek meg már a sportolással s az atlétikával, hanem az idegen nyelvek s a természet-tudományok szorgalmasabb tanulását sürgetik.

Az intézeti nevelés nehéz és fontos. Nehéz már azért is, mert a kérdéseknek egész tömegével találja magát szemben a nevelő és fontos, mert a nemzet jövője jelentékeny mértékben az ifjúság alakításának mikéntjén fordul meg. *Zum Unterricht* — mondja A. Stifter — *darf man nur etwas wissen und es mitteilen, zur Erziehung muss man etwas sein.*⁸ A jó neveléshez elsősorban jó nevelők szükségesek s ha ezek megvannak, az internátusi élet legsúlyosabb feladataival is meg fognak tudni küzdeni.

STUHLMANN PATRIK.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az anyagkiszemelés a magyar irodalomtörténet középiskolai tanításában.

A történeti tudományok lényege az értékelés, az eseményeknek fontosságuk szerint való osztályozása. A történettudós munkájának egyik alapvető része az, hogy a mult adatai közül némelyeket fontosnak, a mult ismerete szempontjából mellőzhetetlennek, némelyeket viszont másodrendűnek, kevésbé lényegesnek vagy éppen lényegtelennek tart. De a történeti értékelés, jól tudjuk, minden tárgyilagosság mellett is viszonylagos. A mult egyes mozzanatainak fontosságuk szerint való elbírálása korok, fajok, egyének szerint nagyon is különböző lehet. Erthető tehát, ha az iskolában feldolgozandó anyag kiválasztása itt nagyobb nehézségekbe ütközik, mint a matematikában és a természet-tudományokban.

De a történeti tudományok közt is egészen sajátos helyzete van az irodalomtörténetnek. Ez a tudomány ugyanis csak részben történeti, azáltal, hogy a történeti fejlődés tárgya művészi alkotás; részben pedig, a szép fogalma révén, bölcséleti tudomány is. Az értékelés két síkban történik: az egyik a mult eseményeire mint emberi cselekvésekre, a másik az irodalmi alkotásokra mint esztétikai jelenségekre vonatkozik. S ha meg-gondoljuk, hogy már a történettudomány is lehet individualista és kollektivistá, materialista és szellemtörténeti, akkor megérthetjük, hogy a középiskola számára történő kiválogatást nemcsak minden értékelés viszonylagos volta, hanem a különböző tudományelméleti felfogások közti választás lehetősége is megnehezíti.

Elég, ha egy pillantást vetünk az olvasmány-kérdésére, s az ellentétek azonnal szemünkbe tűnnek. Abban minden irodalomtanár megegyezik, hogy az irodalomtörténeti tanításnak alapja

⁸ Sellmair: i. m.

az olvasmány. Nincs irodalomtörténeti ismeret közvetlen olvasmány nélkül. Mit olvassunk? Természetesen nagy íróink remekműveit. De melyeket? A legjellegzetesebbeket. Ez már azonban fogas kérdés, s eldöntésében a vélemények messze elágaznak egymástól. Itt van pl. a Zalán Futása. Az egész eposzt ma már aligha fogja egy diák is elolvasni. De nem is kell; elég, ha részleteket olvastatunk belőle. Lesz olyan tanár, aki a műnek mint nemzeti eposznak jellegzetes sajátosságait tekinti legfontosabbnak, s azoknak a részleteknek ismeretét kívánja, melyekből a mese, a jellemzés, a szerkezeti sajátosságok, a csodás elem stb. domborodnak ki. Más tanár inkább azokat a részleteket választja ki, melyek Vörösmarty romantikus nyelvét és képzeletét, az eposzi hagyomány vasfegyelmével birkózó lírai költőt példázzák. Egy harmadik a Zalán Futását mint a Széchenyi korszaka előtti évek jellegzetes szellemi megmozdulását fogja fel, s olvastatásra azokat a részleteket fogja kijelölni, melyek a Széchenyi fellépését megelőző idők magyarjának világnézetére jellemzők. Ime, csak egyetlen példa, s mennyi ellentét!

Ha mármost az anyag kiválasztásával kapcsolatban felmerülő kérdéseknek a gyakorlatban történő megoldásait figyeljük meg, azt tapasztalhatjuk, hogy középiskoláinkban ebből a szempontból eddig általában kétféle tanári típus alakult ki, egy harmadiknak a kialakulása pedig most van folyamatban.

Az első típus szerint az irodalom személyhez kötött tevékenység, s így az oktatás súlypontja az írók és költők működésével kapcsolatos tényeken van. Az irodalomtörténet az egymásután fellépő nagy írói egyéniségek hőskultuszszerű bemutatásának sorozata. A tanításban remekírók alakjai sorakoznak egymás mellé, körülöttük a másod- és harmadrangú írók csoportja, a háttérben pedig a kor általános ábrázolásban. Az irodalom fejlődésének ilyen egyénítő elképzelése szerint a tanítás anyagának tengelyében a nagy írók életrajza áll. Születés, gyermekkor, a tanulmányok, első szárnypróbálgatások, a kiteljesülés évei, a csúcspont, majd a vég; ezek az írói pályafutás legfőbb mozzanatai. Az életrajznak egyes állomásaihoz kapcsolódik az írói alkotások ismertetése tartalom, tárgyválasztás, jellemzés, szerkezet, nyelv és forma szerint. A történeti folyamatot, vagyis az események okozati összefüggését az írók személyes érintkezése, egymásra hatása és csoportokba való tömörülése, esetleg a köztük folyó tollharek biztosítják. Azért fontos az ú. n. hatás kérdése, az irányok kialakulása, az iskolák és irodalmi viták története. De az is lehetséges, hogy a fejlődést a művek közt kinyomozható formai kapcsolat képviseli; így kerül az oktatás anyagába az egyes műfajok fejlődéstörténete.

A második tanártípus az irodalmat műalkotások sorozataként fogja fel, s tanításának központjában a nagy alkotások sajátos szépségeinek esztétikai elemzése áll. Az irodalom anyagából tehát azokat a tényeket választja ki az oktatás számára, melyek különösen alkalmasak a műélvezés és műértékelés felté-

teleinek és törvényszerűségeinek bemutatására. Az egyes írói egyéniségek ismertetése is a művekkel kapcsolatosan, a műalkotás folyamatának megbeszélése során történik. Természetes, hogy nem annyira a külső életkörülményeken, mint inkább az ihlető élmény és a költői készség találkozásának pillanatától a végleges kiformalásig hullámozó lelki tevékenységen, a sajátos költői szemlélet és az egyéni kifejezés kialakulásán van a hangsúly.

Mint az első, individualista típusú felfogásban, itt is kísért a mozaikszerűség veszedelme. Az egyénítő tanár ezt a személyes írói kapcsolatok és a műfajok fejlődéstörténetének összeállításával akarja elkerülni, az esztétizáló tanár a nyelv és stílus fejlődésének bemutatásával biztosítja az irodalomnak történeti, tehát szerves összefüggését. A gondolat és érzelem kifejezése, a beszéd egyéni használata még egyrészt esztétikai kategória, de másrészt történeti szempont is lehet, s irodalmunk fejlődése egyenlő a költői stílus és nyelv változásával és gazdagodásával.

Az eddigiekben ismertetett kétféle irodalomtörténeti tanártípus megegyezett egymással abban, hogy a fejlődés menetéből mindketten az elválasztó, tehát egyénítő mozzanatokat, a személyes, illetőleg a műalkotáshoz tapadó jegyeket emelték ki. A harmadik típus az irodalmat kollektív erők lecsapódásaként fogja fel, s felkutatásukban nem a megkülönböztető, hanem a közös sajátságokat igyekszik megállapítani. Neki az irodalom a faji, társadalmi és művelődési mozgó erők megnyilvánulásának formája, a korszellem írásos vetülete, az irodalmi élet maga.

Az ilyen felfogás csak másodsorban tesz különbséget nagy és kevésbé nagy író, remekmű és tucatmunka közt. Neki minden egyéni tett csak szimbólum, mely mögött a történelem mozgó erőit, a szellemet kutatja. Ennek megfelelően azokat az írókat fogja előnyben részesíteni, akik koruk kollektív törekvéseit képviselték, illetőleg minden irodalmi alkotásban ezeket a közös tényezőket fogja kutatni. Minthogy pedig az egyes korok sajátos szellemi élete nemcsak szépirodalmi alkotásokban nyilatkozik meg, a tanár a tárgyalás körébe vonja a bölcseleti, vallási, politikai, általában a tudományos irodalmat is, azonkívül figyelembe veszi a korszakok képzőművészetét és zenéjét is, s így az irodalomtörténet lassanként mindent egybefoglaló művelődéstörténetté alakul át. A sajátosan szépirodalmi adatok közül pedig elsősorban azokat emeli ki, melyek az illető kor irodalmi tudatát világítják meg; ezeknek egymás, mellé való állítása, összehasonlítása és kapcsolata jelenti e típusnak a történeti fejlődést.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a történeti fejlődés bemutatására az irodalom anyagából az egyénítő típus az események pontos adatait, a tárgytörténeti tényeket, az esztétikus a műalkotások stílusbeli sajátságait és ízléstörténeti jegyeit, a legutolsó, az ú. n. szellemtörténeti felfogású tanár pedig az irodalmi élet mozgó erőit, a kollektív mozgalmaknak már-már metafizikai összefüggését példázó anyagot választja ki, azt tartja

fontosnak, s ennek tudására fordít legnagyobb gondot. Kérdés, hogy melyikük jár el a leghelyesebben.

Semmi esetre sem szabad szem elől tévesztenünk azt, hogy ennek a kérdésnek eldöntésében elsősorban a pedagógiai szempontok az irányadók. A három lehetőség közül az iskola azt a felfogást teszi magáévá, amelyik legközelebb áll a középiskola célkitűzéséhez. Minthogy pedig az iskola általános műveltséget ad, nyilvánvaló, hogy az individualista felfogású tanár jár el a leghelyesebben, mert ő nyújtja az irodalomtörténet anyagából azt, amire a középiskolát végzett tanulónak elsősorban szüksége van: az eseménytörténet adatait, az irodalomtörténet műveléséhez és megértéséhez szükséges nyers anyagot. A Bánk Bán tragikumának legmélyebb szépségeit, Vörösmarty művészi egyéniségének titkát, a barokk stílus szellemtörténeti gyökereit és kategóriáit aránylag csak nagyon kevés ember ismeri, s nincs is többnek rá szüksége. Azt viszont minden művelt magyar embernek kell tudnia, hogy ki volt Katona József és Vörösmarty Mihály, mikor éltek és mit írtak, s ugyancsak kell, hogy közvetlen olvasmány útján ismerje a Bánk Bánt, a Szigeti Veszedelemet és Pázmány Péternek egy-két prédikációját.

De ezenkívül számolnunk kell azzal is, hogy a középiskolai tanulók legnagyobb részének értelmi színvonalát meghaladja a nagyon elvont tudományos gondolkodás. A középiskola nem egyetlen, a legfelsőbb osztályok nem főiskolai szemináriumok. Világos tehát, hogy a középiskolai tanulóknak nagy többsége sem az esztétikai fejtegetések, sem a szellemtörténeti módszer színvonalára felemelkedni nem tud. Egy-két, az átlagnál értelmesebb és törekvőbb tanuló nem számítva, az osztály mint szenvedőleg és hallgatóság fogja „élvezni“ a tanár mélyenjáró széptani és szellemtörténeti fejtegetéseit, s a legjobb esetben gépiesen, értelem nélkül fogja ismételni azt, amit tanárától hallott. De még a jobb tanulók is többnyire karikatúrái tanáruknak, s állandóan a félműveltség veszedelme, az áltudás könnyen lemálló máza fenyegeti őket. Súlyos szavakkal dobálódnak a nélkül, hogy jelentésükkel, fogalmi körükkel és tudományos értékükkel tisztában lennének. Pedagógiai bűn lenne 17—18 éves ifjakat az irodalomtudomány legnehezebb kérdéseivel foglalkoztatni akkor, amikor még 6—7 más szakismeret alapelemeit kell elsajátítaniuk.

Ezt a felfogást azonban nemcsak a neveléstudomány, hanem az irodalomtudomány is igazolja; nincs, nem is lehet ellentét gyakorlati pedagógia és tudományelméleti álláspont között. A tárgy történeti ismeret, esztétika és szellemtörténet viszonya az épülethez hasonlítható: csak szilárd alapvetés után építhetjük fel a művészi lendületű építészeti remekművet, s csak ha már állnak a falak, húzhatjuk fel az épületet lezáró és összefoglaló tetőt, honnan aztán széles távlat nyílik a széttekintő szem elé. Nagy módszertani tévedést követne el az, aki az irodalmi anyag megfelelő tárgyi és filológiai ismerete nélkül bocsátkoznék esztétikai fejtegetésekbe vagy szellemtörténeti konstrukciókba.

Az ismereteknek itt is hasonló hierarchiájával találkozunk, mint a matematikai és a természettudományi tárgyakban; van egy természetes logikai sorrend, s ez meg nem bontható a homokra építés veszedelme nélkül.

Természetesen ez még korántsem jelenti azt, hogy az esztétikai fejtegetést és a szellemtörténeti szempontok figyelembevételét eleve kizárjuk a középiskolai irodalomtörténeti oktatásból. Bár elsősorban a tárgy történeti ismeretekre tanítjuk meg növendékeinket, egy-egy remekműnél azonban mindenesetre rámutatunk az egyéni szépségekre is. Viszont az irodalomtörténeti korok összefoglalásában sikeresen alkalmazhatjuk a szellemtörténet kategóriáit; ezáltal nemcsak új asszociációs szálra fűzzük fel a már megtanított ismereteket, hanem egy pillantást vetünk a kor egyetemes művelődéstörténeti életébe is. A XVII. századot például először írói egyéniségek szerint fogjuk megbeszélni. Pázmánynál mindenesetre rámutatunk a méltóságteljesen hőmpolygó körmondatos stílusra, Zrínyinél behatóan elemezzük a politikus hadvezér gondolatvilágának költői formában történő megjelenését, Gyöngyösinél felhívjuk a figyelmet a játékosan díszítő elemek alkalmazására. Mindezt közvetlen stíluselemzéssel. Végül összefoglaljuk az ellenreformáció korát, s most már beszélhetünk barokk szellemről. Az írók életének és működésének alapos ismerete, a stílusukból nyert ízelítő után minden nehézség nélkül meg lehet világítani a jezsuita ellenreformáció és az udvari pompa fényében gyökeredző drámai mozgalmasságú harcos-katolikus korszellemet, a század minden szellemi megmozdulásában megnyilvánuló barokk stílust.

Az irodalmat tanító tanár tehát az irodalom végtelen anyagából háromféle szempontból válogathat. Ezeknek a szempontoknak különválasztása nemcsak az oktatás célja, hanem módszere miatt is szükséges. Más eljárást kíván ugyanis az irodalom tárgy történeti ismertetése, mást az esztétikai elemzés, ismét mást a szellemtörténeti összefoglalás. Ezeknek kifejtése azonban már átvezet az irodalomtörténeti oktatás módszertanának területére.

Solt Andor.

IRODALOM.

Kornis Gyula: *A kultúra válsága*. Budapest, 1934. A Fränklin-Társulat kiadása. (N. 8-r., 255 lap.)

Amit a *Kultúra és Politika* (1928) és a *Kultúra és Nemzet* (1930) című tanulmánygyűjteményeknek megjelenése óta már tudtunk, újabban még inkább nyilvánvalóvá lett, hogy a magyar művészi essay-irodalomnak új csillaga támadt az említett tanulmánygyűjtemények, illetőleg az előttünk levő, *A kultúra válsága* címet viselő szép kötetnek szerzőjében. Az essay műfaja az új-kori irodalom művészi irányú fejlődésének köszöni eredetét; az újkor nagy, művelt nemzetei, elsősorban az angol és a francia, fejlesztették ki s tették