

## A NEMZETNEVELÉS IRODALOMSZEMLÉLETE

(Részlet)

Írta: HEGEDÚS ANDRÁS

1. Az 1920-as évek végétől, az 1930-as évek elejétől egyre több bírálattal érte a középiskolák nevelő munkáját. Kultúrpolitikusok, a közoktatásügy hivatalos vezetői az 1920-as évek középiskoláit az intellektualizmus vádjával illették, s kifogásolták, hogy az iskolai munkában az oktatás, az ismeretnyújtás túlsúlya miatt nem kap központi helyet a nevelés. Hóman Bálint, a Gömbös-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere az 1924-ben létrehozott differenciált középiskolai rendszert azért marasztalta el, mert akadályozta az ifjúság „egyöntetű világnézetének” kialakulását. Hóman a 30-as évek elején mondott parlamenti beszédeiben kijelentette, hogy nagyobb mértékben van szükség „erkölcsre, jellemre és szilárd, gerinces világnézetre”, mint ismeretre. Azt hangoztatta, hogy nem új intézményeket kíván létrehozni, hanem „az iskolák belső tartalmának az elmélyítését, az erkölcs- és jellemképző, nemzetnevelő munkát” tartja megvalósítandó feladatának. [1]

A 30-as évek elejének politikai viszonyai, a gazdasági válság okozta társadalmi elégedetlenség, a nemzetközi fasizmus erősödése magyarázza *alapvetően* az 1934. XI. tc. létrejöttét, az új középiskolai törvény megalkotását. Az új helyzetben már nem bizonyult elégségesnek az a valláserkölcsei és nacionalista eszmeiségű nemzeti nevelés, amely az 1924. XI. tc. alapján áthatotta az egyes tantárgyakat, így az irodalom tanítását is. Hóman Bálint az egységes középiskola szükségét indokló országgyűlési beszédében azt hangoztatta, hogy a magyar értelmiség nevelése „a nagy nemzeti erőfeszítések és súlyos nemzetpolitikai feladatok idején” csak nemzeti jellegű lehet, az oktatás középpontjában a „nemzetismeret”-nek, a nemzeti tárgyaknak kell állniok, mert így lehet a „nemzeti közszellem”-et megerősíteni, az eddig hiányzó „egységes nemzeti világnézet”-et kialakítani. [2]

Hóman a „nemzetismeret” körébe a következő tárgyakat sorolta: a magyar nyelvet, irodalmat, művészetet, történelmet, az állami, gazdasági és társadalmi élet jelenségeinek ismeretét, a föld- és néprajzot, a latin nyelvet és az erkölcsi világnézet alapjául szolgáló vallások tanát. Az egységes gimnázium célját pedig abban határozta meg, hogy „a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárává nevelje, a magyar nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltséghez juttassa s az egyetemi és más főiskolai tanulmányokra alkalmassá tegye.” [3]

Az új középiskolai törvény létrejöttével a pedagógiai lapokban feltűnően nagy számban jelentek meg azok a cikkek, amelyek *a középiskolák új szellemű nevelésére készítettek fel a tanárokat*. Gyakoriak voltak az ilyen szemléletű megállapítások: „Magyar szempontból a nemzeti nevelés égetően sürgős — olvashatjuk a *Magyar Középsiskola* 1936. január 1-i számában —. Nem tettünk eddig eleget iskoláinkban sem népünknek tudatosan magyar érzelművé, magyarnak való nevelése, sem pedig magyar vezetőréteg kialakítása érdekében. Nem ápoljuk elég hathatósan a magyar szociális érzületet, népünkért és nemzetünkért való kockáztatás — és áldozatkészésé-

gét, sem pedig nem ültetjük el az ifjú nemzedékben a tudást a magyar lélek és szellem felől, a magyar ember jövő feladatai felől a magyar államban.” [4]

Az a gimnáziumi célkitűzés, amelyik a vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelést nagy nyomatékkal hangsúlyozta, felfokozta az egyházi gimnáziumok világnézeti nevelő munkájának a fontosságát. A katolikus és a protestáns folyóiratok egyaránt hangoztatták a felekezeti iskolák jelentőségét a gimnázium új célkitűzésének megvalósításában. A *Magyar Középkiskola* egyik cikkében olvassuk, hogy jellemes embereket kell nevelni, s ezt a célt a katolikus gimnáziumok képesek a legtökéletesebben megvalósítani, „mert ott a tanárok valamennyien katolikusok, a jellemfejlesztés tehát igazán egységes, határozottan katolikus.” [5] Ehhez hasonlóan értelmezte a felekezeti iskolák funkcióját a *Protestáns Tanügyi Szemle* is, amikor egyik cikkében Pauler Ákosnak 1931-ben kiadott *Didaktikája* eme megállapítását nagy nyomatékkal idézte: „Arra a felfogásra kell jutnunk, hogy a pedagógiai eszményhez közelebb áll a felekezeti iskola a világnézeti komponens öntudatos hangsúlyozása révén.” [6]

A gimnázium új szemléletű nevelő munkáját propagáló cikkek mellett természetesen sorjázta az egyes szaktárgyak, így az irodalom új igényű nevelőoktatását népszerűsítő írások is.

*Az irodalomtanításban is központi üggyé lett a nevelés.*

Az irodalomtanítás problematikáját különböző szemléletből megközelítő cikkek az irodalomtanítás eddigi gyakorlatával szemben egyértelműen állást foglaltak, elítélték az elmélet, az intellektuális ismeret túltengését. Az eddigi irodalomtanítás legnagyobb fogyatékoságát így összegezte az egyik cikkíró 1931-ben: „Anyanyelvi és irodalmi oktatásunkban most az elmélet az úr. Fő gondunk ma sem arra irányul, hogy a nyelvi kifejezéshez fűződő ügyességekre neveljük tanítványainkat, azaz megfanítsuk őket értelmesen és szépen olvasni, talpraesetten beszélni, helyesen írni, jól togalmazni, sem arra, hogy közösen olvassuk velük az írók műveit és megkedveltessük magát az irodalmat, hanem elsősorban ma is azon igyekszünk, hogy jól megtanítsuk az elméleti anyagot, a nyelvtant, a stilisztikát, a retorikát, a poétikát, az irodalomtörténetet. Hogy csakugyan az elmélet az a középpont, amely körül forog minden, az kifejeződik még abban a külsőségben is, hogy az egyes osztályok tankönyvei az elméleti tudnivalókról vannak elnevezve: a IV. osztály tankönyvének neve stilisztika, az V-i retorika, a VI-é poétika, a VII – VIII-é irodalomtörténet.” [7]

Abban a kérdésben azonban, hogy a nevelés szolgálatába állított irodalomtanításnak mi legyen az alapvető funkciója, már egymástól eltérő, ellentétes szemléletű megállapítások szólaltak meg.

Azok az értékes pedagógusok, írók, akik az irodalom által történő nevelésen *irodalmi nevelést* is értettek, illetve ennek elsikkasztása, eltűnése veszélyétől joggal féltették az irodalomtanítást, azok elsősorban az irodalmi ízlés, az irodalmi műveltség kialakításának az igényét, fontosságát fogalmazták meg akkor, amikor az irodalomtanítás megújulásáról beszéltek. Schöpflin Aladár, Vajthó László, Komlós Aladár és Sík Sándor cikkeik megállapításaival arra inspiráltak, hogy az új irodalomtanításról szóló dokumentumokban az irodalom mint esztétikum, az irodalom által történő nevelés mint irodalmi nevelés is megfelelő helyet kapjon.

VAJTHÓ LÁSZLÓ *Tanulók szerepe az irodalom tanításában* című tanulmányában hangoztatta, hogy az adathalmaz, az öncélú elméletieskedés és az elvont megállapítások sokasága azt eredményezte, „hogy a legszebb tárgy, az irodalom is jórészt magolt anyaggá” vált, hogy gyönge lett a tanulók irodalmi műveltsége, ízlése és téves lett a diákok fogalma magáról az irodalomról. [8]

SCHÖPFLIN ALADÁR *Irodalom és iskola* című, 1928-ban írt cikkében az „élő irodalom” szempontjából vizsgálta az utóbbi évek irodalomtanítását. Megállapította,

hogy a középiskola — mivel irodalmi műveltség alatt az irodalomra vonatkozó ismeretek egy bizonyos mennyiségét érti — irodalomtörténeti adatokat, poétikai, stilisztikai, retorikai meghatározásokat adott az ifjúságnak, de igazibb, nemesebb irodalmi műveltséggel, amelynek lényege az írói mű eszmei és formai értékeinek a megértése, az alkotások szépségei iránti fogékonyság és az öntudatos irodalmi ítélőképesség, nem vértette fel a diákokat. Ezért nincs ma irodalomértő közönség a magyar társadalomban. S ennek hiánya kihat irodalmunk fejlődésére is. „Az irodalmat az írók csinálják, de a közönség hatása alatt — írta Schöpflin —. A közönség szelleme mindig ott reflektálódik az írók művein. Ha azt látom, hogy valamely nép írói gyakran felületesek, félnek az elmélyedéstől, nem értik eléggé az írás roppant felelősségét, akkor azt kell hinnem, hogy a közönség nem kívánja meg tőlük elég szigorúan a komolyságot, az elmélyedést, a felelősségérzést. Ha egészen selejtes írók feltűnő népszerűsége mellett igazi, mélyebben szántó írók relatív vagy abszolút sikertelenségét tapasztalom, akkor ... azt a következtetést kell levonnom, hogy ez a közönség az iskolából hozhatta magával nagymennyiségű adatok ismeretét, de nem fejlesztette ki magában a szépség iránti ösztönt és az ízlést.”

SCHÖPFLIN ALADÁR az „élő irodalom” szempontjából hangoztatta az irodalomtanítás felelősségét. Értően olvasó közönséget neveljen az irodalomtanítás „az elemi iskolától kezdve az egyetemig”, ha „a nemzet tehetségét, lelkiismeretét és kedélyének gazdagságát méltó módon kifejező, eszmegazdagságban és formaszépségben virágzó irodalmat akarunk...” [9]

KOMLÓS ALADÁR *Irodalom az iskolában* című tanulmányában egyrészt bírálta a középiskolai irodalomtanítást, másrészt új szempontokat javasolt az irodalomtanítás megújítása érdekében.

Helytelenítette, hogy a diákok a művek erkölcsi értékelésével ismerkednek meg csupán akkor, amikor „egy mű még nagyon rossz lehet, ha a legnemesebb elveket hirdeti is, s hogy az erkölcsi mellett van még egy másik érték s a műalkotásokat épp ezzel mérjük: az esztétikai érték.”

Elítélte az ismeret túltengését is az irodalomtanításban. Nem tartotta feleslegeseknek az irodalomtudományi ismereteket, „hiszen az esztétikai ítélet nem független lelki tartalmainktól.” De azt nagy nyomatékkal hangsúlyozta, hogy jóllehet a műveltség és az irodalmi érzék összetüggése nagyon bonyolult, mégis „műveltség és irodalmi érzék semmiesetre sem áll egyenes arányban egymással.” Hangsúlyozta, hogy az irodalmi tudás önmagában még nem irodalmi műveltség. „A művészet területén mást jelent az „ismeret” szó, mint az exakt tudományokban. „Ezt a középiskolai gyakorlat nem veszi figyelembe, ezért „az irodalom kezelése az iskolában észrevétlenül hozzá hasonlú a többi tárgyéhoz, holott természeténél fogva más bánásmód felelne meg neki.”

Nemcsak az ismeret túltengésében látta a hibát Komlós, hanem abban is, hogy ez az irodalmi ismeret helytelenül tájékoztatta a diákokat magáról az irodalomról is. A stilisztika és a poétika kész eredményeket közölt, a műfajokat például „mint csaknem örök és kötelező kategóriákat” ismertette. A középiskolai poétika és stilisztika nem mutatott rá „a művész lelki életére”, „amelyből a változó helyzet szerint különböző kifejezések és műfajok fakadnak, hanem az eddig kialakult kifejezések egy töredéke alapján elkészíti és lezárja az irodalom leltárát, s hallgatólag mintegy elvárja, hogy ez a további termelés mintájává váljék.” Ez a tanítás arról győzte meg a diákokat, hogy például kezdetben volt a műfaj, s nem arról, hogyan alakultak, fejlődtek, módosultak, újultak meg a műfajok.

Az irodalomtörténeti ismeretekről, az irodalomtörténet tanításáról Komlós azt vallotta, hogy a múlt irodalmának korszakoként való rendszeres megismerteté-

sét meghagyva csak a legszebb alkotásokat szabad az irodalmi nevelés érdeke miatt felhasználni. Ellenkező esetben elveszük a gyermek kedvét az irodalomtól egész életére. Tinódit és Ilosvait ezért a történelem keretébe utalta, a Gyulafehérvári Gloszszak és a Löweni siralom helyébe Dante magyar fordítását javasolta. Ennél a megállapításnál már nemcsak esztétikai szempontok vezették. Az irodalomtörténeti órákon érvényesített „mondvacsinált magyar tartalom” ellen emelte fel a szavát akkor, amikor egy-egy kor bemutatásához a legszebb és legteljesebb mű ismertetését követelte, „tekintet nélkül arra, hogy milyen nyelven jött létre.” A „nagy külföldi szellemek” így bevonulnának a középiskolai irodalomtanításba, s ezáltal „a magyarság közelebb kerülne Európa nagy nemzetéhez.” Az ilyen szempontú irodalomtanítás „a kis dunai népek” egymáshoz való közeledését is elősegítené, mivel e népek régebbi korszakainak művelődéstörténetében ugyanazokat a hézagokat lehet felfedezni, mint a miénkben, náluk is ugyanazok lennének „a világirodalmi pótlások”. „Így azután a középeurópai ifjúság egyazon szellem sugarai alatt érlelődnek ...” [10]

SÍK SÁNDOR *Irodalom és élet* című cikkében az irodalomtanítás célját négy pontban foglalta össze: az irodalom megszerettetése, a tanulók ízlésének fejlesztése, a nemzeti gondolat, a magyar szellem fejlődésének bemutatása és egyes nagy írókkal való „intim”, részletes megismerkedés.

Sík Sándor azért fejezte ki elégedetlenségét, mert a tanítás gyakorlatában nem látta érvényesülni az irodalom alapvető jellegét, azt, hogy az irodalom mindenek fölött művészet. „Alapelvünk egy mondatba foglalható — írta —, abba a mondatba, melyet címül is választottunk: élet és irodalom.” Alapelve az, hogy életté kell tenni az irodalmat. Ez így is fogalmazható: az irodalmat, a műveket *élménnyé* kell tenni a tanulók számára. Ha ez nem sikerül, akkor eleve veszve van minden célkitűzés. „Ha ez esetben élménnyről beszélünk, akkor természetesen irodalmi, művészi élményre gondolunk. Az irodalom művészet, tehát esztétikai jelenség, amely csak esztétikai élmény alakjában hozzáférhető. Bizonyos, hogy a művészet erkölcsi, hazafias és tudományos értéket is jelent, és mint ismeretanyag is jelentős, ezt azonban mind az esztétikai élménynek kell közvetítenie... Az irodalmi művet is meg kell ismertetni tartalmának nemzeti, erkölcsi értékeinél fogva is a tanulókkal, de *előbb esztétikai élménnyé kell lennie.*”

Azt követelte, hogy a tanítással szemben az alapvető igény az legyen, hogy „a tanuló élvezze a művet”. „Minden olyan mozzanata az irodalomnak — hangsúlyozta nagy nyomatékkal —, amely nem volt élvezetes a tanulóknak, teljesen elveszett a tanítás szempontjából. Meg vagyok győződve, hogy irodalmat nem tanítani: sokkal kisebb baj, mint úgy tanítani, hogy a tanulók ne élvezzék. Mert az utóbbi esetben ellenállás, irodalomellenes érzület, sőt gyűlölet ébred a tanulóban.” [11]

Schöpflin, Komlós, Sík és Vajthó cikkeivel egyidőben olyan tanulmányok jelentek meg nagy számban, amelyek az irodalom által történő nevelés gondolatát a Hóman által megfogalmazott eszmék irányába terelték.

Különböző szempontból közelítették meg *az irodalom és a vallás tanításának összefonódottságát*, megsokszorozódtak azok az írások, amelyek a középiskolai *irodalomtanítást a vallásos, spirituális eszmék szolgáldjává igyekeztek degradálni.*

Az egyik tanár olyan irodalomtanítási tervezetet készített, amellyel a tanulókat „egységes spirituális világnézethez” lehetne vezetni. „Olyanhoz, amely minden valóságoktatással harmóniát teremtene.” Ennek a tervezetnek az elfogadásával és általánossá tételével feleslegessé válnék a különben is „vértelen studium”, a „bölcseleti előtan”. Ennek a tantárgynak az elmaradását kevesen fájlnák akkor; „ha az irodalom meghozná helyette az élő világnézethez szükséges támasztékokat”. [12]

A 30-as évek ifjúságának lelkiélete hanyatlását, morális dekadenciáját, amelyet „a szabadelvűség kritikizmusa”, „a materializmus és a sexualizmus kora” idézett elő, a vallástanárral mellett elsősorban az irodalomtanár állíthatja meg. A tanuló-ifjúságot a lelki válságból kiemelheti, az ifjúság hitét visszaadhatja az irodalomtanítás. A magyar tanár „egész sorát nevezheti meg a nagy férfiaknak, akik tudásuk mellett hívő keresztyének voltak. Nincs olyan olvasmány, amelynek olyan lélekformáló ereje volna, mint a kiváló férfiak jellemrajzának... Irodalmunk és történelmünk nagyjai jellem és erkölcsi kiválóság tekintetében felülmúlják a külföldieket, s mindenkor példaképpen állíthatók oda az ifjúság elé. Az irodalomtanár minél több erkölcsi tartalmat és spirituális vonást vigyen be a tanításba, mert csak így lehet ellensúlyozni a túltengő materializmust.” [13]

*A vallás és tudomány összeegyeztetésének középkori gondolatát is felújították* akkor, amikor az irodalom által történő nevelés kérdéseivel foglalkoztak. Az egyik cikk szerint Madách Imre *Az ember tragédiája* című művével kellene betetőzni nemcsak az irodalom-, hanem az egész középiskolai tanítást is, mert — szerintük — ez „a filozófiai költemény” juttat el ahhoz a harmonikus világnézethez, amelynek alkotóeleme a vallást szolgáló tudomány és a nemzeti eszme. A *Madách helye a tantervben* című cikkben ezek a megállapítások olvashatók: „Az új tantervhez legyen szabad egy indítvány: szinte szóról szóra megismételni. Mikor *Az ember tragédiájának* magyarázatával foglalkoztam, elgondoltam, mily nagy nyereség volna, ha a középiskolai tanítást Madách mély filozófiai költeményével tetőznék be. A vallásos és tudományos nevelés mily szép egységbe olvadna össze, ha ifjúságunk átélné Madách legbensőbb vallomását, gondolatban követné a tragédiába, melybe az ember a lét céljainak vizsgálatában a Gondviselésbe vetett hit nélkül jut s felemelkednék a költővel a keresztyény világnézet harmóniájába. Mert aki egyszer eljutott Madách filozófiájának magaslatára, nem fog többé könnyen lezuhanni a gondolkodás szakadékaiba. Csak egy tragédiából tragédiába jutott nemzet lángelméje írhatta meg *Az ember tragédiáját*, de ugyanazon oknál fogva a tragédiák sorából fölemelkedő nemzet minden fiának szüksége van rá, hogy a műből erőt merítsen az egyéni és a nemzeti küzdelemhez.” [14]

Egyre sokasodtak azok a cikkek, amelyek a *sajátosan értelmezett nemzetnevelésben* jelölték meg az irodalomtanítás alapvető funkcióját. Ezekben az írásokban egyértelmű a nacionalista, sőt — mint látni fogjuk — a nyílt fasiszta eszmeiségre nevelés sürgetése, csak az egyikben a nemzetetika nevelésre, a másikban a szellemtörténeti felfogás tudatosabb érvényesítésére, a harmadikban a sajátos magyar leki alkat, a fajiság stb. gondolatára tevődik a hangsúly. Ezeknek a cikkeknek csak a részmegállapításait jellemzi az árnyaltság, a változatok többfélesége; eszméjükben, végső kicsengésükben azonban azonosak, egyértelműek.

*A nemzetetika nevelés* gondolatának hangoztatói azt követelték, hogy az irodalmat és az irodalomtanítást maradéktalanul „a magyar lelki egység” kialakításának a szolgálatába kell állítani. „Szeparatív törekvés”-nek, az „öncélúság gondolata” érvényesítésének nevezték azt a tanári törekvést, amelyik szaktárgyi jellegzetességeket is érvényre juttat s nem akarja a nemzetetika nevelés feltétlen eszközévé tenni az irodalomtanítást. Az alapvető elvet így fogalmazták meg: „A nemzetetika nevelés minden tárgyat csak oly mértékben tart becsesnek a tanítás rendjében, amily mértékben az a követelményként kitűzött magyar lelki egység kiépítésének harmonikus munkájában képes részt venni.” Ezen „az alapon kell a magyar irodalom fejlődésének és jelen állapotának az ismertetését... értékelní” a tanítás során. A középiskolai irodalomtanítás eddig ezt nem tette, s ennek lett az eredménye „az a sok szürke és

színtelen világpolgári lélek, akik csak névleg magyarok, de belsőleg minden nemzeti gondolattal szemben közönyösek.” [15]

Többen hangsúlyozták és követelték a *szellemtörténeti felfogás* egyértelműbb érvényesítését az irodalom által történő nemzetnevelésben.

Az egyik cikk szerzője az eddigi irodalomtanítást azért marasztalta el, mert „a múltat a múltért” tanította, s így nem lehetett hatásos az a hazafiasság sem, amely központja, bázisa volt az irodalomtanításnak. Ez a tanítás megfeledezett arról, „hogy az irodalomból szűrődő nemzeti eszméket akkor mélyíthetjük el legjobban, ha a múltat minden vonatkozásban a jelennel kapcsoljuk össze, ha a mai élet tényeit belevetítjük az irodalomba, ha a hazafiságot a múltnak a jelennel egyező problémáiból hámozzuk ki, tesszük öntudatossá. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha „a szellemi fejlődés láncolatossá törvényszerűségében vezetjük végig az ifjúságot is a múlton...” [16]

A szellemtörténeti felfogás egy másik változata szerint a műalkotásnak transzcendens törvényei vannak, az író művében a nemzet egyetemes szelleme, lelki alkata szólal meg. „Az irodalom a nemzet lelkének misztikus mélységeiből fakad...” Az igazán értékes magyar irodalomban a magyar nemzet szelleme és lelki alkata, történelmi arculata tükröződik, az a sajátosan „magyar sorsézés”, amit a magyar földért, alkotmányért, nyelvért, szabadságért, faji jellegért, sokszor a pusztá létért folytatott ezredéves harc alakított ki. „... ez a sorsézés a magyar nemzet, a magyar faj fenntartó hite, acélos ereje, lelkének legfőbb tartalma, jövőjének záloga.” „Ha ez a sorsézés a magyar lélekben elhalványodik, pusztulásnak indul életünk, és veszendőbe jut még ez a kicsiny országunk is.” S mivel a művészetek közül „az irodalom a legfajibb, a legnemzetibb”, tanítása súlyos felelősséget ró a tanárookra. S most „nagyobb éberséggel kell őrizni a magyar középiskola kapuját”, mint bármikor máskor, mert „az irodalmi liberalizmus” különböző változatai készülnek betörni rajta. Nem kaphat helyet a középiskolai tanításban az az irodalom, amely „a nagy művészi célokra” hivatkozva elvet nemzetet, fajt, vallást, nem lehet beengedni az iskolába azt a szemléletet, amely „a nemzeti géniusz gúny tárgyává” teszi, a nemzeti eszmeiségű irodalomnak művészi értékét vitatja és ki kell rekeszteni azt a külföldi irodalmat, amelyik elfordult a művészet transzcendens parancsaitól, metafizikai céljaitól és baloldali politikai törekvések, nemzetközi világszemléletek szócsövén szegődött.

Ebben a szemléletben mozogva a cikk szerzője nyíltan elutasította Zola és Anatole France „kegyetlen szatírját”, „ördögi vigyorgását”, az 1930-as évek szovjet irodalmát, amelybe az orosz lélektől idegen „gondolat, eszme, gyűjtőanyag hullott bele”, és helyeslő egyetértéssel fogadta „a Harmadik Birodalom irodalmi máglyáit”, mert a könyvvetésben a „sok vér és sok áldozat után egységessé és hatalmassá lett német nép lelkének” védekezését üdvözölte. [17]

Ezekben a cikkekben érvényesült már az a tendencia is, hogy *a vallásos és nacionalista nevelésnek csupán eszköze, illusztrációs és dokumentációs anyaga az irodalom*. Az irodalomnak sem művészet jellegét, sem tudományos értékét nem méltatták kellő figyelemre. Az irodalomtanítás kérdéseivel foglalkozó írásokban található ezek a megállapítások: „*a tudás nem jellemformálás*”; „Ha a *nevelő* irányt tekintjük mindenféle tekintetben módszerünk legfontosabb alapjának, akkor nem is az *anyag*..., hanem a *bennerejlő formáló, képző erő* lesz a fontos...”; [18] „... a nevelő ráhatások érvényesülését és sikerét nem a *rendszerek* biztosították, hanem nevelő *emberek*.” A pusztá rendszerekkel „el lehet érni a nevelés látszatát, bizonyos mechanizált értelmű erkölcsi magatartást, el lehet érni a képmutatást, de az igazi nevelést nem. Itt mindig a személyiség imponderábilis erői lesznek a döntők.” [19]

S az a politikai, ideológiai atmoszféra, amely a 30-as években egyre töményeb-

ben és egyre agresszívebben uralni kezdte a magyar kulturális életet, már *nem volt tekintettel az irodalom által történő nevelésben az irodalmi nevelés, az esztétikai ízlés-fejlesztés szempontjaira*. A szélsőséges nacionalizmussal és faszizmussal telített magyar kulturális életben már nem volt akusztikája, nem lett visszhangja azoknak a gondolatoknak, amelyeket Schöpflin, Komlós, Sík és Vajthó fogalmazott meg. Azoknak az írásoknak a száma szaporodott, azoknak a hatása lett, illetve lehetett nagyobb, amelyek a középiskolai irodalomtanításban *a sajátosan értelmezett nemzetnevelés primátusát fogalmazták meg*.

Ebben a helyzetben, az irodalomtanárok ilyen jellegű előkészítése után jelent meg 1938-ban a gimnáziumi Tanterv és 1939-ben a Tantervhez kiadott Utasítás.

2. Az 1938-ban kiadott Tanterv és az 1939-ben megjelentetett Általános Utasítás a gimnázium célját a vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelésben, a magyar nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltséghez juttatásban és az egyetemi, főiskolai tanulmányokra való előkészítésben határozta meg. [20]

A leglényegesebb célkitűzésnek, a magyar nemzeti művelődés szellemével áthatott általános műveltségnek a fogalmát részletesebben taglalta a Tantervet életbe léptető miniszteri rendelet: „A középiskolai műveltség kell, hogy magába foglalja a korunk művelődési színvonalától előírt humanisztikus és reális elemeket. Ennek a műveltségnek mégis olyan magyar nemzeti műveltségnek kell lennie, amelynek birtokában és anyagának ismeretében az iskolát végzettek hasznos tagjai lehetnek a magyar társadalomnak, képzett munkásai a magyar közéletnek és etikus világnézetű polgárai az államnak.

Ennek az általános műveltségnek főeleme és egyben a vallásosságon felépülő középiskolai nevelésnek gerince a nemzetismeret. A tanítás középpontjában is a legtagabb értelemben vett nemzeti tárgyak állnak...

„... A nemzeti tárgyaknak (a magyar nyelv, az irodalom és művészet, a történelem, az állami, gazdasági, társadalmi élet jelenségeinek ismerete, a föld- és néprajz, a latin nyelv és a vallások tana — H. A.) a tanítás középpontjába való beállítása pontosan megfelel annak a kiemelkedő szerepnek, amit a középiskolában a nevelésnek kívánok juttatni. Hangsúlyozni kívánom, hogy a tanítási anyag megválasztásában és a tanítás módszerében is kifejezésre akarom juttatni *a nemzetnevelés és az egyéni jellemnevelés* irányadó szempontjait.” (Kiemelés tőlem. — H. A.) [21]

Az Általános Utasításokban újabb és újabb elemekkel kiegészítve, más és más oldalról megvilágítva tárult fel a gimnáziumok célja és feladata: „Az egységes világkép kialakítása a középiskolai oktatásnak elsődrendű feladata.” „Az egyoldalú humanisztikus vagy természettudományos művelődési eszmény helyett a mai középiskola egységes nemzeti világnézet kialakítására törekszik.” [22]

A gimnáziumok nevelőmunkájában központi helyet kapott a vallásos nevelés mellett a *nemzetnevelés*. A század elején *Imre Sándor által alkotott fogalom — sajátos, az Imre Sándorétól alapvetően különböző tartalommal — most vált hivatalosan és kötelező erővel is a középiskolai nevelés tengelyévé*, most, amikor az Általános Utasítások szerint „a nemzetnevelés... magyar sorskérdés lett.”

A nemzetnevelésnek három, egymással összefüggő fő területét állapították meg: a hazafias nevelést, az állampolgári nevelést és a szociális nevelést.

A *hazafias nevelés* célját abban határozták meg, hogy „a tanuló értelmi, érzelmi és akarati” világát „a nemzeti értékek és célok szolgálatába” állítsák. A tanulóval meg kell ismertetni és meg kell szerettetni „a magyar földet, a népet s a nemzet anyagi és szellemi értékeit.” A hazafias nevelés középpontjába az irredentizmust állították, fontosnak tartották, hogy a tanulók „az egész Szent István-i birodalom szempontjából gondolkozzanak.” Megnőttették a külpolitikai kérdések iránti érdeklődés sú-

lyát, fontosságát, ennek is középpontjába helyezték „az elcsatolt területen élő magyarok sorsá”-val való törődést. Nagy szerepet tulajdonítottak a hazafias nevelésben a honvédelmi nevelésnek is.

*Az állampolgári nevelésben* az egyén és a közösség egymáshoz való viszonyát szabályozták. Abból az elvből indultak ki, hogy „az állam a nemzeti élet legtökéletesebb szervezete”, az állam célja „a nemzeti lét biztosítása, a nemzet szellemi, erkölcsi és anyagi erőinek fenntartása és gyarapítása, a nemzeti műveltség megőrzése és terjesztése.” A középiskolának az a célja, hogy „az állam iránt való áldozatos odaadásra” kész állampolgárokat és jó vezetőket neveljen. „Az állam életében való okos és hasznos részvétel” megköveteli a tanulóktól a megfelelő tudást, ismereteket, az erkölcsi tulajdonságokat: a kötelességteljesítést, a tekintélytiszteletet, az engedelmességet, a felelősségérzetet, a tette készséget. Az állampolgári nevelésben az eddiginél is erőteljesebben érvényesítették a militarista szellemet: „... a honvédelem ma többirányú lelki és testi ügyességet kíván a polgároktól, mint bármikor a múlt századok folyamán.”

*A szociális nevelés* céjaul azt tűzték ki, hogy a tanítványokból olyan embereket neveljenek, „akik magyar testvéreik mint egyének iránt és az egész magyar társadalom iránt szociális lelkülettel és áldozatkészséggel viseltetnek.” A tanulókkal meg kell ismertetni „az igazságos társadalom föltételei”-t, s hogy életszemléletüknek megfelelő társadalom teremtsenek, tudniok kell „az egészséges társadalom” ismerveit is. „Az egészséges társadalmat a nyugodt termelési viszonyok jellemzik.” A tőke és a munka kapja meg a maga ellenértékét, s akkor a társadalomban nem keletkezhet mély és veszedelmes, a tőke és a munka tulajdonosait egymástól elválasztó szakadék. Az a társadalom sem mondható egészségesnek, amelyben „a társadalmi rétegek elkülönített osztályokká merevülnek és úgy állnak egymással szemben külön kötelességekkel és vélt jogokkal, mintha nem egy hazának lennének a gyermekei.” Mivel a társadalom tagjai egyéni sajátágaik, neveltetésük, vagyoni különbségeik, foglalkozásuk, műveltségi fokuk miatt különböznek egymástól, s ezek miatt sok a súrlódási lehetőség a társadalomban, „közös lelki kapcsolatra”, a társadalom összetartó erejére: a vallásra, a nemzeti érzésre van szükség. Mivel ennek az összetartó kapcsolatra az ereje meglazult, „a középiskolának minden nevelő erejét latba kell vetnie, hogy a régi kapcsolatot visszakapja erejét, sőt az új követelményeknek megfelelően megerősödjék.”

A forradalmi mozgalmakat, az osztályharcot kirekesztő, a társadalmi ellentéteket vallással és nemzeti érzéssel bénító középiskolai társadalmi nevelésnek arra kell törekednie, hogy belenevelje a tanulóba a meglévő állapotokhoz való ragaszkodást, hogy „a társadalmi rendet megzavarni ne engedjék, mert ezzel szolgálják legigazabban a magyar nemzetet is ...”

Szellemtörténeti társadalomszemléletükhöz híven azt hangsúlyozták, hogy „az egyes korok társadalmát mindig valamely nagy eszme... kovácsolta össze.” A mai társadalom vezetőgondolatának, vezérlő eszméjének a régi határok visszaszerzését, az elszakított területen élő magyarok sorsával való törődést, a magyarság történelmi hivatásának új bizonyítását, a népek versenyében való helytállást kiáltották ki. Ha ez a vezetőeszmé nem érvényesül, nem diadalmaskodik, akkor ezt „megérzi a társadalom is és bajai miatt nyugtalansággal felel rá.” [23]

A középiskolai nevelés középpontjába állított és a hazafias, állampolgári, szociális nevelésből összeötvöződő nemzetnevelésnek a legszembevetőbb jegyei, ismervei tehát a következők voltak: a 20-as években megfogalmazott irredentizmus és neonacionalizmus, a klerikalizmus, a magyar szellemtörténeti felfogás szerint magyarázott népiség, aminek többen majd biológiai, faji értelmezést is adnak, az osz-



tályharc és a forradalmi átalakulás elítélése, a nemzeti egység eszméje, az állampolgári fegyelem és engedelmesség, a háborúra való felkészítés, a militarista nevelés.

Az Általános Utasításokban megfogalmazott nemzetneveléshez igazodtak, ezt szolgálták a gimnázium különböző tantárgyai, így az irodalom is.

Az Utasítások is állandóan hangsúlyozták, hogy a nemzeti tárgyak közül a nemzetnevelésben a történelem mellett az irodalomnak van kiemelkedő szerepe. [24] Sőt, azzal a gondolattal is találkozunk, hogy a nevelői feladatok megvalósításában az irodalom hatékonyabb tényező lehet, mint a történelem. „Az irodalom ugyan kevesebb a történelemnél a tényközlésben, de a történelmet mozgató szellem megértésében, a megoldásra váró kérdések feltevésében és eszményi megoldásában közvetlenebbül ható és formáló eszköz, mint a tényismeret.” [25] Ezért úgy kellett — s ebben a szemléletben úgy is lehetett — megfogalmazni az irodalomtanítás célját és feladatát, hogy a kiemelt tárgy maradéktalanul szolgálhassa a nemzetnevelést.

Az 1938. évi Tantervben a magyar nyelv és irodalomtanítás célja a következő: „Nemzeti nyelvünk és a magyarul olvasható művek segítségével a tanulók erkölcsi magatartás, irodalmi műveltség és nyelvi kifejezőképesség szempontjából értékes magyar emberekké nevelése.” [26]

Komár Pálné alapvető tanulmányában kimutatta, hogy ebben a tantervi célkitűzésben „az erkölcsi magatartás” kialakításának igénye megelőzte „az irodalmi műveltség” kialakításának igényét, s az előző szaktárgyi célokkal szemben itt nincs utalás arra, hogy az irodalmi műveltség tartalmának nélkülözhetetlen része-e a magyar nyelv törvényeinek, az esztétikai alapfogalmaknak, a magyar irodalom történeti fejlődésének az ismeretanyaga. [27]

A magyar nyelv- és irodalomtanítás feladatainak meghatározásából már egyértelműbben kitűnt, hogy a nevelési törekvés, „a magyar lélekformálás” teljesen önálló területté vált és maradéktalanul előtérbe került, s az ismeretnyújtást, az ismeretek rendszerbe foglalásának igényét feloldották a „lelki szükséglet”, az „élményszerűen” átadandó „erkölcsi tapasztalatok”, „az irodalmi alkotások művelt élvezése”, „nyelvünknek... magyar, művelt emberhez illő használata” tág és nehezen körülhatárolható fogalmaiban. [28]

A Részletes Utasításokban egyértelműen megfogalmazódott az a követelmény, hogy „az olvasmánynak elsősorban az a hatása fontos, melyet tartalma tesz a tanuló lelkére és csak másodsorban használjuk fel az olvasmányt arra a célra, hogy elméleti okulást merítsünk belőle.” [29]

Az irodalmi tantervnek a lélekformálás igénye szerinti felépítését és az irodalmi olvasmányoknak elsőrendűen nemzetnevelő szempontok szerinti feldolgozását lehetővé tette, elősegítette *a korszak hivatalos irodalomfelfogása, a szellemtörténeti felfogás is.*

A szellemtörténeti irány az ellen a pozitívizmus ellen lépett fel, amelynek uralmakor „a tudomány fulladozott a tények céltalan halmozásában, mint az Anatole France tudósa a cédulái alatt”, s a tényeknek ebben a rengetegében képtelen volt eljutni a törvényekig, az összefüggések feltárásaig, a szintézisig. [30] A pozitívizmus behatolása a magyar irodalomtanításba az irodalomtörténeti tények, a művekben levő formai elemek leltárszerű számbavételét, a stilisztikai, retorikai, poétikai, irodalomtörténeti adatok uralmát jelentette. A szellemtörténeti irány hatására az új tanterv megszüntette a IV—V—VI. osztályok anyagának a stilisztika, retorika, poétika rendszeréhez igazított felépítését, „a művelődési anyag elrendezését végleg fel szabadította az irodalomelméleti koncepció kötöttsége alól,” s az új tantervben „az irodalmi alkotások már nem mint az egyes elméleti tételek illusztrációs anyagai kerültek elő.” [31] Ezzel és az olvasmányoknak az irodalomtanítás középpontjába

helyezésével az új tanterv az irodalomtörténet tanításának előrehaladását eredményezte. Azonban az a szellemtörténeti irányzat, amely nálunk az 1930-as években uralomra jutott, ezt a jelentős didaktikai vívmányt nem az irodalmi alkotások tényleges tartalmi, formai értékeinek az érvényre juttatására használta fel, hanem az ismertetett, reakciós politikai tartalmat hordozó nemzetnevelés szolgálatára. A szellemtörténeti irányzatban „a ténykutatás és adatgyűjtés nem alfa és omega többé, — állapította meg Babits — hanem csupán alfa: azaz első lépés, és nem is a legfontosabb.” [32] A legfontosabb a misztikus, önmozgó „korszellem”, a „kollektív szellem”, amelynek minden jelenség, így az irodalmi jelenség is: az író is, a mű is, az irodalomtörténeti tény is csak függvénye, megjelenési formája vagy illusztrációja. A szellemtörténetész „úgy illeszti egymáshoz az adatokat és tényeket, hogy látható legyen a belső egység, hogy minden csöppnyi adatban az egész tükröződjék.” [33] Már Babits felhívta a figyelmet rá, hogy a tényeknek a korszellem igazolását szolgáló „belső organizálása”, „az adatokkal való mozaikjáték” szubjektív, sőt önkényes eljáráshoz vezethet, a tudományos elvek helyett az intuiciót, a beleérzést teszi meg a rendszerezés alapjává. [34] Babits méltán vádolta a magyarországi szellemtörténeti irányzatot relativizmussal és szubjektívizmussal. Kardos László is — Babits cikkéhez szólván — a többi között a szellemtörténeti felfogás veszélyes pontjait mutatta ki. Hangoztatta, hogy a tények negligálásával, „... a szellemtörténet ... melegágyává lehet a könnyelmű hipotéziseknek, zsurnalisztikus megoldásoknak.” Rámutatott arra, hogy a szellemtörténet mint tudomány nemcsak „segéd tudománnyá igázza... az irodalomtörténetet”, de gyökeresen „reformálja” is, struktúrájában át is alakítja, amennyiben „az irodalomtörténet faktorai közül a legdöntőbbet, az esztétikait, valósággal megfosztotta jelentőségétől.” Sőt, a szellemtörténet nemcsak „a világszemlélet szerepét” vállalta, hanem „... e világszemlélettel parallelnek gondolt politikai állásfoglalást is.” [35] *A szellemtörténeti felfogás minden negatívuma lecsapódott, realizálódott a gimnáziumok irodalomtanításában. Ez az irányzat alkalmat adott olyan reakciós koreszmék konstruálására, amelyekbe beleillettek az ismertetett nemzetnevelői gondolatok, az irodalmat ezeknek a nemzetnevelői szempontokat érvényesítő koreszméknek az igájába fogta, az irodalmi anyagot az eszmék igazolására önkényesen csoportosította, s az irodalom tanításában az esztétikai értékeket, általában a pozitív ismereteket mellékesekként kezelte.*

A szellemtörténeti irányzat és a nemzetnevelés szempontjainak a tantervi anyag feldolgozása során történő érvényesítéséhez a Részletes Utasításokban sokrétű útbaigazítást adtak az irodalomtanároknak.

Tekintettel voltak didaktikai és pszichológiai szempontokra is, de csak azért, hogy a reakciós nevelői célkitűzés maradéktalanabban megvalósulhasson. A részletes Utasításokban abból az elvből indultak ki, hogy a tantervi anyag alapján „az olvasmányok gondos megválogatása ... elsőrendű feladat”, hogy „a magyar szellemű lélekformálásban” a fokozatosságnak és a tanulók fejlettségéhez való igazodásnak érvényesülnie kell. [36]

Annak igazolására, hogy az irodalmi tantervi anyaghoz [37] kapcsolódva a lélekformálásnak milyen szempontjait határozták meg, a Részletes Utasítások idevonatkozó, néhány osztály munkájával foglalkozó megállapítását közölnöm kell. Ezek az irányító szempontok töményen érzékeltetik az irodalomtanítás által megkívánt nemzetnevelést.

Az I. osztályban „az eszményi emberi és magyar lelki vonások”-at kellett „csodálatot, lelkességet és érdeklődést keltően” kidomborítani. A II. osztályban a magyar múlt nagyjainak bemutatásakor a tanulók szemlélhetik „az erkölcsiségnek életet teremtő erejét.” „Az akadályokat legyőző akarat, a vállalkozás hívének Istenbe ve-

tett hite, a küldetéstudat magabízása azok az erők, melyek az olvasmányok megbeszélésében lélekformálásra felhasználhatók.” A III. osztályban annak a tudatosítása a lényeges, hogy „az egri nők, Esze Tamás, a régi magyar diákok, a szabadságharc novellahősei és a világháború egyszerű katonái nem történelemalkotók ugyan, mint pl. Szent István, Nagy Lajos stb., de öbennük éppen úgy éltek a legnagyobb eszmények és érzelmek, amelyeket történelmünk vezető egyéniségei felismertek, és életükkel képviseltek. Láttassuk meg, hogy az eszmények szétsugároznak és éppen ezáltal kapcsolnak egybe kicsinyt és nagyot, szegényt és gazdagot. Az olvasmánytárgyalás alakítsa ki a tanulóknak annak tudatát, hogy sorsuk megjavítása a mindenkit átfogó magas eszmeiségtől függ.” A VI. osztály irodalmi olvasmányainak megbeszélésében legfontosabb feladat az volt, hogy „...a fejlődés válságait élő ifjúság lássa maga előtt... az egyéni élet útkereső tapogatózásait”, „a tantervi anyagban szereplő négy nagy író életének küzdelmei és hullámverései nagyon eredményesen felhasználhatók erre a nevelőmunkára...” A VII—VIII. osztály részére legfontosabb szempontként adta az Utasítás: „folyton azon legyünk, hogy a fejlődésben a magyar lélek tevékenységét érzékeltesük”, „...mutassuk meg a történeti fejlődés során a szellem közösségformáló erejét... Éljék át tanítványaink mély lelki megrendüléssel, hogy nemzetünket megérintette a halál keze. Isteni csodával életben maradtunk, a halál közelsége pedig nagy tanulságokat rejt magában: eljutottunk most is — mint már nem egy csapás után — nemzetünk sorsának tisztultabb látásához, az elmulasztottak pótlásának akarataig, az egyéni és közösségi megújulás vágyáig.” [38]

A Tanterv és a Részletes Utasítások szellemében születtek meg az új tankönyvek.

Ezek közül a tankönyvek közül az V. osztály tankönyvének egy fejezetét vizsgálom meg abból a szempontból: hogyan valósították meg a Tanterv és a Részletes Utasítások elgondolásait, milyen lehetőségeit teremtették meg a nemzetnevelői szempontok gyakorlati érvényesítésének az irodalmi tanításban.

Az V. osztály olvasmányanyaga „a magyar múlt szellemi életének legfontosabb áramlatain viszi a tanulókat keresztül.” Azonban meg kell velük éreztetni, „hogy ez a múlt nagyon is él ma is.” „Az olvasmányok folyamán olyan kérdésekkel találkozunk, amelyekkel a nemzeti sorsközösség sorsában résztvevő magyar embernek állandóan szembe kell néznie. Kelet és Nyugat közötti helyzetünk, nemzeti hivatástudatunk, a szellemünket időnként alakító eszméáramlatok, asszimilációs és államszervező erők; állandó és az egyes korokban erősebben kiemelkedő nemzeti jellemvonásaink: mind oly kérdések, amelyek mellett meg kell állapodnunk. A kérdéseket a múlt vetette fel, de bármelyiket tekintjük is, szálaik szorosan összefonódnak mai életünkkel. A saját kora iránt érdeklődni kezdő ifjú lássa meg az ilyen nagyobb összefüggéseket. Annak az átélését erősítjük itt a megbeszélésekkel, hogy mindnyájan történeti sorsközösség tagjai vagyunk... Az olvasmányokból élénk táruló régi életformák..., alapeszmék és eszmei célszavak... ne csak a tárgyi ismeretek szerzésének eszközei legyenek, hanem gondolatébresztők és a fiatal egyén magatartásának irányítói is.”

Az Alszeghy – Brisits – Sík szerkesztette *Magyar irodalmi olvasókönyv* a Tantervben és a Részletes Utasításokban foglalt célkitűzések megvalósítása érdekében a következő korszakolásban mutatta be az egyes korok magyarját: *A pogány magyar; A középkori magyar; A megosztott magyar; A nemzeti küzdelmek magyarja; A magyar műveltség harcosa; Az újjáalakuló kor magyarja; A mai magyarságútja.*[37]

Most *A mai magyarság útja* címmel illetett kort, a XX. századot emelem ki, és a tankönyvben közölt művek s szemelvények alapján mutatom be a nemzetnevelés irodalomszemléletét.

Ennek a válogatásnak, a tankönyvben közölt irodalmi anyag összetételének

először is olyannak kellett lennie, hogy tükrözze a konstruált koreszmét, a magyar társadalom vezető gondolatát és dokumentációs, illusztratív anyagot szolgáltatson a nemzetneveléshez.

Ez az irodalmi anyag és a feldolgozást irányító megjegyzések, kérdések azt sugallták először is, hogy válságból érkezett a XX. századi koreszméhez a magyarság. A magyar szellem válságát érzékeltették a tanulók előtt Arany János *Kozmopolita költészet* és Horváth János *Az új irány fellépte* című tanulmányrészletével.

A magyar szellem válságának okozói közül kettőt: a megváltozott költői magatartást és Ady, illetve a Nyugat körül csoportosult írók szemléletét tárták fel a tanulók előtt. Arany verse tárgyalásához a tankönyv ezt az irányító kérdést közölte: „A magyar szellemnek milyen válságára mutat itt a költő?” *Erre a kérdésre* csak ezt vagy ehhez hasonlót lehetett felelni: Vannak költők, akik „világköltők” akarnak lenni, „puszta elvont ideál”-ról kívánnak énekelni, megvetik „fajukat”, „a nemzeti bélyeget”, „a szent zászlót”. „Mi a sajtát” (ti. Arany János — H. A.) álláspontja?” — olvassuk a következő kérdést. A lehetséges válasz után — „Magyaros lett irományom, s hazám földén túl se jár” — már adott a tanulók előtt a magyar szellem válságának egyik oka: a nemzeti költő mellett a világköltő megjelenése, a két költői magatartás, szemlélet összecsapása. A magyar szellem válságát mélyítette tovább Ady megjelenése. Horváth János tanulmányrészletével ezt tökéletesen lehetett érzékeltetni, hiszen azt olvashatták ebben a tanulók, hogy Ady nemcsak új irodalmi irányt, stílust teremtett akkor, amikor „az élet közérthető, szabatos, pusztán a kifejezést szolgáló nyelvvel szimbolista sejtetés”-t teremtett, hanem megtagadta azt az erkölcsi alapot, nemzeti öntudatot is, amelyet a nemzeti klasszicizmus két legnagyobb képviselője: Petőfi és Arany kifejezett. „Ez erkölcsi alapot, e nemzeti öntudatot sértetlenül kellett volna átszarmaztatni az irodalom újabb mozdulatába...” — írta Horváth János. De Ady „végzetes eltévedés áldozata lett”, mert hazafisága „támadó, kritikai hazafiság, sőt, „egy pártpolitika forgatagába vetődött bele Ady”, amelynek igazi céljait maga sem ismerte fel, „s amely faltörő kosznak használta őt nemzete, sőt magyar faja érdekei ellen.” Íme, a magyar szellem válságának másik oka: Ady költészetében az eddigi magyar nemzeti erkölcs és öntudat megtagadása és nemzetellenes eszmék megszólaltatása.

Ezzel a szellemi válsaggal aztán mindent lehetett magyarázni és indokolni: társadalmi bajokat, osztályellentéteket, világháborút, Tanácsköztársaságot, Trianont... Mindent — ahogy később látni fogjuk —, a tanár szubjektív szándékától és szemléletétől függően.

A Horthy-korszak magyarságának eszméje azonban egységes, a közösségi eszme kitisztult, kikristályosodott, hiszen ebből a korból csak olyan szemelvények, művek találhatóak az V. osztályos tankönyvben, amelyek egységes szemléletet sugároznak.

Emlékezzünk, hogy a Részletes Utasításokban a XX. századi magyar társadalmat összekovácsoló eszméül a régi határok visszaszerzését, az elszakított területen élő magyarok sorsával való törődést, a magyarság történelmi hivatásának új bizonyítását, a népek versenyében való helytállást kiáltották ki. Ezt az eszmét sugározta Apponyi beszéde a trianoni békéről, Herczeg Ferenc Apponyi halálára írt nekrológja, Végvári és Sajó Sándor verse. Ezekből a művekből a tanítás során valóban azt kellett tudomásul venniük a tanulóknak, hogy ez az eszme mozgatja, fogja össze és irányítja az egész magyar társadalmat.

A koreszmével adekvát nemzetnevelés minden lényeges alkotóeleme feltárulhatott ezekből az alkotásokból, illetve ezek interpretálásából. Az irredentizmust szóltatta meg Végvári és Sajó Sándor verse; a neonacionalizmust Apponyi Trianonról tartott beszéde a kultúrfőlény, az ezeréves Magyarország organikus egysége stb.

gondolatával; a militarista nevelést „sok bajunkat... megtorolni”; vagy az „előre mindaddig, míg kivívtuk népünknek az emberi élethez való jogát” hangoztatásával; a magyar eszményt Herczeg Ferencnek Apponyiról rajzolt prottréjában, amelyben ott volt a magyar sorsérzés (a magyar fájdalom kohójában... megtisztult a szelleme”), a néppel való azonosulás („boldogtalan népe iránt érzett... nagy szánakozás irányította”), a fegyelmezett és engedelmes áldozatvállalás („úgy ment a fáradalmak és veszedelmek elé, mint a katona a tűzvonalba”), a vallásosság („voltak órái, amikor úgy látszott, mintha az Úr prófétája volna...”) stb.

Mindezek mellett a koreszméhez és a nemzetnevelés lényegéhez tartozott az osztályellentétek elítélése, a forradalmi harc tagadása, a nemzeti egység eszméje. Ennek is helyet kellett kapnia *A mai magyarság útja* fejezetben. Ezér került az olvasmányok közé Herczeg Ferenc *Két ember a bányában* című darabja. A műben a helyzet, a situáció valóban drámai. A beomlott kőszénbányában, a bányagáz és a feltörő víz halálos veszedelmében két ember: Brádi, a bányász és Kop, a főmérnök — véletlen összetalálkozás után — a menekülés lehetőségét keresi. Amikor a röpke szóváltásból Brádi megtudja, hogy a mellette levő ember nem más, mint Kop, a munkásnyúzó főmérnök, „akitől úgy fél minden ember, mint a ló az ostortól”, felvillan benne az a gondolat, hogy megsemmisíti a menekülés utolsó biztosítékát, a dinamitpatront, s magával együtt elpusztítja a főmérnököt is a bányában. Csak úgy sistereg Brádiról a felgyülemlett keserűség: „Terhet vontam, kantáron jártam, egész életemen át igásló voltam, éreztem a hátamon az urak ostorát, most a patkóm alá tiporhatom azt, aki a legkeményebb, a leggőgösebb volt az urak közt, ezért szívesen cserélem el azt a nyomorúságos pár esztendőt, amivel még megtoldhatnám az életemet...” De Brádi nem semmisítette meg a patront, csak eldugta, s amikor Kop elmondta az életét, hogy ő is bányamunkás fia, csak kereké lett a nagy bányagépezetnek, s acélkeményre merevítette magát annyira, hogy a mérnök elnyomta benne az embert, akkor már Brádi testvérenek szólította a főmérnököt, és elővette az életet jelentő dinamitpatront. Érdemes még azokra a gondolatokra is felfigyelni, amiket Kop szájába adott az író: „Ha egy ember gyűlöli a másikat, akkor mind a kettő hibás benne... Más valamit kellett volna keresni..., valamit, ami összehozza az embereket.” A megoldásban az is nagyon jelentős tendenciát hordozott, hogy a munkás kezdi a megbékélést, ő kér bocsánatot, ő nevezi testvérenek a főmérnököt...

A tankönyv szerkesztői ilyen kérdésekkel segítették a tanárokat a műben levő gondolatok kifejtésére: „Milyen korproblémára mutat reá ez a darab? Az ellentétnek miben jelöli meg az okát? Miben látja a megoldás útját?”

A korprobléma a munkaadó és a munkás ellentéte, de ennek az ellentétnek az oka abban van — a darab eszmeisége és a Horthy-kor ideológiája szerint —, hogy a tőkés és a munkás nem ismeri egymást, távol él egymástól. A megoldásnak egyetlen útja van: ismerjék meg egymást, keressék az összekötő, az egymáshoz fűző szálakat, hiszen ilyenek vannak, mert a munkás nemcsak úrgyűlölő, hanem vallásos is, megértő ember is, a munkaadó főmérnök pedig nemcsak munkásnyúzó, hanem bányamunkás fia is, értelmes, alkotó elme is.

Ha Brádi és Kop, a munkás és a munkaadó nem fog össze, gyűlöli egymást, egymás ellen tör, mindkettő elpusztul, mindkettő a beomlott bányában a víz és a gáz áldozata lesz. Össze kell fogniok, hogy éljenek! Sőt a darab szerint a munkásnak kell ezen a téren a kezdeményezőnek lennie, rajta a nagyobb felelősség, mert őt vakította el a gyűlölet!

Ennek a darabnak könnyen lehetett a magyarázat során szimbolikus értelmezést is adni: a beomlott kőszénbánya a Trianon utáni Magyarország, ebből kiszá-

badulni, „szabadsághoz” és „élethez” jutni csak összefogással, az osztályellentétek megszüntetésével, feloldásával, nemzeti egységgel lehet!

A *Két ember a bányában* szinte matematikai pontossággal gyűjtötte össze és rendszerezte a nemzetnevelésben „az igazságos társadalom feltételei”-ről sommázott gondolatokat.

A nemzetnevelés megvalósítása, „az egységes nemzeti világnézet” kialakítása volt a cél, minden más érdeknek ennek rendelték alá.

Az első szembetűnő jegye a nemzetnevelés megvalósításának az, hogy *kiiktatták a tudományos megismerés lehetőségét*. Ez a nevelés nem a tudományból táplálkozott, nem arra épült, s nem annak eredményeivel fejlődött. A szaktudomány szempontjai merőben szembekerültek az egységes nemzeti világnézetre nevelés didaktikai: szelektív és strukturális szempontjaival. Figyeljük meg: hiányoztak *A mai magyarság útja* fejezetből Móricz Zsigmond, József Attila, Illyés Gyula, Juhász Gyula stb. művei, gondolatai, hiszen az ő eszméik megszólaltatásával a konstruált „koreszmét”, az „egységes nemzeti világnézetet”, „az egységes világképet” kialakítani már nem lehetett volna. Ha tudományos igényrel vizsgálták volna a XX. század irodalmának fejlődését, s ha igazán ennek a szempontjai szerint válogattak volna az V. osztály tankönyve számára, akkor szembekerült volna egymással a világnézeti nevelés és az irodalom érdeke. *A nemzetnevelés azt követelte, hogy önkényes szelekció szerint ismerkedjenek meg a tanulók a XX. század irodalmi anyagával*. Az a nagy író, aki a hivatalos politika, ideológia sugallta koreszmét szólaltatta meg! Így lett Herczeg Ferenc a kor reprezentáns írója, két műve is helyet kapott az V. osztályos tankönyvben. Így kerülhetett egymás mellé Ady Endre, Végvári és Sajó Sándor! Ady csak úgy, hogy egyrészt politikai, társadalmi, hazafias nézeteiért — Horváth János ismertett tanulmányának a felhasználásával — elítélték, megbélyegezték, másrészt úgy, hogy a közölt két versét a konkrét társadalmi, politikai problémák gyökereitől elszakították, Ady eszméinek fejlődéséből kiemelték, s ezzel a versek igazi gondolatait el is torzították. Így lehetett a *Felszállott a páva ...* című verset *általában* a régi és az új harcának a bemutatásaként, *A tűz csiholója* című költeményt pedig *általában* a bátorkodás, az emberi bátorság megszólaltatásaként értelmezni! *Ez a nemzetnevelés eleve torzítón hatott a tudományos ismeretekre, hiszen tudományon kívüli principiumokból: vallásos szemléletből, nacionalista, forradalomellenes törekvésekből indult ki*. Ebből következett, hogy a tudományos képzés igénye, a tudományosság igénye teljesen el is sikkadt. Ezt a nemzetnevelést csak a tudományosság elemi követelményeinek a negligálásával lehetett sugározni!

A nemzetnevelésnek nevezett világnézeti nevelés megszüntette *a világnézeti nevelés komplex egységét* is. Azzal, hogy a tárgyi ismereteknek önkényesen kezelt és laza összefüggését teremtette meg, már lényegében szembehelyezkedett az intellektualizmussal. Az erkölcsi nevelést — Ady versei esetében láttuk — elszakította a művek tényleges, valóságos eszmei tartalmától. A művek tartalmi — formai egységben történő elemzését önkényesen értelmezte akkor, amikor a gondolatok, eszmék bemutatására helyezte a hangsúlyt, s — amint az V. osztályos tantervi célkitűzések ismertetésénél láttuk —, tantervileg sem törekedett arra, hogy olyan esztétikai, irodalomelméleti stb. ismeretek megtanításának az igényét fogalmazza meg, amelyek a tankönyvbe felvett művek — tartalom és forma egységében történő elemzéséhez nélkülözhetetlenek. *Ez a világnézeti nevelés az élmény erejét úgy vette igénybe, hogy az irodalom valóban tudományos eredményeivel nem foglalkoztatta a tanulók intellektusát. Az erkölcsi élmények rendszerének kialakítását önkényesen egymás mellé helyezett művek segítségével kívánta megvalósítani, az irodalmi izlés fejlesztésekor pedig nem igazodott a művek igazi esztétikai értékeihez.*

Hogy az egész tantervi anyagnak a Részletes Utasítások szemléletében történő feldolgozását csak ilyen elvek, szempontok szerint lehetett, kellett elvégezni, ezt megértették, illetve megérezték a kurzust hűen szolgáló tanárok. Erről árulkodtak az ilyen megállapítások: Ezt a tantervet lélekkel kell megvalósítani! „De erős és fáradhatatlan lelket követel meg, és ez az új magyar tanterv legnagyobb nehézsége.” [40] „...amit a magyar órákon el akarok érni és nyújtani akarok..., az fluidum, mely az órák szelleméből és a tanár egyéniségéből árad — olvassuk egy másik cikkben. — Ami a legjava annak, amit adhatok, arról nem is mindig tudnak feleletszerűen számot adni tanítványaim, mégis észreveszem rajtuk, hogy nem veszett kárba a fáradozásom.” [41] Ez is jellemző és árulkodó tanári vallomás: „... nevelőmunkánk közben le kell szállnunk a tudományos mez kotharnusi magaslatáról, mert itt nem elégséges a csak tudományos felkészültség, a szakismereteken alapuló szakműveltség, hanem a szív szavával, a lélek mélységével kell közelednünk a tanulókhöz... Számunkra az iskola templom — ez már szinte közhely —, amelyben az áhítatos lélekmunkálás szárnyaló vagy földön vergődő folyását végezzük és irányítjuk.” [42] Ha az irodalomtanítás alapvetően „lélekalakítást” jelent, ha „lélekkel” és „szívvvel” lehet igazán és eredményesen végezni, akkor természetes, hogy „tanításából... ki kell rekeszteni mindazt, ami a tanulást fárasztóvá, kényelmetlenné vagy pláne nehezzé teszi. Viszont mindent el kell követni, ami studiumát kényelmessé, könnyűvé és kedvessé varázsolja.” [43]

A nemzetnevelés irodalomszemlélete mélypontra juttatta az irodalomtanítást. Szinte azt gondolná az ember, hogy ennél jobban már nem is lehetne megfosztani az irodalmat művészi, irodalmi jellegétől.

1940-től kezdve a politikai, ideológiai élet erősödő faszálódásával töményebb eszmeiségűvé vált a nemzetnevelés. A publicisztikai írásokban három területen sürgették az irodalom által történő nevelésben az agresszívebb nemzetnevelői szempontok hatékonyabb érvényesítését. Az egyik törekvés a különben is szegényes ismeretek teljes kirekesztésére, az *antiintellektualizmusra*, a másik a *faji gondolat* határozottabb propagálására, a harmadik pedig a *felekezeti szempontok* végletes érvényesítésére irányult.

## JEGYZETEK

- [1] HÓMAN BÁLINT, *Művelődéspolitiká*. 103—4. — JÓBORÚ MAGDA, *A középiskola szerepe a Horthy-korszak művelődéspolitikájában*. Tankönyvkiadó Bp. 1963. 71.
- [2] HÓMAN i. m. 221—3.
- [3] Általános Utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1939. évi május hó 2-án kelt 133. 848/1939. IX. ü. o. sz. rendeletével. 7.
- [4] DR. NOSZLOPI LÁSZLÓ, *A nemzeti nevelés időszzerűsége*. Magyar Középiskola 1936. január 1. 205—8.
- [5] *Katholikus öntudatra nevelés a középiskolában*. Magyar Középiskola 1937. január 1. 233—40.
- [6] DR. STIBRÁNYI GYULA, *A tananyagkiválasztás és tantervkészítés alapelvei*. Protestáns Tanügyi Szemle 1943. 176—8.
- [7] NAGY J. BÉLA, *Magyar nyelvi és irodalmi oktatásunk továbbfejlesztése*. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny 1931/3. 67—71.
- [8] VAJTHÓ LÁSZLÓ, *Tanulók szerepe az irodalom tanításában*. Bp. é. n. (1934.) 57—8, 90.
- [9] SCHÖPFLIN ALADÁR, *Irodalom és iskola*. Magyar szemle. 1929. 170—2.
- [10] KOMLÓS ALADÁR, *Irodalom az iskolában*. Szép szó 1936. okt. 27—33.
- [11] SÍK SÁNDOR, *Irodalom és élet*. Nevelésügyi Szemle 1937. 217—26.
- [12] DR. PITROFF PÁL, *Lelket a középiskolába! (A középiskola magyar nyelvi tantervreformjához)*. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1933/8. 197—8.

- [13] DR. KOCOGH ANDRÁS, *A tanulóifjúság lelki válsága*. Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny 1931/9. 309—13.
- [14] KARDEVÁN KÁROLY, *Madách helye a tantervben*. Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny 1935/10. 374—5.
- [15] BARANKAY LAJOS, *A nemzetetika nevelés didaktikai súlypontja (Irodalomtörténeti földrajz)*. Magyar Pedagógia 1931. 10—27.
- [16] BELOHORSZKY FERENC, *Irodalmunk tanításáról*. Prot. Tanügyi Szemle 1932. 117—9.
- [17] CSANÁDY SÁNDOR, *A nemzetek lelki alkata és szelleme az irodalomban*. Prot. Tanügyi Szemle 1937. 49—60.
- [18] BELOHORSZKY i. m.
- [19] KERECSENYI DEZSŐ, *Irodalmi nevelésünk időszerű kérdései*. Prot. Tanügyi Szemle 1937/9. 359—66.
- [20] Általános Utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez 6.
- [21] *A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 109. 646/1938. IX. sz. rendelete a középiskoláról szóló 1934. XI. t. c. alapján készített gimnáziumi Tanterv és Utasítások életbeléptetése tárgyában*. — Tanterv a gimnáziumok és leánygimnáziumok számára. 1938. 3—6.
- [22] Általános Utasítások. 106—7.
- [23] Általános Utasítások. 30—84.
- [24] Részletes Utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez 63.
- [25] Részletes Utasítások. 17—8.
- [26] Tanterv. *A magyar nyelv- és irodalomtanítás célja*.
- [27] KOMÁR PÁLNÉ, *A hazai irodalomtanítás alakulásának vázlatos története a múlt század 60-as éveitől 1945-ig*. Tantárgytörténeti Tanulmányok I. Tankönyvkiadó, Budapest, 1960. 107.
- [28] KOMÁR i. m. 108. és a Részletes Utasítások.
- [29] Idézett Részletes Utasítások 12.
- [30] BABITS MIHÁLY, *Szellemtörténet*. Nyugat (1931) II. 321—36.
- [31] KOMÁR i. m. 11—2.
- [32] BABITS i. m.
- [33] Uo.
- [34] Uo.
- [35] KARDOS LÁSZLÓ, *Szellemtörténet. (Hozzászólások Babits Mihály tanulmányához)*. Nyugat (1931) II. 661—4.  
A magyar szellemtörténeti felfogás marxista értékelésével már számos tanulmány foglalkozik. A mi szempontukból kettőnek a jelentőségét emelem ki: SZIGETI JÓZSEF, *A magyar szellem-történet bírálatához* (Kossuth Könyvkiadó) Bp. 1964.; VARGA JÁNOS, *Magyar szellem-történet—magyar nacionalizmus*. Kritika 1966/8. 6—13.
- [36] Részletes Utasítások 12—3.
- [37] L. a 28. sz. jegyzetet.
- [38] Idézett tanterv. „A magyar nyelv és irodalomtanítás célja.”
- [39] ALSZEGHY—BRISITS—SÍK, *Magyar irodalmi olvasókönyv a gimnázium és leánygimnázium V. osztálya számára*. Bp.
- [40] ALSZEGHY ZSOLT, *Magyar irodalmi oktatás a gimnázium IV.—V.—VI. osztályában*. Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny 1943/11, 242—5.
- [41] MEGYER JÓZSEF, *A mai magyar irodalom tanításának problémái*. Magyar Középkola 1944/1. 5—8.
- [42] BARTA ISTVÁN, *Lelkiség és szellem a nevelésben*. Magyar Középkola 1942/1. 113—7.
- [43] DR. SZOMBACH GODEHARD, *A magyar irodalom rendszeres tanításának problémája az Új Tanterv tükrében*. A Jászóvári Premontrei Kanonokrend Gödöllői Szent-Norbert Gimnáziuma... Évkönyve az 1942—43. isk. évről. Gödöllő, 1943. 246—65.

## ЛИТЕРАТУРНАЯ КОНЦЕПЦИЯ „ВОСПИТАНИЯ НАЦИИ” (ОТРЫВОК)

А. Хегедюш

„Воспитание нации”, на основе ирредентизма, неонационализма, клерикализма, биологической и расовой народности, осуждения классовой борьбы и революционного преобразования, теории национального единства и милитаристических мыслей — с помощью теории истории духа — сформировало свою литературную концепцию. Она питалась ненаучными принципами, и не придавала соответствующее значение эстетическим ценностям.

Литературная концепция „воспитания нации” привела преподавание литературы в конце 30-х гг. и в начале 40-х гг. в глубокий кризис.



## LITERARISCHE ANSCHAUUNGEN DER NATIONALERZIEHUNG

von A. Hegedüs

Die aus Irredentismus, Neonationalismus, Klerikalismus, biologischer und rassistischer Auffassung des Volkstums, Verurteilung des Klassenkampfes und der revolutionären Umwälzung, aus der Idee der nationalen Einheit und militaristischen Gedanken zusammengesetzte Nationalerziehung bildete — mit Hilfe der geistesgeschichtlichen Anschauungsweise — ihre eigentümlichen literarischen Anschauungen aus, die, von ausserwissenschaftlichen Prinzipien genährt, den ästhetischen Werten keine angemessene Bedeutung beilegte. Die literarischen Anschauungen der Nationalerziehung liessen den Literaturunterricht gegen Ende der dreissiger und zu Beginn der vierziger Jahre zu einem Tiefpunkt gelangen.