

A NEMZETNEVELÉS IRODALOMSZEMLÉLETE (II.)*

Írta: HEGEDÚS ANDRÁS

Az 1940-től megjelent cikkek beható tanulmányozása arról győz meg, hogy a politikai, ideológiai élet faszálódásával párhuzamosan a középiskolai irodalomtanításban egyre türelmetlenebbül követelték a tömönyebb, agresszívebb eszmeiséget, nevelőerőt, a hivatalos Tanterv, a Részletes Utasítások és a tankönyvek szemléleténél, nevelői szándékánál is az erőteljesebb nemzetnevelői szempontok érvényesítését.

Az egyik cikk így summázta ezt a gondolatot: „Első tekintetre úgy látszik, hogy irodalomtanításunk reformja leginkább didaktikai kérdéseket foglal magában. Az innen-onnan felhangzó panaszok is leginkább erről az oldalról jelentkeznek, pedig a tanítás elvi problémákon túl nem kevésbé aggasztó a tankönyvek nagy szűkszavúsága, a Részletes Utasítások fölöttébb általános, majd meg sokrétű célkitűzése folytán bekövetkezett iránytalanság.

A Részletes Utasításból is, a tankönyvekből is hiányzanak irodalmunk sajátos magyar jellegének felismerésére szolgáló tanácsok, hiányzik a melegség, amelyből még a kozmopolita irodalomszemléletre beállított tanár is erős indítást kapna a magyar irodalom nagyobb szeretetére, az irodalom nemzetnevelő feladatának felismerésére és elfogadására a *l'art pour l'art* elmélet fölött.” A Részletes Utasítások számtalan szempontja, a tankönyvek szűkszavúsága miatt „következett be az az állapot, hogy *nincsen biztosítva irodalmunk azonos felfogású tanítása, még pedig nemcsak tárgyszerűségben, de szellemben sem.*” [44]

Nemcsak a fasizmus erősödése magyarázta az egyértelműbb, agresszívabb nemzetnevelés sürgetését, hanem *a fasizmussal szembeszegülő politikai, társadalmi harc erősödése és ennek a korabeli irodalomban való tükröződése is*, „...ha belenézünk jelen irodalmunk életébe, a folyóiratokba, esszébe — olvassuk az egyik cikkben —, hamar meggyőződünk arról, hogy nagy harcok folynak a különböző felfogású, világnézetű irodalmi pártok, csoportok között” [45]. Ennek lett az eredménye, hogy „különösen Arany János halála utáni irodalmunk tárgyalásánál és a modern irodalom értékelésénél” már is a tanárok „szubjektív felfogása” érvényesül. „Ha a tankönyvek és az utasítások félreismerhetetlenül meg nem jelölik az utat, elvitathatatlanul meg nem határozzák a szellemet, amelyben és amely szerint a magyar irodalom tanításának folynia kell, rövid idő múlva szélsőséges világnézetű felfogások érvényesülnek nemcsak a katedrákon, de az iskola padjaiban is” — olvassuk a figyelmeztető sorokat [46].

A nemzetnevelői szempontok agresszívabb érvényesítését különösen három területen sürgették a kurzus tanárai a publicisztikai írásokban. *Az egyik törekvés a különben is szegényes ismeretek teljes kirekesztésére, az antiintellektualizmusra,*

* A tanulmány első része: Szegedi Tanárképző Főiskola Tud. Közl. 1969/I:48—64.

a másik a faji gondolat határozottabb propagálására, a harmadik pedig a felekezeti szempontok végletes érvényesítésére irányult.

Az ismeretek teljes negligálásának, kirekesztésének a szándéka — többek között — a VII. és VIII. osztályok irodalomtörténetének tanítását kívánta kiiktatni, megsemmisíteni. Ennek a szemléletnek a megfogalmazója szerint az irodalomtörténet tanítása már eleve akadályozza a nemzetnevelést egyrészt azért, mert több olyan íróval való foglalkozásra is kényszerít, akiknek pedig csekély a nevelőértékük, másrészt arra kötelez, hogy egyes írók irodalmi munkásságának olyan területeit is érinteni kell, amelyek a nemzetnevelés szempontjából nem gyümölcsözteszethetők. Nem irodalomtörténetet kell tanítani, hanem az olvasmányt és az olvasmány-magyarazatot kell a középiskolai irodalomtanítás középpontjába helyezni, mert „az olvasmányanyag megfelelő kiszemelésével, s enneknevelő szellemtől átha: ott feldolgozásával” lehet csak az eddiginél is tökéletesebben érvényesíteni a gyakorlatban a nemzetnevelő elvet.

Ennek az irodalomtörténeti kötöttségektől mentes anyagszelekciónak csak két jellegzetességét említem meg. Az egyik érdekes jegye az, hogy háttérbe kívánta szorítani a lírikusokat és a regényírókat, és kiemelkedő helyet akart biztosítani „a magyar gondolkozók” írásainak. Így került volna az irodalomórák középpontjába Széchenyi, Kemény Zsigmond, Prohászka Ottokár, Szekfű Gyula, Kornis Gyula és Karácsony Sándor. A másik elve ennek az anyagszelekciónak az, hogy „a nemzetnevelés sorsdöntő fontossága” miatt csak azok a művek kerülhettek volna a tanulók elé, amelyekkel a leghatásosabban lehet kialakítani „a tisztult és egységes nemzeti közszellemet... — még akkor is, ha formai szépségük nem állna is arányban tartalmi értékükkel.” Ennek a törekvésnek a megfogalmazója az akkori „magyar szellemi élet egyik legfőbb feladatának” az olyan „remekművek” kánonjának az összeállítását tartotta, „amelyek egy sajátosan magyar érzés- és gondolatvilág elemei, egy diadalmas magyar világszemlélet kialakítói lehetnek.”

Itt már lényegében nem is az irodalom a fontos, hiszen sem az ismeret, sem az esztétikai érték nem játszik szerepet, nem is az irodalom tanítása a lényeges, hiszen az olvasmányok megközelítése során nem a tartalmi-formai elemzés, hanem az intuitív beleélés, a tanulók lelkének az író lelkével való azonosulása a döntő, s nem is az irodalom tanulása az igény, hiszen csak „az a fontos, hogy előbb-utóbb lehetőleg minden diák szívéhez utat találjon legalább két-három író, aki megnevesíti életszemléletét, gazdagítja érzelmvilágát és a nagy nemzeti célok felé irányítja a gondolatait.” Ebben a szemléletben „a magyar irodalomtanítás nem a pedagógusok magánügye, hanem nemzeti ügy, amelyen a magyarság élete vagy halála fordulhat meg.”

Ennek a gondolatnak a megfogalmazója önálló kötetben szállhatott síkra annak a minimális irodalmi ismeretnek a kiiktatásáért a gimnáziumi irodalomtanításból, amit az 1938. évi Tanterv is szükségesnek tartott meghagyni. Tehette, mert a nemzetnevelés olyan erőteljes érvényesítését sürgette, ami az 1940-es években időszerűnek, kívánatosnak bizonyult [47].

Egyre gyakrabban hangzott el az a megállapítás is, hogy *a nemzetnevelés hatékonyságát a faji gondolat erőteljesebb propagálásával, hangsúlyozásával lehet igazán biztosítani.*

Az egyik cikkíró felhívta az irodalomtanárok figyelmét, hogy az irodalomtanításban érvényesítsék a kultuszminiszter gondolatait: „Minden igazi alkotó erő csak a faji tulajdonságokkal együtt s csak a nemzeti hagyományokon keresztül válhat egyetemes emberi értéké. Ezért nemcsak magunkkal, hanem az egész európai közösséggel szemben is legszentebb kötelességünk, hogy lehetőleg legnagyobb mérték-

ben segítsük elő a magyar szellem nemzeti hagyományainak érvényesülését és a faji géniusz kiteljesedését. Nem zárhatjuk be kapuinkat az új és külföldi áramlatok elől, de ezeket a magyar szellem sajátosságai szerint kell magunkévá tennünk” [48].

Ennek a szemléletnek a vallói már így tették fel a kérdést: „El kell tehát dönteni..., mi legyen a fontosabb: Az-e, hogy a tanulót irodalmi művek módszeres elemzésére megtanítsuk és begyakoroljuk, azaz kimondott műértőt neveljünk belőle; az-e, hogy a tanulóval bejárjuk a hazai és világirodalom lehető nagy területeit, és európai szemléletre és műízlésre neveljük; avagy maradjunk szorosabban a magyar szónál, gondolatnál, szemléletnél...” A válasz félreérthetetlen volt: „Kevesebb esztétizálást”, kevesebb „nyugati szellemet, Európát”, s inkább azt kell tanítani, ami „immanens érvénnyel magyar”. „Ellenkező esetben a mindig leselkedő és mindig résen álló kozmopolita szellem ragadja karjaiba a tanulót, s irodalmunk nemzetnevelő feladata egészen háttérbe szorul.” [49]

Hogy a faji gondolat kidomborítása és propagálása még szimpatikusabb legyen, a magyar nemzeti önismeretet, öntudatot is összefüggésbe hozták, azonosították a faji gondolattal. Ha a magyar önismeret hiányzik, ha a magyar önbizalom megtört, akkor a magyar fajiság ismeretében vannak bizonytalanságok. „A sajátosan magyar nemzeti öntudat a magyarság faji sajátosságain alapul” — olvassuk az egyik cikkben.

S megkezdődött a faji gondolat jegyében az írók értékelése, s annak sürgetése, hogy a faji gondolat, eszme különösen a középiskolákban kapjon megfelelő helyet. Felhívták a magyar irodalomtanárok figyelmét arra is, „hogy egy egészen új tudományág van születőben, az ún. magyarság-tudomány, amely a magyart önmagában, magyar szempontból vizsgálja”. Ennek a tudománynak az ismerete teszi alkalmassá a nevelőt az olyan nemzetnevelés végzésére, amelynek hatékony erejét a faji gondolat megszólaltatása biztosítja igazán [50].

Ez az irodalomtanítás már a fasizmus szolgálatába szegődött, a vér és a fajmítosz megszólaltatójává degradálódott, s a hungarocentrikus szemléletet, a nemzeti elzárkózás gondolatát írta zászlójára. Eltért attól a Tantervtől, amelyik még tartózkodott a faji gondolat megfogalmazásától, s amelyik még megelégedett egy sajátosan értelmezett népiség hangoztatásával. Elfordult a Tantervtől abban is, hogy feleslegesnek ítélte azt a minimális esztétikai igényt, azt a hézagos európai kitekintést, amit az 1938. évi középiskolai okmány szükségesnek és nélkülözhetetlennek tartott a gimnázium irodalomtanításában.

Feltűnően megszorodtak azok a cikkek is, amelyek *a felekezeti szempontok érvényesítését hangoztatták az irodalomtanításban.*

Igazoló példáimat a katolikus folyóiratok hasábjairól veszem, de felhasználhatnám azokat a cikkeket is, amelyekben a református és az evangélikus szemlélet hatványozottabb érvényesítését sürgették [51].

A nemzetnevelés általában, a katolikus szemlélettel átítatott nemzetnevelés pedig különösképpen kiemelkedő helyet biztosított Széchenyi Istvánnak a XIX. század irodalmi anyaga tanításában.

A katolikus szellemű folyóiratok sugallata szerint Széchenyi nem a „történelmi tanulmány keretében” mutatható be legtökéletesebben, hanem irodalmi órákon művei alapján.

Benne elsősorban a gondolkodót értékelték, azt, akinek az írásaiban az egész társadalmi, gazdasági nemzeti és állami életre kiterjedő, „logikusan felépített rendszer” található. Széchenyi legjobban műveiből ismerhető meg — ezért az irodalmi stúdiumok tárgya —; a történelem órákon közéleti, gyakorlati tevékenységét kell bemutatni, ez azonban „csak egy nagyszabású kezdeményezés töredéke” csupán.

„Széchenyi jelentősége nem gyakorlati alkotásaiban, hanem eszmei elgondolásában van, paradoxonnal élve: Széchenyi életművéből nem az a néhány részlet az igazi és maradandó érték, amely megvalósult, hanem az az egész, amely nem valósult meg. Ez az egész, Széchenyinek ez az igazi életműve maradt meg irodalmi alkotásaiban, s ezt kell tanítványainknak bemutatnunk.”

A döntő érv, amellyel Széchenyi tanítását, megkülönböztetett bemutatását igazolták, az volt, hogy a XIX. század magyar irodalmának nagy része Széchenyi eszméinek hatásait hordozza. Nemcsak Vörösmarty költeményei, hanem Eötvös, Kemény Zsigmond, Arany János, Gyulai Pál művei — tehát éppen azoké, kiknek az alkotásait a sajátos nevelői gondolat kidomborítására különösképpen felhasználták — Széchenyi nézeteit sugározzák. Az említett írók eszméinek megértése feltételezi Széchenyi alapos ismeretét.

Az is komoly érvként hangozott el, hogy nemcsak „az irodalmi tanulmány nyer Széchenyi elmélyedő tanulmányozásával, hanem a rokon szakok egész csoportja” is, mert az ő eszméi „általános európai eszmék”, a kor vezérlő eszméi voltak.

A legfontosabb érv Széchenyi tanítása mellett mégis az volt, hogy „gondolatai ...nemcsak kortörténeti emlékek”, hanem időszerűek is, „koroktól független, minden időkre szóló értékek.” Az ő „időszerű és életszerű” nézeteinél „jobb útravalót” nem is lehet az ifjúságnak adni.

Részletesen taglalták azokat a műveket és gondolatokat, amelyeket hangsúlyozottan kívántak érvényesíteni nevelő munkájuk során. Hivatkoztak azokra a sorokra, amelyek alkalmasnak bizonyultak forradalomellenes nézeteik igazolására: „...újítások csak fokozatosan és a régibe szervesen beillesztve hajthatók végre. Mert nem az a veszedelmes újító, aki az újítást a természettel összehangzó régi alapokon óhajtja, hanem az, aki a régi rendet lelkiismeretlenül elhagyja.” (Stádium.) Kiemelték azokat az eszméket, amelyek társadalmi haladás helyett erkölcsi tökéletesedést hirdettek: „Mindenkinek azon a helyen végezze munkáját, amelyet a Gondviselés kijelölt neki, legyen az magasabbrendű vagy egyszerű kézi munka... Szükséges, hogy ki-ki ismerje föl élethivatását, s lássa meg az ebből ráháramló kötelességeket... A hivatástudat fokára emelkedett ember azt is érezni fogja, hogy kötelességei vannak másokkal, honfitársaival, a hazával szemben...” „A jobbágyoknak sem elsősorban jogokat akar adni, hanem olyan állapotba kívánja helyeztetni, amelyben felébred benne az emberi méltóság és az avval járó kötelesség tudata. Kívánja, hogy legyen vásár- és ünnepnapja, „mer meg kell adni lelkiismeretesen, ami Istené” (Hitel). „Ezért minden üdvös törekvésnek első feltétele a lelkiileg kellőképpen fölkészült ember, s minden egyébnél fundamentuma az „erkölcsi tudomány.” Ez az egyetlen tudomány visz bennünket legközelebb az Istenség ideájához, mely emberi létünk legfőbb célja.” (Világ). Hangsúlyozták a társtalán, magányos magyarságról megfogalmazott gondolatait: „...a magyarnak is föl kell ismernie helyzetét és a Gondviseléstől kijelölt hivatását. Társtalanság, földrajzilag veszedelmes helyzete nagy okosságot és elővigyázatosságot követelnek, mert a vigyázatlanosság a nemzet pusztulását okozhatja. Az idegen intézmények átültetésében óvatosan kell eljárni, s tartózkodni kell a veszedelmes idegen — majmolástól, viszont azt, aminek értékes és használható volta bebizonyosodott, meg kell honosítani...” A legrészletesebben a katolikumot: Széchenyi lelkiségét, katolikus hitét és gyakorlati vallásosságát domborították ki; azt hangsúlyozták, hogy Széchenyi életének minden pozitívuma vallásosságában gyökerezik: „Hivatásának tudatára is akkor ébred, amikor 28 éves korában nagy lelki harcok után végzett életgyónása alkalmával elhatározza, hogy megígért javulása vallása parancsainak pontos megtartásában és jó cselekedetekben fog megnyilvánulni. Ekkor ismerte föl ő is helyzetét és abból folyó köte-

lességeit, de nemcsak felismerte, hanem eszerint cselekedett is. Nyugodtan mondhatjuk, hogy további élete folyamán a hitből élt. Naplói tele vannak magaszerkesztette imádságokkal,... nehéz időkben pedig a szentségek gyakoribb vételében keresett vigasztalást és erősítést... Gondolkozása, gondolkozásának alaptermészete katolikus. A hitel nála nemcsak gazdasági fogalom, hanem erkölcsi is, mely az emberi közösség fundamentuma; forrása pedig a hit, mely az embert Istenhez kapcsolja.”

Ebben a képben kevés hely jut a konkrét társadalmi reformok megvalósításáért küzdő Széchenyi bemutatásának, s ha sor kerül rá, akkor is a sajátos etikai gondolat hangsúlyozásával: „...a nemesség tehervállalása önként, szabad akaratából történjék, mert a kikényszerített cselekedetek erkölcsi értéke és maradandósága vajmi csekély.”

Mivel Széchenyi így kiragadott eszméi az ellenforradalmi Magyarország nézeteinek igazolására és terjesztésére alkalmasaknak bizonyultak, tanításakor a legnagyobb igényességet és alaposágot követelték meg. Az iskola hivatását és felelőségét azért is hangsúlyozták, mert a fiatalok a gimnáziumból kikerülve általában nem olvassák Széchenyi munkáit, s azt a Széchenyi-képet őrzik magukban, amelyet az iskolában szereztek [52].

Szenvedélyes harcot indítottak azért is, hogy a katolikus gimnázium irodalmi anyagának középpontjába — Széchenyi István mellett — Prohászka Ottokár kerüljön. Ennek a törekvésnek legtipikusabb megnyilatkozása MEGYER JÓZSEF cikke [53]. Prohászka tanításának szükségességét indokló érveit — jellemzésül — érdemes felsorakoztatnunk. Ő a kor univerzális egyénisége: apostol, filozófus, szociológus, természettudós, kiváló író. Ő irodalomtörténetünk egyik legnagyobb értéke: „Nem vagyunk annyira gazdagok, hogy őt parlagon hevertessük.” A XX. század magyar irodalmában pedig pótolhatatlan, nélkülözhetetlen: „Nézzünk csak körül mai irodalmunkban: igazán szükség van Prohászka!” Tanítása és tanulása nem is fáradtság, nehéz erőfeszítés, hanem gyönyörűség: „Prohászka a legkönnyebb auktorok közé tartozik, mert érdekes, magában álló, minden sablontól elütő — csupa újdonság.” A tankönyvek vázlatos értékelése csak elősegítheti eredményes és nagy hatóerejű bemutatását: „Nincs nagyobb öröm, mint feldolgozatlan auktor tanítani. Tanítványaink is észreveszik, hogy a tanár most nem „közöl”, hanem csakugyan felfedező úton jár.” Az pedig nem lehet mentség, hogy Prohászka tanítására nem jut idő: „A nagyokra mindig jut idő... Egyik-másik tantervi vagy tankönyvi „klasszikusunkkal” is volt bátorságom gyorsabban végezni, hogy jusson idő a nagyobbaknak.” Jellegetes az a tanári gyakorlat is, amellyel MEGYER Prohászka nemcsak a XX. század első évtizedeinek irodalmi anyagába, hanem az egész magyar irodalom tanításának szinte a centrumába helyezte. Negyedik osztálytól kezdve Prohászka művei a stíluselemzések anyaga. Fő törekvése már ott is annak a megértése, hogy „ezeknek a szövegeknek a szép stílusnál nagyobb értékük is van: imádságok.” A negyedik osztályban Prohászka-ról írt dolgozatok már az eredményt is sejtetik. A diákok fogalmazványaiban ilyen megállapítások találhatók: „Áldozás előtt meg után Prohászka elmékedéseit szoktam imádkozni. Megnyugvás tölti el lelkemet. Közel érzem magam Jézushoz és áldom.” MEGYER meglehetősen nyugtázhata: „Íme, legnagyobb stílusművészünk nem stilizálásra nevel: még a negyedik sem érti félre.” A VII. osztálytól kezdve az irodalomtörténet tárgyalása során MEGYER állandóan hivatkozik Prohászka Pázmány ismertetését Prohászka Pázmány-jellemzésével szokta kezdeni. Dante említésénél nemcsak Péterfy esszéjére utal, hanem Prohászka írására is, hangsúlyozva azt, amivel kiegészíti Prohászka Péterfy „profánabb esztéticizmusát”; Péterfy csak a Divina Commedia testével, a szöveggel foglalkozik, a dantei lélek Prohászka-ról ismerhető meg. Valahányszor

Gyulai, Riedl műveiből olvas fel, állandóan utal Prohászka prózájára is: a stílus, a felfogás, a hangszerelés különbségére. A VIII. osztályban „végre a maga helyén” 4–6 órában Prohászka bemutatásával foglalkozik. Először az életét, ezt „a meleg emberi történetet” mutatja be, aztán megismerteti Prohászkat, a liberalizmus bírálóját, a teológia és természettudomány szakértőjét, az ifjúság problémáinak ismerőjét, a történetbölcselet, a társadalmi kérdések elemzőjét, állandóan arra törekedve, hogy az író és a „lelki ember” domborodjék ki s ne a „szociális apostol”, mert megfigyelése szerint ez szokta legkevésbé érdekelni a tanulókat. Megyer nem akar Prohászka feldolgozásához szakdidaktikai útbaigazítást adni a pedagógusoknak, mert ezt az anyagrészt másként kell kezelni, mint a többit: „Nincs is rá minta és szkéma az irodalomtörténet fejezeteiben, hiszen hozzá hasonló író sincs. Közvetítésének mikéntje legjobban a lírikusoknál alkalmazott módszerhez hasonlít.” Két követelmény megvalósítása azonban szükségesnek és helyesnek látszik. Prohászka tárgyalásakor legyen a tanári közvetítés nyomán a legforróbb a tanuló lelkében fakasztott élmény. S Prohászka bemutatásával kell befejezni a gimnáziumi irodalomtanítást. „Őt szeretem a végére hagyni — vallja MEGYER —, mint a gazdag lakoma végére az aszút vagy a déli gyümölcsöt. Hiszen ami most következik, az csupa aroma és meglepetés!”

MEGYER gyakorlatában a tanítási órán kívüli alkalmak is Prohászka népszerűsítésének kiváló lehetőségeit biztosítják.

Nagy gondot jelentett a katolikus középiskolákban a legújabb magyar irodalomnak, különösen a népi íróknak a tanítása [54]. A katolikus világnézet jellegéből következően, a felcikezeti szempontoknak megfelelően a népi írók közül a protestánsok eleve értéktelenebbeknek minősültek, és különösen az határozta meg egy-egy író bemutatásának a jellegét, hogy milyen állásfoglalást tanúsított a katolicizmus mellett vagy a katolicizmus ellen.

Ezért marasztalták el a népi írók egyik „ösét”, Móricz Zsigmondot, a szerintük „túlértékelt író”, ezért igyekeztek hatástalanítani a már irodalomtörténeti értékűvé vált megállapítást: Móricz „reális szemléletet kelt bennünk a magyar élet minden részlete iránt.” Így lett ebben a beállításban a nagy realista író provinciális szemléletű, a teljes magyar élet nem ismerője. Az elmarasztaló ítélet groteszk indoklása így hangzik: „Ezt (ti. a teljes magyar élet nem ismerését) maga is bevallja, amikor Dunántúlon jártában fölfedezi, hogy katolikus magyarok is vannak. Szegeden pedig öregkorában elcsodálkozik a búcsúsok negyvenezres tömegein. Nem tudta eddig — úgymond —, hogy a vallás a magyar népben ilyen társadalomalakító erő.” Móricz társadalomszemlélete is zavarta, veszélyeztette a katolikus világnézet konstruált tételeit, ezért a falut ábrázoló műveit a „fekete irodalom” megbélyegző címkéjével látták el. Regényei az „erotikus részletek” miatt a „hirhedt” jelzőt kapták. Művésze „nyers művészet” lett, hiszen a „magyar lélek mélységei rejtve maradtak előtte”, csak „a paraszt ösztönéletébe” hatolt be. Ezen a rostán Móricz művészetéből csupán néhány novella, kifejezéseinek elemi ereje maradt meg értéként. Nyugtalanúságot okozott, zavart keltett a katolikus világnézet áporodott levegőjében elégedélő tanárok soraiban Móricz műveinek eszmeisége, társadalmi visszhangja. Töprengő gondjuk ebben a megállapításban jutott kifejezésre: „Móricz Zsigmond-kultuszt iskoláinkban nem űzhetünk, de az elutasítás álláspontjára sem helyezkedhetünk vele szemben, különben az Ady-eset ismétlődne meg.”

A népi írók másik „ösével”, Szabó Dezsővel könnyebben végezhettek, hiszen a 40-es évek elején az ő irodalmi munkássága egyre szűk körűbb lett. Szabó Dezső iskolai értékelése is a jellegzetes szemlélet bélyegét hordozta magán. Tisztelték benne

az író és „különc stílusában a magyar nyelvgeniusz egy érdekes jelentkezését”, de *Az egész látóhatár* című műve szerintük azért nem lehet „a magyar élet foglalata” mert benne lépten-nyomon azt olvassuk, hogy „a magyar katolicizmus idegen világ”. *Azért* nem lehet ő „hivatásos nemzetnevelő”, mert „kulcsregényeiben végigmarja kora társadalmát”.

Kodolányi János értékelését eleve meghatározta az az életrajzi mozzanat, hogy „katolikusból református lett”. Középkori tárgyú regényei már azért sem lehetnek hitelesek, mert ilyen vallomás megtételére is merészkedett: „a magyar lélek természetének a kálvinizmus felel meg a legjobban.” Mivel a katolicizmusban nem látott mást, mint „a kérkedő vallásosság hivalkodó hangoskodásait”, „az utcára tolongó kegyességet”, „a modern reklám üzleti szellemével versengő díszfelvonulásokat, kivilágításokat, demonstrációkat”, „a magnéziumfényben nyílt utcán folytatott gyóntatásokat”, nem is értheti meg „a középkori magyart és a mai magyarság zömének lelkét” — olvassuk az elmarasztaló ítéletet Kodolányiról.

Veres Péter, „korunk Tancsics Mihálya”, aki „marxista eszméken nevelkedett”, nem is lehetett más a katolikus középiskolákban, mint provinciális szemléletű, szűk perspektívájú publicista. A néhány mondatos „értékelésekben” hemzsegnek a fricskázó megjegyzések: „az írásnak nem művésze”; „elemi stílushibák is találhatóak műveiben”; „a maga módján észember”; „autodidaktiséga... kirívó”; „a maga kis világára akarja szabni az egész magyarságot”. Az ellenszenv, az elmarasztalás oka azonnal kibuggyan: sértő megjegyzéseket tett a katolicizmusra. *Az alföld parasztságá-*ban azt állapította meg, hogy „a magyar nép nem vallásos, és a katolicizmussal nem tud mit kezdeni”. Önéletrajzában pedig kijelentette, hogy „a vallást a maga számára élő valóságnak nem tekinti”. A nemzetről vallott felfogása is okot adott a ledorongolásra, hiszen csak a parasztságról beszél, s „valami parasztállam lebeg szeme előtt”.

Németh László iskolai bemutatásában egyértelműen az elutasító, megbélyegző megállapítások uralkodnak. „A népi írók között ő a legműveltebb, de a legkevésbé vonzó írói egyéniség. Erőszakolt elméleti ellentmondást keltenek, műveinek olvasása nem élvezet. Mondatai túlsúfoltak, a gondolatmenet töredékes, írásai a művészi fegyelmet hírből sem ismerik. Tanulmányai között nagyon sok az érdektelen. A selejtes írások közé sorolták a népi írókról készült cikksorozatait is. Önéletrajza „egy polgárcsalád környezetének szürke bemutatása.” „Berszenyiről írt könyvének a nemi életből vett hasonlatai pedagógiai körökben már ismeretesek.” A kategorikus elutasítás nyitjára itt is azonnal rájövünk: a hivatalos, a katolikus gimnáziumban is nagy buzgalommal kultivált Széchenyi-képet merete megtámadni Németh László: „Az iskola világához talán a Széchenyiről írt könyve áll legközelebb. Nemcsak „ledönti a szobrot”, hanem meg is hamisítja Széchenyi lelkét. A „legnagyobb magyar” helyett egy nagy kalandor áll előttünk. Katolicizmusával nem tud mit kezdeni, „egyszerűen szerepjátszásnak minősíti.”

Ezek után érthető, hogy a katolikus tanároknak a legnagyobb „pedagógiai bölcsesség”-et ajánlották a népi írók tárgyalásakor. Mit jelentett ez a pedagógiai bölcsesség? Látszólag objektív állásfoglalást, a népi írók bizonyos értékeinek elismerését azért, hogy a végső elutasítás indokoltabb és hatékonyabb lehessen. Az objektív burokba foglalt elmarasztalás néhány jellemző megállapítását érdemes megemlíteni. Így csempészik a diákok szívébe azt a gondolatot, hogy a népi írók a magyarság ellenségei és a parasztság megrontói: „Kitágították a magyar öntudatot, és a parasztság szeretetére nevelnek, de ugyanakkor tizedelik is sorainkat, mert válogatnak a magyar és magyar között. A parasztot pedig elkényeztetik; nem talál-
nak benne hibát, de annál többet másokban.” Naiv érvekkel bizonygatták, hogy

a népi íróknak Magyarországon nem lehet semmiféle pozitív jellegű irányító funkciójuk. „Segíteni szeretnének, de valamennyien kikezdtet lelkű emberek. Pogányul gondolkodnak, a transzcendens világot nem ismerik, minden spirituális írot megtagadnak. Ajánlanak a nemzetnek sokféle orvosságot, de nem jut eszükbe, hogy „nemcsak kenyérrel él az ember”. Pedig akik erre nem gondoltak, azok Magyarországon eddig vezetőnek nem váltak be.” A népi írók törekvéseinek újszerűségét így cáfolták: „Tévednek abban is, hogy ami időszerű, azt mind ők mondták ki. Amit költőink hirdetnek, abból sok megvan Mécsben is, amiről tanulmányaik beszélnek, abból sokat megírt Prohászka is, jobban is, mint ők...” S ha már mégsem lehetett kitérni az elől a tény elől, hogy „olyan világot tárnak elének, amit ismernünk kell, s amiről a mi (ti. vallásos — H.A.) íróink feleledkeznek”, akkor az esztétikai, az írói értékek megtagadásához folyamodtak: „Ezért nélkülözhetetlenek ők, de várjuk azokat, akik klasszikusai lesznek ennek az irányzatnak: az igazságnak, tárgyilagosságnak alázatos szolgálói.” „Sok lehiggadásra van még szükség ebben a kialakuló világban.” „Kamaszkorát éli ez a szellem, s a kamasz néha akaratlanul is nem rokonszenves.” Egy megállapításban, irodalomtörténeti helyük kijelölésében, a legnemesebb magyar tradícióhoz való kapcsolatuk megtagadásában azonban a katolikus tanárnak félreérthetetlennek, minden burkot félredobva nyílt állásfoglalónak kell lennie, mert „mindig hibázni fog az a magyar tanár, aki leegyszerűsítve a dolgokat, úgy állítja őket tanítványai elé, mint magyar próféta-
tákat, látókat, Zrínyi, Kölcsey, Széchenyi utódait” [55].

Az 1940-es évek nemzetnevelése lényegében az Utasítások szemléletével való elégedetlenséget juttatta kifejezésre. Az Általános Utasítások a vallásos nevelést elsőrendű nevelési célként határozta meg, de óva intett a nemzeti egységet megbontó felekezeti szempontok érvényesítéséről. Viszont a felekezeti iskolák abban a meggyőződésben éltek, hogy nemzetnevelés és felekezeti nevelés összetartozó, összefonódó és egymást erősítő területek.

Az 1940-es évek irodalomtanításában a nemzetnevelés fogalma, értelmezése az Általános Utasításokban megfogalmazott jegyek mellett újakkal bővült: a teljes antiintellektualizmussal, a fajiság gondolatát terjesztő nyílt fasiszta eszmeiséggel és a primitív szempontokat alkalmazó felekezetiességgel.

Szellemi kuszáltság, anarchia, szubjektív önkény — ez jellemezte az irodalomtanítást! Az egységet a negatív szemlélet érvényesítése biztosította csupán. Válságba jutott a középiskolai irodalomtanítás!

Ekkor már érvényét veszítette minden kötöttség: a tudományos is, az esztétikai is, sőt a tantervi és módszertani kötöttség is. Az iskolai munka középpontjába került a nevelőtanár, akitől csak a sajátosan értelmezett „lelket” és „a szabad szellemet” követelték meg. Ekkor szóltak így az irodalomtanárnál és az irodalomtanárhoz: „Lelket csak lélek formálhat, még pedig a tanulókkal közvetlen kapcsolatban álló, sajátos nevelői értékkel rendelkező és ezeket az értékeket magából szabadon kibontakoztató nevelői lélek” [56]. „...a jó tanár még a jó tantervnel és a jó tankönyvnel is többet ér, hát még a mi esetünkben, amikor tanterv is, tankönyv is revízióra szorul. Merjünk tehát lenni inkább szabad szellemek, bölcsek, mint pedáns végrehajtók.” [57]

Arra most nincs lehetőségem, hogy a diákoknak az irodalomtanításon keresztül történt világnézeti nevelés, nemzetnevelés ellen lázadó gondolatait felsorakoztassam. Egy tanárt szeretnék megszólaltani csupán, aki a Nyugatban adott hangot azoknak a pedagógusoknak a nevében, akik nem tudtak belenyugodni abba, hogy meggyőződésükkel ellenkező elveket valljanak és tanítsanak. A gimnáziumok szigorú, ellentmondást nem tűrő fegyelme arra kényszerítette a tanárokat, hogy álarcot

viseljenek: ne azt hirdessék, amit hisznek, hanem azt, amit az állam és az egyház követel tőlük. Életüket két külön vágányon futtatták: mások voltak az iskolában és mások a magánéletben. Ez a „szerepjátás” belső néma lázadást váltott ki belőlük, s a legjobb szellemi energiákat emésztette fel bennük. „Amit tanítottam, alig érdekel már, s amit hirdettem, távol van tőlem — írja az említett tanár. — Ám kínoz a tudat, hogy komédiás vagyok, szellemi csepürágó; szerepet játszom, megtévesztő, magamba szuggerált álószinteséggel. Gyötör ez az undok tettetés, arcomra forrott hűséges álarc... Naponta meggyújtom magam alatt a hazug kötelességtudás máglyáját, és naponta elégek rajta. Kiszáradok, kiaszom, kiégek.” Ez a kilátástalan szélmalomharc, a magány és közélet kettőssége a többi között a legjobb tanárok irodalmi ízlésének ketté hasadását is eredményezte: „Ma már pl. egészen természetes, hogy másképpen beszélék és másképpen ítélek az irodalomról az iskolában, mint magánéletemben. Az iskolában... Aranyt szeretem és a klasszikusokért, a kiegyensúlyozott formákért lelkesedem, otthon pedig Petőfi Sándort, Illyés Gyulát meg József Attilát olvasom, és lelkesedem az új formákért és új irányokért. Az iskolában gyekszem mindent megérteni és megértetni, az iskolán kívül pedig lázadok, harcolok, tiltakozom.” [58]

3. Amikor a nemzetnevelés értelmezésének és gyakorlati megvalósításának alakulását vizsgálom az 1930-as évek közepétől a gimnáziumi irodalomtanításban, választ kell adnom arra kérdésre is, hogy az az IMRE SÁNDOR, aki a század elején a nemzetnevelés fogalmát megalkotta és kifejtette [59], a Horthy-korszak utolsó évtizedében, az eszmei zűrzavar, a fasizmus erősödése idején hogyan értelmezte a nemzetnevelést. A nemzetnevelés most lett az iskolai nevelés kötelező erejű programja, IMRE SÁNDORNak mi volt vagy egyáltalán volt-e véleménye erről, az ilyen jellegű megvalósulásról? Mennyire érezhette a maga programja realizálódásának ezt a nemzetnevelést ő, aki egy élet szinte minden szellemi energiáját a nemzetnevelés fogalmának vissza-visszatérő kifejtésére és a gyakorlati életben történő megvalósításának sürgetésére összpontosította?[60].

IMRE SÁNDOR nemzetnevelésének értékelésében a marxista kutatók között nincs egyetértés [61], a probléma tisztázásához — szeretném remélni — hozzájárulhat az, ha most azt vizsgálom meg: *hogyan értelmezte IMRE SÁNDOR a nemzetnevelés gyakorlati megvalósítását az irodalom tanításában az 1940-es években.*

IMRE SÁNDOR 1940. július 15—16-án előadássorozatot tartott a budapesti Középiskolai Tanárképzőintézet továbbképző tanfolyamán *Az irodalom és történelem tanításának jelentősége a középiskola mai helyzetében* címmel. 1941. szeptember 4-én pedig *A nemzeti tárgyak tanításának jelentősége* címmel fejtette ki álláspontját a felvidéki és erdélyi területek tanárai előtt. Ebben az időszakban hangzott el *A magyar nyelv és irodalom s a történelem tanítása a szakiskolában* című előadása is [62]. Ezek az előadások egyrészt témájuk miatt, másrészt keletkezési időpontjuk miatt jelentős, szinte döntő dokumentumok.

Mivel ezeknek az előadásoknak az anyaga nyomtatásban nem jelent meg, leglényegesebb megállapításaikat részletesebben kell ismertetnem, hogy világosan lássuk a Horthy-korszak nemzetnevelői felfogása mellett az IMRE SÁNDORÉt is az irodalomtanításban.

A nemzeti tárgyak tanításának jelentősége című előadásában először is azzal a gondolattal nézett szembe: a nemzeti tárgyak „nem teszik-e ...szűk körűvé a tanulók gondolkodását és tájékozottságát, nem állítjuk-e szembe más nemzetekkel?” Nem, mert ha a nemzet „egy a többi között, akkor természetes, hogy nagyon is ki kell tágulnia a gondolkörnek is, széles körből kell venni a tájékozódást is, mert csak így lehet megismerni a nemzet helyzetét és az így keletkezett mérték ad alapot meg-

ítélésre. Tehát a nemzeti tárgyak helyes felfogása éppen azt idézi elő, hogy az új nemzedék *íztán* lásson, azaz tudatosság fejlődjék ki benne.”

S mivel „*soknyelvű* ország tanítói vagyunk — mondta IMRE SÁNDOR — ...ez a tárgy reánk nézve nem egyszerű.” Aztán a nevelőknek „*az egész ember nevelése szempontjából*” is kell nézniök a nemzeti tárgyak jelentőségét. S „*a nevelés szempontja azt is megköveteli, hogy az egyes embert a maga közösségében nézzük...*”

IMRE SÁNDOR nemzeti tárgynak tartott minden tárgyat, „*ami a nemzetről szól, aminek tanulása (tudása) a nemzetre hat, — ami a nemzet alakulását (múltját), helyzetét (jelenét) megérteti, a nemzet életében (munkájában) való részvételre képesít (a jövőre irányítja a figyelmet)*”. Lényegében minden tárgy ezt szolgálja, de egyesek csak közvetve (mennyiségtan, természettan), mások közvetlenül, és lényegében ezek a nemzeti tárgyak.

Mielőtt a nemzeti tárgyakat felsorolta volna, a nemzet értelmezéséről szólt. Vitatkozás és indoklás nélkül kijelentette: a nemzet nem nyelvi, politikai, hanem „*érzületi egység*.” IMRE SÁNDOR hangoztatta, hogy a nemzetben „*többnyelvűek is benne lehetnek*. Többnyelvű országban a *nemzetnek* ez a felfogása egyrészt bizonyos *lemondást* jelent: nem foglalkozhatunk *csak* önmagunkkal, mert együtt vagyunk másokkal; *alkalmazkodást* követel: magunk kifejtése a többiek kifejtésével párhuzamosan tartozik folyni; a *feladat* szélesebb körű: a közvetlenül együvé tartozókon kívül másokat is magában foglal.”

A nemzeti tárgyak körébe sorolta a magyar és nem magyar nyelvűek nyelvét, irodalmát; az egész történelmet: a nyelvi csoportokét és osztályokét is; a tényeket nyújtó néprajzot, földrajzot, társadalmi ismereteket, természetrajzot, s végül a lélektan (az „*emberismeret!*” tudományát), a logikát (a közös, rendszeres gondolkodás feltételét), az etikát („*a közösség életében való részvétel*” ismeretét).

Ezek a nemzeti tárgyak szolgálják „*az ember kiművelését*”. A kiművelt ember „*legfőbb ismertetője... a tudatosság*”. A tudatosságban nagyon lényeges elem „*a közösségbetartozás tudata, a közösséggel való egység átérzése*.” A nevelő a közös tudatosságot akarja elérni. Mit értett IMRE SÁNDOR konkrétan közös tudatosságon? „*Közös alapokat; az egész közösség valamennyi részének ismeretén alapuló önismeretet; az összetetésből eredő öntudatot, kölcsönös megértésen és megbecsülésen alapuló együttdolgozási készséget és az egészért való felelősséget*.”

Összegezve: a nemzeti tárgyak tanításának jelentőségét IMRE SÁNDOR az *egyes ember szempontjából* abban látta, hogy beleneveli őt a közösségbe, megvilágítja élete körülményeit, középpontot ad gondolkodásának és irányt mutat érzelmi életének és törekvéseinek. A nemzeti tárgyak tanításának közösségi érdeke is van. Érvényesülnie kell a *közművelődési szempontnak* (a közérzület alapvetésének), a *történelmi szempontnak* (a fejlődés folytonossága biztosításának, a hagyományok érvényesítésének, új körülmények közötti értékesítésének), a *politikai szempontnak* (az osztály, nyelv, felekezet szűkebb körű tudatossága helyett „*a teljes tudatosság*” fejlesztésének). IMRE SÁNDOR a politikai szemponton *művelődéspolitikai* szempontot értett, azt, hogy „*sem a nemzet részei a többivel szemben, sem a nemzet mint egység más nemzetekkel szemben nem önmagában*” létezik.

Befejezésül azt hangoztatta, hogy ezeknek a szempontoknak az alkalmazása a tanítás során milyen termékenyítő lenne például az irodalom és a történelem anyagára, sőt módszerére is, mennyire közelíthetne „*a megértés, megbecsülés, a nyugodtabb élet felé!*” Ennél a gondolatnál emlékeztetett IMRE SÁNDOR az eltelt 22 évre.

Előadását ezekkel a jelentős mondatokkal fejezte be: „*— Utópia? Ezeket a nagy szükség érzése szokta létrehozni.*” — „*Nem lesz belőle semmi?* Bármily kevés

is valósul meg, nyereség!” — „*Ez a nemzetnevelés magyar felfogása!*” — „Széchenyi 150 éve!”

Az irodalom és történelem tanításának jelentősége a középiskola mai helyzetében és A magyar nyelv és irodalom s a történelem tanítása a szakiskolában című előadásában részletesebben fejtette ki IMRE SÁNDOR az irodalom tanításáról vallott nézeteit.

Először a gimnázium helyzetét vizsgálta az 1940-es években.

A gimnáziumot az „általános művelő középiskola” fogalmába sorolta, ahol „a tudományos szellem”-nek kell érvényesülnie, szemben a „szakszerű középiskolák”-kal, ahol „a gyakorlati szellem” uralkodik. „A gimnázium a főiskolai pályákra (tudományos) kerülők iskolája, de általában a szellemi kiművelést keresők iskolája.”

IMRE SÁNDOR jól látta, hogy a gimnáziumok célkitűzésében, rendeltetésében a tudományosság igénye, a főiskolai, egyetemi tanulmányokra való felkészítés törekvése elsikkadt, háttérbe szorult. A korabeli gimnáziumokkal kapcsolatos elítélő véleményét ebben az óhajban összegezte: „Ha valóban csak tudományos középiskola lehetne!” Mindenesetre, IMRE SÁNDOR a gimnáziumot „a tudományos szellem”-et meghonosító iskolaként kezelte.

A gimnázium helyzetét vizsgálva azt is megállapította, hogy az 1940-es években a gimnázium és általában az iskola „háttérbe szorul a rendszeres emberalakítás más tényezői mögött”. „A politikai helyzet miatt az iskolai munka bizonytalanná válik, a napi kérdések érdeklík az embereket.”

„Ez a helyzete a gimnáziumnak a magyar közviszonyok között” — summázta IMRE SÁNDOR.

IMRE SÁNDOR a gimnáziumot „nevelőintézménynek” is tartotta. A gimnáziumnak ezt a funkcióját sem látta megnyugtatóan megvalósulni. Töprengő kérdéseit így fogalmazta meg: „Vajon tudott-e középpont lenni a növendéket ért hatások között?” „Elég *tudatos* volt-e a nevelőszándéka és így lehetett-e *elég nagy* az ereje? A tanárok *nem* voltak-e csak szakemberek, de *nem* a *nevelés* szakemberei?”

Azt is hangsúlyozta, hogy a gimnáziumban mint nevelőintézményben „nincs öncélú tárgy; mindig az iskola rendeltetéséhez, mindegyik iskola a nevelés egyetemes céljához alkalmazkodik.”

Ebben a helyzetben, ebbe a szemléletbe helyezve vizsgálta az irodalom tanításának jelentőségét a gimnáziumban.

IMRE SÁNDOR úgy beszélt az irodalom tanáraitól, mint „a nevelés szakembereiről”, s nem úgy, mint „az irodalom szakembereiről”. Ezért az irodalmat sem önmagában, kizárólagosan vizsgálta, hanem a nevelés érdekében helyeztetten, mert „nincs öncélú tárgy”.

Az irodalomtanítás nevelési célját a történelem nevelési céljával együtt így összegezte: „*a lehetőségig* teljesen kiművelt (kifejlett) ember. Ez *tud* és *akar* részt venni a közösség munkájában, mert ez *érti* a feladatot, ez *érzi* az együvé tartozást és az egészért a felelősséget.

A *kiműveltségben* lényeges elem: *tájékozottság* a világban, a *jelen* tudatos átélése; ennek *feltétele*: a máig végbement fejlődés menetének ismerete.

A nevelés felemeli az embert a jelen színvonalára. Ez az egész oktatás értelme; ebben vesz részt mindegyik tárgy. *Az irodalom* úgy, hogy belevezet a közösség szellemi életébe, ebben részvételre tesz képessé.”

IMRE SÁNDOR ezeket a tételeket alkalmazta a gimnázium tudományos szellemet alakító rendeltetésére. A gimnázium „akkor *tudományos*, ha a *kérdéseket*, a *mérlegelés szempontjait* ismerteti fel; ha a szellemi élet örök mozgásának, a *külön-*

bőző felfogások, irányok sajátosságának megtalálására és *tárgyas* értékelésére vezet.”

Ezért az irodalom tanításának ki kell lépnie „a szűk körű szakszerűségből és *a nevelési cél szolgálatába*” kell állnia. E nevelési célban pedig középen nem az egyes embert, hanem a közösséget látja: „az egyén = közösség tagja, ezt a minőséget alakítja” az irodalom tanítása is.

Ebben a koncepcióban IMRE SÁNDOR az irodalom tanításának jelentőségét abban látta, „hogy történeti módon megismertet a gondolkodás egyre szaporodó tárgyival, a kifejezés módjának, a gondolatterjedés- és terjesztés útjainak sokféleségével, a szellemi élet sokrétűségével.”

Van minden tantárgynak, ismeretkörnek, így az irodalomnak is „sajátos művelő ereje, tehát az egyéni és a közművelődésben határozott értéke...”

Az irodalomtanítás anyagát ez a koncepció úgy határozza meg, hogy abba nemcsak a szépirodalom, hanem a szak- és a politikai irodalom is beletartozik; a szépirodalomból pedig csak az, „ami valamely kort jellemez, ami a fejlődés irányát mutatja, ami kornak; társadalmi osztályoknak megértését segíti elő (...inkább *a Magyarország 1514-ben*, mint *A karthausi...*); nem a régi, hanem az új és a mai..., és mélyebb kapcsolat irodalom és történelem között.” „Kell a magyar irodalom, a hazai nem magyar- és külföldi irodalom.”

A gimnáziumban, mint tudományos szellemet is árasztó nevelőintézményben az irodalom tárgyában „a *távoli* alapok”-nak is jelen kell lenniök, de legfontosabbak „a *jelen* közvetlen alapjai.”

Az irodalomtanítás *módszerében* pedig a leglényegesebb a „közvetlen megismerés!” A gimnáziumban ez azt is jelenti, hogy „nemcsak mások véleményének ismerete, hanem *személyes* véleményalkotás, utánajárás, szembeállítás stb.” a módszerrel szembeni igény.

„Fontos — hangoztatta IMRE SÁNDOR —, hogy minél többen nőjjenek fel olyanok, akik tudnak a megismerésre, az igazságra magáért az ismeretért, az igazságért törekedni.” A gimnáziumból kikerülő „*művelt ember*” hatása érződjék meg „az elmélyítés”-ben, „a lényeg keresésére való utalás”-ban. Éppen ma szükséges „ilyen széles keretben” nézni az irodalomtanítás „szűk körű munkáját”, amikor „*a nagy egészért való felelősség, az értelmes engedelmesség*” a központi ügy. Politika ez is, de „*nem* politizálás, *nem egyoldalú*, hanem eligazítás, a jövő, az egység, az összefogás becsületes szolgálata. Beállítás *a folyamatba*.”

Ezekből a gondolatokból egyértelműen nyilvánvaló, hogy IMRE SÁNDOR *a nemzet és a nemzeti nevelés fogalmából kirekesztette a fajiság gondolatát, eszméjét*.

1912-ben *Nemzeti nevelés* című munkájában még nyomatékkal hangsúlyozta, hogy „a nevelés nemzeti akkor, ha elmélete a nemzet jellemén és helyzetén alapul”. A nemzet jellemének megismerése érdekében szoros kapcsolatot kívánt teremteni a neveléstan és a néprajz, népléktan, fajegészségtan (eugenika) és a szociológia között. 1912-ben még IMRE SÁNDOR a biológiai tényezők szerepét megfontolás tárgyává tette. „De tisztán kell tudnunk — írta, hogy a nemzeti jellem kérdése nagyon nehéz egyrészt azért, mert hasonló helyzetű osztályokban sok nemzetben is hasonló vonások fejlődnek ki; igen csekély árnyalatokban sejtethetjük meg tehát a sajátosan nemzetit. Másfelől meg azért, mert ez a kérdés felettébb közelről érintkezik a fajok tisztaságának kérdésével és bizonyára csak akkor lehetne megoldható, ha a keveredő egyes fajok jellemével külön-külön, meg az egymásra hatás mértékével és eredményével is tisztában lennénk.”

Széchenyi szavaival IMRE az „emberi nem szebbítését”, „vérünk nemesítését” „a nevelés vezető gondolatá”-nak tartotta. „S hogy ez a nemesítés, szebbítés hogyan

történhetik — írta —, azt ...nem a nevelélméletnek kell kikutatnia, hanem a feleletet az élettudományok új hajtásától, az eugenetikától, a fajegészségtantól várjuk... Annyit azonban látunk már, hogy ...a nemzetnevelés elmélete a fajegészségtani szempont nélkül nem teljes.”

1912-ben is óvott azonban IMRE SÁNDOR az elhamarkodástól, figyelmeztetett arra, hogy a fajegészségtan a kialakulás stádiumában van, még nem tudható, hogy „iránya csakugyan alkalmassá teszi-e majd arra, hogy a nevelői gondolkodás hozzá fűződhessen”. Annyit már ekkor is leszögezett, hogy a nevelők „nem lesznek hajlandók az emberiség fejlődésében az élettudományi tényezők uralkodó voltát feltétlenül elismerni...” [63].

1919-ben *Mi a nemzetnevelés?* című cikkében, amikor arról írt, hogy a nemzeti nevelés gondolata megköveteli népünk jellemének és nemzetünk helyzetének ismeretét, már a néprajzot említette olyan tudományként, amelyik népünk jelleme ismerésében a nevelés segítésére siethet. Mivel a néprajzi kutatások még kezdetlegesek, nem is az a lényeges, hangoztatta IMRE, hogy mik a magyar jellemvonások, „hanem azt kell meghatározni, milyenné akarjuk tenni a magyart” [64].

Az 1940-es években még tovább jutott, *a fajegészségtani szempontot teljesen kirekesztette nevelélméleti koncepciójából*. 1943-ban ezt írta: „A nemzeti nevelés... a nevelésnek a nemzet szükségleteihez, vagyis állapotához, feladataihoz, közvetlen tennivalóihoz és a nemzet tagjainak mindenkori minőségéhez való alkalmazása.” Itt már eltűnt a faji gondolat, a magyar jellem, „a nemzet tagjainak minősége” lett a nemzeti nevelés tárgya [65]. Ekkor már IMRE a nemzetet „érzületi egységnek” tartotta, a nemzet fogalmába a másnyelvűeket is belesorolta. Sőt, a nemzeti tárgyak körébe nemcsak a magyar irodalmat és történelmet, hanem a nem magyar nyelvűek irodalmát és történelmét is beleértette, s az irodalmi tantervi anyag szelekciójakor sincs nyoma olyan szempont alkalmazásának, amely a faji eszme érvényesítéséhez nyithatna utat.

IMRE SÁNDOR félreérthetetlenül elhatárolta magát a fasiszmus eszméjétől, *nemzetneveléséből akkor iktatta ki tudatosan a faji problematikát, amikor a fasiszta pedagógiát igájába fogta a faji gondolat*.

IMRE SÁNDOR a nemzetnevelés fogalmából, a nemzetnevelésnek az irodalom és történelem tanítása által történő megvalósításából *maradéktalanul kirekesztette a Horthy-korszak neonacionalizmusát, sovonizmusát és irredentizmusát*. Ellensége volt annak az iskolai nevelési gyakorlatnak, amelyik a nemzeti tárgyakkal a tanulók gondolkodását és tájékozottságát szűk körűvé formálta, amelyik ezeknek a tárgyakkal a segítségével állította szembe a magyar diákokat más nemzetekkel. IMRE SÁNDOR a nemzeti tárgyak tanításának „helyes felfogását” sürgette, azt, hogy az új nemzedék csak akkor láthat tisztán, a nemzet helyzetét akkor ismerheti meg igazán, ha tudatosodik benne a gondolat, hogy a magyar nemzet egy a többi nemzet között, ha gondolatköre kitágul, ha széles körből, más nemzetek ismeretéből veszi a tájékozódást. Említettük, hogy a nemzeti nevelés azt is jelentette IMRÉNél, hogy figyelembe kell venni a nemzet jelenlegi helyzetét. IMRE SÁNDOR nemzetfogalmából, abból, hogy többnyelvűek is alkothatnak nemzetet, eleve kirekesztődött a hungarocentrikus szemlélet. Neonacionalizmus, sovinizmus, irredentizmus helyett a más népekkel való foglalkozás, a más népekhez való alkalmazkodás és a nagyobb feladatvállalás gondolatát fogalmazta meg. IMRE SÁNDOR a nemzetnevelés és a neonacionalizmus összeegyeztethetlenségére másutt is tett utalást. Megemlítette, hogy 1919-ben, amikor a nemzetnevelésnek az iskolai nevelésben való érvényesítésére törekvés indult, „egy hasonló értelmű, latin kifejezés (a neonacionalizmus) csakhamar félretolta és a kezdeményezést is elfeledtette” [66].

IMRE SÁNDOR a nemzetnevelés uralkodó nevelési elvvé tételével a tudományosság igényét, az egyes tárgyak, így az irodalom tanításában is a sajátos értékek érvényre juttatását nagy nyomatékkel hangsúlyozta. A gimnáziumot „a tudományos szellemet” meghonosító iskolaként kezelte, a korabeli gimnáziummal szemben elégedetlenségének egyik okát éppen abban jelölte meg, hogy az nem „tudományos középiskola.” Az irodalmat nem kezelte öncélú tárgyként, a nevelés érdekébe, a nevelés szolgálatába állította úgy, hogy közben megtartotta az irodalom „sajátos művelő értékét.” Már korábban, 1929-ben felemelte szavát IMRE SÁNDOR az olyan jellegű „átértékelés” ellen, amely a tudományosság elveit kirekeszti. Éppen az irodalom és a történelem területén tapasztalt átértékelést helytelenítette a legjobban. Ezt írta: „Az átértékelés szavában ugyanis már benne van az a gondolat, hogy valamely célból valamely határozott, már kialakult tételt alkalmazok; nem azt keresem, hogy kétségem alapos-e, bizalmatlanságom jogosult-e, azt sem, hogy vajon hogyan is áll a dolog; ezt mind tudom már s ezen az alapon csak azt a feladatot látom magam előtt, hogy a magam igazát mutassam ki. A tudományos munkában is van olyan időpont, amikor egy-egy kutató számára már csak ez a feladat, de tudományos munka ezzel a céllal nem kezdődhetik. Itt az átértékelés csak eredmény lehet, célkitűzés sohasem. Tudós ember csak azt tudja, hogy mit keres; azt már több-kevesebb alappal csak feltételezi, hogy előreláthatóan mit találhat, de éppen a saját feltevése iránt a legszigorúbb, mert nem a maga igazát keresi, hanem az igazságot. Az átértékelés hangoztatása azért veszedelmes, mert célnak tünteti fel azt, ami csak egyféle embernek lehet célja ti. a védőügyvédnek, ha a tényeket mindenáron a védett javára akarja magyarázni; még a pártpolitikus beszédében is van helye az átértékelésnek, vagyis adatokat a maga szempontjából értékel és olyannak tünteti fel őket, hogy érte, mellette szóljanak, — de tudományos munkát ezzel a vezetőgondolattal kezdeni nem lehet. Ez azt jelentené, hogy az ember a maga egyéni szempontját, tetszését ráerőlteti a tényekre; felidézne azt a veszedelmet, hogy érzéketlenné válik tények vagy magyarázó körülmények iránt, nem tud semmit elfogulatlanul megérteni, minthogy ezt vagy azt, sokszor önkéntelenül is ráérti emberekre, eseményekre, művekre. A tudomány haladása, mindenféle álláspont tudományos értéke szempontjából értéktelen minden olyan eljárás, amely — akárhogy is vált is szükségessé — nem a kérdésen kezdődik, hanem az állításon, nem nyílt vizsgálódás, hanem mesterkéltné igazolás, nem tényekből következtet, hanem érveket keresgél.” [67]

A magyar szellemtörténeti irányzatban érvényesült szubjektivizmus, relativizmus, önkényes anyagkezelés ellen emelte fel a szavát IMRE SÁNDOR éppen úgy, mint BABITS és KARDOS LÁSZLÓ, jóllehet IMRE is a szellemtörténeti irányzat híve volt. De IMRE SÁNDOR a tudományosság igénye és a tudomány becsülete megóvta a tudományos rendszerezés teljes negligálása veszélyétől.

Ezért hangoztatta az irodalomtanítás céljaként „a lehetőségig teljesen kiművelt ember” kialakításának igényét akkor, amikor a Horthy-korszak nemzetnevelése félreérthetetlenül lemondott — a világnézeti nevelés érdekében — a sokoldalú emberformálás eszményéről. Ezért fogalmazta meg az irodalom „sajátos művelő ereje” érvényesítésének a gondolatát — beleértve az eszme, a kifejezés módja, a gondolatterjedés- és terjesztés útjai ismeretét, művelő erejét — akkor, amikor a Horthy-korszak úgy érvényesítette a nevelési célkitűzést, hogy kiiktatta az irodalom művelő hatásából a sajátos érvényesítésének lehetőségét. Ezért nem találkozunk IMRE SÁNDORNak az irodalom által történő nevelésről kifejtett nézeteiben vallásos vagy éppenséggel felekezeti szempontok érvényesítésével akkor, amikor a Horthy-korszak az irodalomtanítást a vallásos, felekezeti érdekek szolgáló lányává tette [68]. Ezért követelte az irodalomtanítás módszerében a művek közvetlen megismerését,

„a személyes véleményalkotás, utánajárás, szembeállítás” és „nemcsak mások véleménye ismerete” fontosságát akkor, amikor az irodalomtanítás módszerét a gimnáziumban uralta a tekintély, a pedagógus véleménye, az önkényes „bele-magyarázás,” az ismereteket háttérbe szorító „intutív beleélés”, és az utánajárásból, szembeállításból, a tudatos gondolkodásból fakadó önálló véleményalkotás teljes hiánya.

Természetes, hogy IMRE SÁNDOR nemzetnevelése sem adott, adhatott a tudományos eredmények maradéktalan érvényesítésének lehetőséget, de az ő koncepciója magasabbrendűségét az is fémjelzi, hogy nem tűntek el belőle a sajátos szaktárgyi értékek.

Egy területen lehetett érintkezési pontot keresni IMRE SÁNDOR nemzetnevelési koncepciójában a Horthy-korszak nemzetnevelésével: *a nemzeti egységről, a nemzeti egység kialakításáról vallott nézeteiben*. Azonban ezt az érintkezési pontot is az eddiginél differenciáltabban kell vizsgálnunk és látnunk! IMRE SÁNDOR nyilvánvalóan idealista eszmeiségű koncepciójában az egységes nemzet kialakítása nem az osztályharc, a társadalmi átalakulás, hanem a nevelés, az erkölcsi-szellemi megújulás eredménye. „A valóság egyik oldalról az, hogy az a neveléskmindig a nemzet adja meg az alapot és a keretet...; másfelől pedig az is valóság, hogy a nevelés a nemzet életébe avatkozik, mert tagjainak a minőségét alakítja” — hangsúlyozta IMRE SÁNDOR 1943-ban is. „Mindegyik nemzetnek az az alapvető szükséglete — írta —, hogy tagjaiban határozott nemzeti tudatosság legyen és mindennél erősebb a nemzet sorsáért érzett felelősség.” [69] A nemzeti tudatosságot „teljes tudatosság”-nak is nevezte „az osztály, nyelv, felekezet szűkebb körű tudatossága” mellett.

Nyilvánvalóan retrográd gondolat a nemzet fogalmából az osztálytársadalom, az osztály-tudat kiiktatása a II. világháború előtti Magyarországon akkor, amikor a dolgozó osztályok öntudatosodása lehetett a nemzet fenntartó ereje. Ezért a maga korában IMRE SÁNDOR nemzetnevelése nem válhatott a dolgozó osztályok és azok érdekeinek képviselői számára olyan művelődéspolitikai programmá, amelyet zászlójukra írhattak volna. De nem lehetett IMRE SÁNDOR nemzetnevelése a Horthy-korszak népszerű kultúrpolitikai elmélete sem!

IMRE SÁNDOR többször, egyértelműen elhatárolta magát az 1930-as 40-es évek Magyarországanak politikai törekvéseitől. 1943-ban, a Nevelésügyi Szemle 1—2. számában írt cikkében a kort „szörnyű idő”-nek nevezte. 1941-ben a nemzeti tárgyak tanításáról mondott beszédében nem utasította vissza azok véleményét, akik utópiának nevezték koncepcióját a nemzetnevelésről, csak azt a jelentős megjegyzést fűzte hozzá, hogy az utópiákat „*a nagy szükség*” érzése szokta létrehozni”.

A 30-as, 40-es évek nemzetnevelésétől is elhatárolta magát. „Tisztázó” szándékkal írta meg 1943-ban *A nemzetnevelés fogalma* című cikkét [70]. Tisztázó szándékkal, mert az „alapokban” nem látott egyetértést, „Újabbban — írta —, 6—8 évvel ezelőtt, kétségtelenül külföldi politikai hatásra egyszerre fontossá lett nálunk is a nemzetnevelés, de nem eredeti, szakszerű értelmében, hanem határozott politikai törekvések megjelölésére.” IMRE SÁNDOR nem vállalta az azonosságot e kor politikai törekvéseivel, illetve azzal, hogy ez „a politika elsekélyesítse a nemzetnevelés általa megfogalmazott tartalmát. Az irodalomtanításról mondott beszédében elméletét elhatárolta az egyoldalú politizálástól, a konkrét politikai pártok törekvéseitől. Ellensége volt annak a politikai, állampolgári nevelésnek, amely „az éppen meglévő államforma számára való nevelést” tartotta megvalósítandó célkitűzésnek [71]. A 30-as évek hivatalos nemzetnevelésében pedig a politikai és állampolgári nevelés — mint láttuk — primér tényező volt.

A Horthy-korszak nemzetnevelése a jelent szolgálta, az IMRE SÁNDORÉ felül-emelkedett „a szörnyű idő”-n, az ő elmélete „a jövő ...becsületes szolgálata” volt [72].

A kortárs KEMÉNY GÁBOR megállapítására, értékelésére az eddiginél jobban fel kell figyelniünk: „IMRE, aki elég fiatalon kezdte meg egyetemi pályafutását, mindig azzal az érzéssel küszködött, hogy nem tud célkitűzéseinek gyakorlati megvalósításához eljutni, mindig csak megközelíti az ígéret földjét, de soha nem léphet annak élő rögére.” [73]

JEGYZETEK

- [44] CSANÁDI SÁNDOR, *A magyar irodalom tanításának válsága*. Nevelésügyi Szemle, 1943 1—2: 7—17.
- [45] Uo.
- [46] Uo.
- [47] DR. BALASSA LÁSZLÓ, *A magyar-tanítás megújítása felé*. Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1941.
- [48] CSANÁDI SÁNDOR, i. h.
- [49] Uo.
- [50] GULYÁS JÓZSEF, *A magyar nemzeti öntudat gyakorlati módjai és útjai*. Protestáns Tanügyi Szemle, 1939. 202—11.
- [51] Ezt a problémát részletesen kifejtettem *A XX. századi magyar irodalom tanításának néhány világnézeti kérdése az egyházi középiskolában a 40-es évek elején* című tanulmányomban, Tanító-képző Intézetek Tudományos Közleményei, Debrecen, 1966. 163—75.
- [52] DR. GRUBER MIKLÓS, *Széchenyi a gimnáziumban*. Magyar Középiskola, 1943 1:2—5.
- [53] MEGYER JÓZSEF, *Prohászka a középiskolában*. Magyar Középiskola 1942. 147—52.
- [54] MEGYER JÓZSEF, *Népi írók az iskolában*, Magyar Középiskola 1943. 145—450; *A magyar irodalomtörténet utolsó fejezete*. Magyar Középiskola, 1943. 73—8.
- [55] HEGEDŰS ANDRÁS i. m.
- [56] OTROKOSI NAGY GÁBOR, *A magyar nyelv és irodalomtanítás vezérkönyve elé*. Protestáns Tanügyi Szemle 1944. 82—6.
- [57] MEGYER JÓZSEF, *A magyar irodalom tanításának problémái*. Magyar Középiskola 1944 1:5—8.
- [58] CZUCZOR GERGELY, *Egy kezdő tanár feljegyzéseiből*. Nyugat 1938 II: 337—43.
- [59] DR. IMRE SÁNDOR, *Széchenyi és a nemzetnevelés*. Kolozsvár, 1910; *Nemzetnevelés*. Bp. 1912.
- [60] IMRE SÁNDOR, *Mi a nemzetnevelés?* Néptanítók Lapja 1919. 38—44. sz. *A nemzetnevelés fogalma*. Különnyomat a Társadalomtudomány 1943. évi 1—2. számából.
- [61] ÁGOSTON GYÖRGY, BELLÉR BÉLA, HEKSCH ÁGNES, KEMÉNY GÁBOR, JÓBORÚ MAGDA értékelésének az összevetése igazolja ezt a megállapítást.
- [62] Mindhárom előadás kéziratot anyaga megtalálható a Ráday Levéltárban (VII/3. csomag).
- [63] IMRE SÁNDOR, *Nemzetnevelés*. Bp. 1912. 84—90.
- [64] IMRE SÁNDOR, *Mi a nemzetnevelés?* Néptanítók Lapja, 1919 38—44.
- [65] IMRE SÁNDOR, *A nemzetnevelés fogalma*.
- [66] Uo.
- [67] IMRE SÁNDOR, *Az „átértékelés” az irodalomban és a történelemben*. Különnyomat az Irodalomtörténet 1929. évi 1—2. számából.
- [68] Lásd — a többi között — *Az egyházak nemzeti szolgálata* című cikkét. Különnyomat a Protestáns Szemle 1944. évi 10. számából.
- [69] IMRE SÁNDOR, *A nemzetnevelés fogalma*.
- [70] Uo.
- [71] IMRE SÁNDOR, *Mi a nemzetnevelés?*
- [72] Ráday Levéltár, VII/2. csomag.
- [73] KEMÉNY GÁBOR, *Imre Sándor életműve*. Embernevelés (1945.) I 3:69—70.

ЛИТЕРАТУРНАЯ КОНЦЕПЦИЯ «ВОСПИТАНИЯ НАЦИИ»

A. Hegedűs

В начале 1940-х годов параллельно с фашизацией политической идеологической жизни, преподаватели режима требовали более агрессивного проведения в действие ретроградных аспектов «воспитания нации» в преподавании литературы в гимназиях. Их требования были

направлены на исключение и без того уже бедных научных знаний, на более определённую пропаганду расовой мысли, на окончательное проведение религиозных точек зрения. Это стремление привело преподавание литературы в кризис. Самые ценные преподаватели сопротивлялись проведению в действие аспектов воспитания нации с фашистской идеологией. От официальной концепции воспитания нации 1940-х годов отмежевался и Шандор Имре, который в начале века был создателем и раскрывателем понятия национального воспитания.

LITERARISCHE ANSCHAUUNGEN DER NATIONALERZIEHUNG (II.)

Von

A. Hegedűs

Am Anfang der 40-er Jahre haben die Lehrer des Regimes parallel mit der Faschisierung des politischen und ideologischen Lebens auf die aggressivere Geltendmachung der retrograden nationalerzieherischen Gesichtspunkte gedrängt. Ihre Forderungen waren auf die Ausschließung der auch sonst ärmlichen wissenschaftlichen Kenntnisse, auf die nachdrücklichere Propagation der Rassenidee, auf die endgültige Geltendmachung der konfessionellen Gesichtspunkte gerichtet. Dieses Bestreben hat den Literaturunterricht in eine Krise gebracht. Die wertvollsten Lehrer haben sich der Geltendmachung der faschistisch eingestellten nationalerzieherischen Gesichtspunkte entgegengesetzt. Auch Sándor Imre, der am Anfang des Jahrhunderts den Begriff „Nationalerziehung“ erschaffen und ausgeführt hatte, hat sich von der offiziellen nationalerzieherischen Konzeption der 40-er Jahre abgegrenzt.