

a történelem minden lehangoló és gyászos tanulsága ellenére is. Az emberi és különlegesen a női természetbe senki mélyebb bepillantást nem tett íróink közül, mint Madách, és mint láttuk, az ember hivatását is nagyobb filozófiai erővel világította meg, mint Goethe vagy Ibsen (Az Ember Tragédiájának utolsó színe). Mindez úgy volt lehetséges, hogy költőink az embert, annak lényét és rendeltetését éppen abból a szempontból tekintették, amelyet jelen fejtegetéseinkben „antropológiának” neveztünk.

5. Végül nem szabad elfeledkeznünk arról sem, hogy az emberi szellem kiteljesedésének, a szellemi művelődésnek *öntörvényűsége* van; *egyéni útjai* is vannak, amelyeket a tapasztalati lélektan még nem tárt fel, hiszen inkább csak a tipikusait és az általános érvényűt állapította meg az emberi személy fejlődésében. A szellem és az egyéniség szabad kifejlődése, a tehetségek útja: titok. A nevelői ráhatások között e tekintetben első helyen áll a nevelői egyéniség s a társadalom kiszámíthatatlan hatása. „L'esprit seul parle à l'esprit, l'esprit seul discerne l'esprit”, mondja *Secrétan*. Erre a szellemi nevelői sugárzásra utalva fejezem be az ember problémájának vizsgálatát s ezzel mai ünnepi ülésünket megnyitottnak nyilvánítom.

Várkonyi Hildebrand

IRODALMI NEVELÉS A DEMOKRATIKUS ISKOLÁBAN.¹

Nemrégiben megkérdezték egyik jeles népi írónktól, mit vár a parasztság az új iskolától? Feleletének veleje körülbelül annyi volt: hogy megtanítsák mindarra, amire szüksége van a boldogulásához. Pontosán *Dewey*nek, a nagy amerikai nevelőnek a megállapítását fejezte ki: az iskolát a nagy többség gyakorlati eszköznek tekinti, hogy élete fenntartásához elegendő „kenyeret és vajat” keressen.² A nevelői gondolkodók s az iskolaügy vezetői viszont magasabbrendű, „emberebb ember”-ben, „személyiség”-ben, „szocializált egyén”-ben, „felszabadult egyéniség”-ben és más hasonló eszményben látják a nevelői célt, vagy legalább a közösségbe jól beleilleszkedő, hasznos állampolgárt akarnak nevelni. Más szavakkal kifejezve a közvélemény képesítő és gyakorlati iskolát akar, a nevelők pedig kitartanak a nevelő-iskola eszménye mellett.

A nevelői cél és a közvélemény e divergenciája már százados multra tekinthet vissza, s ezek között az ellentétes irányban ható erők között alakul ki a modern társadalom iskoláinak élete. Annál zaklatottabban, minél jobban bonyolítják ezt az alapvető ellentétet más korszerű nézeteltérések, azaz minél jobban érdekli a közvéleményt a nevelés ügye. A természeténél fogva konzerváló jellegű nevelői tevékenység általában egy lépéssel hátrább van a társadalom aktuális állapotánál. Ezért érzi az iskolából a társadalomba kerülő fiatall ember az iskola levegőjét mindig egy kicsit dohosnak. Ugrásszerű társadalmi változások idején ez az elmaradás a rendesnél nagyobb lesz, s az iskola ilyenkor támadások középpontjába kerül. Hibáján kívül ugyan, de szükségszerűen ez lesz a helyzete.

A herakleitosi polemós, a harc itt nem robbanóanyagokkal folyik, hanem szellemi fegyverekkel. Ezért végül is termékeny mindkét félre nézve, s hasznos magának az ügynek. Az iskola kénytelen erejét megfeszítve védekezni:

¹ Székfoglaló előadás. Elhangzott 1946. október 8-án a Magyar Paedagogiai Társaság ülésén.

² *Dewey, John: The School and Social Progress. (The School and Society, 2. kiad. 10. lenyomat, Chicago, 1927.) (V. ö.: Russell, Bertrand: Education and the Social Order, London, 1933.)*

új eszményeket keres, új utakat az eszmények megvalósítására, hogy a megváltozott társadalmi feltételekhez alkalmazkodjék. A közvélemény pedig öntudatlanul is megszokja, hogy ezzel a problémával foglalkoznia kell, s felismeri, hogy a nevelés milyen lényeges tényező a jövő kialakításában.

A hirtelen keletkezett vihar addig tart, amíg az iskola az új társadalmi feltételeknek meg nem felel. Ez az állapot pedig előbb vagy utóbb szükség-szerűen bekövetkezik, mivel — itt újra Deweyra kell hivatkoznom — a nevelés „része és töredéke“ az egész társadalmi fejlődésnek.³ Világos ebből, hogy nemcsak a nevelés irányítja a társadalmi fejlődést, hanem legalább olyan mértékben alakítja a társadalmat a nevelési rendszer. Minden társadalom kifejleszti a maga nevelési rendszerét, s ha ez megvan, iránta való érdeklődése csökken, szenvedélyes magatartását közömbösséggel cseréli.

A mind erősebben technikai irányban fejlődő társadalom fejlesztette ki és dagasztotta nagyra szükségleteinek megfelelően a szakirányú oktatást, amelyben természeténél fogva erősebben érvényesült a közvélemény gyakorlati törekvése. A szakirányú oktatás megvalósította az életszerűség elvét, de sajátos céljából folyóan kevésbé hangsúlyozta a nevelői célt, az egész ember nevelését, a humánomot. A nevelők és a társadalom klasszikus műveltségű része aggódva látta, mint szorulnak a par excellence humánus stúdiumok kisebb térre a művelődés rendszerében. Ezért bizonyos idegenkedéssel fogadott minden olyan törekvést, amely megítélése szerint a klasszikus hagyományoktól távolodó irányt mutat. Le nem tagadható, hogy itt nem csupán a klasszikus irodalmakkal közvetíteni vélt humánus feltéséről van szó, hanem osztályszempontokról, hatalmi szempontokról is. A művelődés szervezete akként épült fel, hogy a társadalmi emelkedés útja bizonyos klasszikus tanulmányokon át vezetett. S hogy ennek tudata a közvéleményben mennyire gyökeret vert, legjobban az általános iskola első évének tapasztalatai mutatják, amelynek V. osztályába az elmúlt tanévben még olyan helyeken is bevezették a latin nyelv tanítását, ahol azelőtt nem volt; elemi és polgári iskolákból átalakult iskolákban is. Végül szükségessé vált szabályozni, melyik általános iskolában választható a latin, melyikben nem. Közvéleményünk a hirtelenül beállított társadalmi változást még nem értette meg.

De bizonytalanul és habozva állott a változáskor egész nevelési rendszerünk. A kitaposott utak nem vezettek célra, ezt a háború és az azt előidéző „veszélyesen élő“ ember csődje bebizonyította. Új cél és az ehhez vezető új utak pedig nem voltak ismeretesek, s tulajdonképpen a magyar nevelésügynek még ma is egyik legfontosabb feladata, hogy nevelői célját világosan kitűzze, a kialakítandó embertípust pontosan megrajzolja.

Az erre irányuló kísérleteknek a mai pedagógiában napról-napra tanúi lehetünk. És úgy látszik, mintha a nevelők a kialakítandó ember két legfontosabb jegyét a *humanizmusban* és a *szocialitásban* lelnék meg. A humánus e szintézisben történeti elem, a mult felé mutat. Minden nevelés humánus tevékenység, mert célja és tárgya az ember. A szocialitás a jövő útja, az igazságosan felépített társadalom felé vezet, amelyben mindenki megtalálja ember-voltához méltó helyét. A nevelés szociális akkor, ha tekintetbe veszi, „hogy nemcsak emberek vagyunk, hanem létünkkel más emberek létében is részt akarunk venni“.⁴ Ez a szociális nevelői humanizmus lehet az alapja az új embertípus, a „társadalmisított ember“ kialakításának.

Maga a humanizmus mint jelszó legutóbb a XIX. századi polgári társadalomban virult, a fejlett kapitalizmusnak volt jellemző tünete. Lényege a jóléti intézmények alapítása, az általános és testetlen emberszeretet, amely azonban nagyon jól megfert a szélsőségesen önző profithajhászás-

³ Ugyanott.

⁴ *Prohászka Lajos: Demokrácia és humanizmus. (Köznevelés, 1946. 11. sz.)*

sal. A nagytökés hallatlan vagyont gyűjtött, s mintegy szociális lelkiismeretének megnyugtatására kórházakat, szegényházakat, legjobb esetben tudományos kutatóintézeteket alapított. Paradox jelensége a polgári világnak az a fegyvergyárosa, aki hallatlan vagyonából nemzetközi békedíjat ajánl föl az emberiség megmentésére. Érthető, ha a szocialista törekvések erre a humanizmusra ellenségesen és megvetően néznek.

A szociális nevelői humánumnak azonban ehhez a humanizmushoz semmi köze. Számára a humánus mást jelent, s az így értelmezett humánus fogalma a jövő társadalmában is időtállóan bizonyulhat. A nevelői humánus mint cél Cicero megfogalmazásában az ember észbeli és érzelmi adottságainak harmonikus kifejtése, az emberi kultúra és erkölcs legmagasabb fokú kibontakoztatása és az ennek megfelelő magatartás az embertársakkal és a társadalommal szemben. A szociális humanizmus tagadja Erasmus elzárkózásának, embergyűlöletének szükségességét, és ilyenformán nem óhajt arisztokratikus, közösségtelen álláspontot elfoglalni. Társadalmi oldalát tekintve, ahogy Kant mondta, a jó iránti érzék jellemzi másokkal való közösségben. Hozzájárul ehhez a részvét érzése, másrészt az ön-közlés képessége, ami feltétele az emberi közösség életének.

A társadalmisított ember tettekre kész, értelmileg nyitva áll a haladás gondolatai számára, mivel haladáson azt érti, ami az emberi közösség számára szükséges és hasznos. Erkölcsileg kötelezve érzi magát, hogy a haladás érdekében dolgozzék. Közösségi magatartása, amely az emberség legmagasabbra értékelésén nyugszik, mindenki jogának tiszteletbentartása, egyben a maga jogainak feltétlen megvédése a szabadság és a rend harmóniájában. Tevékenységének középpontjában az ember áll, úgy, amint transzcendens és immanens, elméleti és gyakorlati, egyéni és közösségi viszonylataiban megkeresi helyét a világban.

A humánus nevelési célnak a nevelés történetében hagyományosan a humanisztikus tárgyak oktatását tartották megfelelőnek, Herbart megfogalmazásában az emberekkel való érintkezés tantárgyait: a nyelveket, az irodalmat, a történelmet. A szakirányú oktatás ellenzői ezeknek a tárgyaknak a háttérbe szorítását tartották veszélyesnek, bár éppen a haladásban hívó humánus nevelők tudták, hogy a fejlődés menetét akadályozniok nem szabad. Hiszen a technikai-természettudományos világban a szakember könnyebben állhatja meg a helyét, és lehet hasznos továbbvivője a haladásnak. Rámutattak azonban, hogy a természettudományos-technikai oktatás mily kevésbé használja ki a benne rejlő humánus lehetőségeket. A technikai világ az ember képére és hasonlóságára készült, és feladata az emberi nem boldogulásának előmozdítása. Ez a világ tehát éppen úgy belsőleg tartozik az emberhez, mint a szűkebb értelemben vett emberi, a humanisztikus. Mégis az oktatásban — Dewey szavaival — „a természettudományi tárgyakat kiszabott tudásanyag és közügyességek közlésére használják, nem úgy, mintha eszközök lehetnének arra, hogy a növényedékek eredményes és sikeres életformát tanuljanak módszereikből. Nem úgy tanítják őket, amint életünkbe belépnek, tehát mint a humánus tárgyakat, hanem mintha valamilyen rajtuk kívül álló világhoz tartoznának, amely kívül esik az ember érdekkörén. A természettudományt az iskolában nem úgy adják, mint a jelen emberi élet minden mozzanatát igazgató tényezőt, még kevésbé mutatják meg, hogyan lehet a természettudomány útján az emberi kérdések tudományos ismeretével felfegyverkezve a történelemben való céltalan sodródást elkerülni. Pedig a természettudomány módszerei a legfontosabb eszközök a közösségi és együttműködő emberi magatartás szabályozására”.⁵

A társadalmisított ember mint humánus nevelői cél a természettudományos szakoktatás kereteibe ugyanúgy beilleszthető tehát, mint a tisztán humán-

⁵ Dewey, John: Can Science be Humanized? (U. S. A. an American Review, 2. köt. 9. sz.)

nus tárgyakéba, és ezeken belül is elsősorban az irodaloméba. S ezzel elérkezünk fejtegetéseink tulajdonképeni középpontjához.

A következőkben két kérdéscsoportot kell megvizsgálnunk, ha az irodalom szerepét látni akarjuk ennek a célnak a megvalósításában. Az első, hogy milyen feladatokat tölt be, mostmár közelebbről vizsgálva, a szorosan vett irodalmi nevelés. A második: hogy ezek a megismert (és helyesnek talált) feladatok milyen módszerrel érhetők el. Ezzel nem vázoljuk fel az egész problematikát, de úgy érezzük, a leglényegesebbet szóba hoztuk. Egyúttal feleletet keresünk fejtegetéseink szorosan vett tárgyára is: az irodalmi nevelés helyzetére a demokratikus iskolában.

1. Az irodalmi nevelés legközvetlenebb feladata az, hogy *anyanyelvünk alapos ismeretére tanítson*. Tökéletes irodalmi élményünk ugyanis csak anyanyelvünkön lehet.⁶ Nemcsak azért, mert az anyatejjel szívott szavak zenéjére rezonálnak legteljesebben lelkünk húrjai, hanem azért is, mert csak anyanyelvünk jeleinek értelmét foghatjuk fel a maguk teljes gazdagságában és sokszínűségében. Az idegen nyelvű alkotás csak az anyanyelv analógiája alapján közelíthető meg, lesz egészen a mi tulajdonunk. Mindnyájan érezzük, mennyivel inkább a miénk lett Shakespeare, mióta Vörösmarty, Petőfi, Arany, Kosztolányi közvetítették hozzánk, hogy egy kicsit Dante is a miénk, mióta Babits Mihály magyar Danteval ajándékozott meg. A világirodalom bármely alkotása akkor lesz nekünk teljesfokú irodalmi élmény, ha magyar nyelven szólal meg, de akkor egyúttal része is lesz a magyar irodalomnak. Ilyen értelemben tehát irodalmi nevelés csak magyar irodalommal lehetséges a magyar iskolában. Szándékosan használjuk ezért az „irodalmi nevelés“ fogalmát, s értjük rajta a magyar irodalommal való nevelést, mivel magyar iskoláról van szó. „Minden nemzet csak a maga nyelvén lesz tudós“ — mondotta Bessenyei. Ezt az irodalomra alkalmazva: minden nemzet csak a maga nyelvén közelítheti meg az emberiség közös kincsét, a világirodalmat. Ez a felismerés egyúttal kötelezi a korszerű iskolát, hogy adja növendékei kezébe a magyar irodalom mellett a világirodalom legjavát magyarul.

Másrészt azért feladata az irodalmi nevelésnek az anyanyelv tökéletesítése a növendékben, mert kiktől tanulja az nyelvét, ha nem azóktól, akik legjobban, művészién használják? Van-e olyan nyelvtankönyv, amely felér Arany Toldijának nyelvi tanulságaival vagy Kosztolányinak, „a szavak szerelmesének“ prózájával? Van-e olyan stílustan, amely jobban megértetné nyelvünk árnyalati és hangulati gazdagságát, mint Vörösmarty sorai, sajátos jellegét, mint Ady nyelvi látomásai?

De legközvetlenebb feladata az irodalmi nevelésnek a nyelvismeret azért is, mert ez a feltétele minden további feladat megvalósításának. Aki nem tud magyarul, az süket a magyar irodalomra is. Viszont magyarul csak az tud, aki az édesanyjától tanult magyar nyelvet az irodalmon tökéletesíti. Ez a tökéletesítés magában foglalja a nyelv megfelelő ismerete mellett használatának készségét is, a kifejezőképességét.

2. Szorosan a nyelv megismeréséhez csatlakozik az irodalmi nevelés második feladata, amely a magyar nyelvű emberek közösségébe tartozás tudatát és érzését hivatott kialakítani. Ezt *hazafias nevelésnek vagy nemzetnevelésnek* szokás nevezni, s lényegében az emberi közösség egy szektorába, a hozzánk legközelebb álló közösségbe, a magyar nép közösségébe való szoros bekapcsolódást jelenti. Az ösztönös együvé tartozást kell tudatossá tennie a közös irodalmi kincs, a népi és a művelt irodalom tanulmányozása által.

⁶ Sik Sándor: A nemzeti klasszicizmus tanulságai (Demokrácia és köznevelés, Budapest, 1945.)

Miért alkalmas erre elsősorban a nemzeti irodalom? Mert a nép szellemi arculatát, a népi eidost a leghívebben tükrözi, az egész nemzetkép leghívebb megmutatkozása. Tanulmányozása és élvezése, értelmi és érzelmi átélése által az egyén elszakíthatatlan szálakkal kapcsolódik közösségébe, egész népébe. A nemzetkép, az eidós organikus egység. Ha elemeire bontjuk, nem kaphatunk egyebet, mint a közös humánus egyes jegyeit, hiszen nincsen olyan nemzeti tulajdonság, amely egyúttal ne volna emberi is. Mégis az egész együtt, egységben egyszeri és az általánosan emberitől különálló. Ez a nemzeti eidós irracionális vonása, amely az irodalom útján közelíthető meg leginkább. Általában a művészetek fejezik ki, de ezek között is azért az irodalom legjobban, mert nyelvhez kötött. A képzőművészetek anyaga, a zene anyaga minden népnél ugyanaz, a nyelv mindegyiknél más. Így az irodalom hívebb kifejezője a nemzeti jellegnek minden más művészetnél, s ezért a legfontosabb a nemzeti közösségbe való nevelés szempontjából. Magyar érzelmű, akaratú és gondolkodású embert magyar irodalom nélkül nevelni nem lehet.

A más népek felé vezető út is a magunk nemzetén keresztül visz, a magyar irodalom minden más nép irodalma felé, mint ahogy csak az anyanyelv közvetíti az idegen nyelvű irodalom teljesfokú élményét. Ez a nyelvbe és népbe-zártság egyúttal feladat is, amelyet Széchenyi fogalmazásában ismerünk: az emberiségnek egy nemzetet megtartani. Az emberiség minden nemzettel gazdagabb, velünk is.

3. Az irodalom feladata a *politikai gondolkodásra nevelés*, legalább olyan mértékben, mint a történelemé. A szabadságszeretethez, az emberi jogokért való küzdelemhez, az elnyomott osztályok felszabadításáért való harcnak irodalmunkban komoly hagyománya van. Ezek közül az elsőt nevelésünk hivatalos irányítói mindenkor hangsúlyozták, sőt a magyar nemzeti jelleg egyik alapvonásának éppen a szabadságszeretetet tekintették. Mégis letagadhatatlan az, hogy a XVIII. század vége óta, ameddig haladó, szellemű politikai gondolkodásunk gyökerei nyúlnak, az ezt képviselő írók, költők üldözést szenvedtek, vagy legalábbis mellőzték őket. Az irodalmi élet így két részre szakadt: egy hivatalosan támogatottra és egy megtűrtre. E megtűrtbe tartozik, azt kell mondanunk, minden nagy szellemünk Kazinczytól József Attiláig, a másik sor talán a Metternich összmonarchiáját propagáló Mednyánszky báróval kezdődik, s Gyula diákig tart. De nevelésünk szerencséjére, ami irodalmunkban valóban érték, az az előbbiből való, s így irodalmi nevelésünk ezt a feladatát vállalhatja is, el is tudja látni.

Mindenesetre a multban sem merített máshonnan iskolai irodalmi oktatásunk, s bár az elsőrendű magyar irodalom mindig haladó szellemű volt, közvéleményünk nem mindig volt az. Bár a legnagyobbak nálunk mindig józanságot és realizmust mutattak, közgondolkodásunk nem volt — s még ma sincs — híjával az illúzióknak. Ennek megváltoztatására az irodalmi nevelés, de maga az egész iskola is kevés. De ha nem törekszik rá, ha úgy válogat a nevelési célra felhasznált művekben, hogy ezt a szempontot figyelmen kívül hagyja, elmulasztja egyik legfontosabb kötelességét. A történelem eseményeit, fordulóit mindig az irodalom készíti elő. Hazai példát véve: a szabadságharctól a földosztásig minden bekövetkezett, mert irva volt, mert szükség volt rá. Az irodalmat ez a prófétikus, előre mutató jellege el nem hanyagolható tényezővé teszi a politikai nevelésben. De hogy hivatását betölthesse, magának is szabadságra és értő olvasóközönségre van szüksége.

4. A politika a közösség erkölcsé. S ha a politikai gondolkodásra nevelés irodalmi nevelési feladat, ugyancsak az az *erkölcsi nevelés* is. Az irodalmi műben tükröződő erkölcsi felfogás különböző lehet. Példázhatja a transzcendens értékekre irányuló keresztény erkölcsöt, a közjóra irányuló társadalmi erkölcsöt, állhat az író relatív és társadalmilag kötött morál alapján vagy vállalhatja a célszerűség erkölcsét, mely elveti a jó és a rossz fogalmát, vagy vállalhat bár-

milyen más erkölcsi felfogást. De akárhogy is áll az erkölcsi világrend kérdésével szemben, a bűnre következő bűnhődés törvényszerűsége, amit az irodalomban költői igazságszolgáltatásnak neveznek, mindig kötelezi. Szabadulni nem tud tőle. S ez, hogy felelőtlenül cselekedni nem lehet, tetteinek következményeit mindenkinek vállalnia kell, az irodalom legnagyobb erkölcsi tanulsága. Ott a jó, a helyes tett, az elvhűség és a kitartás valamiképen jutalmat nyer, a rossz vagy helytelen bűnhődik. Az irodalmi mű erkölcsi tanulsága erkölcsi felelősségérzetet fejleszt ki értő közönségében, s akarva — nem akarva világi erkölcs tan, „moral laïque” szerepét tölti be.

Az irodalmi mű szemlélteti az erkölcsi magatartás lehetőségeit olyan gazdag változatosságban, ahogyan a valóságos élet soha nem állíthatja elénk. Irodalmunkban ismerjük meg a legtöbben a belső kiteljesedésre törekvő aszkétát Gárdonyi Szent Margitjában s a magát tettekben megvalósító társadalmi forradalmárt Petőfi Apostolában. Tarka sokaságát látjuk a jellemeknek Lucifer erkölcsi szkepticizmusától s Ádám törhetetlen idealizmusától Babits profétaságot ruhellő Isten-emberéig, Jónásig. A rendíthetetlen igazságérzetű bírától, Bánk bántól, a felnöttek idegen világában riadtan vergődő tisztalelkű kis parasztfiúig, Nyilas Misiig, aki inkább a halált választaná, de nem tér le az édesanyja tanította jó útról. Az irodalmi élmény közvetíti a tragikus hős bukásán érzett felemelkedést és megtisztulást, a katharizist, amely éppen annyira etikai, mint amennyire esztétikai élmény. Természetes, hogy ezeknek az élményeknek a hatása örökös nyomokat hagy a fejlődő jellemén és szellemén, s ha nem is biztosítja a helyes erkölcsi választást, de megmutatja, *hogyan lehet cselekedni*, és azt is, *hogyan kell helyesen cselekedni*. Így az irodalmi nevelés erkölcsi feladatát kisebb vagy nagyobb mértékben, de szükségképen betölti.

5. Minden etikumban van esztétikum, minden erkölcsi tettben vannak művészi vonások. Erkölcs és művészet egymással szoros kapcsolatot tart. Korántsem úgy, hogy „az erkölcs a művész magánéletén lenne ellenőrizhető”,⁷ sem pedig úgy, hogy a művészet nem nyúlhat olyan tárgyakhoz, amelyek az erkölcs határán kívül esnek. A művészetben elsősorban érvényes a „naturalia non sunt turpia” elve. De ha a mű valóban remek, akkor szépségével együtt erkölcsi emelkedettséget, erkölcsi tisztaságot sugároz. Hiába rajzolja Shakespeare III. Richardot emberszörnyetegnek, maga a dráma mint remekmű nem rombol, hanem többet épít sok középszerű és nevelőcélzatú erkölcsi prédikációnál. Az esztétikum és etikum e kapcsolata vezet át az irodalmi nevelés utoljára hagyott, sajátos feladatához, a *művészi neveléshez, ízlésneveléshez*.

Egy erkölcsbölcselnök mondta — idézi *Baránszky-Jób László*⁸ — Budapest ostroma után a romok között, hogy erkölcsi nevelésnél nagyobb szükség volna ízlésnevelésre. A művészetben nevelkedett ízlés tarthat csak vissza az erkölcs elfajulásaitól, amelyek — láttuk — oly nagyon lehetségesek. Erkölcs nevében folyt oly sokáig a vér, hogy gőze még ma sem tisztult le egészen szemünk elől. A szépségen nevelt ember erkölcsi erejében a nevelők a görögöktől kezdve szakadatlanul hittek, sőt a szép erejében bízó *Shaftesbury* nem habozott kimondani: a jólnevelt ember, a „well-bred individual” olyan szilárd erkölcsiségű, hogy nem képes durva vagy embertelen tettet elkövetni. De hány ilyen jólnevelt ember szaladgál az utcán, amikor az emberek legtöbbször számára a művészet elsősorban szórakozást jelent? Igaza van *Ortegának*, hogy a legtöbb ember, „még ha törekszik is a művészet felfogására, a műélvezésre, talán sohasem részesül benne. S erre megállapodtak az emberek, hogy a könnyű ingert, mit egy valcer okoz, vagy a feszültséget, ami egy regény olvasásával együtt

⁷ *Baránszky-Jób László*: Az egész emberért. (Embernevelés, 1945.)

⁸ Ugyanott.

jár, annak tekintsék“.⁹ Pedig a széphez nem a hédoné vezet el: Halepa ta kala. „Ami szép, az nehéz, az anyag ellenáll.“¹⁰ A széphez, a mű élvezéséhez keskeny és meredek út visz, a művészi szép megragadása egész embert, teljes figyelmet és felajzottságot kívánó feladat. Születni kell hozzá, hogy magasabb fokú legyen, de a műhöz való áhítatos közeledés, a „pietas aesthetica“ mindenki számára lehetséges. Éppen ebben, a teljes embert követelő voltában van a művészi nevelés emberformáló jellege. Életünk elsatnyulásának, elszürkülésének legfőbb oka az, hogy művészetünkben látványosságot csinálunk, a kalokagathia eszményéből professzionizmust és gladiatori játékot.

Az irodalmi mű megközelítésének útja a műélvezés, a műnek művészi élményben való felfogása. Ez az élmény gyönyört okoz, s minél többször volt része benne valakinek, annál inkább érezhető rajta a művészet finomító, nemesítő hatása. Az irodalmi nevelés tehát akkor éri el legteljesebben célját, ha műélvezésre nevel. Ezért kívánják hozzáértők és hozzá nem értők állandóan az iskolai irodalmi oktatástól, hogy *művészi élményen* alapuljon. Ez az élmény-pedagógia túlnőtt az irodalom keretein, s követelése: minden legyen élmény, amit az iskola mint nevelőtényező közvetít.

6. A szó lélektani értelmében persze minden élmény, ami egyáltalában tudomásunkra jut. De hogy ez az élmény tartós is legyen, ahhoz különös erősségűnek és mélységűnek kell lennie. Azonban nem minden lelki helyzetben, nem is minden környezetben és anyagon keletkezhetnek azonos fokú és mélységű élményeink. Azután meg nagyfokú élmény keletkezésének ellenőrzését nem képzelhetjük el másképp, mint a róla adott beszámoló útján. Ez pedig már elsősorban nem élmény, hanem értelmi tevékenység, amelyet az irodalmi nevelés éppoly kevésbé nélkülözhet, mint bármely nem művészi stúdium.

Az irodalom eszköze a gondolat, s ha ezt megtagadjuk benne, magát az irodalmat tagadjuk meg. „S mégis hiszek az észben — mondjuk Babits Mihálylyal —, hogy ameddig ér, hűséges szolgája annak a Valaminek, amit el nem ér ... Építse életünket: s ahogy egy vers jobb lesz és nem rosszabb, ha az ész építi (csak ott álljon az építész mögött a gazda is!) — akként legyen már egyszer jobb életünk. Esztelen iszonyokon ment át Európa (esztelen volt az én életem is): jöjjön most már az Ész!“¹¹ Az irodalmi nevelés nem helyezkedhetik pusztán intuitív, élményi alapokra. Nemcsak a műalkotás kristályos logikuma veszne kárba formálóértéke szempontjából, de magának a műélvezésnek, s főleg az irodalmi mű élvezésének van logikus jellege, ami nélkül a művészi élmény hiányos és homályos. Az irodalom anyaga, a nyelv, gondolat formájába szorítva lesz jelentéssé, logikumá. Tehát többre is szüksége van, mint az intuitív élményre, értelmi megragadás is kell hozzá, s ezzel az irodalmi nevelés az *értelem fejlesztésének* feladatát is kénytelen vállalni, vagy irracionáliszmusba fúl. Sokan nem érthetnek tehát egyet azzal a felfogással, amely szerint az irodalmi mű hatásához ismereti anyagot hozzátenni bűn a műélvezés ellen, az alkotás önmagáért beszél, s a hozzáadható csak másodlagos, és éppen ezért fölösleges.

A műnek és művészetnek áhítatos tiszteletéből eredő álláspont ez, amely a művészképzés gyakorlatában ma is erősen érvényesül. A sok elméleti körítés veszélyezteti a művészet spontaneitását, vallják ennek az irányzatnak a hívei. Nem valószínű ugyan, hogy a művész ösztönössége fontosabb lenne tanultságánál, amint ezt a legnagyobb példája egyöntetűen bizonyítja. A művészi irracionáliszmus túlzásaitól a jóízű szellemek mindig tartózkod-

⁹ Ortega: A szerelemről. Idézi Bencze István: A magyar nyelv és irodalom tanítása c. művében. (Budapest, 1944.) Bencze könyve közli az irodalmi nevelés kérdésének magyarnyelvű szakirodalmát 1943-ig.

¹⁰ Babits Mihály: Sziget és tenger. Előszó.

¹¹ Ugyanott.

tak. De ha a művész képzésében meglehetősen nagy is ennek a felfogásnak a jogosultsága a maga józan határai között, az irodalmi nevelés feladata *nem művészek képzése, hanem műélvezők nevelése*. Ezekben a művészi ösztönnek az a teljes foka, ami az alkotó sajátja, természetesen nincs meg, és így ha értelmi eszközökkel nem támogatjuk eléggé közeledésüket a művészihez, az eredmény még hiányosabb lesz, mint egyébként. Ezért nem mondhat le az iskolai irodalmi nevelés az értelmi képzésről sem. Ezt a feladatát az irodalom éppoly kevéssé háríthatja át más tantárgyakra, mint a többit. Az irodalom megértéséhez sajátos jellegű, külön értelmességre van szükség, amelyet a matematika nem nyújt, csakúgy, mint fordítva. Nem is szólunk itt az alsófokú irodalomtanításról, amely nevelő céljai mellett a fogalmazástanításnak bevált segédeszköze. Ez sem olyasmi, amit az iskola habozás nélkül, nyugodtan rábízhat az irodalmi mű önmagától érvényesülő hatására.

7. Sokféle és elágazó feladat vállalására kényszerül az irodalmi nevelés, ha szorgalmi akarja a nevelői célt. Méltán merül fel azonban az aggodalom az irodalmi anyag ezen túlzásfoltosságával és túlterhelésével szemben. Maga az irodalom a feladatok torlódásában fuldokolni látszik. Pedig további feladatokat is raktak a vállára a múltban, s bíznak rá a jelenben is.

Ilyen elsőknek a történeti ismeretek *nyújtása* és történelmi szemlélet kialakítása az irodalmi művek segítségével. A magyar irodalmi órák ugyanannyira szolgálták a magyar mult megismerését, mint az irodalomét. Márcsak azért is, mert senki sem tilthatja meg az írónak, hogy a multról írjon, de meg ha a jelenről ír, egy idő múlva az is multtá válik, és így történeti jellegű lesz. A történelmi célú irodalomoktatás azonban ezen a szükségszerű fokon jóval túl ment. A Kármán-féle magyar tanterv, amely a maga idejében egyébként korszerű és jó volt, a Herbart—Ziller-iskola nyomán az irodalmi oktatást a történelem szolgálatába állította; s ez nagyjából érvényben maradt az 1938. évi középiskolai reformban, és érvényben van még ma is. Annyira, hogy pl. a Toldi a magyar lovagkor eposzaként szerepelt, és ezzel eredeti népies célja elsikkadt. Az irodalmi anyagnak tekintélyes részét történelmi célú olvasmányok foglalják el a tantervnek megfelelően még az új irodalmi tankönyvekben is. A helyzet annyiban változott, hogy ezek a szemelvények inkább a többségi történelem, a nép története szemszögéből vannak összeválogatva. Joggal éri tehát őket a vád,¹² hogy az irodalmi nevelés szempontjából nem hoznak annyira újat, mint hozhattak volna, ha nem ragaszkodnak a tantervhez. Ezt azonban nem teheték. Merőben újat majd az általános iskola és az új középiskola irodalmi tankönyvei hozhatnak, amelyeket nem köt ilyen tantervi szempont.

Az irodalmi nevelésnek azt a feladatát, hogy anyaga történelmi illusztrációs anyag legyen, el kell utasítania. Ez, persze, nem jelenti az olyan irodalmi művek háttérbe szorítását; amelyek egy elmúlt állapottal foglalkoznak, csak annyit jelent, hogy a történelmi regényeket, elbeszéléseket, drámákat nem azért olvassuk az iskolában, mert a magyar nép multját ismertetik meg — ez a történelem feladata —, hanem, mert időben távoleső társadalmi állapotok között, művészi eszközökkel, tehát szépen, a humánumot és annak magyar vetületét fejezik ki.

8. Másként áll a helyzet az *irodalmi mult tanításával* és az irodalmi nevelésben való felhasználásával. Régen vitatott probléma, van-e szükség az irodalomtörténet tanítására, vagy csak irodalmunk legjáva műveit kell nevelésünkben felhasználnunk. Ebben a kérdésben több különböző álláspont áll egymással szemben.

Az egyik, igen nyomós érvekkel támogatva, csak magának az irodalmi anyagnak az oktatásban való felhasználását javasolja. Megismerésük sorrendje

¹² Kenyeres Imre: Új irodalomszemlélet! (Embernevelés, 1946.)

pedig ne a történeti sorrend legyen, hanem az, megérti-e már a fejlődő lélek fejlődésének azon a fokán a művet. Szempontja tehát nem történeti, hanem pszichológiai, és ezzel biztosítja a speciálisan irodalmi, tehát művészi, ízlésnevelő szempont érvényesülését. Érték előtt ennek az elvnek a helyessége egy pillanatra sem kétséges. De van egy-két hiányossága is. Ilyen az, hogy a mű teljes, magasabb fokú megértéséhez ismerni kell a társadalmat, a kort is, amelyből kinőtt, a lírához a lírikust, aki alkotta. A túlzók, akik a költői egyéniséget teljesen ki akarják zárni az irodalmi tanítás területéről, elfelejtkeznek arról, hogy egy költőegyénség megismerésének nemcsak nevelőértéke lehet, hanem hogy személyes líra megértése a kiváló élményi, ill. társadalmi háttér nélkül hiányos. Ady költészetét és életét szétválasztani éppoly kevéssé lehet, mint Petőfiét, az oly szemérem Aranyét, a tartózkodó Vörösmartyét. A költői fejlődés rajza az iskolai irodalom tanításában valóban fölösleges lehet, de a művészegyénséggel környezetével való foglalkozás magához a mű megértéséhez és így magasabb fokú élvezéséhez is hozzáad, tehát helyes, — megfelelő mértékkel adagolva.¹³

A másik véglet a történeti szempont korlátlan érvényesítése az irodalmi mult oktatásában. Ez a század első évtizedei magyar iskolájának sajátja volt, amely általában nem olvastatott irodalmat, hanem az irodalomról tanított: stilsztikát, retorikát, poétikát és történetet, csak éppen magát a művet nem. Ez a már letűnt irodalmi nevelési irány valóban verbalizmus, hívei azonban akadnak nevelőink között még má is, mert sokkal bővebben ontja minden más módszernél az irodalomra vonatkozó elméleti ismeretek vizét.

E két előző elvnek mintegy kiegyenlítésére törekedett az 1938-as tanterv a középiskolai oktatásban, mert Utasításaiban a mű jogainak érvényesítését sugalmazta: a tanítás központjában a mű álljon! Tantervében azonban sem helyet, sem időt a műnek nem hagyott. Még a gimn. VI. és líceum II. osztályában is, ahol Vörösmarty, Petőfi, Arany és Jókai volt az előírt tanítási anyag, inkább az egyéniség domborodott ki, mint alkotásai. Az irodalomtörténetben ugyan a mű hivatalosan is nagyobb szerephez jutott az eddiginél, mégis elsiklakt a történeti fonálon. Olyanformán alakult át a dolog, hogy a magyar irodalmi anyag minden nevezetesebb alkotásából adhattunk izelítőt, de semmit sem teljesen és behatóan, a szellemtörténet mutatós és felületes módszerének hódolva. Csakhogy az iskolában nem előzte meg ezt a pozitívizmus, amely az anyagot napvilágra hozta és megismertette volna, mint ahogyan a tudományosságban a németeknél történt, ahonnan az egész szellemtörténeti módszert átvettük. Bármely szempontú értékelés tudományban és iskolában egyformán csak akkor következhetik, ha az anyagot, magukat a műveket már megfelelően feldolgozták.

9. A történeti szempont érvényesülésének kárhóztatói, akikkel eddig egyetérthetünk, egy kalap alá veszik ezzel az írói egyéniség megismertetését is. Már mondtuk, mennyire nem kerülhető ez el pl. a személyes lírában, de éppen annyira nem azoknál az irodalmi alakoknál, akik nem műveikkel, hanem elsősorban egyéniségükkel hatottak. Arról ugyanis senki sem akar lemondani, hogy Kazinczy Ferenc vagy Osváth Ernő neve elő se forduljon a tanulmányok folyamán. Pedig egyik sem hoz művészi szempontból olyan tökéleteset, ami tisztán művészi alapon nyugvó irodalmi nevelés keretében elférne.

Az irodalmi nevelésnek a művön kell alapulnia, ezt az elvet el kell fogadnunk. Mi történjék hát az irodalmi élet szervezőivel, de magának az egész irodalmi életnek a történetével is?

Az élet nem áll független körökből, hanem minden összefolyik benne: termelési rend és társadalom, irodalom és politika, tudomány és művészet, tett és

¹³ V. ö. Kenyeres Imre idézett cikke és Vajthó László: Magyar irodalomtanításunk jövője. (Embernevelés, 1946.)

gondolat. A történelemnek és az irodalmi élet történetének merev szétválasztása az iskolában, s elválasztása a művészet és tudomány többi ágának történetétől egyáltalában nem indokolt. Modern nevelési rendszerek gyakorolják is ezeknek a területeknek az összeolvasztását, s ez elsősorban a mult megismerése szempontjából hasznos. Az irodalmi nevelés önállóságát akkor biztosíthatnók legjobban, ha elválasztanók mindazon személyi és történeti függvényektől, amelyek a mű megértéséhez nem közvetlenül szükségesek. Ezeket pedig a mult teljes és mindenoldalú történetét felölelő történelem vagy művelődéstörténet vagy bármilyen más nevű studium keretébe utalhatnók, amely így a mult teljesebb képét tudná adni. Az irodalomtanítás pedig nem lenne kényszerítve a történelem heterogén szempontjával közeledni az irodalmi műhöz, s ezzel a két különálló terület különleges céljait és szempontjait összezávarni. Az irodalom és történelem ilyenszerű teljes szétválasztása természetesen nem volna hatástalan az irodalom- és történelemszakos nevelők képzésére sem. Feltétele a nyelvi és irodalmi, az irodalom speciális kérdéseiben jártas, valamint az olyan történelemszakos nevelők képzése lenne, akik a művelődés egész történetét, tehát az irodalmi élet történetét is behatóan ismerik.

10. Ha az irodalmi nevelés a történelemmel való szoros kapcsolat elvét elutasítja, még inkább visszautasító álláspontra kell helyezkednie az irodalomnak a szaknevelés különleges szempontjai alá rendelésével szemben. A szakirányú iskolák irodalomtanítása ugyanis a szakszerűség érvényesítését kívánja úgy, hogy a kereskedelmi, ipari élettel, mezőgazdasággal kapcsolható irodalmi műveket részesíti előnyben azokkal szemben, amelyek ilyen szempontból nem hasznosíthatók. Összeegyeztethető ez az irodalmi nevelés humánus céljával? A szakirányú használhatóság olyan teljesen irodalom kívüli szempont, mintha valamelyik iskolatípusban csak két kötetben kiadott vagy csak 15-soros művekkel lehetne foglalkozni. A szakirányú iskolákban az irodalomnak minden kívülről jövő szemponttal szemben éppen a tiszta irodalmiság, a tiszta humánus képviselése a feladata. Ebben mindenféle szakszempont annyira akadályozza, hogy végső fokon tanítása is fölöslegessé válik. Vagy a jó kereskedőnek nem kell egyszersmind kiművelt ízlésű embernek lennie, a képzett mezőgazda nem lehet egyúttal az ember és világ tisztaszemű vizsgálója? Miért csökkentjük hivatalosan ennek lehetőségét azért, hogy a nem szaktárgyakat is a szaktárgyak szempontjainak vetjük alá? A szakirányú iskolák mai magyar társadalmunkban szükségesebbek és bizonyos értelemben fontosabbak másfajta iskoláknál. Ezt mindannyian tudjuk. Már arról is volt szó, hogy a szakszerű oktatás elterjedése világjelenség. De amennyire szükséges az egyik, éppen olyan fölösleges és hibás az irodalom szaknevelésre való felhasználása. Még azzal sem menthető ez, hogy a szakember jobban érdeklődik a szakja körébe vágó irodalom iránt, hogy a kereskedőt jobban érdekli egy kereskedőről szóló regény, mint más. Bizonyos, hogy nem lehet művelt szakember, aki egyúttal nem művelt ember is, s ezt a műveltséget kívülálló szempontoktól mentes irodalmi nevelés adja meg elsősorban. Közös nemzeti műveltség kialakítása az egyetlen fokú iskolákban egyforma művelődési tananyagot kíván, folytatásaként az ugyanilyen feladatra vállalkozó általános iskola nevelésének.

11. Az irodalmi nevelés tehát kénytelen tiltakozni az ellen, hogy rajta kívülálló szempontoknak vessék alá, s ne olyan célt kövessen, amely szervesen belőle nő ki. Ez az elv igen rokonszenves nemcsak a nevelők, hanem az irodalom művelői és barátai körében is. Annyira, hogy még azokat a feladatokat is le akarják venni az irodalmi nevelés válláról, amelyekről fentebb szóltunk, amelyeket az irodalmi nevelés végső cél felé vezető feladatainak felismertünk. Az irodalmi nevelésnek nem feladata szerintük sem a nyelvi vagy a stílusnevelés, a nemzetnevelés vagy a politikai gondolkodásra nevelés, még kevésbé az erkölcsi vagy értelmi, sőt még a művészi sem. Az irodalmi nevelés célja az irodalom maga. „Mi marad hát az irodalmi oktatásban, ha mindent elveszünk

belőle; ami eddig tartalmát jelentette?“ — teszi fel egyikük a kérdést.¹⁴ „A felelet túl egyszerű. Megmarad az irodalmi mű, az irodalmi alkotás maga. Az utasítások és a tankönyvek bevezetései egyaránt megfelelnek arról, hogy van olyan szemléleti lehetőség, amely csupán a műveket, az irodalmi ismeretek igazi anyagát tekinti és tartja megfigyelése és tanulmányozása elé.“ E sorokkal tökéletesen egyetértünk. Az általános iskolai tanterv is egyetért vele; mivel így határozza meg az irodalmi nevelés célját: „Az irodalmi alkotások megértésére és élvezésére való nevelés irodalmunk, a hazai és külföldi népköltészet, továbbá a világirodalom magyarul olvasható remekei alapján.“¹⁵ Nem valószínű, hogy akad nevelő, akinek más a véleménye. Mindnyájan valljuk, hogy irodalmi nevelés csak magának a műnek a megértése és élvezése útján lehetséges. Ez az út azonban nem cél, hanem módszer. *Az egyedüli módszer arra, hogy az irodalom megvalósíthassa feladatait és végső célját, az ember kialakítását.*

Az általános iskola tantervkészítőit gyakorlati megfontolás vezette, mikor a célt szabták meg a mű megértésében és élvezésében, hogy ezzel is magának a műnek a feldolgozására irányítsák a nevelő figyelmét oktatómunkája közben, és távoltartsák akár a műhöz fűzött adattengertől, akár a moralizálástól. De a fenti idézettel szemben még kell gondolnunk azt, hogyha az irodalmi oktatás „csupán a műveket tartja megfigyelése és tanulmányozása elé“, akkor is éppen az történik, hogy az irodalommal nevelünk. Más szavakkal, hogy az irodalom „eszköz“ lesz nevelői célok és feladatok elérésére. A nevelés sajátos természete folytán ez nem is lehet másként. Minden tudomány, művészet és tevékenység, mihelyt az iskola tantárgya, elveszti sajátos, immanens célkitűzését, és nevelési eszközzé válik. Célja transzcendál az általános nevelői cél, az embernevelés felé. Végső elemzésben minden hasznos emberi cselekedetnek transzcendens célja van, az égyen, illetve illetve rajta keresztül a társadalom fenntartására és gazdagítására irányul. Az iskola pedig éppen odáig juthat el, hogy képessé tegye növendékét önálló, transzcendens tevékenységre. Az irodalom mint iskolai tantárgy akkor is nevelő marad, ha nem hangsúlyozzuk sem erkölcsformáló erejét, sem lélekalakító jellegét, hanem tisztán irodalmi célú irodalmi nevelésnek mondjuk, és nem bontjuk fel e fogalom tartalmi jegyeit. S ha azt gondoljuk, hogy az irodalmi nevelés céljául magát az irodalmi művet tűzve ki, az irodalmat a „nevelés jármából“ kiszabadítjuk, akkor sem lesz és nem is lehet az irodalom az iskolában más, mint „eszköz az általános nevelői célok elérésében“, de kétségtelenül e célra vezető helyes módszerrel. Az általános nevelői célok szolgálatát azonban cseppet sem érezzük másodlagos vagy alárendelt feladatnak. Nem hinnők, hogy akadna olyan író, a fenti cikk szerzőjével együtt, aki megaláznának tartaná magára, hogy a legjobb műveivel nevel, jobbá és boldogabbá alakítja embertársait, és nevelője lesz az iskolában az új nemzedéknek.

Az irodalomnak ez a nevelési eszköz-jellege szabja meg az iskolában sikerrel felhasználható anyagát. Nincs helyünk részletezni most az anyag kiválasztásának fontos kérdését. Bizonyos azonban, hogy az iskola mindig kénytelen lesz „ad usum delphini“ válogatni. Mit mikor adhat: ezt neveléslélektani, esztétikai és a kitűzött nevelési célra törő korszerű szempotok határozzák meg.

*

Az irodalom olyan kulturális jelenség, amelynek a többitől elválasztott szemlélete lehetséges, mégis szorosan beletartozik a kultúra egészébe. A kultúra az ember alkotása. S az ember arcának vonásai a legtisztábban az irodalmi alkotásban szemlélhetők. Az alkotás mögött, a jelenség mögött, mindegyre fel-

¹⁴ Kenyeres Imre: i. m.

¹⁵ Tanterv az általános iskola számára. Budapest, 1946.

tűnik az alkotó, a megjelenítő, a gazda. Ilyen értelemben az egész kultúra, de elsősorban az irodalom: vallomás. Vallomás az emberről és a népről, vallomás a multról és a jövőről, vallomás az életről, confessio humana. Értelme addig van, amíg szól valakihez, amíg van, aki megérti, amíg van nép Caledonián.

Gyötrelmes évek betegsége után a magyar irodalom első, bizonytalan lépéseit teszi. Hosszú hallgatás után az írók ismét vallani kezdenek. Új folyóiratok látnak napvilágot, új tömörülések keletkeznek, új irányok vágnak ösvényt az elvadult tájon. A magyar szellem élete lassan újra megindul. Tájékozódik, felméri a lehetőségeket, keresi a helyes utat, mint már annyiszor a nagy bukások után. Hangja még gyenge, nem hallatszik messzire, de akinek jó a füle, kihallja belőle a mult énekét és a jövő dalát. A magyarság fordult már azok ellen, akik órála vallottak; bedugta fülét, amikor az új idők új dalai felhangzottak. Úgy látszik, erre hajlama volt, akár alkotánál, akár nevelésénél fogva. Alkati sajátságokon az iskola keveset változtathat, de a nevelés jelentős része az ő kezében van. Tegyen meg hát mindent, amit tehet, hogy megnyissa a füleket és az elméket mindannak, ami a multból és jövőből szép, nemesítő, ami az életre vezet.

Irodalmi nevelés a demokratikus iskolában: feladat, amelyet az új magyar nevelésnek kell megoldania.

Vajda György Mihály

SAJTÓ ÉS NEVELÉS.

A Magyar Paedagogiai Társaság 1946. évi december hó 21-én tartott ülésén felolvasott székfoglaló-előadás.

A sajtó és a nevelés viszonyáról szólván, rövid áttekintésünk figyelmen kívül kívánná hagyni mindazt, ami az iskoláról, a pedagógiai kérdésekről a sajtó tükrében megjelenik. Most nem a tükörkép, nem a tükröződés mikéntje érdekel, történéjk ez akár a napilapok, akár a folyóiratok hasábjain, hiszen ez az igen nagy anyag külön elmélyülő tanulmányt követelne meg. Csupán annak a megvilágítására próbálunk szorítkozni: hogyan tudja, vagy hogyan kíséri meg a pedagógia a sajtót a maga céljainak szolgálatába állítani, s a nevelés vagy legalább az oktatás eszközeül felhasználni, továbbá, hogy milyen véleményalakító, formáló, irányító, tehát nevelő funkció nyilvánul meg a sajtóban általában és mi ennek a pedagógiai értéke.

Elsőül tehát azt a törekvést vesszük szemügyre: hogyan próbálja a sajtót az iskola a maga oktató céljaira felhasználni.

A sajtótörténeti kutatások eddig inkább annak a felderítésére szorítkoztak, hogy milyen régi korra nyúlnak vissza a sajtótudomány gyökerei, és nyomon követték a kezdeteket a XVII. század második felétől fogva.

A sajtótudományi irodalomban¹ ennek következtében eléggé ismeretesek azok a disszertációk, amelyek a XVII. század utolsó harmadából maradtak fenn az újságolvasásról, azok történeti magváról² vagy az újságok hasznáról és káráról.³ Közülök talán a „von dem Spaten“ néven író Kaspar Stieler sokat idézett könyve a legnevezetesebb.⁴

¹ V. ö. Máté Károly: Sajtó és tudomány. Minerva, 1929. 225—226. ll.

² Chr. Weise: Schediasma curiosum de lectione Novellarum... et nucleo novel-larum historico... Weissenfels, 1676.

³ Ahasver Fritsch: Discursus de Novellarum quas vocant Neue Zeitunge hodierno usu et abusu. Jena, 1676. — Andreas Hofmann: De Novellis earumque cum fructu legendarum requisitis potioribus. Leipzig, 1695.

⁴ Zeitungs-Lust und Nutz; oder derer sogenanntten Novellen oder Zeitungen wirkende Ergötzlichkeit, Anmut, Notwendigkeit und Frommen, auch was bei deren Lesung zu lernen, zu beobachten und zu bedenken sei... Hamburg, 1695.