

XII. Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencia
Kolozsvár, 2009. május 15–17.

Adorjáni Ildikó

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Magyar-Francia szak, III. év

A gyerekirodalom létrejötte és politikai kisajátításai
a XIX. század végének magyar irodalmában

Dr. T. Szabó Levente

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar
Irodalomtudományi Tanszék

Történeti megközelítésben a gyerekirodalomról való beszéd, gondolkodás hosszú időn át olyan kérdések mentén szerveződött, amelyek arra vonatkoztak, hogy mi a gyerekirodalom és hogyan definiálható, hogyan hasznosítható. Ezáltal meg olyan köztes területként kanonizálódott ez a diszciplína, amely a pedagógia és az irodalom eszköztárának ötvözésével a nevelési eszményben elképzelt gyerek szocializációját teszi lehetővé. Következésképpen, ha státuszáról kellett beszélni, hol a felnőttirodalom, hol a pedagógia alárendeltjeként értelmeződött.

Ez a dolgozat főként azokban a diskurzusokban érdekelt, amelyek azt láttatják, hogy hogyan jött létre a gyerekirodalom mint kategória a 19. század végén, kik voltak érdekeltek ennek a kategóriának a kialakításában, hogyan különítették ezt el az irodalom többi részétől, milyen viszonyban kezdték el láttatni az irodalom más területeihez képest, s ezek folyományaként hogyan sajátították ki öncélúan ezt a területet.

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása indokolja a gyerekirodalom társadalomtörténeti értelemben vett modernizációjának, modern szakmaként való konstitúciójának, és az ezzel járó következményeknek a vizsgálatát. Azért épp a szakosodási folyamat vizsgálata motivált, mert ezt a folyamatot a hatalmi játszmák olyan történeteként képzelem el, amelyben az újonnan szakosodó tudományterületek egyszerre válnak gyarmatosítottá és gyarmatosítóvá.

Így nem csupán a különböző területek válnak a 19. század nemzetiesítő politikai szemléletének kisajátítottáivá, hanem ezek az eszközként használt tudományterületek is a maguk során alárendeltek, eszközöket alakítanak ki, épp azoknak a feladatoknak a teljesítéséért, amelyeket az őket meghatározó hatalmi szemlélet számukra kijelölt.

A tudományterületek nemzeti politika általi kisajátítását leginkább az a szemléletazonosság bizonyítja, ami úgy a társadalomtudományok körében kibontakozó historizmus, mint az irodalomban megjelenő népnemzeti irányzat, valamint a kor neveléstudományának a szemléletében is megragadható, annak ellenére, hogy eltérő területekről van szó. A historizmus például társadalomtudományi irányzatként, a pozitivizmussal karöltve „a nemzetállamot a történelem legfőbb keretének és céljának tekintette, s feladatát a nemzetállam előzményeinek, a dicső **vagy annak láttott**, (kiemelés tőlem: A.I.) nemzeti múlt eseményeinek feldolgozásában látta”.¹

Ugyanennek a szemléletnek a meghatározottjaként alakul ki az irodalomban a *népnemzeti irányzat*, melynek képviselői (Gyulai Pál, Beöthy Zsolt, később Riedl Frigyes és

¹ GERGELY, 2003:464.

Horváth János), „eszményítő, erkölcsnevelő és «hazafias» műveket vártak el az irodalom művelőitől.”²

Azonban azt, hogy a nemzeti politika nem csupán az említett területeket vette birtokába, s ilyenként céljainak megvalósítását nemcsak a nemzetállam előzményeinek földolgozásában, nem is csupán az erkölcsnevelő, hazafias művek megalkotásában látja, azt mi sem bizonyítja jobban, mint a kor neveléstudományának igencsak érdekes helyzete. Az ő feladata ebben a játszmában a kor erkölcsös, hazafias gyerekének megnevelése. Ilyenként az sem véletlen, hogy kora nevelési célját, annak reprezentatív pedagógusa, Kármán Mór³ miért épp a következőképpen fogalmazza meg: „növendékünkben erkölcsös személyiség váljék, aki testi-lelki képességeinek teljes birtokában, az emberi, társadalmi és nemzeti feladatok körültekintő ismeretével majd tud is, majd akar is magának megfelelő munkakört kiszemelni, hogy azt lelkiismeretesen betöltse.”⁴

E néhány példa is azt láttatja, hogy noha a 19. század második felét a tudományterületek önállósulásának, specializációjának idejeként szoktunk emlegetni, ez az önállóság csupán olyan értelemben valósul meg, hogy a különböző területek jellegükből adódóan más-más formában és kifejezőeszközökkel, de ugyanannak a szemléleti háttérnek a szócsövei. Ennek a kapcsolatnak a folyamányaként ez a szemlélet nem csupán a különböző területek milyenségét határozza meg, hanem egy olyan hierarchizáló folyamatot is elindít az egyes területeken belül, amelyek akár máig hatóan meghatározzák egy-egy tudományterület milyenségét. Egy ilyen tudományterületen belüli hierarchia eredményeként értelmezem a gyerekirodalom szakosodási folyamatát is, s az efféle specializációval magyarázom a hozzá kapcsolódó hierarchikus képzeteink kialakulását is. Következésképpen e területet annak a két tudományterületnek (értsd: irodalom, neveléstudomány) a kontextusában vizsgálom, amelyek között valamilyen módon megképződött.

Ezért első lépésben azt nézem meg, hogy ez a szemlélet hogyan sajátítja ki a bennünket most különösen érdeklő nevelés-és irodalomtudomány területét a maga céljainak megvalósítására, aztán azt vizsgálom, hogy ez az eszközfunkció milyen következményekkel jár úgy a nemzeti politika által gyarmatosított területek, mint ez utóbbiak által kisajátított tudományterületek szempontjából.

Mindezt annak reményében, hogy a szakosodási kisajátítások, a gyerekirodalom önálló irodalmi területként való feltűnésének és kisajátításának láttatása hozzájárul majd a hierarchikus gyerekirodalom-konceptió történeti jellegének és működésének a megértéséhez, s ennek folyamányaként e terület újfajta megvilágítását is lehetővé teszi.

² Uő., uo.

³ mint ahogy az sem, hogy épp ő válik a korszak legtekintélyesebb pedagógusává, de erre alább térünk vissza

A nemzeti, kulturális integráció megteremtése olyan eszközök révén terveződik meg a 19. század második felében, mint az újonnan szakosodó, differenciálódó tudományterületek, amelyek a maguk sokféleségében jó eszközként mutatkoznak a kitűzött cél megvalósítására. Ilyen feladatként kapja például az oktatás az erkölcsös, hazafias személyiség kialakítását. Ebből a szempontból a dualizmus kori neveléstudomány milyensége is mindjárt érthető.

Ennek helyzete azért is nagyon érdekes, mert annak ellenére, hogy a kor „haladó gondolkodású”⁵ pedagógusai (például Tavasi Lajos) éveken át küszködnek az egyház fennhatósága alóli kikerülésért, a független állami közoktatás megteremtéséért, annak államivá válását épp önállóságának, függetlenségének megteremtéséért szorgalmazzák, ennek látszólagos létrejötte azonban mégsem az oktatási rendszer függetlenségének megteremtését jelenti, hanem csupán egy másfajta (értsd: állami) szemlélet-dominanciát, mint az egykori egyházi keretek között működő iskolarendszer esetében.

Ez a fajta szemlélet és az oktatás összekapcsolódása akkor válik még erőteljesebbé, amikor 1868. dec. 5-én megjelenik az Eötvös-féle népoktatási törvény, melynek folyományaként az oktatás tömegessé válik, kiszélesedik, s így egyértelműen ez a nemzetiesítő szemlélet is szélesebb keretek között érvényesülhet. Az alfabetizáció általánossá válásának és a politika nemzetiesítő szemléletének összekapcsolását igazolja például a népiskolák létrehozása. Erről a folyamatról a Jóború-féle *Neveléstörténet*ben a következőket találjuk: „A millénium [sic] felé közeledve -az 1890-es évek elejétől- a kormányzat egyre jobban a «nemzeti» politika eszközévé kívánta [sic] tenni a népiskolát, s állami pénzalapokból ekkor indult meg első ízben nagyszabású[sic] fejlesztése. Ennek jegyében hirdette meg Wlassics Gyula miniszter az «ezer-népiskola»-programot: öt év alatt ezer iskolát kívánt felépíteni. A főcél: a magyar nyelv, a magyar jellegű [sic] műveltség [sic] terjesztése (ami önmagában nemes cél), de ezzel szoros kapcsolatban a nemzetiségek nyelvének, saját nemzetiségi műveltségének [sic] kiszorítása [sic], elnyomása, hogy azok minél hamarább eltűnjenek [sic] (ami viszont nacionalista cél). Jellemző korabeli jelszavak: «egy állam, egy nemzet, «a vezető és elsőrendű [sic] kulturának [sic] ezen a földön a magyarnak kell lenni, « a magyar elem supremációját kell minden körülmények között biztosítani[sic].”⁶ Következésképpen az új iskolák nagy részét ennek a célnak rendelték alá, és „nemzetiségi vidékekre telepítették.[sic].”⁷ Ennek a szemléletnek a százaforduló utáni továbbélését tanúsítja az alábbi, 1907/27-es törvény is, amely szerint: „a nem magyar tannyelvű [sic] felekezeti népiskolák tanítói [sic] csak akkor kapnak állami segílyt, ha a magyar nyelvet

⁴ JÓBORÚ 1990:331.

⁵ JÓBORÚ: 1990: 314, „haladó gondolkodású”, azaz szabadelvű gondolkodók

⁶ JÓBORÚ: 1990: 326

⁷ Uő., uo.

eredményesen tanítják [sic], azaz ha a negyedik osztály befejezéséig a nem magyar anyanyelvű [sic] tanulók alapszinten megtanulnak magyarul”, emellett, „minden népiskolában (a felekezeti nemzetiségi iskolákban is) csak a VKM által jóváhagyott tankönyveket szabad használni.”⁸ Annak ellenére, hogy a '68-as népoktatási törvény még tanszabadságot engedélyezett a különböző felekezeteknek.

Az idézett szövegek az oktatás igen erős politikai meghatározottságát tanúsítják. Azonban a kormány nemcsak a pedagógia, hanem az irodalom számára is feladatot ró ki. Ez utóbbi feladata az lesz, hogy olyan műveket alkosson, amely az erkölcsös, hűségesebb hazafi megformálását lehetővé teszi. Hogy az irodalom bizonyos ideig többé-kevésbé teljesíti is ezt a feladatát, arról a népnemzeti irányzat irodalmi jelenléte tanúskodik. Ennek az irányzatnak olyan képviselői, mint Gyulai Pál, Beöthy Zsolt, később Riedl Frigyes és Horváth János, épp a nemzetiesítő szemléletének megfelelően „eszményítő, erkölcsnevelő és «hazafias» műveket vártak el az irodalom művelőitől.”⁹ Azonban ez a szemlélet az új irodalmi csoportok megjelenésének következtében a század végére képviselőivel együtt kiszorul az irodalomból, s csupán a „népies epigonok, Pósa Lajos, Szabolcska Mihály sekélyes költészetében él tovább.”

Ez a kiszorulás a gyerekirodalom számára jelentős következményekkel jár, azonban mielőtt ezekre rátérnénk, azt nézzük meg, hogy a neveléstudomány a számára kiszabott feladatot miként próbálja teljesíteni. Egész pontosan úgy, hogy egész nevelési rendszert épít erre a szemléletre. Ennek szem előtt tartásával az is érthető, hogy miért Kármán Mór herbarti színezetű neveléskoncepciója válik dominánssá. Kármán nem a szó mai értelmében vett nevelés-koncepciója miatt emelkedik ki kortársai közül, hanem azért, mert egy olyan nevelési rendszer hírdetője, amely a kormány által eltervezett erkölcsös, hazafias személyiségek megformálását teszi lehetővé. Ami a nevelési folyamatot csupán a nevelési eszményben elképzelt személyiség megformálására redukálja, s ilyenként az előre megtervezett sablonoknak való tökéletes megfelelést várja el a gyerektől. A nevelés „lényegében arra irányul, hogy a neveltekben kialakuljanak azok az erkölcsi eszmények, amelyek az erényes lelki életet jellemzik.”¹⁰

„A magyar pedagógia múltjának egyik legjelentősebb személyisége, egyben a kiegyezést követő évtizedekben a burzsoá nevelélmélet legtekintélyesebb hazai képviselője”¹¹-vé azért válik épp ő, mert ennek a nemzetiesítő politikai szemléletnek

⁸ Uő., uo.

⁹ Uo.

¹⁰ Uő., uo

¹¹ FELKAI: 1957: 23

megfelelően tervezi meg nevelési koncepcióját. Ennek minél szélesebb körű alkalmazásáért saját nevelési rendszert, tantervet, és tankönyveket is kidolgoz.

Nevelési rendszert az alábbi hármas tagoltság révén képzelel el:

- **Testi nevelés:** «A testi nevelés a növendéket magában mint egyént veszi tekintetebe és testi-lelki szervezete fejlődésének feltételei szerint nemének egy kiváló példányává óhajtja alakítani. [sic] »
- **Erkölcsei nevelés** vezetés és fegyelmezés révén: «Már a társas közösség érdekét és szükségletét tartja szem előtt az erkölcsi nevelés, midőn a családnak és a honnak hűséges [sic] fiát, a társadalomnak buzgó és munkás tagját látja növendékében.» »
- **Értelmi nevelés:** «Végre az emberiség és a nemzetek történeti hivatására eszmél az értelmi nevelés, az oktatás, amint a művelődés [sic] hagyományai számára óhajtja lekötni a növendék érdeklődését; egy jobb, ideális jövő számára megnyerni lelkes munkakedvét és ellátni megvalósítására [sic] alkalmas készülettel.»¹²

A három terület elkülönítése jól tükrözi a nemzeti politika nevelési logikájának érvényesülését, melynek értelmében a gyerek legyen nemének egy kiváló példánya, családjának, hazájának hűséges fia, a társadalomnak szorgalmas tagja, aki a „ művelődés [sic] hagyományai”-nak lekötöttje. Ennek a hagyománynak a továbbadási eszköze lesz elképzelésében az oktatás, melynek feladata „feltárni a növendék előtt a javak gazdagságát, amelyet a megelőző idők fáradozása felhalmozott, s tervszerűen [sic] képesíteni [sic] őt arra, hogy hivatással foglaljon munkatért a történeti közösségben, amelyben és amelyért élnie kell.»¹³

Nevelési koncepcióját nemcsak szakmunkáiban rögzíti, hanem azok gyakorlati megvalósítását is pontosan előírja. Tantervében az oktatás három irányát tantárgyakra bontva a következőképpen fogalmazza meg:

1. „A tanuló «értelmes együttérzéssel merüljön el a gondolat és érzület világába, melyben őseink eszmei hagyományát tiszteli (nyelvi és irodalmi tanulmány)»”,
Már ebben a megfogalmazásban érezhető, az a funkció, amelyet az irodalom számára kijelöl. Az irodalomnak arról az ősi, eszmei hagyományról kell szólnia, amelyet a tanuló tisztelhet, emellett olyannak kell lennie, hogy a gyerek „ értelmes együttérzéssel merüljön el a gondolat és érzület világába»

¹² JÓBORÚ: 1990: 332

¹³ Uő., uo.

2. «okos körültekintéssel ismerje meg a javak bőségét, melyet számára felhalmozott a mult [sic], nehéz fáradsággal munkálva az anyaföldet és mellyel jövendőben is kinálkozik minden munkás kéznek a természet dus [sic] ereje (műszaki [sic] és természeti tanulmányok)»,

3. « végre kötelességtudó lelkesültséggel fogja fel, hogy **minő kapcsolatok fűzik [sic] nemzete közösségéhez és minő hivatás várja be benne** (kiemelés tőlem: A.I.)

(történelmi és erkölcsi tanulmányok) »¹⁴ A történelemoktatás célja tehát a nemzet iránti kötelességtudó lelkesítés.

Kármán tantervében azokat az eszközöket is megjelöli, amelyek az elvárt cél megvalósítását lehetővé teszik. Így az irodalmat és a történelmet. Ennek a két tárgynak a kijelölése amiatt érdekes, mert azt illusztrálja, amiként a kisajátított tudományterület, újabb területeket vesz birtokába a számára meghatározott feladatok teljesítése végett. Ezeket az általa is(mert már a politika is megtette, lásd historizmus, népnemzeti irányzat) kisajátított területeket nemcsak tantervének, hanem tananyag-elrendezésének is középpontjába helyezi, s úgy tekint rájuk, mint amelyek erkölcsnemesítő képességük révén az erkölcsös hazafi megformálását lehetővé teszik.

Ezen túlmenően nem áll meg csupán az eszközök kiválasztásánál, hanem azt is szigorúan előírja, hogy hogyan kell őket használni és milyennek kell lenniük.

Ezt a két tantárgyat azért kapcsolja össze, mert az irodalom az egyéni lélekábrázoláson, a történelem pedig a nemzeti közélet lelkesítő megjelenítése révén együtt képes a nevelési eszmény „megformálására”.

A cél eléréséért az irodalomtanításnak olyan olvasmányok révén kell megvalósulnia-vallja Kármán, amelyek képesek «...a nemzeti gondolkodásmódot, életfelfogást, nemes tartalmában átplántálni minden tanítványunk lelkébe oly módon, hogy szeme elé állítjuk igaz, eleven képben a magyar néplélek munkásságát, átérezzük vele a nép szívének lüktetését, eddigi történetének minden olyan korszakában, mely állandó nyomot hagyott, és termékeiben mai napig is tényezője a nemzeti létnek.”¹⁵ Ehhez azért kell társulniuk a történelmi tanulmányoknak, mert ezeknek „alakítaniuk [sic] kell a növendék érzületét”(…). Épp ezért „minden alkalmat használjon fel az oktató, hogy a növendék a nemzeti és az egyházi ünnepen, családi és társadalmi nevezetes események alkalmából «...mennél több tapasztalatot szerezzen a közérzület nyilvánulásairól.”¹⁶

Továbbmenően nemcsak tantervében, tananyag-elrendezésében szabályozza e két tantárgyat, hanem a fent bemutatott sablonok alapján a szükséges tankönyveket is

¹⁴ JÓBORÚ: 1990:333.

¹⁵ Uő., uo.

megszerkeszti. Oly erősen bekapcsolódik a tankönyvkészítés folyamatába, hogy „egy-egy tárgyban évtizedekig az ő személyes elképzelései irányítják a tankönyvírást.”¹⁷

Így természetesen az irodalom és a történelem esetében is, amelyek egyértelműen a magyarrá tevés eszközeiként kanonizálódnak. Magyarrá tenni az ifjúságot csak úgy lehet, vallja, „ha megtöltjük elméjét azzal a szellemi örökséggel, melyet a magyar nemzet egy évezred óta gyűjtött. Ennek a gondolatnak kell megvalósulnia a tankönyvírásban.”¹⁸

„Olvasmányi anyaguk álljon egységes nevelési célok szolgálatában”¹⁹, melyekben a gyerekek „részvétellel” követhetik „a hősök sorsát”, lelkesedhetnek „példájukon”²⁰ hangsúlyozza több írásában is.

Mindez azért lényeges, mert „a történeti példák, a költemények, a népmesék, a klasszikusok írásai” valamint „múltunk kimagasló személyein, nép-és műköltészetünk alakjain szemléltetjük és szeretettjük meg az egyes emberi erőnyeket.”²¹

Ennek a szemléletnek a folyamánya mindkét tantárgy szövegeinek igen erős erkölcsössége, hazafiassága is.

A fentiekben bemutatott neveléskoncepció egyetlen célja csupán az volt, „hogy a népiskola észjárásában, érületében magyarrá tegye a gyerekeket.”²² Ennek a magyarrá tevésnek az eszközeül pedig egyértelműen az irodalmat és a történelmet jelölte ki.

Igen ám, csak hogy az irodalom számára egyszer már a nemzeti politika is kirótt egy hasonló feladatot, s ennek elvégzésére hivatott a népnemzeti irányzat.

Viszont ez a szemlélet épp akkor szorul ki az irodalomból, amikor a pedagógia is feladatot jelöl ki az irodalom számára, még hozzá ugyanabban a szemléletben, mint a népnemzeti irányzat. Így az is érthető, hogy a magas irodalomból szemléletükkel együtt kiszoruló képviselők miért vállalkoznak ennek a feladatnak a teljesítésére, s a már eddig is művelt szemlélet egy új területen való érvényesítésére. Ennek azonban az lesz a következménye, hogy ez az új terület eleve a magas irodalom alárendeltségében képződik meg, épp azáltal, hogy az onnan kiszoruló szerzők, sőt műfajok ezen a területen élnek tovább. Innen tehát a felnőtt/magas-gyerekirodalom hierarchiája.

De ezen túlmenően ezeknek a szerzőknek olyan szövegek kell „gyártaniuk”, amelyek a gyerekek nemzetiesítő szellemben való szocializációját teszik lehetővé, s ilyenként az alkotások kritériumait a pedagógia határozza meg. Innen tehát a neveléstudomány-

¹⁶ Uő., uo.

¹⁷ Uő., uo.

¹⁸ FELKAI: 1957: 74.

¹⁹ Uő., uo.

²⁰ Uő., uo.

²¹ Uő., uo.

²² Uő., uo.

gyerekirodalom hierarchia. Az a gyerekirodalom-koncepció, amely hol az egyik, hol a másik alárendeltjeként értelmeződött épp az említettek folyamányaként alakul ki. A probléma csak az, hogy annak ellenére, hogy gyerekirodalomnak neveztetik, kevésbé szól úgy az irodalomról, mint a gyerekről.

Ezek a szövegek attól érdekesek, hogy egy olyan irodalom-koncepciót sugallnak, amelyben az irodalom feladata csupán a gyerek nemzetiesítő szocializációjának lehetővé tétele. S mint ilyen a neveléstudomány által kijelölt szabályok szerint kell szerveződnie.

A dolgozat első részében azt láttuk tehát, hogy ez a terület az egykori népnemzeti irányzat képviselőinek olyan alkotásai révén válik a nemzetiesítés eszközévé, amelyeknek milyenségét a neveléstudomány szabályrendszere rögzíti. Következésképpen ez az „önálló” diszciplína úgy ágyazódik bele az említett szemléletbe, hogy megnevezésének elemeit ennek eszközeiként kezdi el használni. Így a gyerek feladata az lesz, hogy erkölcsös hazafivá váljon, az irodalomé pedig az, hogy olyan szövegeket „termeljen”, amelyek ezt lehetővé teszik.

A most következő részben néhány szövegrész elemzésével arra mutatok példát, hogy a népnemzeti irányzat egykori képviselői hogyan viszik át egyrészt a maguk nemzetiesítő szemléletét erre a területre, másrészt pedig hogyan kapcsolják ezt össze a neveléstudomány által meghatározott szabályokkal, és bizonyos esetekben hogyan gondolják tovább a Kármán-féle szövegalkotói logikát.

Így az első szövegcsoport részletei azt láttatják, hogy ezek a szövegek még annak a logikának a mentén születnek, hogy „múltunk kimagasló személyein...alakjain szemléltetjük és szeretettjük meg az egyes emberi erényeket.”²³

A második szövegcsoport azonban már azt példázza, hogy ennek a logikának a mintájára hogyan kezdenek el gyerekeket ábrázolni nemzeti hősszerepben, és ezen túlmenően az effajta ábrázolás értékszocializációs következményeit is láttatja.

Végül az utolsó szövegrészlet ugyancsak ennek a logikának a mentén egy olyan elbeszéléssorozatból nyújt ízelítőt, amelyben épp egy falusi kiscica magaviselte válik példaértékűvé. Továbbá azt is láttatja, hogy a felnőttirodalom bizonyos sztereotípiáinak a gyerekszövegekben való megjelenésük révén hogyan válnak maguk a sztereotípiák szocializációs értéké.

Ezeket a szövegpéldákat a Pósa és Benedek szerkesztésében működő *Az Én Ujságom* című gyereklapból válogattam, egyrészt azért, mert ez a kor legnépszerűbb, legolvasottabb

gyereklapja, másrészt pedig azért, mert bevallottam a magyarrá nevelés céljával indul. Ezt erősíti meg az a következő szövegrészlet is, amely az *Uj [sic] Idők* hasábjain jelent meg: „Tele dallal, tele képpel, telistele szép mesékkel. Ez volt Az Én Ujságomnak [sic] a programja, mikor hét ével ezelőtt megindult s a ki végiglapozza Az Én Ujságomnak [sic] eddig megjelent hét évfolyamát, azt fogja találni, hogy soha szerkesztő még igazabban nem váltotta be programját, mint Pósa Lajos. De nemcsak programja, hanem kitűzött célja [sic] is volt Pósa Lajosnak, mikor megindította Az Én Ujságomat [sic]. Az a cél [sic] lebegett szeme előtt, hogy egy minden ízében tősgyökeres magyar ujságot [sic] adjon a gyermek kezébe, amely már zsenge korában magyar gondolkozásra tanítsa meg a gyermeket, tanítsa meg a magyar nép, a magyar föld, édes hazánk rajongó szeretetére, imadására. Mint Az Én Ujságomnak [sic] szerkesztője, a nép lelkéből fakadt poéta, a gyermek iránt rajongó szeretettel viseltető szerkesztő, a körültekintő [sic] tanító egyesül [sic] Pósa Lajosban, minden törekvése, becsvágya abban összpontosúl [sic], hogy a magyar gyermek igazán magyar legyen.”

A nemzetiesítő szellemben történő nevelés jó példái azok az alábbi szövegrészek, amelyek Petőfi életútját mutatják be. Ezek a szövegek azért is nagyon érdekesek, mert felépítésük és tartalmuk révén épp azt a logikát tükrözik, ahogyan a népnemzeti irányzat képviselői a maguk szemléletét közvetítik, de oly módon, ahogyan azt a neveléstudomány előírja. Ilyenként nem véletlen, hogy Petőfi életútja kerül bemutatásra, viszont az sem, hogy épp úgy, ahogyan azt az alábbiakban látni fogjuk. Hiszen a szöveg fókuszába a jó, az engedelmes, tisztelettudó gyerek Petőfi kerül, aki épp az felsorolt tulajdonságainak köszönhetően vált a nemzet legnagyobb költőjévé, és legnemesebb hazafiává. Érdekes továbbá az a felépítési logika, ahogyan a fentiekben elmondottak megfogalmazódnak.

„Ki volt Petőfi?”... –olvashatjuk a lap bevezető cikkében- „A magyar nemzet édes szavú pacsirtája, a magyar szabadság vezérlő tűzoszlopa, a magyar dicsőség kiapadhatatlan forrása. Lánglelkű költőnk, a ki szebben dalolt Tündérország énekes madarainál, kinek dalai irodalmunk legszebb virágai (...)a legnagyobb költő, a legjobb fiú, a legnemesebb hazafi: Petőfi Sándor(...)”

Ez a szövegrészlet amiatt a logika miatt érdekes, amelybe beágyazódik. Így az ő feladata a nemzeti eszmény, a példa megjelenítése. Nem véletlen, hogy Petőfi példás alakjának megrajzolása után a szövegrészlet épp az életútjának a bemutatásával folytatódik, s ilyenként azt írja elő, hogy hogyan kell a gyereknek viselkednie ahhoz, hogy a haza nagyjává váljon. Még akkor is, ha esetleg nehéz anyagi körülmények között nevelkedik, ahogyan azt az alábbi részletben olvashatjuk:

²³ Uő., uo.

„A sors a fiút korán kiragadta gyermeksege helyéről és a szülei házból, az élet viharai hányták, vetették, de sokat tanult [sic] és bárhol járt, lelke egyre gazdagabb lett, míg végre, mikor ifjúvá lett, garmadával szórta a kincset a hazának. E kincsei költeményei voltak. E költemények közt legszebbek azok, melyeket a hazáról és szüleiről írt. (...)A legjobb fiú volt. De hiszen igazi költő, sőt derék ember csak az lehet, a ki szüleit tiszteli, szereti. Petőfi a gyermeki szeretet legnagyobb költője.”

De ezeken túlmenően nemcsak azt mutatják meg ezek a szövegek, hogy milyen szerepeket tölthet be a gyerek, ha a megadott minták alapján viselkedik, hanem azt a dicsőséget, tiszteletet is megmutatja, amely az erkölcsös hazafiak érdeme. Ebből a szempontból nagyon érdekes az alábbi szövegrészlet, ami épp arról számol be, hogyan emlékeznek a nagytiszteletű költőről és hazafiról:

„Egy héten át ment, mendegélt az a virágerdő, hegyen át, völgyön át, rónasíkon keresztül [sic]. Hova ment? Merre ment? Oda, a hol meghalt, oda, a hol életében járt-kelt. Ráborúlt [sic] a kiskőrösi szülőházra, ráborúlt [sic] a segesvári csatatérre könnyet harmatozva s megcsókolta lába nyomát mindenfelé. A nép ezreinek imádsága szállt az égbe hálát adva Istennek, hogy ezt a halhatatlan költőt nekünk, magyaroknak adta. (...) Lobogó nemzeti zászlók alatt vonultak [sic] a szent helyekre vadrózsás utakon. Tán azok a vadrózsák a Petőfi hulló vércsöppjeiből fakadtak!(...) Hogy a költő kedves madara se hiányozzék, mikor javában dicsőítették a kis-kőrösi ünnepen, mint a pusztai költőjét: az ünneplő közönség fölött golyák szállkostak. A szomszéd házak tetejéről kelepelés vegyült [sic] az ünnepi dalba. Soha nem felejttem el ezt a jelenetet.(...)

Ezek a szövegrészletek egyszerre láttatták magát a nevelési célt, és azokat az „eszközöket”, amelyek lehetővé teszik ennek a célnak az elérését.

Ebből a szempontból (értsd: milyennek kell lenni, és hogyan lehet olyannak lenni) roppant érdekesek a következő szövegcsoporthoz tartozó részletei is, amelyek azt illusztrálják, hogy a példaként előírt nemzeti hős alakja miként helyettesítődik épp a kisgyerekek gyerekek példaeértékű magatartása révén. Ezt a magatartást példázza Pósa *A kis tüzér* című költeménye:

„Foly a csata a sík rónán,/ Vérvirágok nyilnak [sic],/ Tűzben ég a honvéd szive [sic],/ Mint az égi csillag./ Más egyebet nem lát,/ csak a Zászlónak lengését,/ Lengő zászlón a hazának Könnyáztatta képét./ „Ne sírj, ne sírj, édes hazánk!/-Zúgják a honvédek./- Az utolsó csepp vérünkig/ Védeld az én téged!/(...)Zsöngé arcú gyermektüzér /Lekesedve czéloz [sic]:/Villámtüze nagy cikázva [sic] /Ér oda a célhoz [sic]. /Visszadörög az ellenség/ Cikázó [sic] villáma/-Azt a lelkes, zsöngé arcú/ Kis tüzért találja./ Megsajnálja a hős vezér,/ Simogatja lágyan,/Törölgeti véres fürtjét/...Haldoklik karjában./„Találtam-e, tábornok úr?/-

Rebegi suttogva/-Édes fiam, tíz németet/ Fektettél a porba.”/ „ Adja hirül [sic] jó anyámnak,/ Majdha [sic] fekszem holtan,/ Hogy neki is, hazámnak is/ Vitéz fia voltam!” /S mosolyogva hal meg ott /a Tábornok karjában/-Mégkönnyezi a hős vezér,/ Simogatja lágyan.”²⁴

Ugyancsak ezen a logikán alapszik *A negyvennyolcadiki gyermek* című költeménye is, amelyben a gyerek magatartása épp attól lesz példás, hogy még játék közben sem akarja senki az ellenség szerepét fölvállalni:

„Gyülekeznek a gyerekek/ Katonásdit játszani,/ Hívogató trombitaszót/ Messzire elhallani./ –Álljatok föl!-kiált Palkó,/ Én vagyok a kapitány!/S végig robog ott előttük/ Egy szilaj nádparipán./ –Magyaroknak születetek:/Legyetek hát magyarok!/ Mikor mondom, hogy előre!/ Tíz némettel, húsz némettel/ Elbánik egy ha akar./ Csengjen a kard harcra[sic] készen!/ Pergessétek a dobot!/ Meg ne ijedj Csutak Marcsi [sic],/ Ágyú, puska ha ropog./ Félre innen, Böske, Tercsi!/ Kezdjük már a háborút:/ Menjetek a patakpartra/ S fonjatok egy koszorút/-Pista, Gazsi, Peti, Ferkó,/ Ti lesztek a németek!/-Kapitány úr, -szól az egyik,/ -Biz én német nem leszek!/- Én se leszek!...De még én se!/ Valamennyi így kiált./ Egytől egyig szabadkozik,/ Csutak Marci legkivált./ –Kapitány úr, megkövetem,/ Német lenni nem tudok!/ Nem tartom én a hátamat!/ Biz én mindig nem futok.”²⁵

Az említettek mellett ezeket a szövegeket az teszi még érdekesebbé, ahogyan épp az erőszakot domesztikálják igencsak természetes módon. Ez attól válik teljes mértékben elfogadhatóvá, hogy nemzeti érdekként határozódik meg. Ilyenként az sem probléma, hogy a gyerekeket egyenesen az intézményesített erőszakba nevelik bele, mint ahogy az sem, hogy épp az erőszak révén válnak ezek a szereplők erkölcsös hazafivá. A cél ez esetben is az ilyen típusú magyar hazafiak megteremtése.

Ennek a logikának a mentén válik igazán érdekessé az utolsó szövegrészlet, amely a falusi kiscica (nemzeti hős, gyerek központi szerepe után) példaértékű magatartásán keresztül épp azt illusztrálja, hogy a magyar nemzet keretén belül hogyan kezdenek el hierarchiákat kialakítani, akár épp a falu-város oppozícióban. Ez a két szempont azért nagyon fontos, mert azt az ellentmondást tükrözi, ami noha egyfelől bármilyen eszközt elfogad, amit a nemzeti érdek megkíván, viszont, a nemzeten belül ugyanazt a szemléletet érvényesíti, mint az imént a nemzetek között.

Sebők Zsigmond *Falusi cica Budapesten, Városi cica falun* című elbeszéléseiben a két tér lakóit az ezekhez társuló hierarchiák sorozatával jeleníti meg.

Czicza-baba és Micza első találkozása nyelvhasználatuk miatt konfliktusos, a következő részlet az ő dialógusukból származik:

²⁴ PÓSA, 1898: 234.

²⁵ Uő., uo.:750.

„ - Hallja, ide való[sic] magácska? Miaú?(...)

-Nem, -felelte a cicza-baba. [sic]

-Hát hová való, lelkem?

-Vidékre.

-Mindjárt gondoltam, mert rosszul néz ki, -szólt fitymáló hangon a fővárosi cicza. [sic]

A cicza-baba csodálkozva mondogatta:

-De kérem alássan[sic], én jól nézek ki az ablakon.

A fővárosi cicza bámúlt.

-Ki beszél az ablakról?-kérdzte

Azt akartam mondani, hogy nincs jó színben, lelkem.

A cicza-baba nevetett.

-Hahaha! Miért nem beszél hát magyarul nagyságod? Ollan vagyok, a millen vagyok (...)

-Ollan? Millen? Talán olyan? milyen?

-Úgy van az jól mondval!-erősítette a cicza-baba.

-Mondval! (...)-Mondhatom, szép magyar beszéd létezik maguknál!

-Od van az igazi magyar nép! (...)

A fővárosi cicza nevetett azon, hogy a cicza-baba mondval-t mondott mondva helyett és od-ot ott helyett, a cicza-baba pedig azon mosolygott, hogy a fővárosi cicza azt mondotta: rosszul [sic] néz ki, e helyett betegesnek látszik és azt mondta, hogy náluk magyar beszéd létezik, holott ezt a magyar nép sohasem mondja. Hát bizony a fővárosi cicza rosszul beszélt magyarul [sic], a cicza-baba ellenben jól beszélt, de tájszóhasználással, dunántúliasan.”²⁶

Nyelvhasználatukon túlmenően az elbeszélések címe(*Falusi cica Budapesten, Városi cica falun*), a szereplők neve(Cicza-baba, ő eleve baba, így tiszta, ártatlan, nem ismeri a főváros erkölcsi fertőjét, míg Micza csupán egy mihaszna, erkölcstelen fővárosi miákoló), majd a két elbeszéléssorozat zárlatai(a falusi cica úgy képes beilleszkedni a fővárosi életmódba, hogy közben megőrzi falusi énjét, mintegy azért marad a fővárosba, hogy a maga tisztaságával annak negatívumait ellenpontozza.

Míg Micza rövid falusi tartózkodása után annak reményében menekül vissza a fővárosba, hogy sosem látja többé a falut. Hiszen őt épp állandó miákolási miatt nem sikerül beilleszkednie ebbe a környezetbe, és folyamatosan az „okos falusiak” cselszövéseinek esik áldozatául) is azt láttatják, hogy hogyan válik szocializációs értéké nemcsak a nemzetek közötti, hanem a régiók közti hierarchiák is, épp azért, hogy a gyerekeknek íródó szövegek keretén belül forgalmazódnak.

²⁶ PÓSA 1900: 238.

Az idézett szövegrészek, az újonnan szakosodó tudományterületek nemzetiesítő kisajátításai, valamint ez utóbbiak tudományterületen belüli kisajátításai révén a dolgozat azt a folyamatot láttata, ahogyan épp egy ilyen területen belüli hierarchizáció eredményeként a gyerekirodalom a 19. század végén önálló irodalmi terepként létrejön, és a politikai kisajátítások öncélú eszközévé válik.

A szakosodási kisajátítások következményeként értelmezte a hierarchikus gyerekirodalom-koncepció kialakulását, és a különféle szövegrészek kiemelésével, a diszciplína gyerek és irodalom jellegének vizsgálatával az efféle koncepció történeti jellegére és működésére figyelmeztetett. Annak reményében, hogy a szakosodási folyamat láttatása, a mára már klasszikussá vált gyerekirodalmi szövegek újraolvasása és-értése a területhez kapcsolódó hierarchiák lebontását, s ennek folyományaként e diszciplína egyfajta „felszabadítását”, újfajta megközelítését, olvasatát is lehetővé teszi.

Irodalomjegyzék

- BAUER 1994-BAUER Gabriella: *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.
- BEZERÉDJ é.n.- BEZERÉDJ Amália: *Flóri könyve*, Franklin-Társulat, Budapest, é.n.
- BOGNÁR 2001- BOGNÁR Tas: *A magyar gyermekvers*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.
- BÖNGÉRFI 1894-BÖNGÉRFI János: *A gyermek, az ifjúsági és a népies irodalomról* [sic], Lampel R. (Wodianer F. és Fiai) könyvkereskedése, Budapest, 1894.
- CS. NAGY 1985-CS. NAGY István: *Gyermek-és ifjúsági irodalom*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
- CSULÁK-REVICZKY 1979- CSULÁK Mihály– REVICZKY Béla: *A magyar gyermekkönyv 1527–1979*, Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülése, Budapest, 1979.
- DRESCHER 1934-DRESCHER Pál: *Régi magyar gyermekkönyvek 1538— 1875*, A Magyar Bibliophil Társaság Kiadása, Budapest,
- DOMBI—OLÁH 2000-DOMBI Alice—OLÁH János: *Pedagógiai célkitűzések a XIX. század magyar pedagógiájában*, APC-Stúdió, Gyula, 2000.
- DONÁTH 2008- Donáth Péter: *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868—1958*, Trezor Kiadó, Budapest, 2008.
- IMRE 1977-IMRE István (szerk.): *Régi magyar és magyar vonatkozású gyermekkönyvek 1711-1861*, József Attila Megyei Könyvtár rotaüzeme, Tatabánya, 1977.
- JÓBORÚ MÉSZÁROS et al. 1990- JÓBORÚ Magda MÉSZÁROS István: *Neveléstörténet*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.
- KEPES 1971-KEPES Ágnes: *A gyermek-és ifjúsági [sic] irodalom magyar szakirodalma*. Belső használatra, Budapest, 1971. (kézirat féle)
- KOLTA 1972-KOLTA Ferenc: *Ifjúsági irodalom*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1972.
- KOMÁROMI 1998-KOMÁROMI Gabriella: *A gyermekkönyvek titkos kertje*, Pannonica Kiadó, Budapest?, 1998.
- KÖTE—RAVASZ 1979- KÖTE Sándor—RAVASZ János: *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1849-1919*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979.
- NEMÉNYI 1902- NEMÉNYI Imre: *Ifjúsági [sic] könyvtárak és ifjúsági [sic] olvasmányok a nevelés szolgálatában*, Lampel Róbert(Wodianer F. és fiai) cs. és kir. udvari könyvkereskedésének kiadása, Budapest, 1902.

RAVASZ 1957-RAVASZ János: Tanulmányok a magyar nevelés történetéből 1849–1944, Tankönyvkiadó, Budapest, 1957.

SZEMAK 1924-SZEMAK István: *A magyar ifjúsági[sic] irodalom története*, Neuwald Illés utódai könyvnyomdája, Budapest, 1924.

TARBAY 1999-TARBAY Ede: *Gyermekirodalomra vezérlő kalauz*, Apostoli Szentszék Könyvkiadó, Budapest, 1999.

VARGHA 1964-VARGHA Balázs: *Gyermekirodalom*, Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ, Budapest, 1964.