

---

**BENGI László<sup>1</sup>**

## **A tanár alakja a magyar irodalom történetében**

Alighanem túlzás lenne azt állítani, hogy a 19. század utolsó és a 20. század első évtizedeinek magyar szépirodalmában gyakrabban bukkannak föl tanár szereplők, mint más foglalkozási vagy társadalmi csoporthoz tartozó alakok. Az irodalmi hagyományban mégis viszonylag hangsúlyosnak bizonyultak a tanítás és tanárság kérdéseit – ha nem is kizárólagosan, de – előtérbe állító művek. Ennek okát részben magának az (irodalom)oktatásnak a rendszerszintű és tartalmi kiforrásában lehet keresni.

Alighanem életkori-motivációs megfontolásokkal is magyarázható, hogy nem egy olyan mű választható kötelező olvasmánynak, amelyben kitüntetett szerep jut az iskolának mint helyszínnek, a tanulásnak és iskolába járásnak mint a diák életforma szükségszerű – ámbár nem mindenkor szeretett – velejárójának. Csakhogy ekként – mindenekeelőtt a kötelező olvasmányokon keresztül – az irodalom nemcsak tükrözi, hanem lényege szerint elő is állítja azt a kulturális hagyományt és sémarendszert, amely az oktatás szereplőiben iskoláról és tanításról, tanárról és diákról kialakul. A 19. század végén és 20. század elején született irodalmi művek és kötelező olvasmányok tehát nem elhanyagolható módon vesznek részt annak az iskola- és tanárképnek a létrehozásában, alakításában és fenntartásában, egyúttal azonban lehetséges kritikai reflexiójában, amely a közelmúltig hatóan meghatározta az oktatásról alkotott szemléletet, és amely éppen napjainkban megy keresztül mélyre ható átalakulásokon.

### **Hatalom és társadalom**

Az oktatás társadalmi rendszerében az iskola többek között mint sajátos hatalmi rend jön létre: olyan fizikai helyként, beszédterként és személyközi kapcsolathálóként, amelyet nem kis részben hatalmi viszonyok tagolnak, illetve amelynek szerkezete és működése egyszersmind hierarchikus helyzeteket hoz létre. Gárdonyi Géza korai novellaciklusának, *Az én falumnak* az elbeszélője például egy olyan falusi tanító, aki éppannyira hozzátartozik, mint amennyire felette is áll a falu közösségének. Miközben kedélyes hangütése összetartozást sugall, világosan kirajzolódó határhelyzete tekintélyt és megszólalás fölötti hatalmat tanúsít. Ez a részleges kívül-lét és az általa biztosított távlat egyfelől a művelt-tanult városi világ és a helyi közösség közti közvetítés zálogának tetszik – ekképpen egyáltalán az elbeszélés lehetőségét és feltételrendszerét képezi. Másrészről viszont a tanító olyan módon tölt be meghatározó-szervező szerepet a falu életében, hogy közben maga részben ki is vonódik a közösség szabályai alól.

---

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Budapest, lbengi@elte.hu

A hatalom kérdése legáltalánosabban a gyerekek kiszolgáltatottságának, az esetenként akár erőszakba forduló fegyelmezésnek és az ettől való félelemnek a tapasztalata felől vetődik föl az iskola- és tanárregényekben. A tanintézmény nemegyszer szinte önálló világot alkotó, zárt, erősen szabályozott közegként jelenik meg, mint például Ottlik Géza *Iskola a határon*-jában vagy akár – az Ottlik-regény jellegét is földéző – *Abigél*-ben Szabó Magdától.

A szigorú tanárok által kiváltott gyermeki félelem rendre előforduló motívum, amely Móricz Zsigmond kötelező olvasmányá lett iskolaregényében is megjelenik: „Egy pillanat múlva mindenki a helyén volt s kushadt és lapult. Báthori tanár úrtól jobban féltek, mint a tűztől.” (Móricz 1975, 400) Ugyanakkor a megjegyzés folytatása az iskolában megkövetelt rendet és szabályozottságot nem csupán kényszerként és korlátozottságként, de más oldalról is felmutatja, nevezetesen az élet rögzített keretei által nyújtott biztonságérzetként: „Misi is elfelejtette a bánatát, s megdermedve nézett a tanár úrra, még mikor leültek is! [...] Egész órában jótékony feszültség és fegyelem volt. Valamennyiüket megnyugtatta a tanár energiája, ki az egész órán úgy beszélt, mint egy bakakáplár, kurtán, határozottan, keményen...” (Móricz 1975, 400–401) Az a későbbi megjegyzés pedig, amely szerint Misi nemcsak tanárai tekintetét, de édesanyja figyelő szemét is érzi magán, immár a fegyelem elvárásának belsővé tételére utal: „Érezte azt a jó szemet, szinte csiklandozta a félelem a torkát, s csüggedten nézte a levelet.” (Móricz 1975, 408)

Ahogy a szigorú és félelmet keltő tanár is bizonyulhat megértőnek és igazságosnak, úgy az enyhén értékelő nevelő is könnyen kettős megítélésben részesülhet. Gyengekezűsége éppúgy lehet jószívűségének és emberségességének kifejeződése, mint ahogy valamelyest szinte mindig nevetséges is. Szabó Magda említett regényében – jóllehet a falakon kívüli és belüli világ ellentéte árnyalni fogja ezt a képletet – az intézeti növendékek nézőpontjából hasonlóan ellentmondásos benyomást kelt szigor és engedékenység kettőse: „Az intézet megszokta a vaskezet. Kőnig enyhe volt, osztályzatai is enyhék, ha valaki sírva fakadt az órán egy elégtelen felelet miatt, hajlandó volt mindjárt a következő napon javítófelelésre szólítani. Bár a lányok folyton méltatlankodtak, milyen kordában tartják őket, annyira vérükké vált a fegyelem, hogy mihelyt valaki lazított a gyeplőn, s nem volt hozzájuk olyan szigorú, mint a többi, kinevették a gyenge kezű nevelőt. Kőniggel néha még tréfát is űztek.” (Szabó 1978, 82)

A 19. század végére – összefüggésben az oktatási rendszer és az iskolai képzés történetével – lényegében kialakultak azok a tanártípusok, amelyek fő vonalaikban alighanem egész a 20. század végéig érvényesek maradtak. Ahogy pedig a tanintézmény szigorúsága gyermeki önfegyelmeként interiorizálódhat, úgy a tanárregények tipikus alakjai is részben belsővé tett szerepeik mentén jellemzik a pedagógusokat. Innen nézve az iskola diszkurzív rendje sajátos színjátéknak tetszik, amint például a *Légy jó mindhalálig* lapjain olvasható: „a vallásóráról kiment a jóságos Valkai tanár úr, aki pedig még a legemberibb volt a tanárok közt. Ilyeneket szokott mondani: »hol szakítottad el a kabátodat?« Vagy, hogy: »miért nem mosod meg a nyakad?« Ez szokatlan volt, mert a tanárok a diákok közt úgy járnak, mint felsőbb lények:

nem nevelnek, nem tanítanak, csak szerepelnek.” (Móricz 1975, 288) Olyannyira, hogy adott esetben egy tanár kifejezetten a szerep által megalkotott teremtménynek bizonyulhat: „Az öreg Zábráczy tudniillik szépírást és tornát tanított, mert ehhez a két tantárgyhoz nem kellett semmi képesítés, sem képesség: ő még a régi világ embere volt... egy régi püspöknek a teremtménye...” (Móricz 1975, 403–404) Hasonlóan hozza létre és tartja fenn azonban a kötelező olvasmányok intézménye is az általa továbbörökített tanársztereotípiák rendszerét. És ahogy az iskolán belül és kívül betöltött szerepek között könnyen feszültség képződhet, belső tudati disszonanciát eredményezvén, úgy a kulturálisan hagyományozott kép is ellentétbe kerülhet bemutatásának körülményeivel: nem csupán, sőt talán nem is elsősorban történeti értelemben, a múlt és jelen elkerülhetetlen különbségeinek megismerése és kölcsönösen megértő föltárása révén, hanem az irodalom önmagára kérdező, a példázatosan iskolás közvetítést kijátszó jellege folytán.

### Nyelv és rend

Ha a tanártípusok részben előre megírt szerepek, akkor nem meglepő, hogy az iskola világában játszódó regények a tanítást – sőt bizonyos szempontból magát az iskola intézményét – mint nyelvi kérdést (is) látják. Az írásbeliségre eső hangsúly mindkét esetben összefüggésbe hozható hatalom és megtévesztés problémáival. Az írás éppannyira bírhat tekintéllyel, jelenthet elsajátításából adódó hatalmat, tehet szert – mint a babona világában – erőre, mint amennyire – jelen nem lévőként – félre is vezethet, hazugságot is rejthet, vagy ironia és gúny révén állíthat nagyon is mást ahhoz képest, amit betű szerint mond. Az írásbeliség eme tág asszociációs körében abban az értelemben a szóbeli előadás bizonyos formái is írottak tekinthetők, hogy azok az írásbeliség nélkül elképzelhetetlenek lennének. Az iskolai oktatásban ugyan nem mindent átható, de óhatatlan jelenlévő szakmai érvelés, a beszélt tudományos nyelv, hiába élőszóban hangzik el, az írott nyelv autoritására tart igényt. Mindemellett viszont – és az irodalom teljesítménye nem kis részben ebben ragadható meg – esetenként az írott nyelv is olyan elevenségre tehet szert, mint a szóban elhangzó. Amikor képes önmagára ironikusan reflektálni, ezzel megbonthatja saját megfellebbezhetetlen tekintélyét, kérdésessé teheti magától értődésének autoritását, és önnön legitimációjára irányíthatja a figyelmet. Irodalom és tanítás egymáshoz hasonlóan egyensúlyoz merev tekintély és eleven változandóság kibékíthetetlenek tetsző pólusai között.

Nem meglepő tehát, hogy az irodalmi művekben megjelenő tanárokat javarészt előadói stílusuk, megszólalásmódjuk, oktató-nevelő munkájuk nyelvi gesztusai jellemzik. Gárdonyi említett tanítója fordító szerepre is vállalkozik, közvetítő kapcsot képezvén az eltérő nyelvi regiszterek között. Gozdu Eleknek, a talán kevésbé ismert, ám annál érdekesebb századvégi írónak a *Köd* című regényében viszont a falusi tanító, Dahó Sámuel, az iskolán kívül is olyan dagályossággal nyilvánul meg, amely a világi műveltségű szereplők számára már kifejezetten nevetséges.

Móricz többször idézett regényében az öreg Názó magyarázata minden furcsasága ellenére is képes magával ragadni a főhős kisdiaákat. Habár értékét nem vitatja, az már zavaróbb számára, mikor nem érti szerzeményének, egy Csokonai-életrajznak a szövegét. Másutt Nyilas Misi egyszerre tapasztalja meg saját ismereteinek értékét és megtanult, de még nem elsajátított tudásának korlátait: „Misi megerőltette az agyát, ő még a gimnáziumban nem tanult történelmet, azt csak majd a következő osztályban fog tanulni, de már az elemi iskolában is tanult valamit a magyarok históriájáról: annyit már tanult, amennyinél többet sohasem fog otthon tanulni egy parasztyerek sem. Azok otthon a faluban felnőnek, emberek lesznek, s nem fogják többet híret hallani a történelemnek, annyival élnek, amit ő tavaly kileckéztetett tőlük... De az nem volt kép az ő lelkében, amit ott tanult, csak szavak voltak, amik semmi különöset nem jelentettek.” (Móricz 1975, 413)

Móricz szerint a jó tanítót a magyarázat igénye és képessége jellemzi: „Kétségbeesett vergődés volt ez a tanulás, s neki a szája elfáradt a sok kérdésben, mert természettől jó tanítónak születve, önkéntelenül inkább tett húsz kérdést, minthogy egyszer megmondjon valamit: mindent belőle magából akart kihozni; öntudatlanul is, logikai kapcsolatok alapján építeni fel.” (Móricz 1975, 345) Kosztolányi *Aranysárkányának* tanár hőse, Novák Antal, a fizika és számtan tanárja, föltétlen szeret magyarázni. Felfogása a regény eleji bemutatás alapján középutat látszik képviselni ridegség és erélytelenség között: „Tóninak nevezték a tanulók bizalmasan, de ez a becenév nem illett hozzá. Mindenekelőtt igen komoly ember volt. Aztán nem szolgált rá arra, hogy gúnyolják. Haladott, szabadelvű nézeteket vallott, barátkozott a diákokkal az iskolán kívül is, anélkül, hogy cimboráskodnék velük s nemrégiben a közvetlen viszony ápolására »teadélutánok«-at honosított meg, melyekre meghívta a felsőbb osztályú növendékeket. Ezek a teadélutánok nem sikerültek. A diákok elfogultan viselkedtek a szigorú, de kedves tanár otthonában, nem mertek a süteményhez nyúlni, beszélni is csak Ebeczky Dezső beszélt, főképp számtani kérdésekről, míg a többiek nevetgéltek és unták a teadélutánnak elkeresztelt pótszámтанórát. Novák nem is invitálta többé lakásába tanítványait. Mégse mondott le arról, hogy az ifjúsággal keresse a társas érintkezést és megszilárdítsa a baráti kapcsolatot. Ő maga mulatott legjobban azon a rideg tanáralakon, mint Fóris, kit az élclapok, véleménye szerint, joggal állítanak pellengérré, s a másikon, szomorú ellentétén, Tálás Bélán, ki nem ügyel méltóságára. Kettőjük között állt, a középúton, a szigor igazságával, higgadtan és méltóságosan. De azért ő is jó pofa volt.” (Kosztolányi 2014, 71–73) Az elbeszélői nézőpont már ebben a részletben sem egyértelmű kijelölése ugyanakkor fölkelheti az olvasó gyanakvását. Míg az idézet elején a diákok látóköre érvényesül, a jellemzés előrehaladtával vélhetően mindinkább Novák önképe szüremkedik be az elbeszélői szövegbe, hogy aztán a zárlat látványosan visszaadja a szót a diákoknak. Ezzel az olvasó figyelme szinte elterelődik arról, hogy a középút képze nem egy kívülálló elbeszélő pártatlan értékítélete, de nem is annyira az érintett diákok vélekedésének summázata, mint inkább a főhős önmagáról alkotott, saját tanári szerepét meghatározó, talán az önkritikától, mindenestre az önelégültségtől sem mentes, ekként pedig közel sem föltétlen érvényes képze.

Néhány fejezettel később, a Kosztolányi-regény egyik kulcsjelenetében Novák feleltet: „Vegyünk egy másik, szintén érdekes esetet. A derékszögű paralelepipedont. Remélem tudja, hogy mi az. Hogyne tudná – szólt, önmagát biztatva, mert nem merte föltételezni, hogy akadjon oly elvetemült ember, ki ezt se tudja. Tehát a derékszögű paralelepipedon élei úgy aránylanak, mint egy aránylik a kettőhöz, a háromhoz. Most már az a kérdés, hogy aránylanak a köréje írható egyenes henger palástfelületei? Csak úgy, nagyjában mondja el, hogy oldaná meg a föladatot. Pár szóval.” (Kosztolányi 2014, 277) A föladvány valóban igen egyszerű, joggal várható el egy érettségi előtt álló diáktól, hogy a megoldás menetét fejben is fölvezolja. Vili azonban, a feleltetett fiú, az osztály leggyöngébb tanulója. Számára a tábla a vágyott biztonságot és támaszt jelenti, amelytől Novák rögvest a feleltetés elején, végső soron minden empátia nélkül megfosztja, még a térgeometriai példánál sem tartva szükségesnek a táblán való szemléltetést. Más kérdés, hogy az olvasó persze tudja, Vili ez sem segített volna sokat. Ugyanakkor Novákot nem csak az oktató magyarázatok kedvelése, a megoldás ama logikai vázának és menetének előtérbe állítása jellemzi, amely a fejben végbevitt, egyszersmind szóban előadott levezetés során valóban jobban előtűnik. Vili feleltetésének jelenetében szinte már a tanári tekintély fitogtatásaként, a tudományos nyelv autoritásának kidomborításaként hat a derékszögű paralelepipedon fölemlgetése, amelyet az elbeszélő szereplői nézőpontból megfogalmazott, ám nem kevésbé ironikus kommentárja ismét egyszerre eltakar és hangsúlyoz. Ámde hiába érdemes még egy közepes tanulótól is elvárni, hogy tisztában legyen eme test fogalmával, a leggyöngébb, bukás szélén lavírozó diáknak nemcsak méltányos, de föltehetőleg szükséges is lenne megadni azt a könnyebbséget, nyelvi jellegű segítséget, hogy a tanár a tudományos szakszó helyett a köznapibb és kézzelfoghatóbb téglatest megnevezéssel éljen.

Liszner Vili feleltetésének – egyébként szinte tettelegességbe, tanár és diák heves szóváltásába torkolló – jelenete nem támasztja alá azt a képet, amely Novákról önmagában él: elvei és gyakorlata nem illeszkednek egymáshoz. Az öngyilkosságig hajszolt tanár végső döntéséhez ennek fölismerése, az önmagáról alkotott kép összeomlása is hozzájárulhat. Novákot sajátos vakság jellemzi: újra és újra diákjai elé áll, szerepel előttük, ki van téve árgusan figyelő és kritikus tekintetüknek, ám közben – jószerevel Oidipusz királyra emlékeztetve – mégsem látja önmagát. Mikor pedig a körülmények és események alakulása folytán szinte kényszerűen mások szemével tekint önmagára, az önismeret így megnyíló örvénye magával ragadja, és a mélybe vonja: véget vet életének. A tanárszerepet jellemző eme paradoxon nem tűnik föl kivételesnek. Nemcsak Kosztolányinál szerepel, de Babits Mihály szintén húszas években írt regényében, a *Timár Virgil fiában* is meghatározó tapasztalatnak bizonyul: „Timár előtt mintha örvények nyíltak volna föl; most először látta – más szemével – ilyen rettenetes világításban az életét; mintha sárral dobáltak volna mindent, ami kedves és szent neki; egyetlen vágya lett, hogy megszabadítsa önmagát és Pistát ettől a borzasztó szuppozíciótól.” (Babits 1982, 442–443)

## Tekintély és tapasztalat

A tanár és diák közötti hierarchikus, tudásbeli és intézményes távolság könnyen kapcsolatba hozható azzal, ahogy tanárok és diákok nem ismerik, illetve félreismerik egymást. Babits említett regényének címszereplő szerzetes tanára hirtelen rádöbbenésként tapasztalja meg ezt az idegenséget: „A fiai... És mégis, mennyire nem ismeri őket!... És mégis, mindegyiknek megvannak a külön szálai, s egy külön élethez kötözik el őket, egy külön körhöz, egy külön családhoz, az ismeretlen és ijesztő Élet külön sejtjeihez, melyek idegenek egymásnak és neki. Mindegyik egy egész más világ jegyese. S az élet sodra egyszer csak meghúzza ezeket a láthatatlan szálakat, és elragadja a fiúkat, el egymástól, el tőle, mindegyiket a maga külön köre, a maga titkos rendeltetése felé... [...] Most egyszerre döbbsen rá, hogy ennek a kedves fiúnak is megvan a maga külön élete, ki tudja, milyen élet, mely előtte teljesen idegen.” (Babits 1982, 390) Az *Aranyasszony* az idézett feleletés komikus jelenetsorába illesztve ad hangot hasonló fölismerésnek: „– Mit akar, kérem, most azzal az egyenessel? – tört ki Novák. – Minek kell önnek az az egyenes a variációnál? Nem értem önt, nem értem.” Novák kifakadását az elbeszélő a szereplői nézőpontok ütköztetésével toldja meg („Novák nem értette Vilit. Vili sem értette Novákot.”), majd rövid, ironikus, sőt jószerevével szarkasztikus megjegyzésben foglalja össze a jelenetdarabot: „Érdekes találkozás.” (Kosztolányi 2014, 273)

Tanárok és diákok kölcsönös értetlensége és kommunikációképtelensége éppúgy gyakori célpontja az írói ironiának, gúnynak vagy kritikának, mint a tanárokból leképeződő társadalom. Ismét Babitsot idézve: „Timár mégiscsak különb volt. Megérezte rajta a szellem embere, s az apró intrikákkal telehálózott klostromban, pletykás kisvárosban valami nemes különállás különböztette meg, mely annál jobban imponált Pistának, minél jobban kinőtt környezetéből ő is.” (Babits 1982, 418) Kosztolányi regényei szinte elkeserítő képet festenek a tanárságról. A *Nero, a véres költő* Senecája ugyan nem mai értelemben vett pedagógus, de a császár mentoraként éppoly cinikus, mint a *Pacsirta* klasszikus műveltségének emlékeztető őrő, ám állandóan részeg latintanára. Az *Aranyasszony* tanár szereplői vagy menthetetlenül saját világukba zártak, mint Novák, vagy elzülkenek, mint Biró Gyurka, pénzsóvárak, mint Nyerge Lázár, szürke hivatalnokok, mint Ábris igazgató, kegyetlen pandúrok, mint Fóris, fáradt és erélytelen öregemberek, mint a történelem sír szélén álló tanára, Tóth Béla.

Könnyű tehát példákat találni arra, hogy az írók kevés szimpátiával, erős kritikával tekintettek a tanárookra és az iskolára. Ennek gyors általánosítása azonban éppoly egyszerűsítő föltevés lenne, mint magyarázatképpen arra a – nem teljesen helytálló – motivációra hivatkozni, hogy az írók többségükben talán rosszul vagy nehezen tanultak, és ezért őriznek rossz emlékeket az iskoláról. Az ironikus viszony indokát sokkal inkább abban a párhuzamban – és ilyen értelemben inkább szimpátiában – látom, amely a szépirodalmat az oktatáshoz fűzi, és részben közös kihívások elé állítja.

Az iskolával szemben hangoztatott kétségek között hasonlóképp fölmerül, hogy az élettől idegen tudást közvetít, mint a művészetek kapcsán. Kétségtelenül egyfajta életszerűtlenség benyomását kelti Dahó Sámuel beszédmódja, de még a *Köd* német, mulatságos kevert nyelven megszólaló orvosa is sajátosan elvont műveltségeszmény jegyében próbál a regény kevésbé tanult, ezért többször kifigurázott főhősének segítségére sietni. Szintén komikus hatást kelt Szigligeti Ede alakja, Szilvai Tódor a *Liliomfiból*, vagy a más összefüggésben már említett Názó Móricz regényében.

A tanár alakja nemcsak egyfajta kulturális hierarchiát idéz meg az irodalomban, de igen gyakran parodisztikus vonásokkal jellemezhető. Ez a kétarcúság hasonlít ahhoz, ahogy Mihail Bahtyin szerint a hivatalos kultúrát egy azt kifordító, feje tetejére állító karneváli kultúra ellenpontozza. Ennek jegyében pedig nemcsak arról lehet szó, ahogy a tudós tanár és a nevetető bohóc egy sajátos skála két végpontját képezik, hanem arról is, hogy mindkét pólus maga is ambivalens: a tudós alakjához éppannyira kötődik a tudálékos finomkodás veszélye, mint a bohóc nevetéséhez a dolgok másként látásának bölcsessége.

A tanári szerepek végső soron rétegzettebbek annál, semhogy egysíkú, egyszerű típusokként legyenek azonosíthatók, és e szereplehetőségek egyaránt lehetnek forrásai belső feszültségnek és gazdagságnak. Az irodalom esetében is hasonló kettősséget eredményez író és írás kettőse, amely szintúgy a legitimáció legelemibb szinten értett problémáját állítja előtérbe. A tanítók és tanárok társadalmi és kulturális helyzetének ellentmondására Szabó Dezső és sokan mások is érzékenyen reagáltak. Kosztolányi *Alakok* című sorozatában a tanárról rajzolt portré a túlterheltséget és az alulfizetettséget emeli ki: „Havi fizetésem 256 pengő, se több, se kevesebb, tizenhét éves szolgálat után. Egy tanítványom, aki tavaly érettségizett, 350 pengő fizetést kap.” (Kosztolányi 1987, 284)

Természetesen az iskolához kapcsolódó, különösen az érettségit is megidéző művek még őrzik annak emlékeztétét, hogy a műveltség egyszersmind társadalmi státuszt is jelenthet. A *Légy jó mindhalálig* gyermek hőse szinte megdöbben, hogy nemcsak a tudásért önmagáért, a kutatás és fölismerés izgalmaért, az elsajátítás sokrétű örömeért, de a hivatalért és a vele járó társadalmi rangért is lehet tanulni: „Az még nem tűnt fel előtte, hogy mindaz a lecke, amit el kell napról napra végezni, csak valami akadálysorozat, amit át kell ugrálni, hogy a végén valami jó, békés, uras hivatalba kerüljön az ember... Ha erre gondolt volna, még kiállhatatlanabb lett volna az egész tanulás... Ezért tanulni a törtszámokat?... és nem azért, mert az érdekes?... Ő mindig ezzel érvelt Sanyika előtt: hogy nézze csak, milyen furcsa! furcsa, hogy ez igaz!...” (Móricz 1975, 350)

A tekintéllyel bíró és viszonyítási pontként szolgáló tanár alakja a *Tanár úr kérem* lapjain is megjelenik. Jóllehet az időbeli távlat sajátos felcserélése, összezavarása ironikus hatást kelt, a tanítói tekintélyt még az éppen megszólaló szülő is elismeri: „a tanító úr köhög, körülnez. Engem is észrevesz, nyájasan és kedvesen biccent. Én is mosolyogva válaszolok – később

rajtakapom magam, hogy rögtön Gabira néztem utána, vajon észrevette-e, hogy milyen jóba vagyunk a tanító úrral. Önbizalmam kezd visszatérni.” (Karinthy 1975, 80) Ugyanakkor a jelenetet belengő presztízis Karinthy-nál már nem mentes ellentmondásoktól: a humoros kötet középpontjában már a diákok állnak, a tanárok pedig inkább csak ennek keretéként asszisztálnak a gyermeki nézőpontból kibomló mulatságos történetekhez. A könyvben megjelenő világ – esetenként ugyan díszletszerűen – még őrzi az iskola presztízisét, ám a figyelem súlypontjának áthelyeződése már e mesterségesnek tetsző szabályok által meghatározott intézmény súlytalanná válásának folyamatát is jelzi.

A *Hannibál feltámasztása*, Móra Ferenc kisregénye úgy fest gunyoros képet az iskoláról, hogy ekként könnyen beilleszthetőnek látszik a hatalomról szóló példázatok didaktikus-moralizáló hagyományvonulatába. Ugyanakkor az elbeszélés nyomán készült film kevert modalitása éppúgy oldja a hangütés egyneműséget, mint ahogy a regény eredeti, cenzúrázatlan kézírata is jóval kevésbé enged a későbbi, ideológiailag kisajátító olvasásmódnak. Hősének állandó ironizáló gesztusai senkit és semmit nem kímélnek, beleértve önmagát is, így egyfajta paradox megengedő magatartással kerülnek érintkezésbe, amelytől egyáltalán nem idegen Hannibál regény végi „megtagadása”. Más kérdés, hogy ezzel az önrelativizáló szarkazmussal mennyiben fér össze Madách *Az ember tragédiájának* szerkezeti felidézése: az öngyilkosság gondolatára a *Hannibál feltámasztásának* zárlatában is a születendő gyermek ígérete, az ebből adódó bizakodás (és küzdelem) felel.

A műalkotások értelmezéstörténete során rendre megjelenő kísértés a művészetek által betöltött szerepköröknek, az esztétikai tapasztalat jellegének egyfajta tanító szándékra való leszűkítése. Olyannyira, hogy ezen a téren irodalom és oktatás egyfajta vitában látszik állni. Míg a diákok munkájának értékelése, a velük szemben támasztott elvárások megítélése valamelyest szükségessé teszi helyesnek elfogadott válaszok, afféle megoldások rögzítését, addig a műalkotások lényegéhez tartozik az a gazdagság, amely – bármily modellt alkossunk is – ellenáll a korlátozó gesztusoknak, s újabb és újabb értelmezési lehetőségeket nyit meg a befogadók előtt. Csakhogy ez nem valódi ellentét. Az olvasás éppúgy nem függetlenítheti magát maradéktalanul a példázatszerűségtől, mint ahogy az oktatás sem. Azzal pedig, ahogy a műalkotások – a művészetet nem kipipálható vagy meghaladható rejtvénynek mutatván – elemi módon tartják fenn az érdeklődést, párhuzamuk révén azt is tanúsítják, hogy a tanítás és különösképp a tanulás szintén olyan bevégezhetetlen folyamat, amely nem merül ki a pusztá biflázásban.

Az iskolában játszódó vagy aköré épülő alkotások olyan természetes kapcsolatot jelentenek irodalom és oktatás között, amely szintúgy fölkinálja a tanítás önértelmezésének, diákok számára való bemutatásának, sőt velük való közös megvitatásának lehetőségét. Ez pedig többek között azt is érzékelhetővé teheti, hogy a tanítás folyamata az irodalmi alkotáshoz nem csekély mértékben hasonlóan hozza létre és alapozza meg saját diszkursusát, vagyis jelöli ki azokat a kereteket és feltételeket, amelyek között megszólalásai elhangozhatnak,



illetve amelyek mentén a diszkurzus résztvevői mozoghatnak. Ebből adódóan akár azt a föltevést is meg lehet fogalmazni, hogy az irodalomhoz és a tanításhoz egyaránt lényegileg tartozik hozzá az önmagára, körülményeire és hatékonyságára való rákérdezés. Mindkettő állandó kihívásokkal szembesül, miközben maga is kihívást jelent.

Megkockáztatom tehát, hogy a tanítás mint olyan igen mély összefüggésben áll az irodalom által fölvetett kérdésekkel. Ahogy az irodalmi mű olvasása jó esetben egy új tapasztalat kezdete, úgy a tanítás sem tekinthető pusztán ismeretközlésnek és -gyarapításnak vagy merő tudásközvetítésnek. A tanítás ily módon nem annyira a tudományban való előrehaladás, mint inkább a tudomány kezdeteiig, az önálló felismerésig való eljutás. Tanárrá válni ezért kicsit azt is jelenti, hogy íróvá válunk.

### **Rögzítés vagy továbbélés?**

Az iskoláról és tanárokról továbbörökített irodalmi képet zömében a 19. század utolsó és a 20. század első évtizedeiben született művek alakították ki. Az ekkor formálódó hagyomány ereje többek között alighanem abban áll, hogy nem rejti véka alá tanításról alkotott tapasztalatának ambivalenciáját, vagyis a kulturális minták performatív továbbadását jórészt nem választja el annak kritikai mérlegre tételétől.

A 20. század második felének politikai és ideológiai kényszerei – nem kevéssé a maguk céljaihoz idomítva – fönntartották, illetve konzerválták az oktatási intézmények súlyát és vele részben a tanárság társadalmi presztízsét. Az 1945 utáni tanár-, illetve iskolaregények ezért több ponton is kapcsolódhattak két világháború közötti előzményeikhez. Az uralmon lévő rendszer egyszerű kiszolgálására törekvő művek mellett a szóban forgó alkotások egyik rétegét a hatalomnak való ellenállás, a morális tartás történetileg fontos, jóllehet nemritkán példázatos-iskolás megjelenítései képezték, többek között Móra Ferenc említett – ámbar egyszerűsítve olvasott – kisregényével rokonítható módon. Az irodalmi művek egy másik hagyományvonulata a hatalmi erőszakgépezet iskolába való behatolását a mozgástér és a szabadság – akár metafizikaivá vagy egzisztenciálissá fokozott – hiányának alapján korlátozó tapasztalata felől igyekezett fölmutatni. A hatalom latenciája, a tanítás ideológiai átítatottsága iránti érdeklődés a megszólalás keretfeltételeire rákérdező 19. század végi elbeszélői hagyománnyal állítható párhuzamba.

A tanárok világának például a Móricz-regényben fölűnő „színjátékisága” különösen a nyolcvanas-kilencvenes évek fordulóján vált ismét fontos tapasztalattá. Az iskolai és a hatalmi struktúrák fokozódó szétválása, az ideológiailag fönntartott hierarchikus viszonyok kiüresedése vagy épp átfordulása az értékek átértékelődésének színházra jellemző folyamataiként is értelmezhetően voltak. Mindemellett természetesen szintén jelen volt a

művek egy olyan negyedik csoportja, amely a tanításból származó intellektuális ösztönzéseket tette kérdéssé, olyan előzmények nyomán is, mint Babits Tímár *Virgilje*.

1990 után az említett formákban hagyományozódó kép érvényessége egyre több oldalról vált kérdésessé. A kortárs magyar irodalomban megítélésem szerint mégsem érzékelhetők annak határozott jelei, hogy egy markáns, új beszédmód jött volna létre az iskola világa és tanáralakjai kapcsán. Ennek egyik lehetséges oka föltehetőleg abban kereshető, hogy még a mai középnevezdek is közvetlen a rendszerváltozás táján, legalább részben 1990 előtt járt iskolába. A fiatal, részben pályakezdő írónemzedék ide kapcsolható diákgregényei pedig az iskolát inkább csak keretként, valamelyest körvonalazatlan horizontként szerepeltetik, a súlyt a diákélet tapasztalataira fektetve. Az életkori összefüggéseken túl talán az is oka lehet az érdeklődés eme irányának, hogy az itt említhető írók egy folyamatos átalakulásban lévő oktatási rendszerben szocializálódtak. Akár még azt a kérdést is föl lehet vetni, ezek után lesz-e érdemi mondandójuk tanáraikról. Meggyőződésem, hogy ha nem így lesz, akkor az olyan veszteséget fog jelenteni a magyar szépirodalomban, amely a tanítást és az iskola világának reflexióját is szegényebbé fogja tenni.

### Hivatkozások

Babits Mihály (1982), *Timár Virgil fia*, in: *A gólyakalifa – Kártyavár – Timár Virgil fia – Elza pilóta*, Szépirodalmi, Budapest, 379–457. Online elérhető változata: <http://mek.oszk.hu/04600/04641/04641.htm>

Karinthy Frigyes (1975), *Tanár úr kérem*, in: *Heuréka*, Szépirodalmi, Budapest, 7–89. Online elérhető változata: <http://mek.oszk.hu/00700/00719/00719.htm>

Kosztolányi Dezső (1987), *Bölcsőtől a koporsóig*, Szépirodalmi, Budapest.

Kosztolányi Dezső (2014), *Aranysárkány*, Kalligram, Pozsony. Online elérhető változata: <http://digiphil.hu/o:kd-as.print.tei>

Móricz Zsigmond (1975), *Légy jó mindhalálig*, in: *Regények*, II, Szépirodalmi, Budapest, 263–514. Online elérhető változata: <http://mek.oszk.hu/15400/15426/15426.pdf>

Szabó Magda (1978), *Abigél*, Magvető–Szépirodalmi, Budapest. Online elérhető változata: [http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=0000000410&secId=0000036478&mode=html#Szabo\\_Magda-Abigel-szabo00004](http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=0000000410&secId=0000036478&mode=html#Szabo_Magda-Abigel-szabo00004)