

Ismerős idegen tanítások

Húsz éve foglalkozom hivatásos módon (nem igazán jelentős egyetemi fizetésért) a 19. századi magyar irodalom történetével; arra gondoltam, megpróbálom összefoglalni, milyennek is látom ezt az irodalmat. Mindekelőtt: valószínűleg nem nagyon látom másnak, mint más 19. századot kutató irodalomtörténészek; amit tudok ezen időszakról, tőlük tudom, vagy olyan művekből, amelyeket ők is olvastak, én is. A gondolkodás társas tevékenység; a 19. század magyar irodalmáról csak ezt kutató – személyesen ismert vagy ismeretlen – kollégáimmal együtt tudok gondolkodni. Valamilyest azonban bizonyára másként látom közös tárgyunkat, vagy legalábbis másként beszélek róla – s ezzel így volnának a többiek is. E két évtized számomra úgy alakult, hogy ugyan folytonosan tanítottam 19. századi szövegeket, ám csak ritkán írtam róluk; előbb az irodalomtörténet-írás módszertani-elméleti kérdései nyűgözték

le a figyelmemet, utóbb a politikai nyelvek története; szépirodalmi alkotások írásos értelmezésére nem maradt időm, holott szóban mást se tettem húsz éven át, hétről-hétre. S a kis léptékű megközelítés és az egyedi műértelmezés iránti előszeretetem miatt nem is igen gondolkodtam az egészen – vagy óvatosabban fogalmazva: a 19. századi irodalom olvasásának általános tapasztalatain. Most viszont épp erre teszek kísérletet, egyszerűen azért, mert eltelt húsz év, és tudni szeretném, mire jutottam.

Ahhoz a generációhoz tartozom, amelynek az irodalomtudományos neveltetése (a nyolcvanas évek elején-közepén) a „nyitott mű”, a „teremtett világ”, a „lehetséges világok” teóriáinak a jegyében zajlott. Az irodalmi szövegek „szükségszerű többértelműségéről” és „önfenntartó jellegükről” beszéltek és írtak az én igazi tanárain, akik nem feltétlenül voltak azonosak az egyetemi oktatóimmal, s akiknek többségét szemé-

lyesen nem is ismertem. Akkoriban olyasféle irodalomtudományos eszmék hozták lázba az elsőéves bölcsészeket, mint Gerard Genette tézise az elődök életművét visszamenőlegesen módosító utódokról, vagy Siegfried Schmidt mondata, miszerint az irodalmi szöveg „úgyszólván első szavával megszünteti a tapasztalati élet világát, és *pusztán nyelvi eszközökkel* egy közvetlen pragmatikai kötöttségektől mentes térben egy sajátos értelmű világot állít elő”, amelyben csak mint zálogtárgyak merülnek fel a tapasztalati élet elemei. Talán ma már nem is értjük, mit ígértek végső soron ezek az irodalomtudományos eszmék: az olvasásban (interpretálásban) megnyilvánuló szabadságot. Én ezt tanultam, és nem is kívánom elfelejteni, noha úgy sejttem, jóval többet ígértek e tézisek, mint amit az olvasás valaha is teljesíteni tud.

Am ha úgy véljük, hogy az irodalmi szövegek szükségszerűen többértelműek, akkor rossz szemmel fogjuk nézni mindazon alkotásokat, amelyek pedig mintha egyértelműségre törekedtek volna, s mindazon interpretációkat is, amelyek egy-egy alkotás egységes értelme mellett érveltek. Ha „az irodalmi mű szövege önfenntartó”, s „megértéséhez nem kell valamely szövegen kívüli helyzet újraalkotásához folyamodni”, akkor kétségeink lesznek minden olyan alkotással szemben, amely valamely szövegen kívüli helyzet meg-

értésére próbál bennünket rávenni, s talán az olyan alkotásokkal szemben is, amelyek megértése, sajnos, nemigen sikerül „valamely szövegen kívüli helyzet újraalkotása” nélkül. S mivel régi szövegek befogadásakor elég sokszor rákényszerül az ember, hogy a megértésük érdekében „újraalkosson valamely szövegen kívüli helyzetet” (vagy ráhagyatkozzon mások ilyesféle újraalkotásaira), az lehet a benyomásunk, hogy azokat a lelkesítő irodalomtudományos eszméket, amelyek az ifjúkoromat kitöltötték, főképpen a modern irodalom értelmezésére (sőt, a modern irodalom kiváló műveinek értelmezésére) találták ki, s csak korlátozottan vagy módosításokkal alkalmazhatók régebbi (vagy másodrendű) írásművekre.

De ez az ellenvetés akkoriban, azt hiszem, nem jutott eszembe. Irodalomtudományos olvasmányaim arra neveltek, s még inkább, arra neveltük egymást irodalmár barátaimmal, hogy gyanakodjunk, ha egyértelműséget látunk, és örvendjünk, ha többértelműséget. A szemünkben a legrosszabb, amit az irodalmi mű elkövethetett, a célzatosság volt (függetlenül attól, hogy rokon- vagy ellenszenvesnek találtuk morális, politikai, vallási vagy másféle célját); a legrosszabb, amit az irodalmi mű értelmezése elkövethetett, „a jelentés rögzítése” volt – csak, sajnos, nehéz volt megállni, hogy ne írja le

az ember, ha mégis kitalált valamely műről valamilyen összefüggő értelmezést. Így hát leírta, s minél összefüggőbb volt az interpretációja, annál biztosabb lehetett abban, hogy a többiek azt mondják majd: „rövidre zárta”. S ennél csak egy fokkal volt kisebb hiba, ha valaki „szövegen kívüli” dolgokra utalt valamely szöveg értelmezése közben. Velem, bizony, sokszor megesett ez is, az is. S azért meséltem el most ifjúkorom irodalomtudományos nevelődésének történetét, mert talán megmagyarázza, miért tartott húsz évig, hogy levonjam azokat a következtetéseket a 19. századi magyar irodalom olvasása nyomán, amelyeket alább elsorolok.

A fejtegetés, amelybe belekezek, Edgar Wind *Művészet és anarchia* című könyve olvasása közben ötlött fel bennem. Hat részes előadásorozatának IV., „Félelem a tudástól” című fejezete azt taglalja, hogy léteznek alkotókban és befogadókban egyaránt valamifajta félelem a művészi alkotásban érvényesülő tudástól, amelyről feltételezik, hogy gyengíti, kevésbé értékessé teszi a művet. „Újfajta félelem ez, amely – ha jól sejtem – a romantikát megelőzően nem létezett. Jó százötven éve azonban olyan erővel hatja át művészetszemléletünket, hogy ma már filozófiailag és irodalmilag megalapozott alapigazságnak tartjuk” – írta Wind 1963-ban.

Talán pontosabb, teszem már hozzá én a német-angol művészettörténetész kijelentéseéhez, ha nem a „tudástól való félelemről”, hanem inkább a tanítástól-tanulástól való idegenkedésről beszélünk. A modern irodalomon edződött olvasó, mindannyian tudjuk, idegenkedik a tanító jellegű művektől, műfajoktól, diszkurzusoktól, formáktól, és nem azért fordul az egyes alkotásokhoz, mert tanulni kíván tőlük vagy belőlük.

A 19. századi magyar irodalomban azonban se szeri, se száma azon műveknek, műfajoknak, diszkurzusoknak, formáknak, amelyeket tanítások közvetítésére igyekeztek használni, s amelyeket, úgy sejtem, tanulási céllal olvastak, vagy hallgattak egykori befogadóik. Kanonikus szemszögből nézve (tehát a jelen kultúrájának szempontjait és érdekeit érvényesítve, a jelenhez vezető lépcsőket, a jelen múltját keresve) mindezek a tanítással-tanulással „szennyezett” írásművek vagy érdektelenek, másod- vagy sokadrangúak, vagy értelmezői megmentésre szorulnak: olyan „modernné olvasásra”, amely valamely, a jelenben is érvényes szempont, keret vagy fogalomkészlet révén képes a ma számára is érdekessé tenni az egykori alkotásokat, s elfelejtetni velünk bosszantó tanítási ambícióikat. Ha azonban történeti érdeklődéssel közelítünk hozzájuk, azaz arra vagyunk kíváncsiak, milyen kulturális előfeltételei

voltak a megalkotottságuknak, hogyan értették vagy érthették, mire és hogyan használták őket megírásuk vagy korai befogadásuk idején, akkor fel kell függesztenünk a tanítással szembeni averzióinkat: kíváncsi-nak kell lennünk a kultúrára, amelyben másfajta *helyi tudás* áramlott, mint a miénkben.

A 19. századi magyar irodalmat olyan kultúrának látom, amelyben az irodalmi, azon belül a költészeti (ma úgy mondanánk: szépirodalmi) művek többségének megalkotása és befogadása a tanítás–tanulás modellje köré szerveződött. Amikor tanításról, tanulásról beszélek, elsősorban nem ismeretek közlésére gondolok (noha készültek ilyen írásművek is), hanem köz- és magánérzelmeik, életvezetési és morális elvek, társas viselkedési normák, a világ rendjére vonatkozó állítások, politikai tanok tanítására és tanulására. Noha tudom, hogy ennek a 19. században, a romantika után másként kellene lennie, mégis, úgy látom, sokkal erősebb a didaktikus, a példázatos, az allegorikus – vagy általánosan fogalmazva: a célzatos – összetevő jelenléte az akkori irodalomban, mint amennyit a bevett fejlődéstörténeti elbeszélés megengedne. S nemcsak a másod- és sokadrangú alkotásokban, hanem a kanonikus művek többségében is. Persze, csak a többségében;

a kisebbségében – például a *Délsziget*, a *Bolond Istók*, *A szív örvényei*, *A budai rózsahegyen*, az *Utazás egy sírdomb körül*, az *Egy éj az Arany bogárban* szövegében – én legalábbis nem látom jellegadóknak a célzatosságot.

Antoine Compagnon *Az elmélet démona* című könyvéből idézem a jól ismert állítást: a 18. század közepétől a korábbi miméziselvű helyett az irodalom új meghatározása került előtérbe, amely a szépre helyezte a hangsúlyt (azaz nem a szép, jó, igaz hármasságára), „s úgy jelent meg, mint aminek célja önmagában van. Ettől fogva a művészet és az irodalom csak önmagára utal vissza”. Mindnyájan tudjuk, hogy mindez nem igaz a 19. századi magyar irodalomra. A szövegek döntő többségét nem az esztétikai autonómia jegyében írták, hanem etikai, politikai, nevelési, közösségi, mindenekelőtt: nemzetépítési célok kandikálnak ki belőlük, és e céljaik latolgatása nélkül nemigen lehet sikeres a történeti interpretációjuk. Valószínűleg az utolsóként említett cél, a nemzetépítés munkájában való részvétel befolyásolta a legmarkánsabban a 19. század irodalmi szövegegyüttesét. Az akkori irodalmi szereplők nagy része, azt hiszem, politikai cselekvésnek is tekintette az irodalmi termelést és fogyasztást, s ez a kijelentés nemcsak a hazafias ódákra volt érvényes, hanem a szerelmi dalokra is, nemcsak a bevett műfajokra, hanem

a ponyva műfajaira is, s nemcsak a szövegek témáját befolyásolta, de sokszor a formáját, akár a verselés megválasztását is.

Sokféle nagyszerű leírás áll a rendelkezésünkre a 18. század második felében, 19. század elején az európai irodalomban, kultúrában végbement „nagy átalakulás”-ról; vannak, akik „a retorika romantikus elpusztításaként” értelmezik, mások „a modern kultúra átfogó szubjektív fordulatáról” beszélnek, megint mások a miméziselvű, hatásközpontú irodalomeszmény eltűnéséről és a költészet „expresszív-romantikus paradigmájának” a felemelkedéséről. Ha e „nagy átalakulás” felől pillantunk a 19. századi magyar irodalomra, azt hiszem, azt kell mondanunk, hogy végbement ugyan a magyar kultúrában is e folyamat (amelynek a leírása a nyugati centrum irodalmain alapul), de késve, lassabban, részlegesen, egyenetlenül, ellentmondásosan, eltérő eredményekhez jutva. Úgy gondolom például, hogy a 19. századi magyar irodalomnak a legnagyobb teljesítményeként számon tartott életműve, Arany Jánosé, e „nagy átalakulás”-ra adott adaptív, kreatív, ellenzéki válasz, alternatíva-keresés volt, s ugyanezt gondolom a század legnagyobb kanonikus hatást kiváltó kritikus életművéről, a Gyulai Páléről is.

Nem valamiféle irodalmi modernizációs elméleti keretet szeretnék

ácsolni, s egyfajta megkésettésteóriával előállni; dehog. Kerülni szoktam a fejlődéstörténeti elbeszéléseket, megfontolandónak tartom a posztkolonialista szempontok Közép-Kelet-Európa kultúráira való alkalmazását, s a hipotéziselvűség jegyében igyekszem eljárni most is. Az olyasféle általános kereteket, mint a „nagy átalakulásé”, nem már eleve elfogadott tézisnek, hanem hipotézisnek tekintem – nem igazságnak, hanem vizsgálati szerszámnak –, amely érdekes és talán termékeny perspektívát bocsát a rendelkezésünkre egy-egy konkrét esetben. Úgy sejttem, hogy Compagnon fent idézett kijelentése a nyugati centrum irodalmaira sem áll, mert valójában nem történeti, hanem kanonikus megállapítás. Metaforikusan szólva: csak a mostani állandó kiállítás koncepciójára igaz, ám úgy sejttem, kevésbé illik a raktárakban porosodó számtalan műre. Ő maga is írja, hogy az irodalomnak az új (öncélú) meghatározása a közvéleményt nemigen érdekelte: a közvélemény szemében az irodalom ma is mimetikus. Úgy látszik, az irodalom új meghatározása csak a művek és befogadók szűk körében volt érvényes – igaz, ez a szűk kör döntő fontosságú volt a nyugati irodalom későbbi története szempontjából.

Amikor azt mondom, hogy a 19. század magyar irodalmában meghatározó volt a tanítás–tanulás modellje, nem a régiségbe akarom áttolni.

A 20. századi irodalomban is, a 21. században is sok-sok mű készült, amelyben érvényesült ez a modell. Az utóbbi egy-két évtized világirodalmából rendkívül nagyra becsülöm John Coetzee prózairói és Czesław Miłosz költői életművét: mindkettő kötődik a tanítás modelljéhez. E modellt hajlamos vagyok valamilyen változó állandónak tekinteni, amely némelykor, némely helyen teljesen, máskor és máshol csak részlegesen vagy alig terjed ki az irodalmi nevezhető termelés egészére. Az irodalom olyan hagyomány, amely – más lehetőségek mellett – magában foglalja a tanítás lehetőségét is. Legtágabb keretként, azt hiszem, elfogadom Hernádi Pál evolúciós elméletét, amely azt hangsúlyozza, hogy az irodalom és a különféle protoirodalmi formák az emberi önzés korlátozását és az együttműködési készség növelését szolgálják a biológiai és kulturális koevolúció során. „Az irodalmi világalkotás igencsak hatékonyan bizonyult a rosszakaratra és a potyázásra való önző hajlammunk korlátozásában” – írja derűlátóan az amerikai professzor, mintegy visszatérve ezzel a poézis eredetére vonatkozó antik szövegekhez, amelyek – mint például Lucretius *A természetről* írott csodálatos tankölteménye – úgyszintén a költészet civilizáló funkcióját hangsúlyozták. A tanítás–tanulás modell ebben a tág keretben nyeri el igazi értelmét.

De visszatérek e sok pontosítás, elhatárolás után a tárgyamhoz. Mint ismeretes, a 19. század jórésében elfogadottnak számított a műfajok négy műnembe sorolása, amelyben a ma használt háromhoz negyediként a didaktika csatlakozott (a 18. század közepe, Batteux óta). Arany János az 1850-es években, nagykorósi tanárként, *Széptani jegyzetei* tanúsága szerint, ezt a felosztást követte. A didaktika műneme és műfajai tehát legitim alkotási ágazatoknak minősültek legalábbis a század első kétharmadában, háromnegyedében. Arany *Fiamnak* című költeménye 1850-es: azt hiszem, a didaktika műnemébe tartozik. Gyulai legjobb verses szatírái (a *Széchenyieskedők* és *A népszerűség*) az 1860-as években íródtak, Tompa legjobb allegóriái (például az *Új Simeon*) úgyszintén – ezek is didaktikai műfajok. Csetri Lajos annak idején nagyszerű Berzsenyi-könyvében tömören összefoglalta, hogyan járult hozzá a didaktika műnemének bevezetése a líra önállóságának felismeréséhez, majd a romantikus műnemi hármasság uralma hogyan taszította ki, leértékelve, a tanköltészetet a poétikai rendszerből. Lehetséges, teszem már hozzá én, hogy e maradandó kitasztás-leértékelés okozza, hogy Berzsenyi episztoláit nem épp oly rangon kezeljük, mint ódaköltészetét.

Ám a 19. századi magyar irodalomban nem csupán a didaktika

műfajaiban alkotók dolgoztak tanító késztetésekkel. Szegedy-Maszák Mihály *Az irodalmi mű alaktani hatásméletéről* írva öt epikai műfajcsoportot különböztetett meg: a mesét, a regényt, a vallomást, a példázatot és a románcot, hozzátéve, hogy a konkrét műveket általában több műfaj eljárásainak a kombinációja formálja, a felsorolt öt műfaj egyike vagy másika „legfeljebb uralkodó tendenciaként” érvényesül egy-egy szövegben. „A *Madame Bovary*ban a regény, A *karthauziban* a vallomás, a *Gulliver utazásaiban* a példázat, az *Adolphe*ban a románcos jelleg a meghatározó minőség.” Úgy sejtem, sok-sok 19. századi magyar epikai alkotásban a példázatos jelleg az uralkodó. Még az elbeszéléstechnikai értelemben talán legbonyolultabb szerkezetű 19. századi műben, a *Ködképek a kedélyláthatárán* című Kemény-beszélyfüzérben is, mint Neumer Katalin megfigyelte, példázatosak az elbeszélte történetek. A példázat a Mikszáth-elbeszélések alapformája: a *Jó palócok* rajzainak, novelláinak többsége éppúgy példázatos jellegű, mint legjobb kisregény-méretű elbeszélései (*A fekete kakas; Prakovszky, a siket kovács; A fekete fogat*).

Annyira roszhíriűek lettek az elmúlt évtizedek irodalomértelmezésében a kulcsfogalmaim (a didaktika, a példázat, az allegória), hogy kénytelen vagyok kissé újrafogalmazni őket, hogy megint rendelkez-

zenek valamelyes megvilágító erővel. A példázat alaktani szempontból olyan epikai kisforma, amelynek a szereplői nem valószerű jellemek, hanem inkább eszmék vagy magatartásfajták képviselői, megint csak Szegedy-Maszákot idézve: valamely „általános szabály esetei”; a cselekményének a „mélyszerkezete [pedig] logikai következtetéshez hasonlít”. S hogyan működik a példázat? Induljunk ki abból az állításból, hogy minden példázat „visszaemlékszik” (vagy mi, olvasói emlékszünk vissza) kisebb vagy nagyobb mértékben műfajttörténetének legtekintélyesebb darabjaira, a bibliai példabeszédekre. Az alaktani leíráshoz érdemes lehet hozzáillesztenünk a bibliai hermeneutika tanulságait; a kalauzom Hans Weder *Bibliai és irodalmi hermeneutika* című tanulmánya lesz.

A bibliai példázat Isten országának a bemutatási módja, írja a svájci professzor. De nem leírása, hanem performatív, cselekvő nyelvhasználat. „A példázat nem az Isten országaról szóló elméleteket gyárt, hanem kapcsolatot teremt Isten országa és a hallgató között. Ha a példázat elér csattanójához, és ha az adott elbeszélés stratégiája sikeresen működik, akkor a közönségben – legalábbis egy pillanatra – kialakul valamilyen állásfoglalás Isten országával kapcsolatban. Isten országa legalább egy kis időre életüket meghatározó valósággá válik.” Weder hangsúlyozza,

hogy a bibliai példázat ugyan új látásmódot, az Istenét bocsátja a hallgató rendelkezésére, de nem tünteti el az ember közönséges szemszögét. Olyan eljárásokat alkalmaz, amelyek lehetővé teszik a választás szabadságát a hallgató számára. Azt feltételezem, hogy a nem bibliai példázatok szerkezete és ideális hatása analóg ezzel. Nem valamely általános (erkölcsei, kozmológiai stb.) szabály vagy norma kifejtése vagy igazolása, hanem olyan elbeszélés, amely által a befogadó kapcsolatot teremthet a szabályok vagy normák világával, s az életében, ha csak kis időre is, jelenlévővé válik a szabályok valósága, oly módon, hogy nem tűnik el közönséges szemszöge sem.

Az allegória hasonló módon leértékelődött a 18. századot követően, s noha az utóbbi évtizedekben az elméleti felértékelése már többször megtörtént, ezekből az erőfeszítésekből nem következett, hogy olvasóként jobban kedvelnénk, mint korábban. Ahogyan a példázat, az allegória is vezeti az olvasóját, igyekszik megmutatni értelmezésének az irányát, így e fogalmak nemcsak alkotási, hanem befogadási módot is jelölnek. Röviden: az allegóriaalkotás implikálási, az allegorikus befogadás explikálási feladat. Emlékszem, mennyire meglepődtem, amikor a Világirodalmi Lexikon allegória-szócikkéből arról

értesültem, hogy Goethe *A varázslóinas* című költeménye a francia forradalomról szóló politikai allegória. A szócikk szerint „a korabeli olvasó elérte a célzást”. Ahhoz, hogy e költeményt allegóriaként értem, vagy a történelmi-kulturális ismereteim hiányoztak, vagy a kulturálisan kondicionált allegóriaészlelési készségem állt túl alacsony fokon.

Northrop Frye szemléletes képe szerint az egyes alkotásokat elhelyezhetjük az allegorikusság csúszó skáláján, amelynek az egyik végén az allegorikusság nulla foka található, a másikon pedig a teljes, folytonos allegóriák. Azt a feltevést fogalmaznám meg, hogy Frye csúszó skálájának az egyik vége felé „vékonyodik”, a másik felé „vastagszik” a jelentés, s ez nagyrészt a metaforikusság szövegbeli szintjétől függ. Mindaddig, amíg egy történet (kép) *egészének* értelmére vonatkozó elvárásaink metonimikusak, s az ok-okozati viszonyokhoz igazodnak, alacsony az allegorikussági fok; ám ha a történet (kép) *egészének* értelmét illetően áttérünk a metaforikus olvasásra (úgy érzékeljük, hogy a szöveg áttért a metaforikus módra), akkor nő vagy nőhet az allegorikussági fok. Ennyiben az allegorikus nyomhagyás és az allegorikus nyomolvasás a sejtetés, előrejelzés narratológiai fogalmához hasonló: az utóbbiak a történet további alakulására vonatkozó elvárásainkat befolyásolják, az előbbiek a történet egészének (vagy

elkülöníthető, egyszerű részének) az értelmére vonatkozókat. Végül is a történet rendezettségi módjáról van itt szó, illetve (a befogadó felől nézve) kétféle elrendezettség érzékeléséről.

Az allegória voltaképpen a maradóktalan megértés modellje: az ideális olvasó az allegóriakészítő tükörképe; amit az utóbbi implikált a szövegbe, az előbbi azt explikálja. (Most eltekintek az allegorikus olvasás Compagnon által „kortévesztőnek” nevezett, felvilágosodás előtti fajtájától, amelynek az explikációja nem törődött az alkotó implikációjával.) Az allegória romantika utáni leértékelése ennek a megértési modellnek a kétségessé válását tükrözi: a zseninek nem lehet tükörképe az (eleve nem zseniális) olvasó. Az új modell aszimmetrikus: a zseni az egyik oldalon, az élmény a másikon (hogyan megidézzem az *Igazság és módszer* nevezetes oldalait is). Az allegória elméleti felértékelései azért sem vezetnek az olvasásmódunk megváltozásához, mert a modellt nem tudják érinteni: már nem vagyunk képesek olyanok látni az olvasást, amelybe minden jelentést a szerző szállított. Az allegória és a szimbólum 18. század utáni kezelésében (különválasztásában, szembeállításában) az előbbit valamiféle tanításként érzékeljük, míg az utóbbit nem.

Kerényi Ferenc hangsúlyozta annak idején az 1850-es évekről írva („*Szólnom kisebbség...*” Az irodalmi

élet az abszolutizmus korában), hogy az allegorizálás és mitizálás eljárásai milyen nagy szerepet kaptak akkoriban a magyar irodalomban. Mindez a nyilvános politikai beszélés elnyomására adott válasz volt, s egyben a vallásos szövegalkatás-szövegértés modellje felé toltá el az irodalmi alkotásokat. A szekularizáció (a társadalomban egyenlőtlenül végbemenő) folyamatának az elején egyébként is nagyobb a kulturálisan kondicionált allegóriaalkotási és -észlelési készség. Az *Egy magyar nábob*, a *Kárpáthy Zoltán*, *Az új földesúr*, az *Egy régi udvarház utolsó gazdája*, *A civilizátor*, a *Zord idő* mindegyike politikai allegória is (ha Aranynak hiszünk, *A nagyidai cigányok* is). Persze, a felsoroltak összetett, többféle műfaji eljárást, esztétikai minőséget magukban foglaló alkotások, s mai érdekességüket bizonyára egyáltalán nem az biztosítja, hogy politikai allegóriaként is olvashatók voltak. Történeti magyarázatuk azonban politikai allegóriaként is meg kell, hogy értse őket.

A kritika anatómiájában ezt is olvashatjuk: „Ariosto, Goethe, Ibsen, Hawthorne egy olyan *freistimmige* stílusban írtak, melyben tetszés szerint lehet felkapni vagy elejteni az allegóriát”. Úgy gondolom, ilyen *freistimmige* stílusban írták a 19. századi magyar irodalom allegorikusnak tekinthető műveinek többségét is. (Tompá allegóriái például folytonosak, Jókaiéi

általában nem.) A *Magyarország 1514-ben*, *A rajongók*, *a Buda halála*, *a Romhányi* nem allegóriák, viszont olyan irodalmi művek, amelyeket epikus formájú politikai értekezésnek is tekinthetünk, mert politikai helyzetek modellezésével, politikai alapkérdések általánosítható taglalásával is foglalkoznak. *A rajongók* értelmezésében, ha „fejedelmi tükör”-nek nézzük, arra irányíthatjuk a figyelmünket, hogyan kell viselkednie a fejedelmi hatalomnak (a kormánzatnak), ha meg akarja előzni a (vallási) rajongás okozta polgárháború kitörését. *A Romhányi* a republikánus erénynek az ifjúból férfivá válás folyamatában játszott szerepét viszi színre, megmutatva, milyen emberi helyzetekben hatékony ez az erény, s milyenekben néma.

Értekezésszerű benyomást keltenek azok a mindhárom műnembeli irodalmi művek is, amelyek a világ berendezésének a szabályszerűségeit, értelmét is vizsgálják, nem ritkán a teodíceákra emlékeztető módon, mint *Az ember tragédiája*, *Az arany ember*, *a Prakovszky*, *a siket kovács*. S nem kevés olyan szöveg is íródott a 19. században, amelyeknek végső soron etikai a tétje: arra a kérdésre kívánnak választ adni, hogy milyen a jó emberi élet? *A Mint egy alélt vándor...*, *a Visszatekintés*, Madách nagy-szerű költeménye, *a Gyermekekhez*,

A délibábok hőse, Baksay Sándor elbeszélése, *a Patak banya* egyaránt ilyen alkotás. Amikor szépirodalmi művek értekezésszerű jellegéről beszélünk, nem egyszerűen szerkezeti sajátyságra utalok (néhánykor arra is), inkább arra, hogy ezek az alkotások olyan témákat, téziseket, érveket tárgyalnak (vagy implikálnak), amelyeket vallási, etikai, politikai stb. értekezések szoktak vizsgálni, ám ezt a maguk eszközeivel teszik, a többszólamúság, az irónia, a metaforikusság olyan lehetőségeivel rendelkezve, amelyekkel értekezések nemigen szoktak. Valójában nem is értekezésnek hatnak, inkább feltételezett értekezések alternatíváinak tűnnek.

A filozófus az amerikai életben címet viselő emlékezetes esszéjében arról írt Stanley Cavell, hogy valaha a filozófiát és a költészetet vetélytársaknak tekintették, mert mindkettő gyógyítással foglalkozott. „A filozófiára, akárcsak a költészetre, úgy tekintettek, mint aminek hatalmában áll megváltoztatni az embereket, s a lelket meg tudja szabadítani a rabságból.” Mára, persze, már mindkettő rég megszabadult a lélekgyógyítás feladatától, amelyet az emberek sokkal inkább a vallástól vagy a pszichoterápiától várnak el. Ám nem érdemes elfelejteni, írta Cavell, hogy ez a vetélkedés része volt a filozófia kalandjának. Engem azok a 19. századi irodalmi művek emlékeztetnek

a költészet (szépirodalom) filozófiával való vetélkedésének a kalandjára, amelyek a világ berendezésének vagy a jó életnek a kérdéseivel igyekeztek szembenézni. A költészetet (szépirodalmat) nem kevesen tekintették akkoriban a filozófiával analóg tevékenységnek, például Gyulai Pál, akinek kivételes hatására már céloztam korábban. Azért vélte a kritikában alkalmazott esztétikai törvényeket állandóaknak, mert a költészetet „az emberi szív”, az emberi jellem, az ember viszonyai (az Istenhez, a társadalomhoz, az államhoz stb. való viszonyai) kutatásával foglalkozó antropológiai, morál- és politikafilozófiai jellegű vállalkozásnak látta, amelynek az esztétika és a kritika az ellenőrző társvállalkozása.

Horatius azt írta *Ars poeticájában*, hogy míg az ifjoknak inkább a kellemes megfogalmazás tetszik, az öregebbeknek inkább a hasznos, noha az igazán jó költői megoldás a kettő vegyítése. Bede Anna fordításában így hangzik ez a rész: „Kér az öreg had, hogy tanítás légyen szavaidban, / csak hogy a súlyos vers nem kell kényes fiainknak. / Tán az a leghelyesebb, mi gyönyörködtet, de tanít is, / édest s sóst kever, és aki hallja, okul, de örömmel.” Lehetséges, hogy egyszerűen csak azért irányul ma inkább a figyelmem a tanítás–tanulás modelljére 19. századi magyar szövegeket olvasva, mert már nem vagyok kényes ifjú, mint harminc éve,

hanem az öreg hadhoz tartozom. De talán más oka is van: módszertani oka. Azt feltételezem, hogy abban a kulturális térben (a szekularizáció, a néma olvasás, a pszichológiai ember világa előtt), amelyben a fentebb példaként említett 19. századi szövegeket készítették, olvasták vagy hallgatták, a helyi tudás része volt a példázat, az allegória, a didaxis befogadására való averziómentes készség, ezért történeti magyarázatukhoz újra kell gondolnunk e leértékelődött formákat, műfajokat és beszéd-szituációkat. S közben nem szabad elfelejtenünk, hogy e szövegek nemcsak tanítani, hanem gyönyörködtetni is kívánták olvasóikat.

Függelék: A tanítás–tanulás modell

Annak érdekében, hogy jobban megvilágítsam, miként működik egyes 19. századi magyar irodalmi művekben a tanítás–tanulás modellje, rövid verselemzést fűzök példaként az esszéhez; olyan mű elemzését, amely nemcsak működteti e modellt, de színre is viszi. Gyulai Pál *Hadnagy uram* című, először 1850-ben megjelent balladájáról rendelkezésünkre áll Kiss József alapos verselemzése, amely részletesen beszámolt például e vers „népköltészeti” mivoltáról és utóéletéről is. Gyulai költeménye, amelyet Kiss mint az első magyar

népies műballadát tárgyalt, ritmikailag, hangütésében valószínűleg népköltészeti mintát követett, az Erdélyi János gyűjtéséből ismert *Fehér Anna* című népballadát (s talán más népballadákat is); megjelenése után tíz évvel pedig bekerült Kriza János *Vadrózsák* című népköltészeti gyűjteményébe. A *Hadnagy uram* utóbb iskolai kötelező olvasmány és szavalati darab lett; az „50 éven felüliek közül ma is sokan könyv nélkül tudják”, írta a jeles filológus 1987-ben. A mai ötvenes generációról ez már nyilvánvalóan nem mondható el, noha én például tudom kívülről.

Íme a költemény:

„Hadnagy uram, hadnagy uram!”

„Mi bajod van, édes fiam?”

„Piros vér foly a mentére.”

„Ne bánd, csak az orrom vére.”

„Hadnagy uram, hadnagy uram!

El ne essék itt az útban.”

„Belé botlám egy nagy kőbe;

Szegezz szuronyt, csak előre!”

Megy a honvéd, áll a hadnagy,

Mély sebében összeroskad.

„Hadnagy uram, hadnagy uram!”

„Csak előre, édes fiam!”

Azt hiszem, mint oly sok 19. századi magyar költemény, ez is inkább a fül, mint a szem számára íródott: nem néma olvasásra, hanem felolvasásra, vagy még inkább szavalásra,

azaz hangos, közösségi befogadásra. Hiszen a tárgya közösségi: mivel 1850-ben tették közzé, s később szinte mindig 1849-es datálásával együtt jelent meg, magyar befogadónak többsége bizonyosan olyan műként ismerte fel, mint amely az 1848–49-es szabadságharcról szól. Holott szövege szerint nem arról szól, hanem egy hadnagy haláláról (magánügyről): kimetszett, kinagyított csatajelenetet látunk, amelynek minimális cselekményében megsebesül, majd összeroskad a hadnagy; a befogadó, azt hiszem, vélheti úgy, hogy a költemény utolsó sora a halála előtti utolsó megszólalása. E jelenetet többé-kevésbé a honvéd szemszögéből látjuk, mivel az ő megszólalásai arról számolnak be, amit lát: hogy a hadnagy vérzik, majd megbotlik.

A költemény erejét részben a minimalizmusának köszönheti: hogy a jelenet környezetéből mindenestől eltünteteti a csatát – az ütközet zaját, a helyszínét, az emberek tömegét, az ellenséget. Nincs időjárás, nincs csapattest, nincs harcászati cél, nincsenek domborzati viszonyok, nincs lőporfüst stb. S ugyanígy, a két szereplő is minimális szereplő: nincs múltjuk, életkoruk, történetük, egymáshoz való viszonyuknak nem ismert az előtörténete. A jelenet az abszolút jelenben játszódik, valójában szinte elvont térben, ahol két férfi találkozik: az egyikük meghal, a másikuk pedig tanúja lesz a halálának.

A 19. századi filológusok persze ki-nyomozták, mely csata mely jelene-tét ábrázolja a *Hadnagy uram*: Papp Ferenc Gyulai-életrajzából meg tud-hatjuk, hogy a három versszakban a tápióbicskei csata valóságosan megtörtént esetét láthatjuk viszont; Csikány főhadnagy hősi halálának a történetét Gyulai a honvédtiszt barátaitól hallotta 1849 júniusában. Elképzelhető tehát, hogy a költe-ményt egy ideig sok olvasója e kulcs szerint olvasta. Mégis úgy vélem, a szöveg a hadnagy névtelenségéről is szól – nem Csikány főhadnagy *hírét* szerette volna megörökíteni a költe-mény. 1848–49 sok csatája egyikének a jelenetét látjuk, a sok-sok katonahalál-jelenet egyikét, amely így, név-telenségével és elvont terével, az ösz-szes jelképévé tud válni.

E költemény, első látásra, példáz-at a republikánus katonai erényről: ilyen a jó tiszt, ilyen a jó közkatona. A hadnagy, a lehető legválságosabb helyzetben, nem a magánérdekét kö-veti, hanem a közét, ami ez esetben egybeesik a katonai kötelességével. Sztoikusán viseli a sebesülését, a ha-lála közeledtét, s az utolsó megszólá-lása sem a magán-, hanem a közem-beré. A honvéd viselkedését mind-végig együttérzés hatja át, megállna segíteni, vélhetjük a hadnagy szavai-ból, de végül is megy tovább, mert ez a parancs. S a parancsnak azért kell engedelmessé válni, mert a magán-érdek fölötti közérdek testesül meg

benne. A köznek (szűkebben értve: a seregnak, tágabban értve: a hazának) az az érdeke, hogy menjen tovább, s hagyja ott a harctéren a hadnagyát. Hernádi Pál azt mondaná, gondo-lom, hogy a *Hadnagy uram* szereplői olyan emberek, akik rendkívüli mértékben bensővé tették a kultú-rájuk által szorgalmazott altruista normákat, képessé válva önnön ön-zésük meghaladására. Amit látunk e jelenetben: a civilizált viselkedés két (összehangolt) fajtája.

Ám a *Hadnagy uram* nem egyszer-űen republikánus erényekre tanít minket példázatával (még hozzá népköltészeti ritmikájú-hangütésű bal-ladában), hanem színre viszi magá-nak a példázatnak a működésmódját is: a hadnagy, miközben megsebesül és összeroskad, nemcsak kiadja utol-só parancsát, hanem tanít is. Arra tanítja a honvédet, hogyan kell viselkednie a katonának a csatában: hogy nem szabad félnie, nem szabad törődnie a halállal, se a máséval, se a magáéval, hogy a kötelességével kell törődnie, a parancshoz kell ragasz-kodnia. Elsősorban nem a szavaival tanítja ezt a hadnagy, hanem a visel-kedésével. Nem valamilyen tant fejt ki, hanem cselekszik: példát mutat. A honvéd e jelenet alatt megtanul-ja, milyen a jó katona: megy tovább, mert ez a parancs, s talán azért is, mert megértette, mire tanította őt a példá-jával a tiszt. Együttérzése megmarad (erről szól a harmadik versszak); nem

azt tanította a hadnagy, hogy vesse ki magából az együttérzést, hanem csak azt, hogy ne féljen, hajtsa végre a parancsot. A költemény így válhat egyszerre a katonai hősiesség és a civil együttérzés alkotásává.

Tanítás–tanulás modell: úgy sejttem, e kifejezésről az iskolai szituáció jut az eszünkbe, holott a modell alaphelyzete a szülő–gyerek viszony. A szülő–gyerek (a mi költeményünk esetében az apa–fiú) viszony szolgál mintaként minden tanítási helyzet számára: az idősebb tanítja a fiatalabbat, a jártasabb a járatlant. „Mi bajod van, édes fiam?” – szól a hadnagy a honvédhez. Talán azért nevezi „édes fiam”-nak, mert idősebb ember, mint a katonája; talán azért, mert a fiainak tekinti a katonáit, akár idősebb náluk, akár nem. Ő a parancsnokuk, tehát itt, a hadseregben, az apjuk kell legyen; óvnia kell őket és parancsolnia nekik. Az a katonai kifejezés, hogy „rangidős”, épp ezt fejezi ki: nem a fizikai értelemben vett életkor számít, hanem a jártasság, amely a rangfokozatban fejeződik ki. A hadnagy biztosan jártasabb a katonáskodásban, mint a honvéd – s még ha nem is volna így: biztosan úgy kell tennie, mintha jártasabb volna, s a katonáinak ezt el kell fogadniuk. A tanítás–tanulás modellhez hozzátartozik a tanító autoritása, és ennek elfogadása. Ám hozzátartozik a sze-

retetteljes viszony is, amely az „édes fiam” megszólításban testesül meg.

A költemény párbeszédének tegezési-magázási viszonyai is ezt a hierarchikus, ám bensőséges viszonyt állítják elénk. A honvéd magázza a hadnagyot, a tiszt tegezi a katonát, mint ahogy (magyarul legalábbis) magázták akkoriban a gyerekek a szüleiket, a szülők pedig tegezték a gyerekeiket, s ennek mintájára magázták a fiatalabbak az idősebbeket, alsóbbrendűek a felsőbbrendűeket, miközben az utóbbiak tegezték az előbbieket. A *Hadnagy uram* esetében ehhez az egyenlőtlen beszédhelyzethez a kétszeri „édes fiam” megszólítás társul, amely felidézi az apa–fiú viszony bensőségességét is. A szöveg befogadója úgy is vélheti, hogy e három versszakban a szokványos tiszt–alárendelt kapcsolat érzellemmel való feltöltődése is végbemeleg, miként az úr–szolga viszonyonnyal történik az *Egy régi udvarház utolsó gazdája* című beszélyben. A harmadik versszak újra megszólaló honvédjének újbóli „hadnagy uram, hadnagy uram!” felkiáltása talán már nem megszólítás, hanem csak a korábbi megszólítás kétségbeesett, tehetetlen ismétlése. Az olvasó akár azt is képzelheti, hogy a honvéd az elbukó hadnagyban már nem is a parancsnokát látja, hanem a saját apját; s a tiszt, amikor utoljára is „édes fiamnak” nevezi a katonáját, lehet, már valóban a saját fiának hiszi (vagy

szeretné annak hinni) a honvédet. Hisz Akhilleusz is azért adta ki Hektór holttestét Priamosznak, mert egyszer csak maga előtt látta önnön apját, aki az ő holttestéért könyörög. Ilyen önző alapjai vannak az emberi együttérzésnek – ha jól értem, ezt tanítja az *Íliász* nagyszerű jelenete.

E kevéssé talányos költemény legtalányosabb része a hadnagy első két válasza: két hazugsága. Már első versszakbeli válaszkor is sejtheti a befogadó, hogy nem mond igazat; tudja, hogy megsebesült, s a vér a mentéjére nem az orráról csöppent. A második versszakbeli hazugság még nyilvánvalóbb: majdnem elesik, sebesülten, de egy kőre fogja, amelyben megbotlott. Az elbeszélő nem közli velünk, hogy miért hazudott: hogy magát áltatta-e vagy a katonája figyelmét akarta-e elterelni. Én azt feltételezem, hogy az utóbbiról van szó: a tiszt nem akarja, hogy megijedjen a honvéd, azt akarja, hogy ne rá figyeljen, hanem a feladatára. De milyen esendő hazugság ez! Milyen gyorsan lelepleződik! A hadnagy azt hiszi, a szavai által kell elérnie, hogy a honvéd továbbmenjen – azt hiszi, hogy a szavaival tanít. Holott a cselekvésével tanít. A honvéd nem azért megy tovább, mert elhiszi a két hazug választ, hanem mert megéri és követi a hadnagy cselekvését mint példát. Gyulai példázata, miközben szavai tanítanak, színre viszi a szóval való tanítás esendőségét is. Azt su-

gallja, hogy aki tanít, nem tanítása tartalmával teszi ezt, hanem magával a tanítással: azzal, hogy teljes egészében megvalósítja, valósággá teszi a tanítás–tanulás modelljét.

Mire is igyekszik megtanítani tehát a *Hadnagy uram* az olvasóját vagy hallgatóját? Elég sok mindenre (beleértve a tanítás esendőségét is). Megtanítja például, hogy a tanuláshoz és a tanításhoz hozzátartozik a tekintély és annak elfogadása, s hozzátartozik valamifajta családi viszony is. Megtanítja, hogy a tanító nem mindig tudja, mi által tanít, ám akkor is taníthat eredményesen, ha félreérti önnön tanításának a lehetőségeit. Megtanítja – a hadnagy hazugságainak példáján –, hogy az ember erkölcsi hibáit nem önmagukban kell megítélnünk, hanem élete jelentésének egészéhez mérve. Megtanítja, hogy valamit megtanulni azt jelenti: követni egy példát, ami pedig nem más, mint magunkra alkalmazni a példát. Azáltal, hogy példázat is, azt tanítja, hogy vannak minket, közönséges embereket meghaladó jellemek, tettek; hogy létezik példaszerep a világban, amellyel e költeményt olvasva egy pillanatra mi is kapcsolatba kerülhetünk. Megtanítja, hogy a hősök gyakran névtelenek; hogy a háború a névtelenek halálát is jelenti, stb. S mindezt egyetlen tanító mondat nélkül tanítja e költemény.