

Tanártípusok a Nyugat korának magyar irodalmában

Almássy Balázs*

A Nyugatban harmincnégy éves fennállása alatt az oktatáspolitikai különös jelentőséggel bírt. Láthatjuk ezt abból is, hogy a századforduló, majd a 10-es, 20-as, 30-as évek magyar középiskolai oktatáspolitikai vitái nem a nyilvánosságot kizárva, hanem épp a legszélesebb nyilvánosságot bevonva zajlottak, s ha éppen arra került a sor, akkor a Nyugat is biztosította a sajtónyilvánosságot ehhez. Mindez érthető, ha tudjuk, hogy a Nyugat három nemzedékének tagjai között pályakezdésüket, életútjukat megvizsgálva nagy számban találunk egykori tanárokat. A pedagógusi szerepkör, a mindenkori diskurzus megkívánta magatartásmód és az ezzel sokszor összeegyeztethetetlen vágyak, nézetek közt őrlődő tanár már-már archetipikus alakjává vált a kor irodalmának. Azóta sem volt a tanári szakma annyi alakkal reprezentálva irodalmunkban, mint éppen a Nyugat évtizedeiben. S bár igaz ugyan, hogy a tanári munka, a tanárszerep a századforduló költőinek, íróinak esetében ritkán jelentett életre szóló hivatást, vagy inkább szerepet, mégis egy olyan keretül és eszközül szolgált a számukra, melyben és melylyel módjuk nyílhatott a létezés sokrétűbb meg tapasztalására és meg tapasztaltatására. Ma ezek a művek nevelődési regénynek vagy iskolaregénynek címkézve kiemelt jelentőséggel bírnak az irodalmi kánonban. Kutatásomban egy eddig jobbra mellőzött szempont alapján egy lehetséges új olvasattal, a tanárregény-olvasattal próbálkoztam meg.

Kulcsszavak: tanár, irodalom, iskolaregény, tanárregény, Nyugat

A *Nyugat* korszakához tucatnyi, tanártípusok egész sorát felvonultató regény köthető, sőt, a *Nyugat* és a *nyugatosok* esetében ki kell emelnünk, hogy az oktatáspolitikai kitüntetett jelentőséggel bírt. A lap három és fél évtizedes működése alatt nemcsak állandó fórumot biztosított a tanügyet érintő vitáknak, hanem a legnagyobb körültekintés mellett megfogalmazott különvéleményeikkel maguk a lap munkatársai is biztosítékul szolgáltak ahhoz, hogy a nevelési kérdések mindvégig az érdeklődés homlokterében maradjanak. Ezen persze nem is csodálkozhatunk, hisz ha a *Nyugat* három nemzedékének tagjait pályakezdésük, életútjuk alapján kívánnánk csoportosítani, máris feltűnhet, milyen nagy számban találunk köztük egykori tanárokat: *Babits Mihály, Juhász Gyula, Szabó Dezső, Kaffka Margit, Móricz Zsigmond, Balázs Béla, Kuncz Aladár, Szerb Antal, Laczkó Géza, Füst Milán* csak néhány kiragadott név ebből a roppant impozáns sorból. A századforduló kapcsán tapasztalhatjuk, hogy a tanári szakmának a kiegyezés idején megkezdett és a századfordulóra sikeresen végbevitt és elismert hivatásosodását követően a tanári pálya szépirodalmi reprezentáltsága hirtelen megugrik. Néhány évtized alatt egy új professzió született, mely kiszámítható jövővel és biztos megélhetéssel, emellett további művészi vagy éppen tudományos alkotómunka lehetőségével is kecsegtetett. Kezdetben ezért a mainál összehasonlíthatatlanul nagyobb népszerűsége tehetett szert a tanári pálya az akkor fiatal pályaválasztók, így a később jelentőssé vált íróink körében is, ihletforrást kínálva majdani regényeikhez.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni azt sem, hogy közülük többen szépirodalmi munkásságukkal párhuzamosan voltak gyakorló tanárok, így miközben nemritkán épp az akkori oktatáspolitikát alakítók ellenében fogalmazták meg különvéleményüket a folyóiratokban, addig a pedagógusi szerepkörben megszerzett személyes tapasztalataik állandó ihletforrásként szolgálhattak műveikhez. Aligha vitatható, hogy a pedagógusi szerepkör megkí-

* Magyar Táncművészeti Főiskola Nádasi Ferenc Gimnázium, magyar- történelem szakos középiskolai tanár, appletree7611@hotmail.com

vánta magatartásmód és az ezzel sokszor összeegyeztethetetlen vágyak, nézetek közt őrlődő tanár már-már archetipikus alakjává vált a kor irodalmának. Adytól Kosztolányin és Móriczon át Máraiig, azóta sem volt a tanári szakma annyi alakkal reprezentálva irodalmunkban, mint éppen a *Nyugat* évtizedeiben. „Az közsímet tény – írja *Hankiss Elemér* tanárokról szóló 1977-es, hamar elhíresült tanulmányában –, hogy a foglalkozási ágak kitermelnek egy-egy személyiségtípust: a kereskedő, a hivatalnok, az orvos, a színész, a mérnök, a háziasszony típusát, s nyilvánvaló az is, hogy egy-egy ilyen foglalkozás megszabta személyiségjelleg gyakran túllontúl szűk keretek közé szorítja és meggátolja az ember szabad kibontakozását, elszegényíti, eltorzítja a személyiségét. A szépirodalom sok példával szolgál e torzulásokra (gondoljunk csak *Balzac* vagy *Gogol* hőseire), s a filozófiai, történetfilozófiai általánosítások szintjén is sokat foglalkoztak már a munkamegosztás torzító, elidegenítő, az ember »nem-beli gazdagodását« gátló hatásával. Egy-egy ilyen személyiségtípus, személyiségkeret konkrét vizsgálatára azonban, tudomásom szerint, alig-alig került sor” (*Hankiss*, 1977. 253.).

Hankiss Elemér majd négy évtizede írt értékszociológiai megközelítésű tanulmánya óta persze a szakmaspecifikus szociológiai, pszichológiai vizsgálatoknak is komoly hagyománya lett, de például a tanár alakjának kor-szakbeli magyar irodalmi reprezentációjának kutatása – egyáltalán: a tanár hazai irodalmi reprezentációjának vizsgálata – továbbra is elmaradt. S bár igaz ugyan, hogy a tanári munka, a tanárszerep a századforduló költőinek, íróinak esetében ritkán jelentett életre szóló hivatást, vagy inkább szerepet, mégis egy olyan keretül és esz-közül szolgált a számukra, melyben és mellyel módjuk nyílhatott a létezés sokrétűbb megtapasztalására és megtapasztaltatására. Tanárként nemcsak egy köztes léthelyzetbe kerülhetünk, de lehetőségünk nyílik a diákon keresztül a társadalom teljes vertikumáról közvetlen és közvetett benyomások szerzésére, valamint átmeneti helyzetünkben adódóan a hatalmi diskurzus rajtunk és általunk gyakorolt hatását is megfigyelhetjük. Mégis, mindezek ellenére a regénybeli tanáralakok tüzetesebb vizsgálatával, esetleg tipologizálásával máig nem foglalkozott behatóbban a hazai irodalomtudomány. Az olyan irodalmi alkotásokban, melyek témája az iskolai élet, kézenfekvő, hogy az intézmény mindennapjainak bemutatásán túl az iskolát metaforikus térnek, a tanárt pedig, mint szimbolikus figurát, a totálisan modellezhető világ eszközének is tekintsük. De a tanárokat, archetipikus alakjuk regénybeli funkcionális elemzésén túl érdemes lenne összehasonlítani és tipologizálni is, nem hagyva figyelmen kívül azt a kontextus-teremtő történelmi helyzetet sem, amikor a művek keletkeztek.

Ahogy arra *Horváth Csaba* utalt egyik tanulmányában, a kamaszt a XX. század tette meg az irodalmi művek lehetséges hőstípusává, míg a tanárt a XIX. század, s a századforduló irodalmát legalább annyira jellemezhetjük a választott témák, mint a különböző ábrázolásmódok alapján, s az iskola különösen gyakori és kitüntetett jelentőségű regényhelyszín volt ekkor a magyar irodalomban (*Horváth*, 2001. 32.). A *Nyugat* korának magyar irodalma abban a tekintetben még külön is figyelmet érdemel, hogy a szerzők a metaforikus térként is értékelhető regénybeli iskola megalkotásakor nem pusztán gyermekkori emlékek összeragasztgatott tükörcserepeire hagyatkoztak, hiszen az oktatási intézményeket író-tanárokként a legapróbb részletekig pontosan ismerhették. Ráadásul a regénybeli cselekmény kivétel nélkül a saját koruk vagy a hozzájuk képest közelmúlt Magyarországon játszódik: „Nem csak a színhely, de a kor is azonos: a századforduló világának vidéki városaiban járunk, a régi Magyarországon” (*Horváth*, 2001. 32.).

Miért éppen tanáralakokat vizsgáljunk?

Szembetűnő lehet, hogy bár közel száz év választ el minket az adott irodalomtörténeti és történelmi korszaktól, magának a tanári pályának problematikája, kihívásai – talán nem is olyan meglepő módon, amint később látni is fogjuk – azóta sem sokat változtak. Ezért a gyakorlatban szerzett tanári tapasztalatoknak szépirodalmi művek

általi illusztrálásával meghatározódhat a mindenkori olvasók fogalomalkotási készsége a tanárságról, mint léthelyzetről, és a tanár életszerepének ellentmondásos jellegéről is. Ráadásul a korszak iskolaregényeinek háttörténetét és az irodalmi kánonban elfoglalt jelentős helyüket ismerve megkockáztathatjuk azon kijelentésünket, hogy ezek a regények a magyar kultúrkörben máig fokozottabban határozzák meg a közvéleményben kialakult sztereotip tanárképet is. A sokadik olvasás után aztán könnyen fölvetődhet bennünk a kérdés: az ismert és kevésbé ismert tanáriróink iskolai témájú regényei a történelmi háttértől és a korabeli oktatáspolitikától mennyire függetleníthetők, s a személyes élményeik vajon helyet kaptak-e bennük? Ha azok bevonódtak, akkor milyen mértékig uralják a regény fikcionált világát, vagy az ott fellelhető konfliktushelyzetek csak a művek zárt/elzárt terében jelentkeznek? Ennek a kérdéskörnek a feltárása talán már önmagában sem hiábavaló irodalomtörténeti adalékokkal szolgálhat.

Másrészről a korszak regényeiben felbukkanó nagyszámú tanáralak miatt külön is érdemes lenne megvizsgálni annak a lehetőségét, hogy az *iskolaregény*, *diákregegy*, *nevelődési regény* terminológiáján túllépve próbát tehetünk-e egyfajta *tanárregény*-olvasattal is. E szerint a variáns szerint kiindulásul a *tanárregény*t olyan regénytípusként foghatnánk fel, amelynek főhőse tanárember. Így a *tanár*ról és a *tanárregény*ről is elmondható lenne az a megállapítás, amit *Harkai Vass Éva* alkalmazott a *művész* és a *művészregény* fogalmával kapcsolatban, elég csak a művész-művészet fogalompár helyébe a tanár-tanárság szavakat behelyettesítenünk: „*A tanárregény olyan regény, melynek írója a tanársors tükrében ábrázolja a társadalmi valóságot, ill. amely valóságos vagy fiktív tanár-hős közvetítésével a tanárság sarkalatos kérdéseit veti fel*” (*Harkai Vass*, 2001. 15.).

Vizsgálódásunkkor kézenfekvő lenne, hogy akár *Mihail Bahtyinnak* a tér- és időbeli viszonylatok által meghatározott lényegi összefüggésekre összpontosító kronotoposz-elméletét használjuk kiindulási alapként, de feltevésünk szerint épp azáltal artikulálódik a tanárregény-olvasat, hogy itt egy életszerepben és életszerepen keresztül sűrűsödik össze a regénybeli időfolyam szüzsévé, történetté – szemben a diákregegyvel vagy az iskolaregegyvel, ahol kizárólag csak egy meghatározott időben (gyermek-ifjúkor) és csak egy kizárólagos térben (iskola) összesűrűsödő és behatárolt léthelyzet (iskolai tanulmányok) válik kitüntetett jelentőségű időfolyamattá. Már-már pedagógiai közhelyszámba megy az a megállapítás, mely szerint a tanári pályának épp az az egyik legnagyobb veszélye, hogy olyan folytonos szereplésbe kényszeríti bele művelőjét, mely ágas-bogas szerepjátékként átnőhet a magánéletébe is. A tanár munkája végeztével személyiségének *tanáros* felét nem hagyhatja köpenyével együtt a tanári fogasán, hisz az iskolakapun kívül sem vesztheti el azt a szerepe megkívánta rangot, melyet a tanórák alatt keservesen kivívott. A tanárság nem csupán munka, hanem a személyiséghez hozzárendelt életszerep is, s ezért olykor nagy tehertétel.

Németh G. Béla írja a szerepekről egy helyütt, hogy azok „*lehetnek egy teljes életre szóló szerepek, »életszerepek« is. Legtöbbnyire azonban nem azok. Hanem keretek és eszközök, hogy bennük és általuk az ember szembenézzen egy-egy alapvető helyzettel és állapottal, s így bennük és általuk személyiségét a létezéssel való minél teljesebb szembenézésre, a létezés minél mélyebb birtoklására, s nem utolsósorban minél méltóbb elviselésére alkalmassá formálja*” (*Németh G.*, 1987. 209.).

A tanári pálya gyakori kísérője mégis épp az identitászavar, mely – magánlevelezéseik, naplói, visszaemlékezéseik szerint – aktív pedagógusként legjelesebb tanáriróink, tanárköltőink lelkierejét is próbára tette. Sőt a tanári személyiségre nehezedő próbatétel kétségbeejtő voltára még olyan, közismerten szemérmes Nyugat-beli szerző is kitért – *Kosztolányi Arany*sárkánya kapcsán –, mint *Túróczy-Trostler József*, aki a következőket írja: „*(...) a tanár a dogma és meggyőződés, a megkötöttség és szabadság az elmélet és valóság, a póz és igazság, az önáltatás és őszinteség éles határmezsgyéjén jár állandóan, útja örökös válaszút. Mindig döntés előtt áll. A helye ott van valahol a színész meg a pap között. Ha megfelelkezik a határokról, ha nem tud dönteni vagy a színész*

pózában mechanizálja, fojtja halálra, vagy a papéban demoralizálja a félreérthetetlen igazságot, a folttalan eszmét, de mindkét esetben veszélyezteti, feláldozza a maga különállóságát, lehetetlenné, sőt ami súlyosabb, komikussá válik” (Túrczi-Trostler, 1925.). Még a tanárcládba született Kosztolányi Dezső is figyelmeztet a pedagógusszerep és a pedagógus személyiség összenövésének veszélyére Novák Antalról szólva az Aranysárkányban: „Ott állt folyton a nyilvánosság keresztüzében. Nincs az a színész, az az ünnepezt hóstenor, kit oly élesen bírálnának a színházi kritikusok, ezek a fáradt, kiábrándult emberek. Az ő kritikusaiknak, a diákoknak a szeme kegyetlen volt, agya friss, ösztöne szűziesen ősi. Nem csak az óra alatt játszott nekik, hanem azután is, hogy elment haza, ők pedig gondolatban szövögették azt, amit láttak, hallottak tőle. Ennek az előadásnak sohase szakadt vége. A legrosszabb diákok is kissé barátjuknak tartották, a legjobbak is kissé ellenségüknek. Ezért figyelték” (Kosztolányi, 1964. 43.).

Évtizedekkel később, már a hetvenes években, Hankiss Elemér a pedagógusok között végzett és akkor nagy port kavart szociológiai kutatásai nyomán hasonló következtetésre jutott. Ő a tanári pálya személyiséget deformáló, veszélyeztető jellegzetességeinél elsők között említi meg a nevelők kirakatlétét: „(...) a társadalmi normák vezérképviselőjeként nem engedhet meg magának lazaságokat, egyénieskedéseket (...), a mérnöknek, munkásnak, orvosnak ugyanis csak a tudását és a munkajét, a tanárnak viszont ezeken túl a magatartását és a személyiségét is megveszti, vagy legalább igénybe veszi a társadalom” (Hankiss, é. n. idézi Gombocz, 2003. 89.). S vajon melyek a pedagóguspályával kapcsolatban felmerülő leggyakoribb kérdések a szépirodalomban? Hogy hogyan kell viselkednie egy tanárnak az iskolában, és hogyan a magánéletben? Hogy mekkora érintkezési felületet engedhet meg iskolai és civil szférája között? Hogy hogyan kerülje el, hogy diákjai szemében nevetség tárgya legyen? Hogy miként óvhatja meg magát attól, hogy munkája napi szellemi robottá váljon? Hogyan maradhat hű, hű maradhat-e egyáltalán azokhoz a pedagóguseszményekhez, melyek pályakezdését beragyogták, már amennyiben nem kételkedünk egykori meglétükben? S egyáltalán: alkotómunka, szellemi szabadfoglalkozás a tanítás?

A kérdések sorát még hosszan folytathatnánk, de ha a századforduló Magyarországn tennénk fel őket, akkor olyan szerencsés helyzetben lennénk, hogy ezekre épp a legjelentősebb íróink felelhetnének *kompetensként*. Mint ahogy feleltek is: regényeiken, novelláikon keresztül, vagy a naplójuk, magánlevelezéseik, cikkeik segítségével. Itt érdemes külön utalnunk *Simon Gyula* és *Hegedűs András* munkássága kapcsán tett megállapítására, mely szerint a hazai neveléstörténet régóta számon tartotta azon íróinkat, költőinket, akik nemcsak filozófiai, társadalompolitikai eszmék felé voltak nyitottak, hanem a kortárs pedagógiai kihívásokat, és általában a pedagógiai kihívásokat is vizsgálták, új nevelési-oktatási felfogásokkal foglalkoztak, sőt terjesztették azokat (*Hegedűs, 1976. 7.*). S bár vitathatatlan, hogy számon tartották őket, mégis az iskolai vonatkozású szépirodalmi munkák átfogó forráselemzésére évtizedeket kellett várni, míg *Hegedűs András* alapos kutatásai végre a pedagógia szakmai érdeklődését az irodalomtörténet és a szépirodalom területére is kiterjesztették. Igaz *Hegedűs András* az egyes tanárírókkal kapcsolatos aprólékos kutatásai közben a szépirodalmi művekben inkább a bennük megjelenő gondolatiság valamely pedagógiai, esetleg politikai eszmével vonható lazább-szorosabb párhuzamára koncentrált főként – olykor a korszak osztályharcos felfogását is szóhoz engedve jutni, bár ez mit sem von le munkájának elsősége miatt is kijáró megbecsülésünkől –, de a regényekben, novellákban felbukkanó tanáralakok képviselte ethosszal még csak kisebb mértékben foglalkozott.

Később a neveléstudomány képviselői részéről *Hunyady Györgyné* kilencvenes évek első felében végzett részletesebb vizsgálatokat tanárregényekkel, úgy is, mint a tanítási gyakorlatot szépirodalmi igénnyel illusztráló művekkel (*Hunyady, 1993. 107–115.*). Munkájára általánosan jellemző volt az interdiszciplináris megközelítés, és az a szándék, hogy a pedagógia „túlzottan absztrakt” jellegét oldja értékes gyakorlattal szerzett tapasztalatok-

kal, vagyis a tanítás folyamatát bemutató szépirodalmi művek elemzésével. Nézete szerint, ha a pedagógiát és a szépirodalmat összekapcsolnánk, akkor a száraz, teoretikus fejtegetések helyett élményszintű irodalmi esettanulmányokat vizsgálhatnánk, hisz a szerzők sokszor maguk is tanárok, akiknek személyes tapasztalatai, szubjektív élményei egyedi láttató készséggel párosulva a tanári léthelyzet közvetlenebb megtapasztalásához segítenek hozzá: „(...) – tapasztalatom szerint – sokszor éppen azért hatásos szépirodalmi műveken keresztül tanítani pedagógiát, mert módot nyújtanak személyesen még meg nem élhető tapasztalat szerzésére, ill. bennük a pedagógiai tartalom – mint már utaltam rá – rejtett, összetett szituációból bontható ki, de az alkotás művészi megformáltsága révén meggyőzőbb, hitelesebb.” - írja Hunyady Györgyné, a Tímár Virgil fiával foglalkozó tanulmánya bevezetőjében (Hunyady, 1993. 58.).

A magyarországi neveléstudomány ez irányú vizsgálatai azóta kissé alább hagytak, ¹ Hunyady Györgyné úttörő *Babits*-elemzésének sem lett az ő munkájához mérhető és ahhoz hasonlóan átható jelentőségű folytatása, ami azért is meglepő, mert a pedagógiának vizsgálódásul kínálkozó magyar művek száma csak a századfordulót alapul véve is több tucatra tehető. Ékes bizonyíték lehet erre a Palatinus Kiadó azon népszerű tematikus válogatása is, mely a *Magyar novella sorozat* egyik tagjaként 2003-ban megjelent *Ákombák tanár úr* ² címmel, bemutatva magyar írók tanárokról, diákokról, iskolákról írt novelláiból néhányat, a teljesség igénye nélkül. A kötetet átlapozva fogalmazódott meg bennem a gondolat: Mi lenne, ha a válogatás tematikus szempontját megtartva a novellák mellett a regényirodalmat is megvizsgálánánk?

Az iskola-narratívákkal foglalkozhatunk térpoétikai (Horváth Futó, 2009) megközelítésből, elemezhetjük pedagógiai hasznosíthatóságukat (Hunyady, 1993), megvizsgálhatjuk a regényekben található konfliktusok eltérő jellegét (Horváth, 2001) vagy akár Mihail Bahtyin kronotopikus vizsgálódásai nyomán az iskolai évek *ott-* és *akkorjának* szüzsévé sűrűsödött időfolyamat-szeletet vizsgálhatjuk, de a tanár alakja minden esetben megkerülhetetlen tényezővé válik. S míg az iskolaregények kivétel nélkül a személyiségformálódás egy speciális periódusára, nevezetesen az iskolás évekre fókuszálnak, mi most összpontosítsunk inkább a formálódás helyett a hivatalosan *felkent* formálóra, a tanárra. Sheila Ray laboratóriumi regényhelyszínként jellemzi az iskolát, ami „olyan közösség, amelyben kutathatók a fiatalabb és idősebb gyerekek közötti kapcsolatok, az egyenrangú csoportok tagjai, valamint a gyerekek és a felnőttek közötti viszonyok” (Horváth Futó, 2009. 9.). Ennek, az irodalom felkínálta laboratóriumi regényhelyszínnek a tanáralakjai oly sok párhuzamosságot mutattak, hogy a személyüket övező alapvető problémákból kiindulva s azokat nagyobb csoportokba rendezve, egyesítve újra és újra megpróbálkozhatunk valamiféle csoportosítással, melyhez a regénybeli tanáralakok *tanár-tanár*, *tanár-hatalom*, *tanár-diák* kapcsolatai, köztük a *tanár-diák szerelem* különböző formái szolgálhatnának kezdetben alapul. Majd a regénybeli *iskoláknak*, *mint zárt rendszereknek* a működési mechanizmusában megnyilvánuló diskurzust, illetve az iskolából, mint zárt rendszerből való *menekülést*, kikerülést biztosító vagy éppen kikényszerítő rítusokat – mint amilyenek a regényekben fellelhető különböző fegyelmeket is – megvizsgálhatjuk, áttekintve továbbá az olyan korszakbeli, „különutas” tanárábrázolásokban felbukkanó cselekvési lehetőségeket is, melyek eltérnek az általános tanárpraktikáktól.

1. A kevés üdítő kivétel egyike például még Fábrián Berta tanulmánya is, aki Karinthy Frigyes írásai segítségével a „jó diák” és a „rossz diák” megítélése miatti, az iskolában tapasztalható tanári magatartás különbségeivel, az eltérő iskolai bánásmóddal, a kedvezőbb és a hátrányosabb szociális helyzet iskolai leképeződésének irodalmi megjelenésével foglalkozott. Tanulmányának címe: *A differenciált bánásmód és a tanári magatartás ábrázolása Karinthy Frigyes írásaiban*. In: *Magyartanítás*, 1996/2.
2. D. Szabó Mária (2003, szerk.): *Ákombák tanár úr*. Palatinus Kiadó. Budapest.

A tanári hivatás és irodalmi megjelenítése

A tanárregények egyik általános jellemzője, hogy a főhősök jól körülhatárolható társadalmi csoport mintapéldányaiként kezelhetők, akiknek léthelyzete foglalkozásukból adódóan meglehetősen hasonlóságot mutat. Ez a jellegzetesség már önmagában is figyelemreméltó, hisz – ahogy arra *Sükösd Mihály* felhívja a figyelmet – „*A XX. századi regény hőse – központi személyisége – csak elvétve lesz valamely pontosan meghatározható társadalmi osztály egyszemélyes mintapéldányává*” (*Sükösd*, 1971. 178.). Noha mi egy társadalmi csoportot – s nem ún. osztályt, vagy réteget – vizsgálunk, mégis elmondhatjuk: az iskolaregényekben felbukkanó tanáralakok egyéni sajátosságai mellett is a közvélekedéssel egybevágó, döntően sztereotip pedagógus-megnyilatkozásokat mutatnak fel. Vajon igaz lehet, hogy ilyen nagyfokú hasonlóság fakadhat pusztán az azonos munka jellegéből is? A tanár „*helye ott van valahol a színész meg a pap között.*”- idéztük már korábban is *Túróczi-Trostler*t, s nem győzzük hangsúlyozni, hogy szerintünk a párhuzama nagyon is találó³ (*Vajthó*, 1974. 285.), s vizsgálódásunk egyik kiindulási pontjaként szolgálhat.

A színész és a pap is egy szélesebb nyilvánosság, egyfajta permanens közönség előtt gyakorolja hivatását, akárcsak a tanár. Igaz az is, hogyha a színész szakmai értelemben hibázik, „bakizik”, akkor az egész előadás sikerét teheti kockára, s ha a pap erkölcsileg megbotlik, a személyes hitelességét. De a színésszel – mint általában minden művésszel – megbocsátóbb, elnézőbb a közönsége erkölcsi kérdésekben, míg a pap esetében a „szakmai”, teológiai tévedéseket kezelhetik nagyvonalúbban a dogmatikai szórszálhasogatás iránt amúgy is érdeklenebb hívők. De ha egy tanár követ el szakmai tévedést vagy botlik meg morálisan, a „közönség” megbecsülését, tiszteletét már csak nagyon nehezen nyerheti vissza. Szakmai és emberi esendőségét a három archetipikus irodalmi alak közül (színész/művész – tanár – pap) talán nála bocsátja meg legkevésbé állandó *közönsége*, a mindenkori diákok csoportja.

Az irodalomelméleti vonatkozások előtt ezért érdemes röviden a témaspecifikus tudományág, a pedagógia-tudomány néhány idevágó megállapítására is kitérnünk, mielőtt az iskolaregény narratíváinak és tanártipológijának a részletezésébe belefognánk.

Trencsényi László is a tanári munkában már eredendően benne rejlő ellentmondásokat, mint potenciális feszültségforrásokat elemzi egyik tanulmányában. A tanár három legtipikusabb szerepét a *nevelő–mester–közhivatalnok* szerephármasban látja, noha ez az együttes szerepkör, az alkotóelemeinek egymástól nagyon is távol eső funkciói miatt – önmagában is feszültségforrás lehet: „*Már a nevelő és a mester szerepe közt is lehet konfliktus – például egy-egy tanulói teljesítmény megítélésénél. De végképp összekuszálja a szálakat, ha hozzávesszük a közhivatali szerepét. Hiszen az iskolában mégsem csak a lélek és a szellem pallérozása, az »ember kovácsolása« zajlik. Az iskola fontos része a modern államokban a társadalom intézményrendszerének, egy-egy – olykor ihletett – nevelői vagy tanári megnyilatkozása máshogy tétetik mérlegre pusztán attól, hogy az illető egy »közintézmény« sapkáját viseli*” (*Trencsényi*, 2001. 33.).

Az önazonosság meghatározásának problematikája a vizsgált tanárregények tanáralakjainak is legfőbb feszültségforrása, annak kiváltó okai azonban eltérőek lehetnek. A különböző okok kiváltotta krízisek bemutatására az irodalmi tanártípusok jellemzésénél visszatérek. Ha a regénybeli iskolák kapcsán *Sheila Ray* már korábban is megemlített *laboratóriumi regényhelyszín*-hasonlatát alkalmazzuk, akkor egy olyan zárt rendszer meglétét feltételezzük, melyben minden rendszeralkotó elem, ameddig része ennek a rendszernek, az előzetesen elvárt

3. *Vajthó László* 1974-es regényének hőse lényegében gondolatról gondolatra meg is ismétli *Túróczi-Trostler József* 1925-ös megállapítását: „– *Egy tapodtat se megyek – makacskodott a tanár. Érezte, hogy színészkedik egy kicsit, de megnyugtatta, hogy közmegállapítás szerint a papi meg a tanári pálya nincs meg színészkedés nélkül.*” In: *Vajthó László* (1974): *Tanárok*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 285.

minták alapján viselkedik, avagy köteles viselkedni (Horváth Futó, 2009. 9.). Ha nem így lenne, akkor ez olyan zavart idézne elő a struktúra működésében, mely a már jól ismert és kiszámítható berendezkedés létének jogosságát vonná kétségbe, ahogy azt az összetett iskolametaforával operáló *Ha...* című klasszikus filmben is láthatuk. Így *Sheila Ray* megközelítési módja egyenesen *Michel Foucault* pedagógiakritikáig vezethet el minket, általa pedig eljuthatunk a regénybeli iskolai hatalomgyakorlások hálózatának strukturális feltárásáig. Megállapíthatjuk azt is, hogy az iskolaitörténet-adaptációkban kitüntetett jelentőségű minden olyan, az iskolai működés mechanizmusában bekövetkezett változás és változtatási törekvés, mely az iskolával, mint hatalmi rendszerrel való szakítást eredményezheti. Ilyen, szisztematikusan visszatérő elem a megvizsgált regényekben például a fegyelmi tárgyalás, amikor a tanár, mint a hatalom képviselője jelenik meg. De ha a fegyelmit épp ellene folytatják - a regényekben erre is találunk majd példát-, akkor ugyanazt, a diákok esetében még evidens végtelen kiszolgáltatottságot kénytelen maga is megtapasztalni tanárként.

Továbbá az érettségiket is a rendszerből való kiszakadás kitüntetett jelentőségű rítusaiként kezelhetjük, ahol is a tanár még egyszer, utoljára döntő szerephez juthat. Itt fontos kiemelni, hogy az iskolának a diákok élete fellett gyakorolt közvetlen kontrollja időben behatárolt. Ezzel szemben annak a tanárnak az életéhez, aki az intézmény zárt rendszerének működésében és fenntartásában szerepet kapott, élethosszig formát és keretet rendel az iskola, mintakövetésre kényszerítve, ráerőltetve egy, a személyiségére totálisan igényt tartó szerepet, s ha az számára már végképp tarthatatlanná vagy betarthatatlanná válna, változtatni csak a rendszerből kilépve, azaz a pályát elhagyva tudna még. Erre azonban – a vizsgált korszak regényeit is alapul véve – egzisztenciális kiszolgáltatottsága miatt a tanár csak legutoljára mer gondolni. Mi marad akkor helyette? *Egzisztencializmus-nyugtalan-ság-diskurzus*, amely megerősíti azt a sztereotip vélekedést, mely szerint „*az identitászar minden tanárregény alapmotívuma*” (Horváth, 2001. 32.), s a tanári szakma állandó kísérője.

Meggyőződésem továbbá, hogy a regények vizsgálatánál a korszak iskolapolitikájának is alapos figyelmet kell szentelnünk, noha magam is nem egyszer találkoztam irodalmi elemzések kapcsán a téves felfogással, amely a regénybeli fikcionális szüzsén indokolatlanul erőltetve kéri számon megalkotásának történelmi kontextusát. *Harkai Vass Éva Szegedy-Maszák Mihályt* külön is idézi tanulmányában, aki szerint a szépirodalmi művek elemzésekor inkább a fikcionalitás „*egyáltalán nem könnyen egyértelműsíthető*” fogalmára „*kell több figyelmet szentelnünk*”, de aminthogy a *fikció* a *valóságtól* való eltávolítás szándékos írói eszköze, úgy a történelmileg, életrajzilag igazolható vonatkozások is a határozott írói intenció nyomán kaphattak csak szerepet a regényben (Harkai Vass, 2001. 20.). S bár az utóbbi évtizedekben kevesebb hangsúlyt kapnak a külső, objektív körülmények a műalkotások keletkezéstörténeti vizsgálatainál, az tagadhatatlan, hogy az élménytől a műalkotásig elvezető alkotásfolyamatban szerepet játszanak, hisz a műalkotás – *Hankiss Elemér* szavaival – „*(...) nem egyetlen ember szubjektív tudatvilágában, hanem mindig meghatározott társadalmi erőterben*” jön létre (Hankiss, 1985. 179.). Számos, történelmi allúzióként kezelendő motívum az évszázadnyi távolság és a kollektív felejtés miatt érvényét veszthetné, funkciótlanná válna a referenciális háttér figyelembevétel nélkül, ezért ezeknek, a *társadalmi erőterből* származtatható elemeknek a vizsgálatáról sem mondhatunk le. *Roland Barthes* az elbeszélések funkcionális elemeiről is épp azt írta, hogy „*minden, a legapróbb részletekig rendelkezik jelentéssel (...) a művészet nem ismeri a zajt (a szó információelméleti értelmében): ez tiszta rendszer, nincs és soha nem is lesz elveszett egység, bármilyen hosszú, laza, vékony legyen is a történet szintjeit összekötő szál*” (Barthes, 1998. 531.).

Kutatásunkban tehát az összetett tanáralakok tipologizálásához az azokat megteremtő történelmi-életrajzi háttér vonatkozó részleteire is ki kell, hogy térjünk. A tanárirók nemcsak egy-egy képviselői voltak a tanárságnak, hanem műveikkel egyfajta olvasatát is megadták szakmájuknak, végső soron pedig ezzel saját létüknek. Ez-

által nemcsak felismerhetünk olyan viszonyrendszereket, melyek eredői máig kihathatnak, hanem összevethetjük azokat a tanári viselkedésmódokat, konfliktusformákat, melyeket a hatalom működési mechanizmusa akkor és ma kiválthat.

A tanárregény-narratívák kérdése

Érthető a *történelmi-történeti* kutatásokkal szembeni egyfajta idegenkedés, hisz a hagyományos „pozitivistá” irodalomtörténeti eljárások – a posztmodern irodalomtudomány minden igyekezete ellenére – anakronisztikuságukkal napjainkig is domináns helyzetben vannak, többek között az iskolai oktatásban is⁴ (Dreff és Tóth, 2010. 108.). Az irodalommal kapcsolatba hozott bármiféle történelmi rekonstrukciók komoly gyanút keltenek mára, ezért is figyelemreméltó, hogy Thomka Beáta a következőket írta A történelem poétikája tanulmánykötet bevezetőjében: „A szövegként kezelt kultúra, történelem és az értelmezés jelentőségének megnövekedése következtében mind nehezebb meghúzni a szellem- és társadalomtudományok sajátos és közös kérdései közötti határvonalat. A metafora, fikció, elbeszélés, nézőpont, beszédmód, interpretáció stb. fogalmak már jó ideje nem csupán az irodalmi értekező nyelv kategóriái. Ez a folyamat ugyanakkor egyidejű az irodalmi kritika antropológiai, kultúraelméleti nyitásával, ami a társadalmi kontextusok nyomatékosításával más együttesek tagjaként látatja az irodalmi elbeszélést” (Thomka, 2000. 8.). Az irodalmi művek társadalmi kontextusainak feltárása eszerint a narratívumok kutatásában is hasznos lehet, hiszen – amint arra utal egy helyütt Odorics Ferenc is egyik előadásában – akár történészként, nyelvészként, pszichológusként vagy éppen irodalmárként foglalkozunk is egy szöveggel, mindannyian értelmezésre törekszünk, s interpretátorként „mindannyian azt firtatjuk, hogy a múlt, a nyelv, a lélek és az irodalom jelenségei mit jelentenek a számunkra” (Odorics, 2003. 72.).

Egy ponton azonban élesen elválik a nyelvész, pszichológus, irodalmár és a történész megközelítési módja, hisz míg az előbbiek között létezik *történeti* és *nem-történeti* megközelítésű kutató, addig a történész kizárólag történeti anyagokon dolgozik, melyek bár a *múltra vonatkoztatott nyomokból* állnak össze, de azok mégis csak egy *jelenben létrehozott intellektuális konstrukció* elemeivé válnak. „S akkor hol is marad az a bizonyos múlt?” – tehetnénk föl joggal a kérdést. Erre Odorics a *de Man*-i materialitás fogalmának Chase-féle interpretációját felhasználva a következő humoros feloldást adja: „(...) a múlt, a történelem koránt sem ontológiai faktum, sokkal inkább az ész terméke: a múlt intellektuális konstrukció. A történésznek is a jelenlevőből kell – itt az időben – távollevőre következtetnie, vizsgálatának tárgya éppúgy a materialitás (...), mint a másik három tudományág esetében. Ebben az értelemben kellő totalizációs erővel – sikerrel járt a négy diszciplína⁵ közti lételméleti különbség felszámolása.” (Odorics, 2003. 73.) Persze mindez még koránt sem igazolja, hogy a történelmi háttér hangsúlyozása – beleértve jelen esetünkben a századforduló oktatáspolitikájának történetét is – több lenne, mint csupán egy erőltetett és terméketlen kutatási munkahipotézis premisszája, s továbbra is bizonytalan, hogy bármiféle olyan reprezentációs formával szolgálna, mely a tanárregények értelmezése szempontjából jelentőséggel bírhat. Mivel végső soron a fikció kategóriájába sorolhatjuk az elbeszélést is, ezért mára a történelmi események elbeszélése, rekonstruálása sem több némely vélekedés szerint, mint egy újabb fikciós narratívája a múltnak. Pláne jogos ellenvetés ez éppen akkor, ha az élvezetes előadást is szem előtt tartjuk, s ezért – a realitás szempontjából olykor kétes esztétikai értékért – hajlandóak vagyunk a *valóságot* is feláldozni (László, 2003), ami éppen úgy igaz lehet a politikai töltetű retorikai szónoklatra, mint egy tanárregényre, vagy éppen egy iroda-

4. Ezzel a problémával kapcsolatosan fogalmazott úgy Dreff János és Tóth Dezső „Az utolsó magyartanár feljegyzései”-ben, hogy „mi már csak irodalomtörténet-tanárok vagyunk, semmi közünk az irodalomhoz.” (Dreff és Tóth, 2010. 108.) In: Dreff János és Tóth Dezső (2010): Az utolsó magyartanár feljegyzései. Kalligram Kiadó, Budapest. 108.

5. A hivatkozott négy diszciplína: történelem, nyelvészet, irodalomtudomány, pszichológia. (A. B.)

lomtudományi dolgozatra. Ráadásul könnyen az a vád érhet, hogy személyes kötődéséből fakadó érdeklődésem, *tanár voltom* folytán is a történelmi vizsgálataim átcsapnak lassan a történelmi korszak rekonstrukciójából annak megkonstruálásába. Ezért is érdemes lehet felidézni *Paul Ricoeur*nek a *Történelem és retorika* című tanulmányát, melyben a történelmi eljárást övező gyanakvó vélekedésekkel szemben a szerző három választ is megfogalmaz.

Az első szerint a „*múlt*” minősítés a cselekvés-szenvedés kettősének már azon jellegére utal, amely már nincs alakulófélben, tehát a határozatlanság helyett a határozott lezárság jellemző rá, amiért is egy olyan *gyakorlati tereppé* vált, melynek struktúrái – éppen befejezettsége, lezársága miatt – cselekvéseméletileg már megragadhatók. A történelmi vizsgálatok tehát az elmúlt emberek cselekvésének, szenvedésének jellegéhez kívánnak mind közelebb kerülni, amikor a múltról írnak (*Ricoeur*, 2000. 11–24.). A második, némiképp formális válasza *Ricoeur*nek a keltezés jelentőségét hangsúlyozza, amely három eseményt foglal magában: a vizsgált történelmi korszak elejét és végét, valamint a történész, ill. a történelmi kijelentés jelenét, miáltal „*az elbeszélés ugyanabban az univerzumban helyezkedik el, mint a körülmények*” (*Ricoeur*, 2000. 11–24.). *Ricoeur* harmadik válasza pedig a történetírás gyakorlatát elemzi. Miközben a történész a történelemcsináló emberekről ír, maga is történelmet csinál. Ezáltal a történész is egyazon gyakorlati szférának lesz a részese, mint a történelmi alakok, hisz a történész tette ettől a pillanattól a történelmi cselekvő tettétől függ (*Ricoeur*, 2000. 11–24.).

A történész munkája kapcsán *Ricoeur* még a tartozás eszméjét is kiemeli tanulmányában: „*Mielőtt nekifognak a múlt elbeszéléséhez, a történészek mindeneke előtt a múlt örökösei. Az örökség fogalma azt feltételezi, hogy a múlt bizonyos módon folytatódik a jelenben, és hat rá. Az örökség e passzív dimenziója pontosabban kifejezésre jut a »tartozás« eszméjében. Tartozunk az egykor élt embereknek, akik hozzájárultak ahhoz, hogy azzá legyünk, akik már azt megelőzően is vagyunk, hogy kidolgoznánk a bennünket reprezentáló múlt tervét. A múlt már megjelenése előtt befolyásol minket*” (*Ricoeur*, 2000. 23.). A *történelem referenciális funkciójáért mondott védőbeszéd* végén, ahogy *Paul Ricoeur* nevezi idézett tanulmányát, a szerző ezért kitér a történelmi tropológiát⁶ torzító ideológiakritikák veszélyére, fölhevítve a figyelmet az adatszerű bizonyítékok argumentációban betöltött manipulatív szerepére is. Esetünkben viszont a történelem rekonstruálására tett törekvés azért is tűnhet problematikusabbnak, mert ehhez sokszor olyan dokumentumokat hívtunk segítségül, amelyek szépirodalmi igényvel, tehát a gyönyörködtetés kívánalmával születtek. S ez, bár a retorikai szándék tekintetében teljesen elfogadható, de – amint arra *Ricoeur* figyelmeztet minket – nagyon könnyen a *csábítás* és a *megtévesztés* kívánalmának tehet engedményeket, ráadásul mi a dokumentumok összegyűjtésével egyben már egy ideológiakritika szerinti szelektálást is elkövethetünk. Hisz igaz – érvel *Gyáni Ricoeur*re hivatkozva –, hogy a forrás dokumentumértékűvé válik a kutatás során, de ha „*a források feltárását... (is) olyan munkahipotézis irányítja, amely már a magyarázó szakaszhoz tartozik*”, akkor éppen a tényfeltárás és a magyarázat határvonalait számoljuk fel (*Gyáni*, 2007. 79.). Így irodalomtörténeti kiegészítéseink is éppen úgy a fikció körébe utaltathatnának, mint maguk a szépirodalmi művek. Ezzel visszajutottunk a bizonyos *Hayden White*-féle *történelmi tudás problémájához*, mely maguknak a történelmi rekonstrukcióknak is a fikcionális természetét hangsúlyozza. *White* elveti (*Bókay*, 1997. 447.) az egyes részterületek, így például az irodalomban megmutatkozó történetiség vizsgálatát, helyette a *történetiségről, mint világra ráhelyezett ideologikus sémákról* beszél. Az irodalomtörténet így válhat az irodalomtörté-

6. *Gyáni Gábor* tanulmánykötetében a *Hayden White*-féle „történelmi tropológia”-elméletének lényegét – mellyel *Paul Ricoeur* is vitába szállt-, és azzal kapcsolatos kételyeit így foglalja össze: „(...) bőkezűen megengedi egy adott történelmi esemény vagy eseménysor, meghatározott történelmi tárgy több egymástól elütő, ám egyaránt meggyőző bemutatásának lehetőségét. E kétségkívül relativista felfogás leggyengébb, s egyúttal leggyakrabban vitatott pontja annak egyértelmű eldöntése vagy pusztán eldönthetősége (kérdés, eldönthető-e ez egyáltalán a *white*-i pozícióból), hogy: konkrét történelmi eseményekkel kapcsolatban egyformán jogosultnak tekinthető-e minden olyan beállítás (cselekményesítés), metaforikus eszközökkel megoldott értelmezés, amelyben narratív meggyőző erő (narratív igazság) rejlik?” (*Gyáni*, 2007. 154.)

nész saját élményeinek irodalmi műre való rávetítésévé, a személyes recepció érvényesítésévé, *mások feletti egyfajta szellemi uralom kiterjesztésévé*.

Mi lenne azonban akkor, ha a tanárregényeket nem a századfordulós tanárlét rekonstruálásának kiindulási dokumentumaiként, hanem *Jauß történetiségi felfogása* nyomán olyan élmények és tapasztalatok szépirodalmi megjelenítéseként kezelnénk, amelyek közös elemeit fellelve egy olyan mentális struktúra megalkotására tehetnénk kísérletet, amely – lévén, hogy a *Nyugat*-kori társadalom történelmi szövetébe volt beágyazva – a tanár akkori (és a sajátos professziótörténeti jellegzetességei miatt) a mai létezőmódjáról és lehetőségeiről is példázattal szolgálhat? Így a tanárság irodalmi művek segítségével megalkotott történelmi rekonstrukciója helyett inkább úgy fogalmaznánk, hogy a tanárság, a tanárlét *Nyugat*-kori irodalmi recepcióját, azaz *a tanárság akkori élményartikulációját* igyekeztem megvizsgálni. Ebben a törekvésemben a történelem inkább részleteket megvilágító szerepű volt, mintsem hogy kész ideologikus sémákkal szolgált volna kutatásomhoz. Ha pedig az irodalmi olvasatok megközelítésének kérdését a történetiség posztmodern megítélése kapcsán vizsgálnánk, akkor emeljük ki a már *Bókay Antal* által is megemlített *élményartikuláció*-felfogást, valamint a műalkotás eseménytermészetére vonatkozó kitételeit is: „*A műalkotás két, látszólag nagyon egyszerű eseményben létezik, két esemény által áll fenn: megírják és elolvassák*” (*Bókay*, 1997. 453.).

Az eseménytermészetű irodalom, *Bókay* olvasatában, abban különbözik a tények soraként felfogott irodalomtól, hogy nem csak bekerül egy összefüggésbe, hanem létre is hoz összefüggéseket, történeteket alkot. A megírással egy mű tehát bekerült az irodalmi összefüggésbe, az elolvasással pedig újabb, de immár olvasói alkotásra, *műalkotásra* ösztönöz. Ezen a ponton *Bókay* az *olvashatóságot* nevezi meg – noha a kronologikus gondolkodásnak ez ellentmondana – primer időnek, és ebbe ágyazódik bele az *írhatóság* szekunder ideje, hiszen „*lehetetlen úgy elérni a kronologikusan korábbi írhatóságot, hogy előtte a műalkotást ne olvassánk, és ne él-nénk át*” (*Bókay*, 1997. 455.). De míg az *írhatóság* egyszeri folyamat, születésük egy egyszeri, történelmi pillanathoz kötött, addig az *olvashatóságuk* időben nem behatárolt, *Bókay* szavaival *ismételt befogadásukra a történetetlen történetiség* a jellemző. A *tanárregényeknél* miközben az *írhatóságot* rekonstruáljuk, a művet megteremtő szerzői élményt a korabeli világ egyfajta *olvasatának* is felfoghatjuk, így a különböző szerzői világolvasatok egyben az *írhatóság* viszonyrendszeréről is információval szolgálhatnak, oly módon, ahogy arra *Bókay Antal* is utal: „*a múlt egy pillanatában jött létre, mégis a jelenig ér el, és megértési kényszerrel jár. (...) Az írhatóságnak természetesen sok eleme rekonstruálható a mai olvasó és irodalmár számára. Minden interpretáció ezt teszi, kutatja azt az egyedi kvalitást, amiért egyszer, egykor a szöveg, a jelentős erejű, hermeneutikai kényszerrel működő írás létrejöhetett*” (*Bókay*, 1997. 457.). Bár *Bókay* az olvashatóság történetisége kapcsán tér ki a szociológiai-pszichológiai, társadalomtörténeti, politikai, művelődési, ideológiai stb. vetületekre, de ezeket, miután véletlenszerű történetiséget tulajdonít nekik, az irodalom külső kontextusának körébe sorolja.

Ha azonban az olvasás kapcsán *Gadamer hatástörténeti tudatának* fogalmát vesszük elő, akkor már az olvasás általános élményhátteréről beszélhetünk, amely komplexumának végső soron megint csak történeti vetülete van, s erre már korántsem az esetlegesség a jellemző. Így az *olvasás egy történelemfüggő alkalmazásként* is felfogható, a történelmi kontextus vizsgálata esetünkben pedig tovább segíthet a tanári létproblémák eredetének utánajárni.

A tanárbrázolások irodalmi csoportosításának problematikája

Ismerve a tanáralakokat főszereplőknek megtevő, vagy őket a főbb szereplők között felvonultató korszakbeli irodalmi művek nagy számát, túl leegyszerűsítőnek hathat mindazon nézet, mely a századforduló magyar irodal-

mával kapcsolatban a tanárok regénybeli szerepeltetését csupán a nyugati irodalom egyik gyakori motívumának hazai tükröződőseként említi. Íróink hosszabb-rövidebb tanárkodásuk alatt éppen elegendő saját élményhez és megélt tapasztalathoz juthattak ahhoz, hogy azok később megírt irodalmi műveik élményháttereinek alapjául is szolgálhassanak.

De, hogy a tanáralak szerepeltetése mennyire nem csak a *nyugatos mintájú irodalmi korszellem* pusztá követe és divatos motívumainak átvétele volt, azt a regénybeli iskolák működési mechanizmusának aprólékos és pontos kidolgozása is bizonyítja, akár csak a személyes tanár tapasztalatok által gondosan megrajzolt tanáralakok felvonultatása is.

Ennek ellenére a vizsgált korszak irodalmi műveinek tanárspecifikus vizsgálataira –mint láttuk- még a pedagógia tudomány részéről is a kilencvenes évekig kellett várni, az irodalomtudományi vizsgálatok pedig inkább a regényekben felbukkanó gyerekszereplőkre összpontosítottak, noha a szerepkörök évtizedekkel korábban végbement irodalomtudományi felértékelődése nyomán érdemes lehetett volna a *tanári szerepköröknek* is valamilyen rendszerét, egyfajta irodalmi tanártipológiát megalkotni. *Szegedy-Maszák Mihály* még 1980-ban írta *Propp* kapcsán, hogy „*Propp könyvének megjelenése óta közhelynek számít, hogy az elbeszélő művekben nem a motívum, hanem a szerepkör a legkisebb egység*” (*Szegedy-Maszák*, 1980. 353.).

Tipológiai rendszerünk középpontjába nekünk is a szerepköre által jól elkülöníthető tanáralakot lenne érdemes helyezni. Már a vizsgálatok kezdetén ki kell azonban jelteni, hogy a végtelenül leegyszerűsítő, de a típuskutatások kiindulásaként általánosan elfogadott *valóságos hős – fiktív személy* kettőssége esetünkben teljesen használhatatlan. A vizsgált regények szerzői közvetlen benyomásokkal és ismeretekkel rendelkeznek⁷ a tanári pályáról, ezért a fikciós kontextusba állandóan beúszó valóságfragmentumok nemcsak, hogy nem hagyhatók figyelmen kívül, hanem olykor akár döntő szerephez is jutnak. Ezért a szereplőket feltevés szerint nem vizsgálhatjuk csupán egy, a valóságtól hermetikusan elzárt fikciós regénytér entitásaiént. Ráadásul, ahogy arra már utaltam korábban is, ezek a regények számtalan, mára már gyakran csekély jelentéssel bíró, ám a keletkezésük idején még világosan dekódolható valóságos vonatkozási pont köré szerveződhetnek, melyek a történelmi háttér ismeretének elhomályosultával kihullhattak ugyan az általános jelentésképzés kialakításában szerepet játszó ágensek sorából, de tanártipológiánk kialakításában mégis szerephez jutottak. Ezért a tanártípusok megállapításakor a regényalakok környezetükhöz való viszonyán, jellembeli sajátosságain túl mindvégig a referenciális háttérként szolgáló történelmi-geopolitikai keretre is figyelemmel kell lenni. Azért, hogy kikerüljünk a tanártipologizálás általánosan elterjedt, ám a naivitás határát súroló módszerét, a tanári „*erénykatalógusok*” szerinti csoportosítást, a regénybeli tanárszemélyiségek rendszerezésénél különböző pedagógustipológiákhoz is segítségért fordulhatunk.

Gombocz János egy 2003-as előadásában⁸ például kitért a tanártipológiák történelmi áttekintésére is. Ebben *Vowinkel* képzési eszményből levezetett tipológiájától *Caselmann* „fenomenológiai-empirikus” kutatásán át a pályaspecifikus megközelítésekig ismerteti a különböző csoportosítási lehetőségeket. De minden egyes csoportosításnál – így akár a pályaspecifikus irányultságú pedagógiai megközelítésnél – világosan érzékelhető, hogy a kutatók következtetéseikkel több más tudományág, mint például a pszichológia, szociológia, szociolingvisztika stb. illetékességi körébe is „átnőnek”, miközben az empirikus pszichológiai vizsgálatok és azok statisztikai kiértékelése a változó szituációs paraméterek mellett egyesek szerint „*a gyakorlat számára keveset mond*” (*Gombocz*,

7. Az általam megvizsgált regények esetében ez alól a kitétel alól például *Szép Ernő, Márai Sándor, Farkas Pál* vagy kisebb mértékben a tanár családba született, de személyesen soha nem tanító *Kosztolányi Dezső* amúgy alapos, de mégis csak közvetett ismeretei kivételek.

8. *Gombocz János* „*A pedagógus szerepe, az osztályfőnök személyisége*” című előadása elhangzott a XII. Óbudai Közoktatási Konferencián. A konferencián elhangzott előadásának bővített, szerkesztett változatát az önkormányzat kiadta 2003-ban.

2003. 86.). *Haller* kutatásai nyomán aztán *Gombocz János* is felveti előadásában azt a kérdést, hogy „...vannak-e egyáltalán általános, változatlan karaktervonásai a tanári személyiségnek, vagy pedig azok a megállapítások, amelyeket a tanár tipikus beállítódásairól, viselkedésmódjáról és kognitív sajátosságairól mondunk, csak azokra a speciális feladatokra és személyekre vonatkoznak, amelyekről, és akikről éppen beszélünk.» *Ez a gondolat nem valamiféle tudományellenes álláspont ravasz megfogalmazása, hanem a pedagógus személyiségével kapcsolatos kutatások jelenlegi legfontosabb ellentmondásainak pontos kifejezése*” (*Gombocz*, 2003. 88.).

A tanári-nevelői szakma és a pedagógus szerep tudományos leírásának különböző lehetőségei mellett többek között a *Bernd Weidenmann*-féle szociológiai megközelítés jellemző kérdésfeltevései segítettek aztán egy fokkal közelebb jutni saját tipológiám felállításához. *Weidenmann* az idevonatkozó szociológiai irodalom jellemző kérdéseit össze is foglalta:

1. „*Meghatározott személyiségeket vonz-e a nevelői pálya? A szociológia nyelvén szólva: az iskola, mint szervezet munkatársait meghatározott jegyek alapján toborozza-e? (...)*”
2. Kimutatható-e személyiségkülönbség (beállítódás-különbség) a nevelők és más foglalkozásúak között, illetve különböző feladatú nevelők között?
3. *Változnak-e a személyiségjegyek és a beállítódások a képzés ideje alatt, illetve a hivatal gyakorlása közben? A hagyományos szociológiai modell szerint a szervezet homogenizálja munkatársait. Ezt többféle módon éri el: a rekrutációval, továbbá az ellenőrzés és a büntetés sajátos rendszerével. Meghatározhatóvá válik tehát egy hivatásszerep*” (*Gombocz*, 2003. 91.). (Bárhogy az egyértelműen leírható-e, ezt *Gombocz* szerint maga *Weidenmann* is vitatja).

Természetesen naivságra vallana, saját tanártipológiánkban *vegytiszta* kategóriák felállítására törekednénk, s előfordul, hogy a kiválasztott s reprezentatívnak tartott regénybeli tanáralakok több csoport jegyeit is magukon viselik, sőt, miután a társadalmi folyamatok dialektikus természetéből következik, hogy egyidejűleg több, egymást váltogató rögzített pozíciója is lehet minden embernek, ezért igyekezünk mindig az adott halmazhoz köthető tipikus léthelyzetet is bemutatni, és ahhoz kapcsolva megemlíteni a vizsgált szereplőt.

Tehát korántsem egy mindenek feletti spekuláció által megalkotott abszolút modell felállítására kell törekednünk, s magam is igazat adok *Viktor Žmegač*-nak, mikor arra figyelmeztet, hogy „(...) *fenntartással kell lennünk a tipológiákkal szemben (amelyek egytől egyig a megismerés gazdaságosságát szolgáló leegyszerűsítések, modellkészítések)*” (*Žmegač*, 1996. 101.), de a korszak irodalmában oly gyakori tanáralakok közötti specifikus hasonlóságok és eltérések egyenesen kínálják is a tanárkarakterológiai csoportosítást. A regénybeli életrajzi-történeti hasonlóságok alapján párhuzamba állított alakok kölcsönösen megvilágítják egymást is, s esetenként az alkotó életét is. Az egymást megerősítő tipikus jegyeik alapján így határozottabban ki is rajzolódhat egy-egy tanártípus, valahogy úgy, mint *Plutarkhosz Párhuzamos életrajzában*, kinek összehasonlító életrajzi eljárását újabban a történettudomány ismét előszeretettel alkalmazza. Lehetővé válik továbbá az irodalmi tanáralak árnyaltabb, *diakrón* jellegű vizsgálata is, amennyiben a jelentős történelmi változásokat felmutató 1910-es, 1920-as, 1930-as éveket elfogadjuk releváns háttérnek, még ha ettől a *leíró* jellegű vizsgálatok olykor nagyvonalúan el is tekintenek. A korszak regényeiben megjelenő tanárok így nem pusztán archetipikus alakok, hanem egyben olyan fikatív-demonstratív személyek is, akik a századforduló oktatáspolitikai tendenciáinak hú tükrei, s az akkor hivatalban lévő oktatáspolitikai döntéshozók szellemi árnyékát is magukon viselhetik. Ez a sajátos komplexitásuk pedig épp abból fakadhat, hogy megalkotóik, azaz maguk a szerzők szinte mind tanárok (is) voltak.

A tanár tipológiai modellje és a hatalom

Kutatásaim kezdetén többször és többen is figyelmeztettek, hogy alapvetően elhibázott lenne, ha úgy mondanék sommás véleményt a *Nyugat* korának tanártársadalmáról, ha az ekkor keletkezett iskolaregényeket venném alapul, hisz ezek alapvetően retrospektív jellegűek, így általuk csak egy, a *Nyugat* korszakában vagy a mű keletkezésének idejében már nem létező, egykor volt iskolavilágot tudnánk rekonstruálni, és azt is erős kritikai kétyekkel kellene fogadnunk, már csak a szerzői szubjektivitás miatt is. De a több évtizedet felölelő vizsgálat részesről nem csak a *Nyugat* hosszú működése miatt indokolt, hanem a *hatalom* azon sajátos formájának artikulálódása miatt is, mely az iskolaregényeknek annyira a sajátja, hogy célszerűnek találom tanártipológiám megalkotásának szempontjai közé is beemelni.

Az iskola, mint a hatalmi diskurzus kitüntetett tere

A szövegekben megjelenő különböző iskolák olyan ismétlődő metaforikus regénytereként is felfoghatók, melyeknek zárt, bürokratisztikus világában csak a hatalom logikája szerint tartható fenn a rend. *Horváth Futó Hargita* tanulmánykötetében a tanár-diák viszony kulcshelyszíne, az iskola kapcsán ezért is idézhette épp ezt a részletet *Kosztolányi*tól: „(...) kőfalaival, fegyelmeivel élő valóságot keretez, hogy korlátok között tartsa azt, ami korlátlan. Itt meg lehet figyelni a természetet s a természet szelíd vagy kegyetlen kertészeit, a fiúkat és az apákat, a zabolátlan ösztönéleket és az elveket” (*Horváth Futó*, 2009. 9.). Az „élő valóságot keretező iskola” pedig önkéntelenül is rögtön *Michel Foucault* *Jeremy Bentham*tól átvett panopticon⁹ fogalmát juttathatja az eszünkbe. Eszerint a „Panopticon kitüntetett hely, mert lehetővé teszi, hogy kísérleteket végezzenek az embereken, és hogy teljes bizonyossággal elemezzék azokat az átalakulásokat, amelyeket el lehet érni náluk. A panoptikum akár saját mechanizmusainak ellenőrző készülékét is létrehozhatja. Központi tornyában az igazgató valamennyi alárendelt alkalmazottját kémlelheti: ápolókat, orvosokat, művezetőket, tanítókat, őröket; folyamatosan megítélhetné őket, módosíthatna viselkedésükön, általa jobbnak ítélt módszereket kényszeríthetne rájuk; s őt magát is könnyen ellenőrizhetnék” (*Foucault*, 1990. 278.).

Bármely nevelési viszonyt vizsgáljuk is meg, mindegyik esetében a hatalomnak különböző intézményesült formáival találkozunk. A nevelőt – tanárt, mestert stb. – különböző legitimációs eljárás alapján olyan jogokkal is felruházták, melyekkel előírhatja, megszabhatja az iskolai társadalom működését, s ennek során a tekintélyét is latba vetheti, sőt latba kell vetnie egy nála is magasabb hatalmi intézmény elvárásainak fejet hajtva. A diákokra osztott szerep a nevelési folyamat klasszikus eseteiben csak a szófogadásra és az engedelmességre korlátozódik, míg a tanárok ennek betartására köteleztettek. Az *iskolához, mint helyhez, és a neveléshez, mint helyzethez* kötődő cselekvési kényszer így nemcsak a diákokra, hanem a tanárookra is jellemző. A hatalmi viszonyokat a rájuk ruházott részleges hatalommal ők sem csak alakítják, hanem – a diákokhoz hasonlóan – egyben el is szenvedik. Mármost ha az a kérdés, hogy a tekintélynek vannak-e különböző szintjei, van-e, érvényesül-e bármiféle alá- ill. fölérendeltségi viszony a „*társadalmi cselekvések*” különböző szintjei között, amely az iskola alapvetően elzárt, ám szigettségében mégis a teljesség jelleget felmutató rendszerébe is begyűrűzhet, akkor könnyen beláthatjuk, hogy érdemes a Foucault-i *diskurzusrendszer*ből kiindulva a hatalom működési mechanizmusát *nemcsak az iskolaregényekben, hanem a tanárregény-olvasatban is*¹⁰ megvizsgálni. Az is vitán felül áll, hogy

9. 1782-ben a filozófus *Jeremy Bentham* az angol parlament figyelmébe ajánlotta az általa tervezett, tökéletes felügyeletet biztosító börtönt, a Panoptikont. *Michel Foucault* az ő tervei nyomán alkotta meg *Panoptikumát*, a fegyelmező hatalom hatalmi gépezetének intézményét.

10. Iskolaregény és tanárregény között ebben az esetben nem a tartalmi vonatkozások, hanem az előzetes olvasási stratégiánk alapján tettem különbséget: nevezetesen egy olyan kereső olvasást alkalmazunk, melynek legfőbb rendezőelve, hogy a tanárnak kontex-

olyan szituációban, melyben a diákságnak személyes késztetéseit intézményesített utasítások nyomán az *apák elvei* által megzabolázott ösztönökre kell lecserélnie, még ha mindez egy olyan, a társadalom által szentesített módon és helyszínen történik is, mint amilyen az iskola, akkor ott a tekintély és a hatalom fogalmai alapvető jelentőségűvé válnak.

Röviden ezért érdemes ismét rátekinteni a pedagógiai szakirodalom néhány vonatkozó munkájára is, melyek, Foucault-hoz hasonlóan, szintén szüntelenül emlékeztetnek minket arra, hogy „a tekintély társadalmi tényként is leírható. (...) mindenkor társadalmi cselekvésből ered, és meghatározza a társadalmi kapcsolatokat” (Kron, 2003. 329.).

Kron, ahogy a neveléseméleti szakirodalomban többen mások is, a tekintély mellett gyakran használja (Kron, 2003. 329.) az uralom, hatalom és erőszak fogalmait is, sokszor akár egymás rokon értelmű fogalmaiként is alkalmazva őket. Tanulmánykötetében külön kitér Hennen és Prigge 1977-es tekintély-definíciójára. Ebben az említett kutatók a tekintély és az uralom fogalma között alapvető különbséget tesznek: „Az uralmat a társadalmi helyzetek, de szervezeti formák, például iskola vagy oktatás strukturális ismertetőjegyének tekintik. Tekintély alatt pedig egy személy, például a tanár, vagy egy társadalmi kapcsolat, például a tanár-diák kapcsolat strukturális ismertetőjegyét értik” (Kron, 2003. 329.). Noha az uralmat és a tekintélyt Hennen és Prigge is egymást feltételező fogalmaknak tekintik, de szerintük az „uralommal szemben a tekintély nagyobb társadalmi közelséget jelent. A tekintélyben az őt megalapozó uralmi viszonyok jutnak kifejezésre. (...) Egy és ugyanaz a személy különböző tekintélyekkel, illetve különböző tulajdonságokkal rendelkezhet, amelyek különböző uralkodási elvekhez kapcsolódhatnak. A »tekintéllyel rendelkező« személy éppen ezért szigorúan véve többféle és gyakran nagyon eltérő tekintéllyel rendelkezik” (Kron, 2003. 329.).

Kron következtetése szerint a tekintély, mint személyes tulajdonság azért sem függetleníthető a mindenkori társadalmi rendszertől, mert benne is, akárcsak a társadalmi szerepekben és státusokban, az uralmi struktúrák fejeződnek ki: „Az olyan társadalmi szerepekben, mint például a családban és az iskolában, a meglévő mindenkori uralmi struktúrákat kell vizsgálni és elemezni, hogy megállapítható legyen, mi a tekintély formája és tartalma, célja és funkciója, illetve hogy mekkora az egyén számára biztosított mozgástér” (Kron, 2003. 329.).

A tanári szerep olyan nyelvi struktúrába helyezi a tanárt, olyan jelrendszer elsajátítását, használatát várja el tőle, amely egy már meglévő, mélyebb, strukturális közeg meglétére vezethető vissza. Ennek a mélyebb struktúrának felszíni megjelenési formái történetileg mutathatnak eltéréseket. Ezeket az elemzett regényekben megvizsgálva az iskolában megjelenő hatalmi hálózat diskurzusainak működését, s egy, a miénktől részben eltérő, korábbi variációját láthatjuk, mely a társadalmi tér történeti változásával áll kapcsolatban. A tanár szerepköréhez a modern társadalomban szorosan hozzákapcsolódik a hatalom által ráruházott fegyelmező funkció is, noha feladatát legáltalánosabban a tudás átadásában szokás megragadni, de mind az átadott tudás jellege, mind az átadás módja egy előzetesen már meglévő hatalmi viszony fenntartásának érdekében történik: „(...) ne ámítsuk magunkat: az igaz diskurzus rendjében is, a közreadott és minden szertartástól mentes diskurzus rendjében is működnek még a titok kisajátításának és a szerepek felcserélhetetlenségének formái.” – vallja erről Foucault A diskurzus rendjében (Foucault, 1998. 61.). Tekintettel az Osztrák–Magyar Monarchiabeli közös történelmi gyökekre, érdekességként tekintsük meg, mit vallott az iskolás évekről az osztrák Stefan Zweig a 30-as évek végén: „(...) az állam az iskolát önmaga tekintélyének céljából zsákmányolta ki. Minket elsősorban arra kellett nevelni, hogy a fennálló rend tökéletességét elfogadjuk, ezért tanárunk vélekedését csalhatatlannak, az apai szót megcáfolhatatlannak, az államgépezet művi világát remekműnek, legelsősorban is örökkévalónak tekintsük. E pe-

tus teremtette helyzetére figyelünk, de nem a figuratív elemek vizsgálatával igyekszünk elkerülni a Paul de Man-i intencionált jelenés és kanonizált olvasat rémét, hanem a Foucault-i diskurzus iskolai megnyilvánulásait keressük a szövegekben.

dagógiának, mely egyébként a családban is uralkodott, másik sarkalatos tétele az volt, hogy az ifjúság csak ne éljen a kedvteléseinek. Mielőtt bárminemű jogokhoz jut, szolgálja meg őket, tanulja meg, hogy kötelességei vannak, itt is a legfontosabb az engedelmesség kötelme.” (Zweig, 1981. 41.)

Móricz Zsigmond az 1931-es Forr a bor egyik jelenetében pedig így fogalmaz ugyanerről: „(...) a levegőben volt a megfegyelmezettség. Politikailag volt már megfegyelmezve a nép. Kivált az intelligencia. Mameluk volt az egész világ. A kormánynak alázatos szolgálja, s a szülő legelső szava az volt a fiához, hogy megérezte vele, hogy senkinek semmi téren nincs szabad akarata. Hivatalnokréteg adta a legtöbb diákokot, s a hivatalnok valószínűleg szellemi pária volt, akinek nem volt szabad akarata. Szavazni a kormánnyal kellett, s a hivatalfőnök és a szolgálati viszonyban levő főnökök biztosan szállították a szavazópolgárokat a szolgabírónak, a főispánnak. A nemzet közszelleme volt béklyóban. S ez olyan destruáló hatással volt az egész világra, hogy az új generációk már úgy nőttek, hogy akarat nélküli engedelmes szolgálói legyenek a hatalomnak. (...) Ez a szolgálói szellem ült ott a Misi magatartásán is, míg a tanár előtt állott” (Móricz, 2007. 380–381.). Összehasonlításként nézzük most meg azt is, hogy a fegyelmező társadalom modernkori megerősödésével kapcsolatosan – *Walhausenre* hivatkozva a nevelés helyes fegyelmező módszereiről hogyan vélekedett Foucault az 1960-as években: a „fegyelmező hatalom (...) olyan formája a hatalomnak, amely fő funkciójának nem a lefaragást és a megnyirbálást tekinti, hanem az »idomítást«” (Foucault, 1990. 233.)

Szembetűnő, hogy a fegyelmező hatalom nevelésének a lényegét *Zweig, Móricz és Foucault* egyaránt a termelésben látja, és ez alatt – az iskola esetében – a tudás és az alkalmasság lélektelen termelését kell érteni, mely egyenes arányban áll az idomítás mértékével. Másutt Foucault annak fontosságára hívja fel figyelmünket, hogy ismerjük fel a nagy választóvonalakat, melyek a diskurzusok társadalmi kisajátítása mentén meghúzódnak: „Az oktatás hiába olyan eszköz, amelynek révén a mi társadalmunkban jog szerint minden egyes egyén hozzáférhet bármilyen típusú diskurzushoz, tudjuk, hogy elosztásában, valamint mindabban, amit lehetővé tesz, és amit megakadályoz, a társadalmi különbségek, ellentétek, küzdelmek által kialakított választóvonalakat követi. Minden oktatási rendszer a diskurzusok kisajátításának politikai fenntartása vagy módosítása, mindazon tudással és hatalommal együtt, ami a diskurzusok birtoklásával jár” (Foucault, 1998. 62.). Abban, hogy ez sikerüljön – vallja Foucault – „a panoptikum sémát mindig felhasználhatjuk (...), ahol nem túlságosan nagy kiterjedésű tér keretei között kell felügyelet alatt tartani egy bizonyos számú embert” (Foucault, 1990. 280.). Tehát az olyan intézményekre és alkalmazottakra, mint például az iskola és a tanárok, kitüntetett szerep hárul a *panoptizmus* jellegét magán viselő társadalmakban – amilyenek a fenti két idézet szerzői az Osztrák–magyar Monarchiát is láttatják, s akkor még *Kafka Kastélyáról* és *Peréről* nem is beszéltünk – ahol a hatalomnak olyan típusa valósul meg, melyben az egyének fölötti és mindenkire külön is kirótt állandó felügyelet, ellenőrzés, büntetés, jutalmazás és korrekció a jellemző. Ezért a tekintély különböző megjelenési formáit, a hozzá kapcsolódó cselekvési lehetőségeket és megnyilvánulásokat, valamint a tekintéllyel rendelkezők számára biztosított mozgástereket is célszerű lenne összehasonlítani. Ehhez még kiegészítésként érdemes a pedagógia tudomány hatalommal kapcsolatos elméleteire is kitérnünk röviden, hisz a tanártipológiai vizsgálódásunk miatt ezek is jelentőséget kapnak. A pedagógiai szakirodalom általánosságban a tekintély négy formáját különbözteti meg:

- *A hivatal adta tekintély.* Ebben az esetben egy személy törvényes hatósági jelleggel lát el bizonyos feladatokat olyan jogkörrel, mely hivatalánál fogva intézkedések foganatosítását is lehetővé teszi a számára: „A tanárt például hivatali kötelezettsége és esküje ruhazza fel ezzel a tekintéllyel. Hivatalának gyakorlásában az oktatási törvényre, az iskolai rendtartásra, valamint a végrehajtási utasításokra támaszkodik, és egyben ezek legitimálják tevékenységét is” (Kron, 2003. 333–334.).

- *A személyi tekintély.* Döntően lélektani tényezőkön, „értékesebb pszichológiai tudáson” alapszik. Létrejöttében szerepet kap mindaz a személyes tapasztalat, tudás és személyes varázs, ami által példaképpé, követendő mintává válhat valaki. „Nem kétséges, hogy az ilyen személyi tekintély és annak struktúrális és tartalmi elemei nagy jelentőségűek a nevelési és oktatási folyamatokban” (Kron, 2003. 333–334.).
- *Szakmai tekintély.* Ebbe a kategóriába soroljuk azokat a személyeket, akik szakmai hozzáértésük, szakértői tekintélyük folytán vívtak ki elismerést a társadalomtól. „Az a lehetőség, hogy valaki szakmai hozzáértése révén legyen képes hatni, a tanár szempontjából rendkívüli jelentőségű. Szakmai képzettsége révén olyan társadalmi hatást képes elérni magas fokon, hogy a társadalmi helyzeteket ne elsődlegesen a kapcsolatok, hanem a tények alapján határozzák meg és alakítsák ki” (Kron, 2003. 333–334..).
- *Megbízaton alapuló tekintély.* Egy csoporton belül, annak egyik tagja felé megnyilvánuló megelőlegezett bizalmon alapszik. A megbízottnak teljesítményével folyamatosan igazolnia kell, hogy a megelőlegezett bizalmat kiérdemli. Ez a tekintély részben átruházott, hisz rendszerint egy ellenőrzött és időben korlátozott hivatalhoz kötődik, mint amilyen egy iskolai igazgatói kinevezés is (Kron, 2003. 333–334.).

Amint a különböző alpontok is sugallják, a tekintély típusvizsgálata nemcsak a tanítási és nevelési kutatásokban eredményezhet új minőséget, hanem akár a különböző tanártípusok csoportosításához is használható szempontot kínálnak, mivel „nem létezik tekintély nélküli nevelés, hacsak nem számolják fel a felnőtteket” (Kron, 2003. 332.). Ez a megállapítás pedig az iskolaregények fikcionális univerzumában is érvényes.

Michel Foucault és a pedagógiatudományi megközelítések nyomán azért választottam ki a tanárregényekben elsődlegesen épp a hatalmi aspektusok vizsgálatát, mert ezek a regénybeli iskolai kontextusban több szempontból is elemezhetőek. Egyrészt hatalmat gyakorol az állam a tanáron s a tanár által közvetve a diákságon. Ha pedig a tanári életpálya évtizedes működését vesszük alapul, akkor a hatalom egy tanáron keresztül generációk hosszú sorának gondolkodását képes befolyásolni. Másrészt a tanár mindenkor közvetlen hatalmat gyakorolhat (például a jegyértékeléssel, fegyelmikkel) diákja felett. Órán tanúsított emberségével vagy épp a szeszélyes viselkedésével okozott sebekkel, tárgyi tévedéseivel pedig hosszabb időtávra, akár diákja egész későbbi életére kiható s azt befolyásoló hatalommal, azaz hatással rendelkezhet. Hatalmat képviselhet harmadrészt a tanár tudása, szellemisége is, pozitív mintául szolgálva diákjainak, bár hozzá kell tennünk, hogy a vizsgált irodalmi művek legtöbbször épp ennek a hatalmi tényezőnek a hiányáról vagy tragikus, olykor tragikomikus elbukásáról tájékoztat minket. Az átadott tudás jellegében pedig visszavezethető a foucault-i hatalmi rendszer felügyelő, ellenőrző, korrekciós jellegére is.

Mindezen okokból tehát a regénybeli tanároknak a *hatalomhoz* és a *tekintélyhez* fűződő iskolán belüli és kívüli viszonyrendszerére alapoztuk az általunk megalkotott csoportosítást, melyben a fentebb már ismertetett *Michel Foucault*-i diskurzuselmélet és a *Weidenmann*-féle szociológiai megközelítésű rendszerezésén túl *Viktor Turner* liminalitás-communitas-kutatásai, *Joseph Adelson* pedagógusmodelljei valamint *Balassa Péter*, *Trencsényi László* és *Kiss Endre* elméletei segítettek leginkább. A különböző csoportok felállításakor a tanáralakoknak nemcsak a munkájukhoz, a kollégáikhoz és a diákokhoz fűződő kapcsolatait vizsgáltam tehát meg, hanem a fellettes szerveikkel, az oktatási rendszerrel szembeni viselkedésüket is. Áttekintve a liminális léthelyzetük közös vonásait és a struktúrától független communitashoz való viszonyulásukat az alábbi 4 csoportot állítottam fel:

- beosztott tanár (helyettes tanárok, szaktanárok)
- vezető-igazgató tanár
- szerelmes tanár
- abszolút pedagógus

A felhasznált pedagógiai szakirodalmak kiemelik, hogy a nevelési folyamat implicit módon hamar átcsaphat hatalmaskodásba, lelki, fizikai erőszak alkalmazásába, s bár a tekintéllyel való visszaélés lehetőségét tökéletesen és teljesen megszüntetni sosem tudjuk, de nevelőként, tanárként a saját tudatosságunk erősítésével minimalizálhatjuk. *Strzelewicz* és *Kron* szerint minden nevelési folyamat ilyenformán egy olyan társadalmi kapcsolat is egyben, melynek egyik strukturális kritériuma a tekintély, amely egy példamutató vezető meglétét feltételezi. Ilyenkor a személyek közötti egyenlőtlen viszony, amint arra *Strzelewicz* nyomán *Kron* rámutatott, többnyire mindkét fél által elfogadott. Ellenkező esetben a hatalom az autoriter vonások különböző változatait mutatja fel. *Michel Foucault* valószínűleg ezen a ponton jelezné, hogy a nevelési folyamat, mint megvalósuló társadalmi folyamat, már eredendően magán viseli az autoritás jegyeit is, csak különböző mértékben, de a viszonyoknak a mindkét fél által elfogadott jellegéről ő is azt vallotta, hogy „*minden intézményes forma tőlünk és csakis tőlünk nyerheti el legitimitását*” (*Felber*, 2007.).

A vizsgált iskolaregények között még egy szembeötlő hasonlóságot megfigyelhetünk: már-már visszatérő motívum, hogy a vezetői-követői viszonyhoz kapcsolódó engedelmesség elfogadása olykor problematikus nemcsak a diákok, hanem a tanárok esetében is. Ennek a sajátságának – feltevésem szerint – nem feltétlenül csak a regényekben is demonstratíván megjelenített, s a tanári pályát általában is jellemző lélektani-pszichológiai okai lehettek, hanem történelmi is. A fegyelmező, panoptikus jellegű társadalom hatalmi intézményeit, hatalmi „gépezeteit” működtetők sorsa „*minden köteléssel, amit csak ki tudtak találni*” (*Foucault*, 1990. 278.) a panoptikum sorsához kötődik. A panoptikumnak, a *hatalom laboratóriumának* így nemcsak működtetői a tanárok, hanem maguk is elszenvedői: „*kénytelen megalázkodni, hogy fölényben maradhasson, és sokkal jobban függ a tőle függőktől, mint azok őtőle.*” – fogalmazta meg *Foucault*-nál már évtizedekkel korábban a középiskolai tanár *Szerb Antal* is a tanári léthelyzet lényegét.

Mészáros György egy 2003-as, egyébiránt figyelemreméltó tanulmányában olvastam a saját kutatásának jellegére használt „*pedagógiai etnográfia*” megnevezést, melynek nyomán az ő eredeti kifejezését alkalmazva és kiegészítve én leginkább *szépirodalmi pedagógiai etnográfának* jelölném meg munkámat. *Mészáros György* tanulmányában a korosztályos szubkultúrák beavatási-rituális folyamatait vizsgálta, melynek kapcsán gyakran említi *Victor Turnemet*, a *szimbolikus antropológia* atyjának liminalitás fogalmát (az elkülönülés és a közösség mellett), amely a közties állapotok, így a rituális folyamatok közbülső állapotának a megnevezéseként szolgál (*Mészáros*, 2003. 3.). Az iskolát *Mészáros* a nem liminális jellegű térhez sorolja, mivel az jól beilleszkedik a megszokott társadalmi struktúrába (*Mészáros*, 2003. 20–21.). Pedig *Turner* a liminalitást olyan, a státuszrendszerrel ellentétes állapotnak tartja, amikor is a személyiségek „*szükségképpen bizonytalanok, hiszen ez a helyzet és ezek az emberek kicsúsznak vagy átfolynak az osztályozások azon hálóján, amelyek rendes körülmények között meghatározzák a kulturális térben elfoglalt állapotokat és pozíciókat. A liminális személyek sem itt nincsenek, sem ott; a jog, a szokás, a konvenció és a szertartás által kijelölt és elrendezett pozíciók közties területén helyezkednek el*” (*Turner*, 2002. 108.).

Éppen ezért vitatnám *Mészáros György* azon megállapítását, mely szerint az iskola nem liminális tér. Abban osztom nézetét, hogy magának az iskolának az intézménye mindenképp a struktúra elemei közé sorolandó, de az iskola keretei biztosította léttér a liminalitás egyik legnyilvánvalóbb folyamatos megnyilvánulási terepe. A társadalmi intézmények közül pont, hogy a nevelési-oktatási intézmények talán az egyedüliek, ahol az átmeneti állapot, és a belőle fakadó tévedés – a maga majd minden megnyilvánulásával – a többségi konszenzus által mégis csak megbocsátható, legalábbis a diákok tekintetében. Az iskola liminális jellege ráadásul csak tovább erősödött az által, ahogy a történelemben a pubertáskori, ifjúkori szakrális vagy folklorisztikus elemeket hordo-

zó beavatási szokásaink alább hagytak mindennapi életben, hisz így újult erővel nyerhettek teret ezek profanizáltabb formái – szecskaavató, gólyabál, szalagavató, évközi vizsgák és végül az érettségi – az iskolában.

Nem értek egyet Mészáros azon megállapításával sem, mely a tanárokat a turneri kontextusban leginkább a profétához hasonlítja: „*Ha a hatalmi pozícióban lévő tanár szerepét kellene valamilyen szakrális szerephez hasonlítani, akkor ez nem a sámán, hanem inkább a próféta lenne. A sámán bevezet a »transz-világba«, azzal köt össze, a próféta világosan és igékkel (verbálisan) közvetít. Inkább igehirdető, közvetítő (...)*” (Mészáros, 2003. 21.) – írja, de az átmenetiség, a liminális personae, a „küszöbember”-létből fakadó bizonytalanság, a spontán pedagógiai helyzetek teremtette folyamatos vizsgakényszer nem átmeneti jellegű, hanem – ki kell mondani! – állandó kísérője a tanári/nevelői munkának¹¹, talán épp azóta, hogy a korábbi, összehasonlíthatatlanul sokoldalúbb, igaz kevésbé módszeres nevelői státusz helyét a XIX. századtól átvette a professzionális szaktanárság. S noha ez a feltételezésem nyilván a pedagógiatudományban megbotránkozást keltene, de a századfordulós tanárregények vizsgálata nyomán véleményem szerint sikerülhet majd kellő számú érvet felsorakoztatnom amellet, hogy ennek a lehetőségét se vessék el teljesen.

Végezetül azt a Mészáros György által is hangoztatott új keletű szociológiai szakirodalmi általánosítást is túlzónak tartom, mely szerint „*a hagyományos (modern) szocializációs intézmények (például iskola) szerepe, hatása meggyengült. Ez világos összefüggésben van a (...)* »posztmodern helyzettel«” (Mészáros, 2003. 22.). Ha csak a vizsgált regényekre tekintünk, azokban sem az iskolák hatása, sem a diákok magatartása nem volt összehasonlíthatatlanul jobb, mint napjainkban. Ráadásul az iskolai élet komparatív elemzésének gátjaként még a temporális distanciát sem hozhatják fel, hisz mind az alkotók élményei, mind pedig a regénybeli iskolák világa már a kortárs iskolarendszer jegyeit viselik alapvetően magukon. Novák Antal megverése, Móricz iskolabájljának bachanális jelenetei a „*Forr a bor*”-ban, vagy a már leérettségizett diákok barbár és megalázó bankett utáni tivornyája a napokkal korábban még rettegve félt tanárokkal, semmivel sem hatnának kevésbé kortárs jelenségnek, mint az idevágó és az interneten mindenki számára elérhető megszégyenítő Youtube feltöltések. Ezért is érdemes megvizsgálni tehát az iskolaregények ún. tanárregény-olvasatát, hisz még a posztmodern hatástörténetet boncolgató szociológiai szakirodalom számára is érdekes tanulságul szolgálhatunk.

Iskolaregény, nevelődési regény, fejlődésregény vagy tanárregény?

Az iskolaregénnyel sok szempontból párhuzamba állítható *nevelési-nevelődési regény* 20. századi hatástörténeti elemzéseit olvasva talákoztam Balassa Péter Gadamer-ről írt egyik tanulmányában a következő kérdéssel: nem lehetne-e úgy definiálni *az európai nevelődés történetét, mint egyetlen, bár sok, egymással aligha összehírhető nevelési regényt (Bildungsroman), amely olyan „pedagógiai” narratíva, mely olvasásra „szorul”* (Balassa, 1995. 59.)? Balassa Péter gondolatát tovább fűzve igenis felmerülhet annak a lehetősége a tanárregényeknél is, hogy a tanári munka által megértett és értelmezett léthelyzetet – a „másokat képezve önmagunkat képezzük” elv alapján, mikor is feltárjuk a minket gátló tényezők, el-/lefojtásaink okait – egyfajta tanári nevelődési regényként értelmezzük. Radnóti Sándor szerint „*Tulajdonképpen minden jelentős modern regény nevelődési regény, amennyiben valamilyen módon mindegyik egy ember adott társadalmi keretek közé való beilleszkedését vagy a keserű tapasztalatok nevelő hatására történt kívülrekedését ábrázolja.*” (Radnóti, 1984. 273.) A regénybeli hatalmi diskurzus-torzító hatása is épp akkor vált nyilvánvalóvá számomra, mikor a társadalmon kívül rekedt tanári státusz és a társadalmilag elvárt tanári feladat közötti feszültséggel talákoztam.

11. A Turner-i liminális helyzetekre irányuló kulturális antropológiai kutatások eddig az irodalmi művekben felbukkanó tanáralakokat, nevelőket is csak a gyermek, a diák fejlődési folyamatában – mint átmeneti szakaszban – betöltött szereplőkként vizsgálták, de a tanárlét liminális vonatkozásaira nem tértek ki.

Anti-fejlődésregényről avagy *hanyatlásregényről* viszont nemcsak terminológiai lenne értelmetlenség beszélni, hanem azért is, mert a valósággal való számvetés mindenképpen pozitív előjelet kell, hogy kapjon, ha másként nem, akkor úgy, mint egy olvasásra szoruló és változtatásra, cselekvésre ösztönző pedagógiai narratíva. Az elkerülhetetlenül felbukkanó személyes élmények persze megerősíthetik azon feltételezéseket is, melyek a vizsgált regények közül többet az életrajzi regény kategóriájába sorolnának, de ezzel a *tanárregény nevelődési regény* párhuzama is erősödne, hisz az autobiografikus írásokban előbb vagy utóbb, de óhatatlanul nevelési-nevelődési elemek bukkannak fel, melyek pedagógiai-didaktikai funkciói letagadhatatlanok.

Következtetéseinknek ezen a pontján automatikusan kínálkozna, hogy a tanárregényeket kényelmesebb volna a műfaji rendszerben már készen álló hagyományos *kulcsregény*ként értelmeznünk. Kulcsregénynek – Kovács Endre és Rónai Mihály András nyomán – általánosságban azokat a regényeket tekintjük, „amelynek kitalált nevű szereplői és elváltoztatott környezete mögött ismert személyiségek, gyakran neves közéleti személyiségek és ténylegesen megtörtént események állnak, s e személyek felismerésére bizonyos jellegzetességek, körülmények (többnyire maguk a költött nevek) rávezetnek, sőt amelyek e rávezetés szándékával íródnak, egyszóval a megfejtéshez kulcsot adnak.” (Kovács és Rónai Mihály, 1979. 760.). A század eleji tanárregények kulcsregényként való kezelésének és olvasatának ráadásul komoly hagyományai vannak, Babits Mihály *Kártyavárát*, Szabó Dezső *Tanárokját*, Móricz Légy jó mindhalálígját, Forr a borát, de még inkább Laczkó Géza *Királyhágóját* ma is így emlegetik.¹² Én a bőséges számú, „referenciális” olvasatot kínáló szövegrész számbavétele után mégis inkább csak legfeljebb allegorikus kulcsregényeknek nevezném műveiket¹³, amelyekben nyilvánvalóan objektíválódtak a személyes élmények, a megélt tanári tapasztalatok, melyeknek külön figyelmet szenteltem.

Fontosnak tartom megemlíteni azt is, hogy a korszakbeli tanárregények szinte kivétel nélkül nem teljes tanári életutakat mutatnak be. Ha a tanárírók iskolaregényeinek ennyire domináns jellemzőjük, hogy csupán egy sorsdöntő életszakasz bemutatására törekednek, az korántsem lehet véletlen: a kiválasztott életszegmentumok, életszeletek által a tanárlét egy-egy paradigmatisz koncepcióját teremthették így meg. S ha ezek az *életmetszet-regények*¹⁴ feltűnően nagy hasonlóságot mutatnak, akkor már egy olyan általános tanárfelfogást is feltételezhetünk, melynek igazolását szintén részévé tehetjük vizsgálatainknak. A regénybeli életpizódok pedig nem jellegükben, hanem ábrázolási módjukban egyediek, és bár az események – lévén, hogy nem életrajzi regényekről van szó – lényegüket tekintve fiktívek, de a reális tanárléttől a legkevésbé sem életidegenek. A szorosabban vett *kulcsregény*-olvasatot végezetül azért is elvethetjük, mert a szigorúan „kortársi” jelleg helyett ezek az írások olyan személyiség- és mentalitásbeli problémákat boncolnak, amelyek a hatalmi diskurzus rendszerének szabályszerű, ezért korszaktól független működéséből adódnak, s ezért a tanári szerepkör mindenkori kísérői lehetnek. A struktúra működésének történetében változhattak ugyan az uralkodó diskurzusok, de az oktatást (is) befolyásolni kívánó hatalmi diskurzus mindig volt, van és lesz.

12. Babits *Kártyavárát* kulcsregényként kezeli Éder Zoltán is: „Mit látott Újpesten és mit látott meg Újpestből Babits, arról *Kártyavár* című regénye beszél.” (Éder, 1966. 133). Szabó Dezső *Tanárok* című kisregénye kulcsregényolvasatának történetéről Szócs Zoltán Szabó Dezső regényeinek nomenklatúrája címmel írt cikket: <http://www.tabulas.hu/szabodezso/irasok/regeny.html>. A továbbbélő Móricz tanulmánykötetében pedig Szilágyi Zsófia számolt be arról, hogy a kisújszállásiak a Forr a bort évtizedekig kulcsregényként kezelték: „A kisújszállásiak ez a könyv kulcsregény volt, minden irodalomelméleti meggondolást félretéve olvasták a nagy írónak azt az egyetlen regényét, amely nekik érdekes volt. Találgatták, ki kicsoda, gyűlölték az egykori Zsigát, aki mindig idegen maradt köztük, ráadásul, ahogy ez ebből a regényből is fényesen kiderült, megfigyelte és »kibeszélte« őket.” (Szilágyi, 2008. 14.)

13. Laczkó Géza *Királyhágó* című regényét magam is a kulcsregény klasszikus kategóriájába sorolom

14. A kifejezés etimológiailag Harkai Vass Éva tanulmánykötetének egyik gondolatához kapcsolódik: „(...) a világirodalom művészregényei között olyanok is előfordulnak, amelyek egy-egy művészfőhősnek csupán egy-egy életszakaszát járják körül, főhősük életútjának csak egy-egy hosszabb vagy rövidebb, ám sorsdöntő szakaszát, epizódját emelik ki, tematizálják. (...) meghatározó jellemzője az életmetszet, egy hosszabb vagy rövidebb életszakasz megjelenítése.” (Harkai, i. m. 56.)

Beosztott tanár, igazgató tanár, szerelmes tanár, abszolút pedagógus

A felállított tanárkategóriáinkkal kapcsolatban persze jogosan vetődhetne fel a kérdés, hogy mennyiben lehet a strukturális státuszon alapuló tanárokat (beosztott tanár, igazgató tanár) a lelki beállítódás alapján csoportosított tanárokkal (szerelmes tanár, abszolút pedagógus) összevetni. Ennek magyarázatául *Viktor Turner* azon vizsgálatai szolgálhatnak, melyek a *communitas* és a *struktúra* jellegzetes eltéréseit elemzik. Véleménye szerint a csoportközösségek vizsgálatai ki kell, hogy terjedjenek a strukturális jellegzetességeken túl a közösség természetére is. Például a liminalitás erkölcsnemesítő funkciója nélkül nem létezik *communitas*. Az erkölcsileg megnevesedett állapot fenntartása az *egyenlő individuumok együttvalóságának*, a *communitas*nak egyetlen, de annál határozottabb kötöttsége, így éppen úgy, mint a társadalmi struktúrákban való szerepvállalásaink, bizonyos szabályhoz kötött. A liminalitás tanítása a *communitástól* való elkülönülés kétféle módját ítéli el különösen: az egyik eset az, amikor „*valaki kizárólag csak a társadalmi struktúrában elfoglalt hivatalból reá származott jogok értelmében cselekszik. A másik típus pedig, amikor valaki saját pszichológiai-biológiai ösztöneit követi mások rovására*” (*Turner, 2002. 118.*). Adva van mármost egyik részről egy olyan társadalmi közösség, nevezetesen a tanároké, melyben a státuszok száma feltűnően csekély számú. Erre a jellegzetességre minden, a tanári életpályával foglalkozó részletesebb tanulmány ki is szokott térni, mi most csak *Hankiss Elemér* azon korábban is idézett felismerésére utalunk, mely szerint „*a tanári karokban, a tanártársadalomban nincs sem érdemi, sem formális hierarchia*” (*Hankiss, 1977. 262.*).

A státuszok ritkaságából és csekély számából fakad az érte folytatott fokozott harc éppen úgy, miként a megtartásáért végzett ádáz küzdelem, melyre számos irodalmi példát láthattunk a beosztott tanároknál és a vezető/igazgató tanároknál is. Ez pedig önmagában is gátat szab a tanárságon belüli *communitas* kialakulásának. Másrészről a *turneri communitas*-szal rokoníthatjuk az antik *paideia* nevelési eszméjét, mely a teljes emberi nevelődést a kölcsönös önmegismeréshez köti, amelyhez a kölcsönös szeretetviszony elengedhetetlen. Ezt a szókratészi szellemiséget úgy fogalmazta meg *Balassa Péter*, hogy „*valaki valakit bemutat – ez önmaga, és neki is bemutatnak valakit, ez pedig a másik, a fiatal ember. A kettő között létrejön az, amit a pedagógia Erószának nevezek, amit egy kultúra annak nevezett évezredekén keresztül. A pedagógia Erósza szeretetviszony. A szeretetviszony még csak valami pozitívát sem jelent, nem feltétlenül azt jelenti, hogy szeretem a másikat, hanem, hogy szükségem van rá. Ez valamiféle ráhangoltság. Ráhangoltság arra, hogy létrejöjjön a kultúra egyfajta folytathatósága.*”¹⁵ Ebben a nevelési folyamatban egyszersmind a nevelői munka általi önnevelődésről is beszélhetünk.

Így egy olyan egzisztenciális állapot megvalósulásának a lehetősége csillan fel, melyben sikerül megszabadulni a státuszirtokló szerepeinktől – jelen esetben a tanári hatalmi státusztól –, s végre az egész ember viszonya a többi egész emberhez lesz a fontos. Itt *Viktor Turner* a *Martin Buber*-i „Én”, „Te”, „Mi” fogalmi hármására utal, amit *Gadamer* az elidegenedést előfeltételező „*önmagunkhoz való visszatérésként*” ragad meg, melyre *Balassa Péter* az „*Önmagunk felismerése a más létben*” zseniális hegeli hasonlatával utal. De a státuszirtoklás – még ha korlátozottan is – vágykitaljesítő eszközzé is válhat, miként azt megfigyelhetjük a szerelmes tanárok irodalmi példái esetében, amikor is a tanárok saját pszichológiai-biológiai ösztöneiket követve, különböző mértékben ugyan, de az iskola társadalmát mégiscsak az érzéki tapasztalatszerzés körkörös terepeként fogják fel mások, főképp a diákok rovására, a *paideia* Erósza általi *communitas* megvalósulását gátolva meg ez által. És ezen a ponton bukkanhat fel a tanári liminális létállapot másik problémás, vissza-visszatérő sajátossága, a tanári

15. Lásd erről bővebben *Csontos Erika* utolsó beszélgetését *Balassa Péter*rel. Forrás: <http://www.jelenkor.net/archivum/cikk/204/hagyományrol-es-humorrol-toredek>

szerephez tapadó „papi”, „aszketikus” jelleg, illetve a nemi önmegtartóztatás igénye is, mely a koedukált oktatás általánossá válásával csak még felfokozottabbá vált. Ezért is érdemes újra és újra külön is áttekinteni azokat a személyes tanári tapasztalatok által mozgatott irodalmi tanáralakokat, akiket a Nyugat tanárirói az irodalom horizontjába beemeltek.

S milyen lehet akkor egy „abszolút” pedagógus? A választ egyrészt könnyen megadhatjuk, mert a *Trencsényi László* és *Kiss Endre* nevéhez köthető fogalmat megalkotói nagyon pontosan definiálták: „A huszadik században megközelítőleg fél százra tehető azon kiváló értelmiségiek száma, akik minősített formában részesítettek előnyben a tanítást teljes vagy részleges életpályaként saját tudományos, művészi vagy irodalmi tevékenységükkel szemben vagy azokat kiegészítendő. Ebből a beállítódásból következik az „abszolút” pedagógus jelzőjének értelme: ebben a pedagógiai elméletben és gyakorlatban a pedagógia művészete, elmélete és gyakorlata az, amelyben az önálló értelmiségi (tudományos, művészi, stb.) tehetség (vagy a legtöbb esetben: tehetségek) megvalósulnak, ezzel a pedagógiai összefoglaló médiuma lehet a szellemi tevékenység(ek) élvonalának, bizonyos értelemben – hipotézisünk szerint – a pedagógiai valóság egy sajátos és különös értelemben válik művészetté (talán még össz-művészetté is).”¹⁶

Másfelől viszont – akár épp *Balassa Pétemek Gadamer* nyomán folytatott paideia-kutatásai nyomán is – etimológiai érvek mentén könnyen beleköthetnénk az abszolút pedagógus ‘pedagógus’ megnevezésébe, hisz eredetileg a pedagogoszok csak a gyerekeket iskolába kísérő rabszolgák voltak. De a kifejezés legkésőbb a tanári professzió XIX. század végi kialakulásával olyan jelentésmódosuláson esett át, ami legalábbis napjainkban már a szakirodalomban sem okozhat félreértést.¹⁷

Annak belátásához, hogy az *abszolút pedagógusok* személyükben mennyire unikálisak, elég csak magunkban felidézni, hogy a fentebbi definíció kritériumainak mennyiben feleltethetők meg akár tanáriróink, akár az általuk megteremtett irodalmi tanáralakjaik. Ráadásul, ha a magunk felosztásában az abszolút pedagógus személyiségéhez hozzákapcsoljuk a liminális lét megkívánta a morális tartást és a paideia szellemisége által megvalósítandó communitas mindenek feletti igényét is, akkor a tanárkarakterológiai csoportosításunk alapján idesorolt tanárok száma igencsak megfoghatkozik.

Általánosságban elmondhatjuk tehát, hogy az egzisztenciális függés csak csekély lehetőséget adott arra, hogy tanáriróink a rögzített társadalmi strukturális pozícióból kiléphessenek, és tanárként is a bergsoni *nyitott moralitás* szellemében alkothassanak. Hiába volt bennük kivételes pedagógiai hajlam, az adott történelmi kontextusban a tanári szerep a művészi szabadsággal összeférhetetlen volt,¹⁸ s feltehetően ezért is szenvedhetnek regényeink tanáralakjai egyfajta permanens átmeneti létállapottól. Így történhet meg, hogy ezek a művek egyrészt a tagadhatatlan kordokumentum-jellegük mellett is elkerülhetik az *egydimenziós* olvasatot, s a mai napig sem esnek ki a befogadás-történet folytathatósági láncolatából. Másrészt pedig olyan, személyesen is megélt tanári léthelyzetekkel szembesítenek minket, melyek szépirodalmi artikulációjuk mellett kiapadhatatlan ihletforrással szolgálhatnak napjaink pedagógiai esettanulmányaihoz is.

16. Részlet a Kiss Árpád Műhely 2007-es, alakuló összejövetelének hitvallásából.

17. Ugyanakkor érdekes, hogy az általam vizsgált szépirodalmi művekben egyedül *Kosztolányinál* sikerült fellelnem a *pedagógus* szót eredeti kontextusával, mégpedig az *Aranyásárkányban*: „– Rabszolgák voltak – felelt Novák. – Úgy ám. Görög rabszolgák, kiket az uraik megkorbácsoltak. Ők kísérték el a gazdagok gyermekeit a gimnáziumba. Mi is rabszolgák vagyunk. A szeretet rabszolgái.” (*Kosztolányi*, 1964. 77.)

18. Azt külön is érdemes lenne megvizsgálni, hogy mindez vajon mennyire érvényes napjainkban. S igaz ugyan, hogy bár a kortárs magyar irodalomban a tanár reprezentáltsága egészen csekély, de említsük meg, hogy az utóbbi évek talán legsikerültebb, idevágó témájú könyve is egy, a művészi létet a tanítással összeegyeztetni képtelen, pályáját elhagyó magyartanár utolsó, még tanításban eltöltött munkanapjáról szól. (*Dreffés Tóth*, 2010.)

A Nyugat korszakában született, tanárregény-olvasatként is szolgáló művek áttekintő listája (a teljesség igénye nélkül)

Babits Mihály: Tímár Virgil fia, valamint a Kártyavár és a Halálfiái vonatkozó részei

Benedek Marcell: Hamlet tanár úr

Bródy Sándor: A tanítónő

Farkas Pál: Egy tanár jegyzetei

Juhász Gyula: Orbán lelke

Kaffka Margit: Hangyaboly, Mária évei

Karácsony Sándor: 8 éves háború, A csucsai front

Karinthy Frigyes: Tanár úr kérem

Komlós Aladár: Néró és a VII/A

Kosztolányi Dezső: Aranysárkány

Kuncz Aladár: Felleg a város felett

Márai Sándor: Bébi vagy az első szerelem

Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk

Móra Ferenc: Hannibál feltámasztása

Móricz Zsigmond: Az Isten háta mögött, Légy jó mindhalálig, Kamaszok, Forr a bor

Németh László: Utolsó kísérlet (trilógia), A drága jó nyolcadik

Szabó Dezső: Tanárok, Legenda Lőcsén, Ecce Homo

Szép Ernő: Hetedikbe jártam

Vajthó László: Tanárok

Továbbá számos, a tanári foglalkozást érintő novellát, naplórészletet olvashatunk *Ady Endrétől Tersánszky Józsi Jenőn át Németh Lászlóig* a Nyugat mindhárom nemzedékénél.

Szakirodalom

1. Balassa Péter (1995): *Majdnem és talán*. T-Twins Kiadó – Lukács Archívum, Budapest.
2. Barthes, R. (é. n.): Bevezetés a történetek strukturális elemzésébe. In: Bókay Antal és Vilcsék Béla (1998, szerk.): *A modern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris Kiadó, Budapest. 527–542.
3. Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Osiris Kiadó, Budapest.
4. Csontos Erika (é. n.): *Hagyományról és humorról – töredékek-. Beszélgetés Balassa Péterrel*. URL: <http://www.jelenkor.net/archivum/cikk/204/hagyomanyrol-es-humorrol-toredek> Utolsó letöltés: 2013. november 26.
5. Dreff János és Tóth Dezső (2010): *Az utolsó magyartanár feljegyzései*. Kalligram Kiadó, Pozsony.
6. Éder Zoltán (1966): *Babits a katedrán*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
7. Felber Tamás (2007): Michel Foucault pedagógiakritikája, avagy az oktatás mint a normalizáló hatalomgyakorlás hálózata. *Új Pedagógia Szemle*, 11. 73–80.
8. Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
9. Foucault, M. (1998): A diskurzus rendje. In: *A fantasztikus könyvtár. Válogatott tanulmányok, előadások és interjúk*. Pallas Stúdió–Attraktor Kft., Budapest. 50–74.
10. Gombocz János (2003): *A pedagógus szerepe, az osztályfőnök személyisége*. XII. Óbudai Közoktatási Konferencia. III. Óbuda-Békásmegyer Önkormányzata Pedagógiai Szolgáltató Intézet, Budapest. 8–92.
11. Gyáni Gábor (2007): *Relatív történelem*. Typotex Kiadó, Budapest.
12. Hankiss Elemér (1977): A tanári pálya foglalkozási ártalmairól. In: Hankiss Elemér (1977): *Érték és társadalom*. Magvető Kiadó, Budapest. 251–264.
13. Hankiss Elemér (1985): *Az irodalmi mű, mint komplex modell*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
14. Harkai Vass Éva (2001): *A művészregény a XX. századi magyar irodalomban*. Forum Könyvkiadó, Újvidék.
15. Hegedűs András (1976): *Magyar írók pedagógiai nézetei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
16. Horváth Csaba (2001): „Akit gyűlölnék az istenek, tanárrá teszik”. *Kritika*. 2. 32–35.
17. Horváth Futó Hargita (2009): *Iskola-narratívák (térpoétikai megközelítés)*. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék.
18. Horváth-Szabó Katalin (2002): Az iskolai konfliktusokról. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE-Eötvös Kiadó, Budapest. 261-283.
19. Hunyady Györgyné (1993): Egy Babits-regény tanulságai pedagógiai nézőpontból: Babits Mihály: Timár Virgil fia. *A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei*. BTF, Budapest. 56–73.
20. Hunyady Györgyné (1993): Pedagógia és szépirodalom. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 107–114.
21. Kosztolányi Dezső (1964): *Aranysárkány. I–II*. Szépirodalmi Könyvkiadó Budapest.

22. Kovács Endre és Rónai Mihály András (1979): Kulcsregény. In: *Világirodalmi lexikon. VI. kötet.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 760.
23. Kron, F. W. (2003): *Pedagógia.* Osiris Kiadó, Budapest.
24. László János (2003): Történelem, elbeszélés, identitás. In: Rákai Orsolya–Z. Kovács Zoltán (szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban.* Budapest–Szeged, Gondolat Kiadói Kör – Pompeji, 156–173.
25. Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. *Iskolakultúra.* 9. 3–63.
26. Móricz Zsigmond (2007): *Légy jó mindhalálig–Kamaszok–Forr a bor.* Gabo Kiadó, Budapest.
27. Németh G. Béla (1987): *Hosszmetszetek és keresztmetszetek.* Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
28. Odorics Ferenc (2003): A narratív identitás tropológiája. In: Rákai Orsolya és Z. Kovács Zoltán (szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban.* Gondolat Kiadói Kör–Pompeji, Budapest–Szeged. 69–77.
29. Radnóti Sándor (1984): *Nevelődési regény. Világirodalmi lexikon 9. (N-O).* Akadémiai Kiadó, Budapest. 273.
30. Sükösd Mihály (1971): *Változatok a regényre.* Gondolat Kiadó, Budapest.
31. Szegedy-Maszák Mihály (1980): Az elbeszélő szövegek rétegei. In: Kanyó Zoltán (szerk.): *Az irodalmi elbeszélés elméleti kérdései.* Studia Poetica, Szeged.
32. Szegedy-Maszák Mihály (1980): Az elbeszélő szövegek rétegei. In: Kanyó Zoltán (szerk.): *Az irodalmi elbeszélés elméleti kérdései.* Studia Poetica, Szeged. 340–357.
33. Szilágyi Zsófia (2008): *A továbbélő Móricz.* Kalligram Kiadó, Pozsony.
34. Szócs Zoltán: *Szabó Dezső regényeinek nómenklatúrája.* URL: <http://www.tabulas.hu/szabodezso/irasok/regeny.html> Utolsó letöltés: 2013. november 26.
35. Thomka Beáta (2000, szerk.): *Narratívák 4. A történelem poétikája.* Kijarat Kiadó, Budapest.
36. Trencsényi László (2001): *„Szemtől szemben”. Esetek és /bal/esetek a tanár-diák viszonyban.* PolgART, Budapest.
37. Turner, V. (2002): *A rituális folyamat.* Osiris, Budapest.
38. Vajthó László (1974): *Tanárok.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
39. Žmegač, V. (1996): Történeti regénypoétika, a huszadik századi regény alapvető kettőssége. In: Thomka Beáta (szerk.): *Az irodalom elméletei I.* Jelenkor – JPTE, Pécs. 99–170.
40. Zweig, S. (1981): *A tegnapi világ. Egy európai emlékezése.* Európa Könyvkiadó, Budapest.