

Szolcsányi Ákos

## Bibó István taníthatósága gimnáziumi irodalomórákon

*A tanulmány a gimnáziumi esszétanítás problémájával összefüggésben Bibó István taníthatósága mellett érvel. Számba veszi e tantervi megfontolás nehézségeit és akadályait, a tananyag túlterheltségét, röviden kitér a vonatkozó szakirodalomra. Lényeges pontjai: az esszé mint szépirodalmi műfaj mostoha helyzetének körüljárása, illetve támpontok adása a Bibó-órák vázlatainak megírásához. Kifejti, hogy az iskola nevelőfeladatát Bibó eljárásai termékenyen segíthetik az önismeret és megértés területén.*

### ELŐZETES MEGJEGYZÉSEK

Bibó István szövegei első ránézésre inkább történelem-, mint irodalomóra valók, bár az ő esetében inkább az a kérdés, hol nem tanítják őt. A megállapítás, amely szerint nincs ez így jól, önmagában eléggé terméketlen, és nem is biztos, hogy helytálló. Ez a szöveg amellet kíván érvelni, hogy a Bibó-korpusz beemelése a gimnáziumi irodalomóra tananyagába mind a személyes, mind a közösségi önismeretet segítheti, esszéinek eljárásai feltárhatók és bizonyos keretek között értelmezhetők, és e módon termékeny továbbgondolásra adhatnak alkalmat.

Nem vághatunk a dolgok középebe anélkül, hogy egy általánosabb tendenciát körül ne járnánk: az esszé mint szépirodalmi szövegtípus kétes helyét a magyar irodalomban és oktatásában. Figyelemre méltó adalék, hogy miközben mind a régi típusú érettségi, mind az emelt és a középszintű érettségi szövegalkotási feladatai voltaképpen esszé írására kötelezik a diákokat, a legtöbb szöveggyűjtemény legfeljebb mutatóba tartalmaz egy-egy esszét, jobbára más szövegek miatt fontosabbnak tartott költők-írók (pl. Németh László, Kölcsey Ferenc) munkásságát árnyalando. Karikatürisztikus tömörséggel fogalmaz az egyik segédanyag: „A dolgozat műfaja / Értekezés vagy esszé? Ez az a két szövegtípus, amely írásbeli dolgozatok műfajaként szóba jöhet. Mindkettővel meg kellett (!) már ismerkedned elméletben és gyakorlatban is. Az értekezés objektivitást követelő, a tudományos stílusrétegbe tartozó műfaj; az esszé szubjektívebb, a szépirodalmi és a tudományos stílusréteg határán helyezkedik el.”<sup>1</sup> Tanulmányunk első fejezetében ennek a szövegpreferenciának, a nem fikciós szöveg marginalizált szerepének a természetét, kárát és okát igyekszünk feltárni.

1 MACZÁK EDIT (szerk.): *Megírhatod így is!* Item, Békéscsaba, é. n. 121.

Miután számba vettük az esszé illetően meghatározottságát, rátérhetünk a Bibó-recepció létrehozta szerzői arcképre. Az atya-Bibó, az elárult Bibó képével mint pedagógiai anyaggal nem kívánunk foglalkozni. A személyes példa szemléltető erejénél jóval többre tartjuk azt a – nagyobb munkát igénylő – hatást, amelyet Bibó olvasó és író egyenrangú, nem *a priori* morális alapú viszonyában képes kifejtetni.

Mindazonáltal ezt a hatást csak megfelelő szövegeken keresztül tehetjük hozzáférhetővé. A harmadik fejezetben futólagos osztályozást végzünk: az olvasmányosság, a terjedelem, a szövegek személyes és történelmi tétje (Földényi F. László szavával: a „megkísértettség”<sup>2</sup>) szempontjai felől igyekszünk behatárolni a korpusz gimnáziumban is jó eséllyel tanítható részét.

Dolgozatunk negyedik fejezetében a Bibót elemző két órához igyekszünk releváns kérdéseket, megközelítési módokat vázolni: az érvelő esszé különféle eljárásainak kontrasztív vizsgálatára összpontosítunk Németh László *Kisebbségben* című szövegének, illetve Bibó *Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem* című írásának összeolvasásával (fakultációs órán); bemutatjuk a meghaladás alakzatait Bibó már említett szövegén. Ez az óra folytatható osztályfőnöki vagy történelemórán, a posztmodern „kis narratívák”, értékválság, relativizmus világgépéhez való viszonyítással.

A befejezésben reményünk szólal meg, hogy abban a küzdelmes tevékenységben, amelyet az adott kulturális körülményeket, az olvasás leértékelődését tudomásul vevő tanárok sokasága folytat a reménybeli olvasó emberért, Bibó szövegei sem teljesen haszontalanok, jöllehet megközelítésükre az itt javasolt módszereknél alkalmasabbak is adódhatnak.

## AZ ESSZÉ(TANÍTÁS) HELYE A MAGYAR IRODALOM(OKTATÁS)BAN

Amikor magyar esszéről beszélünk, bizonyos zavarral közelítünk a tárgyhoz. Az esszé maga nehezen körülhatárolható műfaj; a vonatkozó szakirodalom egy előíró szerkezeti vázlat mellett Földényi F. már idézett esszéjét közli újra.<sup>3</sup> A magyar esszé antológiája mint figyelemre méltó koncepciójú válogatás<sup>4</sup> mindenekelőtt az esszé közösségi kérdésekre összpontosító voltát hangsúlyozza közvetett módon, a választott szövegekből legalábbis ez olvasható ki: a *Mit kíván a magyar nemzet?* 12 pontja ugyanúgy bekerült, mint Ady szövege: *Petőfi nem alkuszik*.<sup>5</sup> Ám e tendencia, a közösségi megszólalás mozzanata mint az esszé kritériuma az esszéolvasás elvárásai horizontját mintha kevésbé jellemezné: Földényi a magunk olvasói tapasztalatával egybevágóan hangsúlyozza a „nyugatos esszé” követelményének uralmát: az esszé legyen frappáns, könnyen olvasható, szellemes, „áramvonalas”; ami ennek körén kívül esik, kevés jóra számíthat az olvasótól.

2 FÖLDÉNYI F. LÁSZLÓ: Az esszé kísértete. *Élet és Irodalom*, 1997. március 7.

3 A. JÁSZÓ ANNA: Az esszé. In Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra: *Retorika*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 555–560.

4 *A magyar esszé antológiája*. Vál. és szerk. Domokos Mátyás. Osiris Kiadó, Budapest, 2006.

5 L. az antológia egyik recenzióját: ANGYALOSI GERGELY: Sors vagy írás? *Élet és Irodalom*, 2006. 39. sz.

Indoklást érdemel, hogy egy olyan, adott irodalomtörténeti korszak nevével jól-rosszul leírható szövegtípusnak, mint a „nyugatos esszé”, mitől van ekkora regulatív ereje. Egyfelől abban a magyar irodalmi recepcióban páratlan hatásból ered, amelyet a Nyugat gyakorolt nemcsak az irodalmár-, hanem az olvasótársadalomra is. Bár Illyés csak Kosztolányiról írja, hogy „tanítói hatása így óriási; a legújabb írói nemzedéket ő nevelte igényességre”,<sup>6</sup> ez a meglátás bizonyos megszorításokkal kiterjeszthető az olvasók nemzedékeire éppúgy, mint Kosztolányi személyén túl is a Nyugat-jelenségre. Ebben az összefüggésben már korántsem az igényesség a Nyugat-hatás egyetlen hozama; az ún. „nehéz”, értsd: értelemalkotásra kevésbé könnyen kínálkozó, esetleg többszöri elolvasást igénylő szöveg kis eséllyel találja meg a maga olvasóit, ha egy Kosztolányi vagy Márai szövegei által preformált befogadói attitűddel szemben kell megállnia a helyét, mint ahogy a gimnáziumi olvasók alighanem ezen az alapon ismételnék a Bibó-szöveg ellenében megfogalmazható egyik fő vádat: a nehézkességet. Kérdés, hogy a két méltányolható álláspont (az elképzelt diáké: az olvasás legyen a lehető legkönnyebben a legörömtelibb tevékenység; az esszéé: attól, hogy a Nyugat korához és nemzedékeihez remekművek köthetőek, még nem kizárólagos mérce egy szöveg „nyugatos”-sága) között milyen közvetítési módok adódhatnak. E helyütt arra szorítkozunk, hogy pontosítjuk, mitől nehezebb a nehéz esszé, ha magyar. Amikor például José Ortega y Gasset *Gerinctelen Spanyolországról* beszél, ezt egy olyan kritikai kontextus előterében (egyúttal annak részeseként) teszi, amelyben az esszé nemhogy emancipálandó, hanem eleve verssel, prózával egyenjogú szépirodalmi műfaj nagyjából a felvilágosodás kora óta.<sup>7</sup> Ehhez képest Bibó nem egy, olvasottsága szempontjából nehéz helyzetben lévő szépíró, hanem gyakorlatilag egy irodalmon kívüli szerző, olyan, akit magukért a szövegekért, azok hatásáért vajmi ritkán vesz kézbe az olvasó, ugyanúgy, ahogy egy hírlap, használati útmutató vagy reklám olvasását sem az esztétikai befogadás, az önértés vágya motiválja.

Ha az irodalmi kánon maga ilyen álláspontot foglal el, nem csodálkozhatunk a líra – epika – dráma műnemi felosztással teljes lefedettséget sugalló irodalomoktatás esszéúndorán sem. Érdekes, hogy az irodalmi szöveget fikcióként elgondoló álláspont különösebb zavar nélkül beszél Zrínyi *Az török áfium...-áról* éppúgy, mint Pázmány prédikációiról vagy Márai naplójáról.<sup>8</sup> Az esszé mint szövegtípus egyfelől kiegészítő, megvilágító jellegű (mint pl. Kármán *A nemzet csinosodásáról* vagy Kölcsey *Nemzeti hagyományok* c. szövegei), másfelől a nyelvtanórák stilisztikai, retorikai tárgyú óráin kerülhet elő. Az esszé funkciója ennek megfelelően: a diák műveltségének afféle nem szükséges, de elégséges összetevője. Ebben

6 ILLYÉS GYULA: Részletek a bevezető tanulmányokból (Erős várunk a nyelv). In Réz Pál (szerk.): *Hajnali részegség*. In memoriam Kosztolányi Dezső. Nap Kiadó, 2002, 289.

7 Ugyanakkor a hagyományosan sajátunkként számon tartott, mondjuk így, lángoszlop-szemléletmódnak megfeleltethető az a körülmény, hogy az esszé spanyolországi „becsületét” többek között annak is köszönheti, hogy a társadalmi haladás egyik lényeges fóruma volt, elég Cadalso Marokkói leveleire vagy Jovellanos munkásságára utalnunk.

8 Az esszé másik szembetűnő hiányához lásd CZETTER IBOLYA: Két példa: Márai Sándor és Ottlik Géza életműve a kilencvenes évek néhány irodalomtankönyvében. In Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtankönyv ma*. Pont Kiadó, Budapest, 2002, 123–132.

a szempontrendszerben művelt diáknak az számít, aki pl. nem csak a Jónás imáját, de Az európai irodalom történetét is (!) olvasta, de legalábbis hallott róla. Pedig, hogy messzebbre ne menjünk, a nemzeti karakter mint paradigma elterjedtségének megértéséhez aligha hozhatunk jobb példát, mint Ignostustól a Kelet népét vagy Szerb Antal egyes jelzőit. A „magyar finitizmus” vagy „az és mégis» magyar vigasztalása”<sup>9</sup> elemzéséből kitűnik: nem egy politikai tendencia elfogadása vagy elutasítása a tét, hanem az, hogy miként gondolkodott egy korszak reprezentatív hányada önmagáról, az irodalomról.

Nem véletlen összefüggés tehát, hogy ha egy mégoly naprakész segédtankönyv is, mint az *Emelt szintű érettségi 2009*,<sup>10</sup> egyfelől egyetlen esszét sem említi (a szerkezet a jelen évben: vers, próza, dráma), másfelől „A kulturált vitatkozás kritériumai” bemutatásakor<sup>11</sup> is a görögöknél kezd, majd onnan „ugrik” a fogalmi háló (demagógia, érv stb.) definitív, példát nem említő kifejtésére. Ugyanez a kiadvány (nota bene, a rangos Corvina kiadóé) „az irodalom határterületei”<sup>12</sup> tételben is ponyvának és szépirodalomnak a kortárs nyugat-európai tendenciák tükrében talán kevésbé releváns és véleményünk szerint nem is határolható fogalmait veti össze.

Mindazonáltal mind az esszé körülírásához, mind az érettségi dolgozat megírásához egy ideje rendelkezésünkre áll egy figyelemre méltó, jóllehet nem célzottan gimnáziumi segédanyag: Richard Aczel *Hogyan írjunk esszét?* c. könyve.<sup>13</sup> Ennek legalább egynéhány magvas, tömör részlete<sup>14</sup> bevezethető az irodalomórára is: e pár mondatos instrukciókat hasznosabbnak ítéljük, mint a már idézett értekezés–esszé objektív–szubjektív támpontjait.

Összegezve: gimnáziumi irodalomoktatásunk a legtöbb szövegfajtára kitér, éppen csak arra nem, amelyiknek a formájában általában számon kéri a tudást, mindezt a kompetencia-alapúság égíse alatt. Ugyanakkor egy olyan közegről beszélünk, amelyekben nemcsak leírható, de ki is adható az alábbi, szórendjét tekintve is ügyetlen mondat: „1945 után egyre távolabb került az irodalom a társadalomtól.”<sup>15</sup> Megemlítendő, hogy az idézett állítás a „Napjaink világirodalmáról – egyéni olvasmányok alapján” c. tétel első mondata, így nehéz lesz involvált, kedvvel, sőt önként olvasó embereket nevelni olyan fiatalokból, akiknek szabad idejéért sosem látott mennyiségű és tarkaságú inger verseng, minthogy a legtöbb diák nolens volens épp e „távoli” társadalom tagjaként kérdezi joggal: minek olvasson? Az esszé hiánya a fenti tétel igazát érezteti, de talán előnyös lenne nem a tétel igazságához

9 Mindkét idézet: SZERB ANTAL: *Magyar irodalomtörténet*. Magvető Kiadó, Budapest, 1991, 386., 299.

10 *Emelt szintű érettségi 2009. Kidolgozott szóbeli tételek. Magyar nyelv és irodalom*. Corvina Kiadó, Budapest, 2009. A naprakészséghez l. Tandori Dezső Prima Primiissima-díjának említését (51.).

11 I. m. 103–104.

12 I. m. 66–68.

13 ACZEL, RICHARD: *Hogyan írjunk esszét?* Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

14 I. m. Pl.: *Tíz tanács az esszéíráshoz*. 119–120.; *Öt „tiltás”*. 99–108.

15 *Érettségi témakörök, tételek. Irodalom*. Corvina Kiadó, Szekszárd, 1998, 225.

ragaszkodni, hanem e távolság áthidalására törekedni – fontos: a vizsgált szövegek színvonalából nem engedve! Ilyen előfeltevésekkel terhelten aligha jelent szlogennél többet, hogy „végső soron sohasem a műalkotás, hanem mi magunk volnánk a tét”.<sup>16</sup>

Vagyis az esszé mint az önértés eszköze, formája beleférhetne az irodalomórába, ha az irodalmat önértésnek is vélnénk? Nem tudhatjuk. De egy olyan kanonizációs nyirbálásban, amelyben Kölcsey és Mikszáth, Madách és Berzsenyi életműve kerül többé-kevésbé partvonalon kívülre a „hat nagy” ismert kihagyhatatlanságával összhangban, az esszé „kihagyásának” jelentős voltát még egy érvel alá szeretnénk támasztani. Az esszé mint közéleti megnyilvánulás elgondolható, és el is gondolják hatalmi eszközként (ezt a kérdést magunk összetettebbnek, így álláspontunkat e helyütt ki nem fejtendőnek látjuk), elég csak az Írószövetség A rendszerváltozások megjelenítései a magyar irodalomban címmel rendezett, nagy visszhangot kiváltó konferenciájának egyik előadására utalnunk: Az értelmiség útjai az esszé hatalomhoz (*Falusi Márton*). Ha – mint az előadás állította – az esszé „professzionizálódásával” a konstruktív közbeszéd avatott kevesekre korlátozódása fenyeget, akkor ebben a dolgozatban mindebből nem az a fontos, hogy ilyen folyamat valóban zajlott/zajlik-e, hanem az, hogy amíg az irodalomról gondolkodók nem jelentéktelen hányada végső soron hatalmi eszköznek (is) látja az esszévé szerveződő szót (szavakat), addig a gimnáziumi irodalomoktatásnak is számolnia kell az esszével mint irodalmi tényezővel. Ha az előadás fő elgondolása helyes, azért; ha nem, akkor pedig azért.

Vagyis az, hogy „Bibó (...), a legnagyobb népi indíttatású gondolkodó (...) neve a nemzeti sorskérdésekkel szembesítő irodalmi konferencián, a népi írók örökségét büszkén vállaló mai irodalmárok tucatjainak jelenlétében talán egyszer sem hangzott el”,<sup>17</sup> bizonyos mértékben az irodalomoktatás felelőssége is. Annyiban ugyanis, hogy eztán igyekeznie kell mind Bibót, mind az esszét hozzáférhetőbbé tenni. A továbbiakban ennek a hozzáférhetőségnek a gimnáziumi lehetőségeit, kereteit igyekszünk körüljárni.

## BIBÓ A GIMNÁZIUMI ÓRÁN: RECEPCIÓ VAGY KULTUSZ?

Bibó alig vitatottan „legnagyobb jaink” egyike, csak hogy az esszének az irodalomban betöltött szerepéhez hasonlóan ilyen minőségében is kevésbé méltatjuk olvasásra. Jelzésértékű példa a Mohácsi-tankönyv eljárása: a 2002-es kiadás 103. oldalán a szerző negyedoldalas arcképe látható (akkora, mint József Attiláé vagy Radnótié), mellette két-három mondatos életrajz; primer szöveg semmi.

A címben jelzett kettősség forrása Bibó jelenlegi ambivalens helyzete. A Bibó-olvasás szövegszerű nyomait, értelmezéseit kisebb-nagyobb mértékben az agyonhallgatás elleni (mondjuk így) lázadás vagy egy hallgatástól és agyonbeszéléstől mentes, nyugodtabb értelmezésnek a közvetlen kontextustól és a szerző személyétől a lehetőségig független,

16 KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéseiről. In Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann, Celldömölk, 1998, 107.

17 TURI TÍMEA – VÁRI GYÖRGY: *Hosszú menetelés, rövid kurzusok*. www.litera.hu

autonóm folyamata jellemzi. Általánosító, de nem irreleváns eljárás ezt a két befogadói technikát Bibó utóéletének két csomópontja köré csoportosítani. Az első, a kanonizációt kulturális eljárásaként elgondoló olvasói diskurzus a szerzőt mindmáig a *Bibó-életrajz* gyakori retorikai pozíciójából értékeli: Bibó elárult, agyonhallgatott, megtagadott szerző, a szöveg megszületésének fő célja tehát az emlékezet felélesztése, Bibó újrafelfedezése, főhajtás, esetleg Bibó egyik-másik témájának (gyakran politikai vetületű) aktualizálása. A másik tendencia nagyjában-egészében éppolyan értelmező feladatnak látja Bibó olvasását, mint akárki másét, a személyes hitvallás közvetlenebb gesztusokban jelenik meg, és nem is feltétlenül afirmatív. Ahogy a másik feltételezett csomópont, a Bibó István szellemi műhely egyik szerzője, Balog Iván írja: „nyereségként kell felfognunk, hogy elvesztettünk egy kultusztárgyat, de helyette megismerkedhettünk egy szuverén és nyitott gondolkodóval, aki csak tette a dolgát, akkor és ott, amikor és ahol kellett”.<sup>18</sup>

Inkább a második megközelítést mondhatjuk alkalmasnak az adott feladat elvégzésére: a Bibó-kultusz feletti, helyenként jogos irónia éppúgy nem túlságosan gondolatébresztő, ahogy a vele azonosuló morális pozíció is könnyedén átcsaphat szlogenek és tekintélyérvként felhasználható, üres frázisok pufogatásába. Úgy véljük, ha Bibó szövegeit valahogy meg lehet ragadni egy gimnáziumi irodalomórán, akkor ezt csakis egy, a szerzőt egyenrangú félként bemutató tevékenység keretében érhetjük el. Hangsúlyozzuk: ezzel nem féloldalassá, „csak magyarrá”, „csak demokratává” kívánjuk tenni Bibót, pusztán a már idézett Kulcsár Szabó-szövegben kigúnyolt szemléletet, „mely szerint az irodalomnak vagy a nemzet, vagy pedig – másfelől – a demokrácia és a liberalizmus »órlángjaként« kell lobognia”,<sup>19</sup> oldozzuk fel Fűzfa Balázs szavával: Bibó tanítása „mindenekelőtt a [tanítás] szemléletéből áradó szabadságérzettel”<sup>20</sup> lehet eredményes.

Említettük, hogy az esszével mint szövegtípussal minden érettségiző diáknak adódik több-kevesebb dolga. A közéleti tárgyú esszé képe magával hozza az író közírómivoltának problémáját is; ez ügyben a gimnáziumi tananyag jobbára a vérmes, lángoszlopszerű, Mésszőly Miklós szavával: a szenvedélyes érdekeltség állapotával jellemezhető, vagy látszatra e leírásnak megfelelő hősokeket mutat fel (a „fogyó élete növő lázában” író Adyt, a „pusztában bujdosó” Petőfit, hogy csak néhány sarkított példát említsünk). A nagy nemzeti narratíva folyamatosságának képzete mellett mindez a közéleti részvétel szükségszerűségét válsághelyzetek folyamánként mutatja be, és emellett potenciálisan elidegeníti a békeidőben aktívabb, kevésbé hősszerű olvasót, mondván: ahogy a történelemben mindig, a köz fontos feladatait a választottak, a „költők” végzik el, a befogadói szerep korlátozódhat a tudomásulvételre. Azt, hogy demokráciában egy ilyen gondolatmenet fából vaskarika, talán nem kell

18 Politikai hisztériák Közép- és Kelet-Európában. Bibó István fasizmusról, nacionalizmusról, antiszemitizmusról. Argumentum Kiadó – Bibó István Szellemi Műhely, 2004, 11.

19 KULCSÁR SZABÓ E.: i. m. 107.

20 FÜZFA BALÁZS: Élményközpontúság az irodalomtankönyvben? Olvasókat nevelünk vagy érettségizőket? In Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtankönyv ma*. Pont kiadó, Budapest, 2002, 23.

indokolnunk. Mindazonáltal ennek ellensúlyozására is alkalmas lehet a morális szempontból példaszzerű, ugyanakkor távolról sem forradalmár alkat Bibó képe (lásd a *Zsidókérdés...* vagy az *Eltorzult magyar alkat...* konszenzusteremtő igényét).

Az egyetemi tanárképzés számos pontján figyelmeztettek bennünket a *tanári munka* napjainkban egyre erősödő *nevelői* karakterének követelményére, vagyis arra, hogy a tanár tárgyi és pedagógiai kompetenciáin túlmenően bizonyos értékek közvetítésére és képviselésére is hivatott. Ezt pontosítandó, a legtöbb iskolai házirend rögzíti az adott iskola emberképét és értékeit. Bizonyos egyéni megfogalmazásoktól eltekintve nagyjából kijelenthető, hogy az emberi személyiség méltósága és autonóm mivolta, a másság elfogadása, az együttműködés mint kompetencia, a polgári életvitel ideálja általában kitüntetett helyen állnak az 1989 utáni gimnáziumok deklarált értékrendjében – csakúgy, mint a Bibó-életmű világképében. (Lásd a „demokratának lenni mindenekelőtt annyit tesz, mint nem félni” unalomig idézett mondatának folytatását: „nem félni a más véleményűektől, a más nyelvűektől, a más fajúaktól, a forradalomtól, az összeesküvésektől, az ellenség ismeretlen, gonosz szándékaitól, az ellenséges propagandától, a lekicsinyléstől és egyáltalán mindazoktól az imaginárius veszedelmektől, melyek azáltal válnak valódi veszedelmekké, hogy félünk tőlük”.<sup>21</sup>)

A témához közelítve szembesülünk a kérdéssel, hogy mely Bibó-szöveg(ek) alkalmas(ak) gimnáziumi feldolgozásra? A korpusz egésze számos filológiai problémával terhelt, sok szöveg nem vagy kevéssé szerkesztett, bizonyos kéziratban maradt tanulmányok „ránca szedését” a szerző személyének kitüntetett helyzete is akadályozza (figyelemre méltó fejlemény a *Válogatott tanulmányok 2004-es Corvina-kiadása: Az európai egyensúlyról és békéről* határozott szerkesztésű, ugyanakkor korrekt szövegváltozata nagyban segíti a relevatív olvasmányélményt; ugyanez a lényegesen nehezebb körülmények között született 1986-os kiadásról kevésbé mondható el).

Stiliztikai szempontokra is bizonyára tekintettel kell lennünk. Az *európai társadalomfejlődés értelme* c. esszéről tudjuk, hogy Bibó kórházi tartózkodása alatt mondta magnetofonba, és utóbb ifj. Bibó István írta át, ennek megfelelően a beszélt nyelvi fordulatok viszonylag nagy számban fordulnak elő benne; a főszöveg után következő „kitérések” szintén megnehezítik az egészes szövegértés lehetőségét. A nem közlésre szánt vagy nem esszéisztikus igényű szövegek (pl. a posztumusz *Két verselemzés* vagy a tudományos nyelvű *Kényszer, jog, szabadság*) is kiesnek a rostán: itt helytálló lehetne a Nyugat-esszénél már említett nehézség felrovása; ezt védjük ki, ha nem olvastatunk jogi szöveget esszéitanítás örvéen.

A Bibó-olvasás legsúlyosabb terhe a szövegek történetisége. Ez olyan távolságba helyezi a korpusz túlnyomó hányadát, hogy onnan az irrelevancia vagy valamiféle rosszízű, túláltalánosító aktualizálás kockázata nélkül a szöveget nem tehetjük hozzáférhetővé. Az első opciót választva könnyen elveszhet a személyes érintettség élménye, pl. kevéssé valószínű, hogy *A márciusi front tíz esztendeje* számottevő érdeklődést válthat ki egy mai tizen-

21 Az európai egyensúlyról és békéről. In Bibó István: *Válogatott tanulmányok*. Magvető Kiadó, Budapest, 1986. I. köt. 295–603., 334–335.

nyolc éves korcsoportban. Irodalomórára nem javasoljuk a konkrétabb kérdéseket elemző Bibó-szövegeket sem, hiszen milyen irodalomtanári tudás szavatolja, hogy pl. az *Expozé a magyarországi helyzetről* elemzésekor óhatatlanul felvetődő kérdésekre a tanár kielégítő és szakmai szempontból korrekt választ tudjon adni?

Az elmondottak alapján Bibó életművének két esszéjét javasoljuk gimnáziumi órára: az *Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem és a Zsidókérdés Magyarországon 1944 után* című műveket. Mindkét szövegről elmondható, hogy a konkrét történelmi folyamatok bemutatása és értékelése mellett olyan általánosabb problémákat vázol fel, amelyek, ha nem azonosak is a kortárs magyar társadalom problémáival, nem kerülhetők meg, ha ez utóbbiakat meg szeretnénk válaszolni. A stílus és a szöveg eljárásai termékeny példákkal szolgálnak más személyes vagy szociálpszichológiai problémák kezelésére is. A továbbiakban az előbbi szöveg, az *Eltorzult magyar alkat... tárgyalásához* igyekszünk támpontokat adni – hangsúlyozottan nem óratervet, hiszen egy részletesen kidolgozott terv végigvitelére a területi korlátok e helyütt nem adnak lehetőséget.

## TÁMPONTOK GIMNÁZIUMI ÓRAVÁZLAT KÉSZÍTÉSÉHEZ

Elöljáróban jelöljük: a két órát tizenkettedik évfolyamos, lehetőleg fakultációs vagy humán tagozatos osztálynak szánjuk, minthogy a szövegek elolvasása és denotatív szintű megértése szempontjából szükséges a huszadik századi magyar történelem beható ismerete. Az első óra feltételezi a két szöveg friss olvasmányélmény-mivoltát, esetleg az őszi szünet után, az érettségi felkészülés előtt tarthatjuk meg. Feladásukkor említhetjük a Németh-szöveg polemikus jellegét, ajánlott olvasmány Babits *Pajzssal és dárdával* c. cikke.

### **Bibó István *Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem* c. esszéje Németh László *Kisebbségben* c. szövegéhez viszonyítva**<sup>22</sup>

**1. A szövegeket elolvasva: mit akar címettjétől a szerző?** (A tanulók mindenekelőtt a szöveg iránti személyes viszonyokról beszélhetnek. A főbb irányokat írjuk fel a táblára: meggyőzés, „hívek” toborzása Némethnél – a kérdés tisztázása, a túllépés, a félelmi góccok feltárása Bibónál. Egyelőre ötletelhalmazt gyűjtünk, a reflexió, a benyomások megfelelő szöveghelyekkel való indoklása az órai munka során történik.)

**2. Keresz olyan szöveghelyeket, ahol Bibó Németh cikkére utal! Hogyan viszonyul hozzá?** (577–578. o.: vitatkozik – **Németh állításával vagy értelmezésével?** A szóhasználatot: **felhígulás**, megtartja, ellenben pozitív jelentést is kapcsol hozzá: **termékeny. A vizsgált részletben milyen**

<sup>22</sup> A felhasznált szövegek forrásai: BIBÓ ISTVÁN: *Válogatott tanulmányok*. Magvető Kiadó, Budapest, 1986. II. 569–620.; NÉMETH LÁSZLÓ: *Kisebbségben*. In *A minőség forradalma – Kisebbségben*. Püski Kiadó, Budapest, 1992. II. 843–910. Az oldalszámok jelölése e két kiadvány megfelelő szöveghelyeire vonatkozik. Megemlítendő a Válogatott tanulmányok interneten hozzáférhető változata: <http://mek.niif.hu/02000/02043/html/index.html>

**síkon mozog Bibó szerint Németh?** „Irodalmi sík”, „irodalmi terület” – **Mire következtetsz Bibó szóhasználatából: „merészkedjünk”?** A Bibó-narráció önképe irodalmi szempontból: kívülálló – **Más szöveghely foglalkozik irodalommal?** Petőfi (578) mellett 581: szkepszis az irodalmi folyóiratok fontosságát illetően; **Németh cikkének sokat kifogásolt szóhasználat a híg- és mélymagyarok említése. Bibó kitér erre?** 606: a szóhasználat megint igazolt, a jelentést árnyalja.)

**3. Mindkét szerző kitér a történelmi szereplők rossz döntéseire – mivel indokolják őket? Meltányosak?** (A kiegyezés kapcsán: Németh címkéz és dicsér: Deák jogász, Gyulai kisember, Jókai komédiás, de erényeiket is felmutatja; Bibónál (588–589) a szereplők, Deák, Kemény, Andrassy lelkiállapota a döntő.) **Hol a narrátor nézőpontja ezekhez az alakokhoz képest?** (Németh kívülről pillant és értékeli; Bibó megpróbál belülré helyezkedni, az ő szemükkel látni, így érteni és értetni meg.) **Kitől tudjuk meg, hogy úgymond „milyen ember” volt nagyjaink közül egyik-másik?** (Németh: Eötvös, a „Pepi” 885; Bibó cselekményekről számol be, azokat indokolja.) **Melyik szöveg alkalmaz erkölcsi kategóriákat?** (Némethé.) **Ha Bibó szövege nem ítélező, felmentőnek mondanád? Erkölcsi vagy praktikus tett-e a megértés?** (A kérdés nyitott, minden indokolt válasz helyes.)

**4. „S mint később Arany, nem teszi-e Vörösmarty is az elsüppedt ember benyomását az elismert lángész trónusában.” (851) – ez milyen mondatfajta?** (Szónoki kérdés – implicit válasz; de bizony, teszi.) **Nyelvtani szempontból mi a különbség e mondat és a következő: „Rabok legyünk vagy szabadok?” között?** – (A kérdőjel miatt Petőfi mondata formai szempontból kérdés; Németh mondata nem is látszik annak.) **Melyik szerzőt látod műveltebbnek?** (Némethet sokkal több hivatkozása, bennfentességet sugalló ismeretei alapján; megemlítendő Németh tollhibája: Özvegy és leánya, nem Anya és leánya, 860.) **Hogyan függenek össze ezek a retorikai elemek az alábbi tételmondatlallal: „a kis népeknek csak egy jó útjuk van” (900)?** (Németh e jó út ismerője és letéteményese; legnagyobbjaink, pl. Ady is ezen az úton jártak; tekintélyérvek, a cél: a meggyőzés.) **Miért, Bibó nem akar meggyőzni? Miről? Mit mond Bibó a jelen útról?** (De. Ám itt a szabadságról van szó. Éppen az előírások ellen beszél: a „minek kell lennie” elutasítása, 614.)

**5. Említettétek Ady tekintélyének szerepét Németh esszéjében. Bibónál mi Ady szerepe?** (A „torzulás” egyik oldala.) **Ezzel szemben ki a „hős”? Van hős?** (Polémiák halmaza: Ady–Tisza, Deák–Kossuth, a szöveg metaszintjén: Bibó–Németh, Bibó–olvasó; hős nincs, egymásra utaltság van.) **Maga Németh saját igazolását látta ebben a cikkben. Igazat adsz neki?** (Vita nincs a szó tézis–antitézis értelmében, nem a „hígmagyarok” apológiája, hanem a vita érvénytelenítése: „[Bibó] a »nemzeti filozófiának« mintegy a gondolati alapját semmisíti meg: a »közösségi alkatra« vonatkozó hagyományos diskurzust lehetetleníti el.”<sup>23</sup>)

23 PERECZ LÁSZLÓ: Nemzet, filozófia, „nemzeti filozófia”. Argumentum Kiadó – Bibó István Szellemi Műhely, 2008, 25.

## A meghaladás alakzatai Bibó István: *Eltorzult magyar alkat, zsákutcs magyar történelem c. esszéjében*

1. „**Politikában hazudni nem lehet**” – **Igaznak véled ezt az állítást?** (Amennyire lehet, hangsúlyozzuk a mondat időtlen érvényének kérdését – kevés demoralizálóbb és etikátlanabb dolog van, mint az aktuálpolitizáló tanár; ami a kérdést illeti, a szlogenszerűen kiragadott félmondat naivnak tűnhet.) **Olvasd tovább a mondatot! (590) Most is naivnak tűnik? Mi változott?** (A tétel kifejtése, pontosítása immár nem evidenciát vagy moralizálást takar, hanem gyakorlati szempontból érvel.)

2. A kor és a problémakör egyik sokat hivatkozott alakja Zrínyi Miklós. Olvassuk el az alábbi szövegrészletet Szerb Antal *Magyar irodalomtörténetéből*: „A török kiűzése, nemzeti autonómia oly magától értetődő céloknak látszanak, hogy első pillanatra nem értjük, mi szükség volt Zrínyi lángelméjére, hogy ezeket kitűzze. De éppen a legnagyobb dolgok tulajdonsága, hogy idővel egészen magától értetődökké válnak, mint az éltető levegő.”<sup>24</sup> – **Bibó milyen összefüggésben utal Zrínyire?** (Ép alkat és lényeglátás viszonyában, 615.) **Milyen határozót találsz minősítésében?** („oly egyszerűen megmondották”, uo.) **Mi a „magától értetődőség”, az „egyszerűség” viszonya az épséghez a két szerzőnél? Álláspontjukat hogyan indokolják?** (Szerb: idővel válik magától értetődővé az ép alkat felismerése; Bibó: „ha lettek vagy albánok vagyunk, akkor sincs más dolgunk, mint az, hogy a valóságot szemügyre vegyük, s a dolgunkhoz hozzáfogjunk, s ha ezt meg tudjuk tenni, akkor tehetségesek vagyunk, akkor érdekesek vagyunk, akkor kibontakozik igazi alkatunk.” 616.) **Melyik félnek adsz igazat? Melyik fél állítása kifogásolható?** (Szerb: hogy jön ide az időbeliség? Bibó: a valóság egyértelműen szemügyre vehető?)

3. Utólag könnyű okosnak lenni – **Bibó „utólag okos”? Keress olyan szöveghelyeket, ahol az egykori emberek fejével próbál gondolkodni a múltról!** (588–589, a kiegyezés „ünneplői” – „ennek a megértéséhez tudnunk kell, hogy akkor az ő számukra milyen formában vetődött fel a probléma”, 588.)

4. „A magyar ellenforradalmi kormányzás zsákutcsája” alcímű fejezet vizsgálata: **Kivel „tart” Bibó? Érvelését indoklásnak látod vagy ítéletnek?** (Feltáró munka; nem erkölcsi kategória az „esztelenség” (600) – A szöveg egészét tekintve, mely szöveghelyen jelennek meg erkölcsi dimenzióban mozgó, arra utaló szavak? (A jelent tárgyaló részlet: „mai problémák” 608–612; a meghatározásokat tartalmazó részletek: 612–619.) **A „hamis realisták és túlfeszült lényeglátók” felosztásában ki mellett „teszi le a garast” a végkövetkeztetés? Mi célt szolgál ez a felosztás?** (Nincs garas, folyamat van, „egyugyanazon eltorzulás” 606, a szöveg végső

oron a kérdésselvetés hamis voltára vonatkozik.) **Mit utasít el?** (A „konstrukció” hazug, ennek következménye a „fordított kiválasztás” – a résztvevők egymáshoz képest azok, amik; viszonyuk lehetetlenül el, vagyis maga a vita kerül ki a terméketlenség közegéből.)

## ÖSSZEFOGLALÁS

Az előzőekben amellet igyekeztünk érvelni, hogy Bibó István gimnáziumi irodalomórára bevezethető szerző. Bevezetendőnek mégsem mondanánk, és egyedül az általunk vázolt módon bevezetendőnek végképp nem. Bibó jelenléte a tananyagban nem mércéje vagy kizárólagos letéteményese a szabadság elsajátításának, ami természetéből következően nem lehet erkölcsi tekintélyekre, egyáltalán: másokra utalt. De egyetértően idézhetjük Mészöly Miklóst: „A kiút, a megoldás sem lehet »tétéles«. [...] Bibó nemcsak gondolkodásra készítet, hanem cselekvésre is minden egyes állampolgárhoz szólva, a szó rilkei értelmében: »változtasd meg életed«, [...] az életmű itt van a kezünkben, s várja, hogy olvasmánnyá tegyük, tanított anyaggá, táplálékká.”<sup>25</sup> Tanulmányunk ehhez a munkához szeretne hozzájárulni, inkább gondolatébresztő, mintsem lezáró vagy kiérlelt jelleggel.

Mindazonáltal indokoltnak érezzük, hogy az esszé a jelenleginél nagyobb szerepet kapjon az irodalomoktatásban. És ha igaz, amit Bókay Antal mondott: „a mai olvasó az irodalomtól elsősorban nem tanulni akar, hanem önmagát megismerni, nem közösségbe (a műveltek közé) akar beépülni, hanem a maga útjára akar találni”,<sup>26</sup> akkor a feltételezett mai olvasó kiváló partnerre találhat Bibóban, akit elkoptatott idézetein túlmenően is ismerni nem belépő a műveltek közé, de saját utunk megtalálásában – állíthatjuk – már-már páratlanul hasznos író.

25 MÉSZÖLY MIKLÓS: Félelem és demokratikus érzés. Kulcsszavak Bibó István életművében. In Réz Pál (szerk.): *Bibó-émlékkönyv*. Századvég Kiadó, Budapest, 1991, I. 366.

26 BÓKAY ANTAL: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann, Celldömölk, 1998, 91.