

Az irodalomóra rétegei*

Kölcsey Ferenc: Himnusz

ARATÓ LÁSZLÓ

Mi mindent kell számításba vennünk egy óra előkészítésénél, egy „anyagész” tanításának megtervezésekor? Optimális – így hát a mindennapi gyakorlatban soha meg nem valósítható esetben – legalább egy tucatnyi tényezőt. Diákjaink előismereteit, az iskolában és az iskolán kívül szeretteket, ezen belül a társadalomtörténeti, a művelődéstörténeti és a szorosabban irodalomtörténeti ismereteket, a már megszerzett fogalomkincset, az értelmezésnek az osztályban kialakított – vagy ki nem alakított – metanyelvét, műfogásait, a befogadás különféle szűkebb és tágabb kulturális és pszichológiai kontextusait, a mű hatásának feltételeit és akadályait, a befogadást befolyásoló társadalmi közérzületet és ennek hatását a tanulócsoporthoz, a szerző és a befogadó eltérő horizontjait, a hajdani és a mai kérdések távolságát, a mű befogadásának nyelvi nehézségeit, a tanulócsoporthoz hangadóinak ízlését, szemléletmódját, a lehetséges tanulásszervezési-módszertani megoldásokat, a rendelkezésre álló taneszközöket – no és persze a tanítandó mű különböző szakirodalmi feldolgozásait. Azt, hogy ez utóbbiakból mit és hogyan lehetne a tanításban, a közvetítés munkájában kamatoztatni. S akkor még nem is szóltunk a tanár és a mű, illetve a diákok és a tanár az óra sikerességét nagyban meghatározó személyes viszonyáról.

E hosszas felsorolást hosszasan lehetne folytatni, és minden elemét tovább lehetne bontani. Mindez talán nem is volna fölösleges, de – örök büntudattal terhelt – tanári közérzetünket aligha javítaná. Elvont teoretizálás és büntudatnövelő lajstromozás helyett inkább vizsgáljuk meg a fenti szempontok – egy részének – érvényesülését egy minden magyartanár által tanított vers, a Himnusz esetében.

1. 2. Mielőtt azonban rátérnénk a Himnusz tanításának vizsgálatára a jobb kezelhetőség érdekében szorítsuk a fenti kérdésőzont három dobozkába, s nevezzük a „dobozokat” – jobb híján – az irodalomóra rétegeinek. E három réteget nevezzük szaktudományos, didaktikai és pszichológiai rétegnek. A rétegek megkülönböztetése természetesen meglehetősen önkényes, a valóságban e rétegek egymásra és egymásba épülnek, nem válnak széjjel. Azért tartom szükségesnek mégis ennek a fogalmi állványzatnak a felhúzását, mert az irodalomtanítás gyakorlatában a szaktudományos réteg, a mit tanítsunk kérdése túlzottan is egyeduralomra jutott.

A tantárgypedagógia vagy szakdidaktika meglehetősen csekély presztízzsel rendelkezett az elmúlt évtizedek egyetemi képzésében, az igényesebb tanárjelöltek is inkább csak igen homályos elképzelésekkel rendelkeznek az irodalomközvetítés hogyanjáról. A hetvenes és nyolcvanas években a Tankönyvkiadó sok értékes műelemző kiadványa között még elvétve sem akadtak gyakorlatias szempontokat is érvényesítő, tanítási modelleket (is) nyújtó feldolgozások. Visszahatás lehetett ez talán a korábbi központi irányítás módszereket is szabályozó törekvéseire. A pedagógiai stúdiumok elvontsága és átideologizáltsága is hozzájárult a szaktudományosságnak ehhez a pedagógiaellenes kultúrához. Másfelől ugyanakkor – a tantárgypedagógia elhanyagolódásának kiegészítő ellentétpárjaként – a tanárok hevesen bírálták a nyolcvanas évek tankönyveinek – főképp a Szegedy-Maszák Mihály és Veres András nevével fémjelzett gimnáziumi tan-

* A tanulmány rövidített változata megjelent az Irodalomtanítás I-II. című kézikönyvben.
Szerk.: Sipos Lajos, Panz-Universität, 1994.

könyveknek – a didaktikai megoldatlanságát, túlzott szaktudományosságát, szcientizmusát. Szükségesnek látszik tehát a fenti állapot meghaladása, a közvetítés kérdéseinek módszeres, de nem a szaktudományos szempontok ellenében való újragondolása. Ez a dolgozat – mint kötetünk más írásai is – csak a figyelmet szeretné felhívni ennek az újragondolásnak a szükségességére s néhány lehetséges szempontjára.

1. 2. 1. (A szaktudományi réteg) Az iskola a tudomány eredményeit, a tudományok által megfogalmazott és rendszerezett ismereteket közvetíti. Igaz ez? Nem, nemcsak ezeket, hanem értékeket, képességeket, magatartásmintákat is. Az irodalomtanítás esetében még bizonytalanabb a válaszunk, hiszen sokan állítják, hogy nem irodalomtudományt, hanem irodalmat kell tanítani, magukat a műveket, s nem az azokról szóló „tandumát” kell közvetíteni. A kritikai életben is sokak álláspontja az, hogy az irodalommal való foglalkozás nem tudomány, hanem művészet és megérzés dolga. Van igazság ebben az álláspontban is, a kérdés csak az, hogy miképpen lehet a művészi vagy az ezzel részben rokon befogadói érzékenységet tanítani. Nyilvánvaló ellentmondás van az irodalom művészet volta és a magyar nyelv és irodalom nevezetű iskolai tantárgy tantárgyjellege között. (Az irodalomtanítás ilyen és hasonló ellentmondásait vizsgálja Fenyő D. György Tanulmánya: Fenyő, 1991-1992.)

Álláspontom szerint nem lehetséges „magukat a műveket” tanítani. Akarva akaratlanul mindig is a művek valamilyen megközelítését, valamilyen értelmezéseit tanítjuk. Kérdéseinkkel és a tanult mű tantervi-tanórai beágyazottságával óhatatlanul orientáljuk a befogadót, aki ráadásul egy tanulócsoport egy tagja, vagyis nem magányos olvasó. A műveket mindig valamilyen metanyelvvel és valamilyen nézőpontból közelítjük – a nem tudományos nyelv is metanyelv, hiszen nem magának az alkotásnak a nyelve – , így hát a közvetítő nyelv nélküli közvetítés szerintem mítosz, illúzió. A kidolgozott, tudatosan használt megközelítési módszereket és metanyelvet viszont folyamatosan bírálhatjuk, leleplezhetjük és tágíthatjuk az értelmezés nyitottsága, egyetemessége és személyessége érdekében. A tanítás természetesen nemcsak tudás-, hanem „álomátadás” (Németh László), élményátadás is, de az intellektuális élmény is élmény, diákjaink pedig – tetszik nem tetszik – az iskolai-tanórai közeg hatására a megszerezhető és visszaadható ismeretek, az elsajátítható készségek elsajátítására vannak hangolva. Az pedig nem szerencsés, ha ezen ismeretek köre a magyarórán a brutális tények, az életrajzi, keletkezéstörténeti és verstani konkrétumok sorára szűkül. Ezért sem pusztán akadémikus kérdés, hogy az irodalomtanítás milyen elméleti háttérrel dolgozik, milyen irodalomtudományi iskolákat követ. A diák szempontjából, a motiváció szempontjából sem közömbös, hogy a mű jelentését annak eredetéből a szerző életrajzából, a korból magyarázzuk-e, ahogy ezt a premodern – pozitivista – irodalomtudomány teszi (Bókay, 1992. 17. és 35. skk.), hogy a jelentést magában a szövegben, a mű struktúrájában keressük-e, ahogyan a modern, formalista-strukturalista irodalomtudomány (Bókay, 1992. 38. skk.), vagy a szöveg és a befogadó, a befogadóközösség kapcsolatában, mint a posztstrukturalista és a hermeneutikai irányzatok, a posztmodern irodalomtudomány (Bókay, 1992, 22.sk. és 43.sk.). Valószínűleg a legutóbbi megközelítésnek van a legnagyobb motivációs ereje, mivel ez biztosítja a diák számára a legkevésbé passzív pozíciót, a legerősebb érintettséget.

A tudományos felismeréseket azonban a tanárnak meg kell rostálnia, csoportosítania kell; feladata továbbá ezen ismereteknek a tanítási folyamat igényeinek megfelelő átstruktúrálása s részben kérdésekké és feladatokká alakítása. E transzformációk egy részét nem is az egyes szaktanároknak, hanem a programkészítőknek, tankönyvíróknak kell elvégezniük. Az alól azonban az egyes tanárok sem mentesülhetnek, hogy szembenézzenek a hermeneutikai nyitottság és a didaktikai irányítottság örök ellentmondásával (U. Klein, 1971. 17-24.), azzal, hogy megteremtsék az értelmezés szabad játékának és tudatos pedagógiai eltervezettségnek az egyensúlyát, dialektikáját. A tanítandó ismeretek és képességek szelekciója és elrendezése már az óra didaktikai rétegéhez tartozik. A hermeneutikai nyitottság és a didaktikai irányítottság dialektikája pedig a didaktikai réteg mellett az óra légkörében, azaz „pszichológiai rétegében” is meghatározó szerepet játszik.

1. 2. 2. (Az óra didaktikai rétege) Az irodalomóra sajátos ellentmondásiból (művészet-tantárgy, egyéni műélménykollektív tanulási folyamat, hermeneutikai nyitottságdidaktikai eltervezettség, a művek sokértelműsége az iskolai tantárgy egyértelműség- és számonkérhetőség-igénye) sajátos didaktikai megfontolások következnek. A más tantárgyak ta-

nításban optimálisnak tekintetnél nagyobb rugalmasság szükséges a tervezésben és az óravezetésben egyaránt. Ugyanakkor ez a rugalmasság – néhány időnként igencsak szükséges és hasznos (!) kivételtől eltekintve – nem vezethet az irodalomóra parttalanságához, iránytalan és diffúz csevegéssé válásához. Az irodalomóra műértelmező beszélgetés, de irányított beszélgetés. Sem a beszélgetés, sem az irányítottság nem válhat kizárólagos meghatározójává. Természetesen a tanított anyagrész jellegétől is függ a beszélgetés nyitottságának mértéke.

A tanár az irodalomórán különböző szerepeket tölthet be. Lehet karmester, lehet pincér és lehet szólista, vagy, ha jobban tetszik, operaénekes. No és bizonyos esetekben lehet a beszélgetőtársak egyike. A „karmester” vezényli a zenekart, kérdéseivel, szempontjaival beint egy-egy szólistát vagy hangszercsoportot: a partitúra azonban mindenképpen az ő kezében van. Ez az, amit hagyományosan frontális óravezetésnek, illetve kérdeve kifejtő módszernek szoktak nevezni. A karmester-metaforát ehelyett azért használtam, mert általa a csoport- és pármunkák eredményeinek közzétételése („hangszercsoportok”) is belefér a szerekörbe. A pincér járkál az asztalok – a pármunkát vagy csoportmunkát végző tanulók – között és tisztázza-pontosítja a feladatot, megadja a kért információkat vagy megjelöli fellelési helyüket. A „szólista” vagy „operaénekes” korrajzot ad, alkotói portrét fest vagy éppen műértelmező előadást tart. A beszélgetőpartner ezzel szemben a műértelmező beszélgetésben hangsúlyozottan csak egy esendő véleményt képvisel a sok közül. Erre a szerepre különösen a művek mai jelentésének megfogalmazásakor, illetve értéklésük esetében van szükség. Egyik szerep sem értékesebb a másikonál, arányukat nyilvánvalóan befolyásolja a tanár személyisége és a tanulócsoporthoz való viszonya is. Annyi azonban valószínűnek látszik, hogy célszerű ezen szerepek mindegyikét alkalmazni, s nem előnyös, ha valamelyikük kizárólagossá válik.

Az alábbiakban az óra didaktikai megtervezettségének öt alappillére emelem ki.

Az első ezek közül a motiváció. Ma a műismeret, a műveltség presztízse már nem tekinthető olyan biztos külső motiváló tényezőnek, mint az úgynevezett úri középosztály vagy a hajdani Bildungsbürgertum esetében. Így hát az irodalomtanításnak minduntalan meg kell teremtenie önnön motivációját. Véleményem szerint a jövő irodalomtanítási programjaiban már a műválasztást és a művek elrendezését is befolyásolniuk kell a motiváció szempontjainak (Lásd a problémacentrikus irodalomtanításról az *Iskolakultúrában*, illetve az *Irodalomtanítás* című kézikönyvben megjelent tanulmányainkat, illetve a *Szöveg vonzásában* című tankönyvsorozatunk eddig elkészült köteteit). Aligha takaríthatjuk meg egy-egy anyagrész vagy mű felvezetése során a motiváló-stimuláló-provokáló kérdések vagy állítások megfogalmazását. Motiválhat anekdota vagy aforizma, személyes élmény föltárása vagy valamilyen meglepő filológiai apróság. Ami talán még ennél is fontosabb: az óra egyes lépéseit, az egyes elemzési részszerkezeteket is indokolnunk kell. Szükséges tudatosítanunk, hogy egy vers hangzásvilágát, retorikai alakzatait, időszerkezetét, beszédhelyzetét stb. sohasem önmagáért, hanem valamilyen már megalkotott vagy később megalkotandó értelmezési hipotézis alátámasztására vagy cáfolására érdekében vizsgáljuk. Megvilágítandó, hogy nekünk ma miért izgalmas egy-egy hajdani kérdésfelvetés. Persze ez már részben átvezet az óra pszichológiai rétegéhez.

A második kiemelt alapelv az előzetes tudásra építés elve. A magyartanárnak előre fel kell mérnie, hogy milyen korábbi (műfaji, eszme- és stílustörténet stb.) ismereteket kell aktivizálnia. Az előkészítő házi feladatok és az éppen folyó óra során is célszerű arra törekednie, hogy minél több „időzített aknát”, néhány órával vagy perccel később hasznosítható tudáselemet „potyogtasson el”, illetve eleveníttessen föl. Ez a diákoknak biztosítható sikerélmények szempontjából is fontos. Az új mű összevetése a már tanultakkal az irodalomóra egyik hagyományos, de újból és újból eredményesen alkalmazható tevékenységfajtája. A különböző művekkel való összevetés a kisebb munkacsoportokkal folytatott differenciált tanulásszervezés számára is jó lehetőséget kínál.

A harmadik kiemelt alappillér a csomópontképzés. Kezdő tanároknál gyakran tapasztalható hiba az óra mozaikossága, töredezettsége. Sok kiváló gondolat hangzik el. Ezek egy részére a diákok – tanári irányítással – maguk jönnek rá, mindebből mégsem áll össze egy egész, egy majdan felidézhető, a háttértől élesen elváló, markáns körvonalú alakzat, ahogy az alaklélektan mondotta volt, valamifajta „Gestalt”. Az ok a tananyag hierarchikus szervezettségének, teleologikus elrendezésének: csomópontok, tételmondatok köré való felépítésének hiánya. A fenti jelenség nem ritkán az alapos és sokirányú szakirodalmi tájékozódás következménye, máskor éppen a hermeneutikai nyitottság ki-

zárólagos érvényesüléséből fakad. Persze a csomópontképzés, a hierarchikus tananyagszervezés meglehetősen vaskalapos, merevnek és korszerűtlennek tűnő eszmény, nehezen fér össze a műértelmezés posztmodern pluralizmusával, a redukciótól, a centrumkijelöléstől irtózó, a periférikus megfigyelések jelentőségét hangsúlyozó látásmóddal.ppen ezért nagyobb diákoknál ezt a didaktikai szükségszerűséget célszerű utóbb kiegészíteni valamilyen a tételmondatokat relativizáló, a más irányba való elindulást lehetővé tevő „dekonstruktív” szempont felvetésével.

Az negyedik alappillér a képességfejlesztés tudatosságának elve. Nem elég ugyanis a megtanítandó ismeretanyag kijelölése. Az irodalomórán nem csupán egyes műveket, hanem olvasási-műértelmezési képességeket tanítunk. Nem elég, például, azt tudni, hogy az óra anyaga – mondjuk – a Szent Péter esernyője, hanem azt is el kell terveznünk, hogy milyen az elbeszélő művek olvasásához-értelmezéséhez szükséges képesség gyakorlására fordítunk az adott esetben kiemelt figyelmet. Például az előreutalások és késleltetések érzékelésére vagy az elbeszélői nézőpont változtatásának tudatosítására vagy az elbeszélő idő és az elbeszélés idejének megkülönböztetésére. Optimális esetben a tanár tudja, hogy egy-egy szövegértési-értelmezési képesség bevezetését mely mű tanításánál készíti elő, hol állítja ezt a vizsgálódás fókuszába, s mely szövegek tanításánál fog újra és újra visszatérni gyakoroltatására.

Az ötödik alapelv vagy alppillér a sikerélmény biztosításának elve. A tanóra eredményességének előfeltétele a diákok részvétele a tanulási folyamatban. Az aktivitásnak természetesen az aktív figyelem is része, és a más felismerésének megértése is jelenthet sikerélményt, mégis az igazi sikerélményt a saját felismerés és annak közrebocsátása adja. Erre – közismerten – a csoport- és pármunkák, illetve a megfelelő nehézségi fokú és a válszóláshoz elegendő idő biztosításával feltett tanári kérdések teremtenek alkalmat, illetve a diákok kérdezési és szempontadási lehetőségének rendszeressé tétele. A sikerélmény kérdéskörére, hasonlóan a tanulói motiváció problémájához, már átvezet az óra légköréhez, „pszichológiai rétegéhez”.

1. 2. 3. (Az óra légköre – a pszichológiai réteg) Az óra atmoszféráját, pszichológiai rétegét jórészt előre kiszámíthatatlan tényezők sokasága határozza meg. Az időjárástól, az osztály „hangadóinak” otthoni-magánéleti élményeitől a tanulócsoport belső konfliktusain át az óránk után következő matematikadolgozat gyomorszorító izgalmaig számtalan szituatív tényező befolyásolhatja a légkört. A magyartanár ezeknek legtöbbször csupán a homályos érzékeléséig juthat el, de addig el kell jutnia, ha kontaktusban akar maradni az osztállyal, és készülő kudarcélményéért nem magát vagy a gyerekek általános megátalkodottságát akarja majd hibáztatni. Ha el akarja kerülni a sértett-agresszív reakciót.

Felkészülni azonban csak a művel kapcsolatos lelki beállítódottságra, illetve a tanár és a diákok, valamint a tanár és a mű viszonyából adódó leki-légköri tényezőkre lehet. Ezek közül a nagyon „puha”, nagyon nehezen megragadható tényezők közül hármat emelnék ki. Az első az órát meghatározó tényező az, hogy a tanár képes-e a szókrateszi bábaszerepre, vagyis arra, hogy a gondolatokat ne egyszerűen közölje tanítványaival, hanem megszületésüknél segédkezzen, bábáskodjon. A tanár művészetének meghatározó összetevője, hogy diákjait rendszeres sikerélményben tudja részesíteni, hogy felismeréseiknek hitelesen örülni tudjon. Hogy az apró részigazságokat be tudja építeni, hogy a tévedések termékeny mozzanatait meg tudja ragadni, hogy rávezetéssel, kiegészítéssel, átformálással ki tudja bontani a „hozott anyagból” a rögzítésre, továbbgondolásra érdemeset. Ehhez dicsérnie kell, de a nemet mondástól és a rövidre zárástól sem szabad mereven tartózkodnia.

A másik alapvető hangulatmeghatározó tényező a tanári humor. A megfelelő pontokon alkalmazott, a komolyságot, emelkedettséget ellensúlyozó poénok, némi feszültségoldó önirónia alighanem elengedhetetlen feltétele a sikeres atmoszféraformálásnak.

A harmadik mozzanat, ami az óra légkörét nagyban befolyásolja, a tanári személyesség. Az irodalomtanár sok minden más mellett befogadómodell is, a befogadás pedig mindig személyes. Így azután időről-időre célszerű feltárnia a művekhez, szerzőkhöz való személyes viszonyát is. Akár a hajdani első olvasás emlékét, akár az új felismerés örömét, akár a leki fenntartásokat, személyes ízlése diktálta kifogásokat. Természetesen ez a feltárulkozás nem válhat sem hosszú költői-alanyi vallomássá, sem rutinszerű penzumává. Minden lekes magyartanár hajlamos a feksőfokú dicséretnek halmozására, a folyamatos rajongásra. Ennek hitelességét csak a tárgyyszerű érvelés és az idegenkedés időnkénti megvallása teremtheti meg. Élményt persze csak az közvetíthet, aki rendelkezik friss él-

ménnyel, a magyartanár ezért nem takaríthatja meg az újraolvasás fáradságos munkáját. S ezért szükséges a megújuló szakirodalmi tájékozódás. Ez ad ugyanis lehetőséget arra, hogy a régóta ismert művet a közvetítő is újra új fényben láthassa. Ezért érdemes a tanárnak évről évre egy kicsit más művekre vagy a tanított művek más vonatkozásaira tenni a hangsúlyt – ami talán elkerülhetővé teszi, hogy megunjuk magunkat.

2. Az alábbiakban megfordítom az eddigi tárgyalási sorrendet, és az óra pszichológiai rétege felől haladok a szaktudományos és a didaktikai réteg felé, ugyanis a gyakorlatban nemegyszer a befogadás feltételezhető hangulati közege határozza meg a szaktudományos eredmények szelekcióját és a didaktikai megoldások kiválasztását is.

2. 1. (Motiváció – az óra légköre) A Himnusz tanítása annyiban jelent speciális problémát, hogy Kölcsey verse nem pusztán irodalmi (remek)mű, hanem egyúttal nemzeti jelkép, nemzeti ereklje is. Fenyvegeti tehát az érzelmes-meghatódott-patetikus megközelítés veszélye. De nem szerencsés a kulturális kontextusától elvonatkoztató, ridegen tárgyszerű megközelítés sem, hiszen a vers értelméről nem leválasztható, amit ráraktak a századok. Ráadásul a mi nemzeti himnuszunk esetében a nemzeti hagyománnyal való azonosulás nem pusztán a himnusz éneklőjében végbemenő folyamat, hanem magának a versnek műfajt, szerkezetet, nyelvet, látásmódot meghatározó sajátossága.

Hogyan kell tanítani egy minden diákunk által gyermekkor óta jól ismert verset? Meg kell próbálnunk meglepetést okozni, az ismertet vagy ismertnek véltet új fénybe állítani. Az egyik lehetőség erre a provokatív problémafelvetés. Ilyen provokáció például, ha a Himnusz nemzeti önszemléletét mai kollektív neurózisaink előképeként mutatjuk be (v.ö. Márton, 1990. 917.o.). Ha a versből a nemzeti önsajnálát és büntudat hangjaira hívjuk föl a figyelmet. Ez esetben célszerű a panaszkodás, önsajnáltatás a tanulók által is bizonyára tapasztalt „tipikusan magyar” magatartásmintáival, „létezés technikáival” szembeállítani az ellenkező végletet, az amerikaiak kötelező társasági jókedvét, állandó „keep smiling”-ját. E látványos – és például Hankiss Elemér (Hankiss, 1986.) vagy Almási Miklós által részletesen elemzett – mentalitásbeli eltérés mögött viszonylag könnyen kimutathatók a történelmi-társadalomlélektani okok. Az ember ott nem szégyell panaszkodni, ahol az egyéni és az áthagyományozott közös tapasztalat szerint senki nem kovácsa igazán saját sorsának, ahol az emelkedés és a süllyedés, a jólét és a nyomorúság az atyáskodó állam vagy a külső, idegen hatalom kényétől látszik függeni. Ott viszont szégyen a bajok, kudarcok fölpanaszolása, ahol a közgondolkodás a sikert és a kudarcot az egyén képességeiből, tehetségéből, akaratából, szorgalmából származtatja.

A fenti megközelítést Hankiss Elemér A büntudatról mint társadalmi jelenségről című tanulmányának himnuszunkat más nemzetek himnuszaival összehasonlító bevezető gondolatmenetével indíthatjuk. Azzal a gondolattal, hogy „Nincs még egy ország, amelynek himnusza büntudattal küszködnék, amely olyan komor s már-már reménytelen hangot ütne meg, mint a miénk” (Hankiss, 1982. 206.). Ugyanezt a megközelítést természetesen kérdések fölvetésével is intonálhatjuk. Például: „Milyennek láttatja, hogyan jellemzi a magyarságot a Himnusz, külföldiként milyennek képzelnéd azt a nemzetet, amelynek ez a himnusza? Milyen nemzeti tulajdonságokat, milyen lelkialkatot sejtet a Himnusz? Más áttalatok ismert himnuszoktól miben különbözik?” Nem feltétlenül ugyan ebbe az irányba vezető, de hasonlóképpen provokatív az a kérdés, hogy szerencsés vagy szerencsétlen választás volt-e, hogy éppen ez a vers lett nemzeti himnuszunkká. Itt természetesen nem igen-nem válaszra, hanem érvelésre kell bízgatnunk.

A magyartanárt – minden irodalomközvetítőt – két szélsőség fenyegeti: a mű múltba zárása, kizárólag történeti megközelítése, a hajdani jelentés teljes feltárásának illúziójába való feledkezés és az erőszakolt aktualizálás, az ahistorikus pszichologizáló vagy politizáló megközelítés. Ugyanakkor mindkét kihívással szembe kell néznünk, hisz ezek termékenyítő tapasztalata nélkül magáról a közvetítés munkájáról mondunk le. Megkockáztatom, hogy a magyartanárok esetében a jelen olvasónak szóló jelentés kibontásáról való lemondás a nagyobb mulasztás, s ugyanakkor erre érzünk általában erősebb kísértést, hisz az aktualizálásnak nagyobb az intellektuális-erkölcsi kockázata, mint a „tárgyilagos” történeti jelentésrekonstrukciónak.

A filozófiai hermeneutikától jól tudjuk, hogy a hajdani jelentésben is óhatatlanul benne van a mai olvasó horizontja, hiszen a múltat a jelenből nézzük akkor is, ha ezt nem tudatosítjuk. Ugyanakkor a jelen horizontjába, kérdésselvetéseibe is elkerülhetetlenül belejátszik a múlt, hisz a „hagyomány története” határozza meg jelen szemléletünket, mai előítéleteinket is: a hatástörténeti tudatot elemeznünk lehet és kell, kilépnünk belőle azon-

ban lehetetlen. (V.ö. *Gadamer*, 1984. 213-217.) A hagyomány viszont nem egységes, és különböző áramainak elevensége nem egyforma.

Az aktuális jelentés keresésének erős motiváló hatása van, ezért pedagógiailag, didaktikailag termékeny talán, ha a számunkra való jelentés megalkotására – az általános gyakorlattól eltérően – nem csupán az óra vége felé kerül sor. Konkrétan a Himnusz esetében a büntudat motívumát és a büntetés korszakán való túljutás vágyát visszaköthetjük a reformáció történelemszemléletéhez, illetve a reformkor előtti érlelődés állapotaihoz, de hiába is próbálnánk elvonatkoztatni a kollektív nemzeti büntudat és önsajnálát jelenünkig vezető „utókor” hagyományától. A Himnusz ugyanis – többek között – azért olyan nagy vers, mert a magyar közgondolkodásnak, közérzetnek egyik meghatározó összetevőjét foglalta össze és örökítette tovább.

A Himnusz hagyományösszegző és hagyománytovábbító-hagyományteremtő vers. A reformáció korának panaszát és történelemmagyarázatát, a költő Zrínyi diagnózisát és eszményeit, a kuruc költészet szavait, bujdosásélményét, reményeit és reménytelienségét foglalta össze és közvetítette Ady tragikus és bizakodó, nemzeti önsajnálattal és kiválasztottságtudattal színezett, ostorzó és vállaló magyarságélménye felé.

A Himnusz tanításának atmoszféráját nagyban meghatározzák a nemzeti tudattal, a nemzetről való beszéddel kapcsolatos tapasztalatok, a befogadást befolyásolja a nemzeti jelképek és ideológia használatának módja és mértéke. A vers tanításánál aligha hagyhatjuk figyelmen kívül azt szociálpszichológiai kontextust, azt a felbolydult-felbolygatott, megosztott közérzetet, amely a 90-es évek elején, a rendszerváltoztatás ideológiai kísérőjelenségeként a nemzettudat körül létrejött.

A magam tapasztalata azt mutatja, hogy a hazafias költészet vagy éppenséggel a Bánk bán tanítása nehezebbé vált a politikai elit egy részének és a tömegkommunikációnak a nemzet fogalmára, a nemzeti elkötelezettségre, a nemzeti azonosságra való túlon túl gyakori hivatkozása miatt. Paradox módon a mai nacionalista jelenségek és frazeológia a reformkor progresszív nacionalizmusát, társadalomjobbító patriotizmusát is – szomorú módon és természetesen indokolatlanul – devalválja a tanulók nem kis részében. A magyartanárnak tehát szembe kell néznie ezzel a jelenséggel. Például olyképpen, hogy nagyobb gondot fordít Kölcsey nemzetfogalmának és patriotizmusának körvonalazására. Talán meg kell kísérelnie azt is, hogy a megkülönböztesse a nacionalizmus és a nemzeti frazeológia akkori és mai funkcióit. Könnyen belátható, hogy más a jelentősége a nemzeti egység eszméjének egy politikai függésben élő nemzet esetében s más egy nemzeti önrendelkezését visszanyert nemzet esetében, más a polgári nemzet megteremtésért, a jobbágyság nemzettesítéséért folytatott küzdelem során és más a az érdekek és nézetek sokféleségének elismerésére és alkotmányos intézményesítésére alapuló pluralista demokrácia kiépítése során.

Mindez nem jelentheti a nemzethez kötődő érzelmekben rejlő, az öröklött válság és a rendszerváltás során felmerülő nehézségek leküzdésében is aktivizálható energiák lebecsülését. Csupán a nemzeti eszmének kisajátító, a politikai ellenfelekkel szemben fegyverként való alkalmazása elleni állásfoglalást jelent, mely egyúttal a nemzeteszmé depolitizálása révén az irodalmat s a nemzeti hagyomány integritását védi. Ugyanakkor a Himnusznak, a nemzeti hagyományokkal a versben végbemenő azonosulásnak, a kollektív emlékezet ébrentartásának új aktualitást kölcsönöz az egyetemes konzumkultúra terjedése, a *Walt Disney*-, *Coca Cola*- *McDonald*-univerzum kihívása. De ez már átvezet a didaktikai megoldások és a műértelmezés problémaköréhez.

2. 2. (Szaktudományos réteg és a didaktikai megfontolások) A tanítandó tartalmakat, azt, hogy a szakirodalom felismeréseiből mit, mennyit és hogyan kamatoztatunk az irodalomóraán részben az határozza meg, hogy a Himnuszt milyen előzmények után, milyen tanulócsoporthoz, milyen program (tanterv) keretében tanítjuk. A Himnusz általános iskolai tanítására itt most nem térek ki, de nyilvánvaló, hogy a szakmunkástanuló intézetben és az elitgimnáziumban is más-más előzményekre támaszkodik a mű feldolgozása. Például az előző esetben nemigen építhetünk Berzsenyi ódájának, Magyarokhoz-nak („Romlásnak indult hajdan erős magyar!”) vagy a Himnusz előtti lírai életmű bizonyos motívumainak valamelyes ismeretére, illetve a huszas évek nagy tanulmányaira.

A fent (2. 1.) jelzett szociológiai-lélektani kontextus ismeretében problémacentrikus programunk egyik meglepő, de talán védhető megoldása a Himnusz tanításánál erősen támaszkodik – a hagyományos és a későbbiekben említendő irodalomtörténeti előzmények mellett – a felvilágosodás tanítása során a negatív utópiák műfajának irányába tett

problémacentrikus kitérőre. Arra, hogy a Gulliver utazásainak tanulása kapcsán tanulóink megismerkednek Huxley Szép új világával, *Orwell* 1984-ével és a *Bradbury-Truffaut*-féle 451 Fahrenheittel is. Ezen művek egyik, a tanítás során kiemelt motívuma az, hogy a totális rendszerek az egyén teljes alávetésének, kontrolljának, a személyi autonómia felszámolásának érdekében kiirtják a kollektív emlékezetet, a történeti tudatot és a hagyományos irodalmi műveltséget. Márpedig „a kollektív emlékezet elhalványulása Kölcsey egyik nagy – és jogos – féleme volt” (Márton, 1990. 912.), a Himnusz pedig éppen e kollektív emlékezet megelevenítésének-újraélésének verse. Azaz a Himnusz aktualitása éles fénybe állítható a fent említett modern és külföldi művek felelevenítésének segítségével. Programunk egyébként a Magyar ódák című modul kertében javasolja a mű tanítását.

Az alábbiakban a Himnusz tanításának öt lehetséges csomópontját szeretném felvetni. Ezek mindegyike egyszerre nem alkalmazható egy tanítási egységben, egy a Himnuszt szánt dupla órán, azonban közülük kettő-három talán összeegyeztethető, ha közöttük megteremtünk bizonyos hierarchiát.

2.2.1. A legcélszerűbb – s mára talán legbevetettebb – lehetséges fókusz a Himnusznak mint a történelmi visszahelyezkedés versének tanítása. Ez a *Horváth János* és *Szauder József* megállapításaira visszavezethető megközelítésmód „A magyar nép zivataros századaiból” alcímből mint elemzési vezérszempontról indulhat ki. Didaktikailag is hálás, ha annak a meggyökeresedett álláspontnak a publikálás filológiai tényeivel való szembesítése révén exponáljuk a kérdést, amely a cenzúra megtévesztésének törekvésével magyarázza az alcímet. Az elterjedt – és *Mészöly Gedeon* által is osztott – cenzúramegtévesztési magyarázattal szembeállíthatjuk azt a tényt, hogy az alcím az eredeti kéziratban szerepelt, ezzel szemben éppen az 1829-es, nyomtatott, a nyilvánosság és a cenzúra szeme elé került változat alól hiányzott.

A csomópontképzés jegyében a régiesség, az archaizálás eszközeit szedjük csokorba – némi egyszerűsítéstől sem visszariadva. Régies maga a műfaj (1.), az Istenhez szóló fohász, a himnusz, pontosabban jeremiáda. Hisz e műfajvariációk a 19. század elejének költészetében már távolról sem voltak elevenek. A felvilágosodás eszméin nevelkedett, *Bayle*-t, *d'Holbach*-ot és a görög materialistákat *Descartes* és a német idealizmus, Kant irányában meghaladó *Kölcsey* életművében sem találunk más istenes verseket.

Régies a vers történelemszemlélete (2.), amely a nemzet szenvedéseit, balsorsát Isten büntetéseként értelmezi. Itt az előismeretek közül a Szigeti veszedelemre vonatkozóak idézhetők legkönnyebben fel, hiszen ott is isteni büntetésként jelennek meg Szulimán hadai Magyarországon. Feltehetően már *Zrínyi* művének tanításakor rámutattunk, hogy ez az erkölcsi-vallásos történelemmagyarázat a reformáció költészetének, illetve vitairódmánának hagyománya. Protestáns oldalról például *Farkas András* Az zsidó és magyar nemzetről című krónikájában és *Magyar István* Az országokban való sok romlásnak okairól (1602) című vitairatában találkozhattunk vele, ahol is a romlás oka elsősorban a katolikus egyház megromlásában mutattatik fel. Míg az ellenreformáció válaszáat, mely éppen a reformációt okolja a romlásért és megosztottságért, legnagyobb erővel *Pázmány* korai műve, a Magyar István írására adott Felelet (1603) fogalmazza meg. *Zrínyi* – mint azt Szigeti veszedelem tanítása során bizonyára már hangsúlyoztuk – a török elleni összefogás érdekében ezt a két ellentétes okmagyarázatot haladja meg olyképpen, hogy nem az egyik vagy a másik felekezetet, hanem magát a megosztottságot nevezi meg a jogos büntetés legalapvetőbb okaként.

Mészöly Gedeon nagy tanulmányában ugyan e történelemmagyarázatnak csak protestáns, illetve a kuruckori költészetben továbbélő forrásait hangsúlyozza, de *Kölcsey* *Zrínyi*-kultusza alighanem megengedi a Szigeti veszedelem költőjével való párhuzamok hangsúlyozását is. *Szörényi László* az Istentől büntetésként kapott törökdúlás és országpusztulás költészettörténeti motívumát a XVIII. századi latin nyelvű jezsuita költészetben is felmutatja (*Szörényi*, 1989. 31.), de ez olyan mozzanat, amelyet a szükséges pedagógiai szelekciónak már homályban kell hagynia. *Farkas András* és *Zrínyi* néhány szakaszát viszont összehasonlító feladatba emelhetjük, miként a Rákóczi-nótából való híres rímátvételt (nép-tép) is célszerű diákjainkkal fedeztetni föl. A Szigeti veszedelemből az első ének tizediktől huszadikig terjedő szakaszait, míg *Farkas* krónikájának alábbi részét érdemes a Himnusszal összevetetni:

Ezek az összehasonlító feladatok (amelyekhez *Mészöly Gedeon* munkáján kívül bő-
sleges további anyagot találhatunk még *Lukácsy Sándor* 1990-es és *Takács Péter* 1975-

ős tanulmányában) nem a pozitivista forráskutatás diákokkal való öncélú megismeltetését, utánoztatását célozzák, hanem a Himnusz meghatározó sajátosságából fakadó természetes teendők. Ha igaz, hogy Kölcsey itt a „kalendáriumok szintjéig lehatolt közhelyeket használt” (Szörényi, 1989. 35.), ha igaz, hogy a vers lényege a történeti visszahelyezkedés révén a „történeti magyarsággal való” „teljes érzelmi azonosulás” (Szauder, 1975. 217.), a múlttal való összeforrás, akkor fel kell ismertetni azokat a poétikai-nyelvigondolkodási formákat, amelyekbe a beszélő visszahelyezkedett, azt a hagyományt, amelynek részévé és folytatójává emelte-oldotta magányos önmagát.

A műfaj (1.), a történelemszemlélet (2.) és az öröklött költői toposzok (3.) archaikusága mellett (ez utóbbiakra példa a választott népét az ígéret földjére vezető Isten biblikus motívuma vagy a kuruc költészetre emlékeztető bujdosás-motívum vagy az újévköszöntőre emlékeztető bőség- és áldáskérés) felhívjuk a figyelmet a rímelés ódonságára (4.), a gyakori ragrímekre (pl. bőséggel-ellenséggel; habjai-magzatjai; mezein-vesszein; ajkain-csonthalmain stb.).

1. Itt esmét hagyjuk el a zsidó népeket:
Emlékezzünk meg az magyar népekről,
Kiket a nagy isten nagy jóval szerete,
Ez országba hozza, igen megkazdagítja,
Nékiek is ada jó fejedelmeket,
Jámbor kerálokat és jó tanácsadókat.

2. Első kijövésben még pogányságokban
Adá a hatalmas Attila kerált,
Ki az nagy Nemrótnak unokája vala,
Bendaguznak fia, ez velágnak félelme.
Másod kijövésben a Szent Estván kerált,
Szent Imre herceget, dicső Szent László kerált.

6. Mindezeket isten mellénk adta vala,
De jobb részét tőlünk meg elszakasztá,
Mert elfeledkezénk ő nagy jóvoltáról,
Kegyelmességéről, sok jó téteményéről;
Meg sem emlékezénk régi dolgairól:
Hálátlanok lőnk sok jó ajándékiról.

7. Haragra indítók hitetlenségönkkel,
Vakságainkal és nagy hamisságainkkal
Kezdők bosszontani kazdag aranyonkkal,
Drága ezüstinkkel, ezekben bízásinkkal,
Az Szerém borának nagy torkosságával,
Paráznaságokkal, rettenetes bűnökvel.

8. Azért ő haragja ellenünk gerjede,
Bosszúálló ostora reánk szálla,
Köztünk meghasonlánk, irigység, gyűlötség
Mi köztünk támada, kezdők egymást üldözni;
Nagy sok környöl való szép tartományokat,
Jeles országokat isten tőlünk elveszte.

9. Végezetre oztán miréánk kihozá
Basáival az hitetlen török császárt,
Mint a zsidó népre és Jeruzsálemre
Régen vitte vala az Nabugodonoport:
Minket es megvere és mi országunkat
Mind elégetteté, dúlatá, raboltatá.

[Farkas András]

Tehát Kölcsey a Himnuszban idéző, hozott anyagból dolgozó költő, s lehet, hogy ebben áll váratlan korszerűsége. Halgassuk csak, hogy mit is mond erről az idéző szerepről Szegedy-Maszák Mihály és az általa idézett *Esterházy Péter*: „Az író arra hivatott, hogy ápolja a nyelvet. A nemzeti költőnek ilyen értelemben vett szerepkörét vállalta a nyelvtusztító Kosztolányi. Ma hasonló feladatot vállal Esterházy, amikor könyvtárnak tekinti a hazát, s mondatoknak nemcsak kitalálására, de megőrzésére, közkinccsé tételére is törekszik. Erős a gyanúm, hogy napjainkban a »hozott anyagból« dolgozó posztmodern alkotók korában ez a leginkább vállalható szerep. Így lehet érvényt szerezni a költő ősrégi hivatásának, amelyet Esterházy így fogalmaz meg: »Akik nem tudnak beszélni, azok helyett annak kell beszélni, aki tud«.”

A történelmi visszahelyezkedés fogalmát azzal tehetjük világossá, könnyen érthetővé, ha a vers beszélőjét egy XVI-XVII. századi prédikátorral azonosítjuk. Hasonló poétikai eszközt, tárgyiasító-távolító maszkfelvételt-szerepfelvételt a Vanitatum vanitasban és a két Zrínyi-versben is megfigyelhetünk: a beszélő hol Zrínyi, hol a Sors, hol a Prédikátor könyvének Salamonja. Azaz Kölcsey legjelentősebb alkotásaiban - mint azt Szauder József, Bazsó Júlia (1975) és Rohonyi Zoltán (1975) megállapította - a „lélekvesztő szentimentalizmust”, a légies szubjektivitást épp e távolító-tárgyiasító eljárás révén tudta meghaladni.

A történelmi visszahelyezkedés vizsgálati szempontja összekapcsolható három további csomóponttal is. Az archaikus vallásos-erkölcsi történelemmagyarázat individuális-léktani interpretációjával (2. 2. 2), a történelemszemlélet és a szerkezet viszonyának megragadásával (2. 2. 3.) és Kölcseynek a magánytól a közösségig vezető útjának a felvázolásával (2. 2. 4.).

2. 2. 2. A Himnusz valláserkölcsei történelemmagyarázatát talán közelebb lehet vinni a tanulókhöz azáltal, hogy egy gyakori személyes lelki mechanizmussal állítjuk párhuzamba.

Miért keres a bajba jutott, szenvedéstől sújtott ember a maga múltjában valamilyan bűnt, vétket? Alighanem azért, mert az értelmetlen, indokolatlan szenvedést nehezebb elviselni, mint azt, aminek okot vagy célt tudunk tulajdonítani. Az elme nehezebben viseli az értelmetlen szenvedést, mint a büntudattal könnyített s ezáltal racionalizált, ésszerűvé, felfoghatóvá, legalább intellektuálisan megragadhatóvá vált kint. Eképpen szüli-tételezi a büntetésként felfogott szenvedés a bűnt mint okot. A reformáció történelemmagyarázata ezt a mechanizmust terjeszti ki a kollektív személyként felfogott nemzetre – s erre az testamentum prófétáinak – például Jeremiásnak – a történelemmagyarázata kínálja a mintát. Ugyanakkor a történelmi bűnnek nem csupán erkölcsi, hanem vallásos fölfogása a remény fényébe állítja a bűnt és a szenvedést: „az eredendő bűnnel” ugyanis egyúttal „létrejön a regenerálódás előképe, az új születés előképe is” (Ricoeur, 1974, 286.). „Az ígéret Istene felnyitja a történelmet.... Az Isten elé helyezve a rossz az ígéret áramába kerül... a büntudat lényegében a jövő felé irányul” (Ricoeur, 1974. 438.).

Azonban a Himnusz istenképe távolról sem marad belül a biblikus teológiai tradíción. Egyrészt a Himnuszban Isten megszólítottként és a történelem alakítójaként, ágenseként is fokozatosan visszaszorul, s mindkét szerepében a haza, illetve a nemzet váltja föl. Ez a vers szerkezeti elemzésének egyik lehetséges szempontja: Hol ki a megszólított, s hol ki „csinálja” a történelmet? A 4., 5. és 6. szakaszban már nincsen szó Istenről, sem mint megszólítottól, sem mint történelemalakítóról. Kulin Ferenc szavaival: „A vers implicit logikája szerint az isteni fennhatóság funkciója történelmileg változó, s e változás iránya az evilági erők autonómiájának kedvez. A nemzeti lét kezdeti szakaszán az isten a vezető szerep, ő a teremtető és irányító, később, amikor a nemzet saját hibájából nem képes megőrizni szuverenitását, s hatalmát önmaga felett is elveszíti, ő a bosszúálló, a büntető, s végül a jelenben, amikor <megbűnhődte már e nép a multat s jövődőt>- már csak eszmei hatalom, akitől nem vár és nem kér többet a költő, mint szánalmat, érzelmi azonosulást, részvétet a szenvedő néppel, s nem lát benne mást, mint a nemzeti ügy szakrális értelmének garanciáját. Mivel e fokozatos szerepkör-megszorítással mintegy megőrizve megszünteti a transzcendencia mozzanatát, egyszersmind megsemmisíti e lírai alaphelyzet [az isten és a nemzet közötti közvetítés helyzetének, szerepének] újbóli felhasználhatóságának lehetőségét is” (Kulin, 1986. 98-99.).

A bűnhődés és megváltás viszonya teológiailag egyébként is ellentmondásos a versben. „Isten kegyelme [egyfelől] Szent Ágoston és Kálvin teológiai felfogásában – és Kölcsey ezt tette magáévá – teljesen ingyenes: ki nem érdemelhető. ... Az önmegváltás lehetetlen”, s ezt világossá teszi a hatodik versszak is (Szörényi 1989. 29.), mégis – a vers aránybillentő szerkezetével is hitelesítve – ismételten elhangzik az a bizonyos 'megbűnhődte már e nép a multat s jövődőt'.

2. 2. 3. Az isten versbéli szerepének vizsgálatával, illetve a szerkezeti asszimetria említésével máris áttértünk a történelemszemlélet és a szerkezet összefüggésének kérdésére. A fentebb mondottakhoz csak annyit kell hozzátenni, hogy az említett aránybillentés abban áll, hogy a nyolcszakaszos vers kereten belüli hat szakaszában, a negyedik-versszak mint tengely körül szigorú, szimmetrikus keresztforma (chiazmus) érvényesül (Szörényi, 1989. 29.), ami a második szakasz motívumainak hatodik szakaszbeli és a harmadik szakasz motívumainak ötödik szakaszbeli szabályos visszatérését jelenti (pl. 2. & 6.: bérc, vér – 3. & 5.: „Vad török sáncára”/„Ozmán vad népének”). Ugyanakkor a hetedik versszak megbontja ezt a szabályos szerkezetet, s egyúttal a szenvedés szakaszait eggyel többre növeli, mint ahány szakasz a sikerekről, örömökről szólt.

Az, hogy eképpen a bűnhődés, az átok serpenyőjébe eggyel több szakasz került, mint ahány az áldás és a sikerek serpenyőjébe, mintegy igazolja azt a gondolatot – s az erre alapuló kérést – hogy a jövő bűneit a nemzet előre levezekelte. A szimmetrikus szerkezetet megbontó, s az eddigi szenvedés haszontalanságát („S ah, szabadság nem virúl/ A holtnak véréből”) kimondó hetedik szakasz igeidő-használatában is elüt a többi szakasztól. Már az előző szakasz vége szinte észrevétlenül jelenre váltott: erre s a várromok képére szokták – nem jogtalanul – alapozni azt az állítást, hogy a visszahelyezkedés nem teljes, elhallgatásokkal és közvetett jelzésekkel a Rákóczi-szabadságharc utáni állapot, a Habsburg-fennhatóság is felsejlik a versben. Aligha véletlen, hogy a „nyögte Mátyás bús hadát/ Bécsnek büszke vára” az egyetlen olyan motívum, amelynek nincs meg a megfelelője-ellentettje a chiazmus másik szárában, a negyedik szakasz fordulópontja utáni rész-

ben. A hetedik szakaszban viszont a jelen dominál, s csak ellenpontként idéződik fel a múlt. Márton László szavával élve a sorrendben haladó történelmi áttekintés „a magyar üdv-történet egészére” vonatkozó „fiktív jelenné”, körképpé válik (Márton, 1990. 920.).

Természetesen a diákok – tanári feladat kijelölés nyomán – maguk fedezhetik fel a motívumismétlődéseket, a chiazmust, Isten szerepének változását és az időszerkezetet, miként a szenvedések túlsúlyának megbeszéléséhez kapcsolódva ők válszolják meg azt a kérdést is, hogy mi indokolja a keret módosulását, az áldáskérés szájalomkéréssé változását.

2. 2. 4. A vers egyik csak igen jó tanulócsoportokban taglalandó problémája az Isten és a sors viszonyának kérdése, az hogy e kersztény-biblikus nyelvi világlátású költeménybe miképpen is került bele a sors görögös kategóriája. Természetesen Szauder ide vonatkozó tanulmányainak (Szauder, 1961. és 1970.) gondolatmenete, illetve az ezek által bizony nyitva hagyott kérdések nem férhetnek be a Himnusz középiskolai tanításába, de egy legyszerűsített motívum- és személyiségfejlődési séma talán igen. Jobb gimnáziumi osztályokban érdemes lehet említeni, hogy a korai Kölcsey-líra kulcsfogalmai a sors és a génusz (pl. az Andalgások a Génusz száll... és a Gyöngé kézzel... c. versekben). Eleinte e fogalmak jelentése szubjektív, a vidéki magányba és tehetetlenségbe zárulás mítizálódik sorssá, s a kibontakozásában akadályozott éteri emelkedettségű szellemi-költői tehetség rejlik a génusz fogalma mögött. A „lélekvesztő szentimentalizmustól” a nemzeti romantika felé közeledve (v.ö. Rohonyi 1975.) mindkét fogalom kollektív színezetet kezd öltetni, a génusz mindinkább a nemzet örökévé, szellemévé, a sors pedig nemzeti „bal sors”-sá válik (pl. Rákos nimfájához, Rákóczi hajh..., Rákos). Ez a folyamat tetőződik be a Himnuszban és fordul a köz érdekében végzett cselekvésbe Kölcsey 1829-ben induló politikai pályáján. Kölcsey tehát mintegy kollektívumba oldja, kollektív keretek közé transzformálva igyekszik megérteni és meghaladni saját sorsélményét,

A Himnusz is egyszerre verse a történelmi múlttal, sorssal való azonosulásnak és e múlt meghaladásának. Vagy legalábbis a meghaladás vágyának. A korábbi determinációk fogságából való szabadulás vágyának.

Talán ez az élmény és vágy sem egészen idegen a mai befogadótól.

2. 2. 5. A Himnusz tanításának egy újabb – alternatív – csomópontja lehet a vers kivételes nyelvi egyneműsége, szinte titokzatos szeves egysége. Itt engedtessek meg nekem egy személyes kitérőt.

Évtizedekig makacsul félreértettem a vers egy helyét: az „Értünk Kunság mezein” sort gyermekkoromtól gy értettem, hogy mi, magyarok értünk, azaz fejlődünk, növekedünk a Kunság mezőin. Azaz a határozószót igének hittem. A félreértés egyik gyökere nyilván a sorvégi önkéntelen megállás, az áthajlás figyelmen kívül hagyása okozta: vesszőt képzeltem oda, ahol nem volt. Később azután elkezdtem gondolkodni e félreértés mélyebb okain, s ezek már összefüggenek a vers nyelvének és talán világképének különös organikusságával. Egyrészt az „értünk” azonosan hangzik, összecseng a következő sort indító, a „kalász” jelzőjeként álló „ért” melléknévi igenévvvel, azaz a paranomázia stilisztikai jelenségével van dolgunk. Két jelentéstanilag eltérő, de a hangzás síkján egymással érintkező, egymáshoz hasonló szó kerül egymással kapcsolatba. De ezen túl is jellemző a vers szókincsére a tájnak, földnek és az embernek, az emberhez tartozó dolgoknak valamilyen szeves, növényi összetartozása, amely oka lehetett félreértésemnek. „Árpád hős magzatjai felvirágozának”, Isten „plántálá” „Zászlónk” a „Vad török sáncára”, később pedig a „szabadság nem virúl/ A holtnak véréből”. E talán túlfeszített, a paranomázia által elindított unio mystica-gondolattól függetlenül is feltűnő a Himnusz nyelvi egyneműsége, egy tömbből faragottsága. Kölcsey nyelvének gazdagsága éppen szegénységéből fakad: kevés szó erős megterheléséből, intenzív felhasználásából. A Himnuszban minduntalan ugyanazok a szavak térnek vissza, s e visszatérés nem korlátozódik a keret ismétlődésére és a negyedik versszak körüli chiazmosos szekesztésre, bár természetesen ezek is nagyban hozzájárulnak a nagyfokú belső egyneműség érzetéhez. Csak néhány példa a szavak visszatérésére, erőteljes megterhelésre: a „Nyújts feléje védő kart”-ra a „felé kard nyúl barlangjában” cseng vissza (még ha a két „felé”-nek Martinkó András szerint más is a jelentése: Martinkó, 1983, 106-107.), a „bérc” szó visszatérésére már a chiazmus kapcsán kitértünk, a „magzat” szó a versben háromszor is szerepel, a második szakasz „szép hazát” jelzős szerkezete az ötödik szakasz „szép hazám”-jában tér vissza, a vér szó előbb a „Bendegúznak vére” nemzetségmegjelölésben majd később a „Vérözön” látomásában, végül a „szabadság nem virúl / A holtnak véréből”-feljajdulásban bukkan újra

föl. Előbb „Tiszának, Dunának” „zúgnak habjai” majd „rabló mongol nyilát/ Zúgattad fel-ettünk”, a „lángtenger” is visszacsendül a zárószakasz „Tengerén kínjának”-sorában. A rímek Szauder József által kimutatott szabályos visszatérése (Szauder, 10975, 21-232.) és az alliterációk viszonylag nagy száma („Megbűnhődte már e nép/A multat...”; „nyögte Mátyás bús hadát/Bécsnek büszke vára”; „magzatod miatt/Magzatod hamvvedre”) is ezt a koherenciát, nagyfokú belső egyneműséget erősíti.

A Zrínyi dala (1830) is mintha ugyanennek válogatott-besűritett-megterhelt nyelvi anyagnak lenne az újrafelhasználása és továbbterhelése.

3. 1. A Himnuszról szóló második és harmadik órán összehasonlító elemzésekre kerülhet sor – csoportmunkában. Az összehasonlítás tárgyai – a himnusz mellett – a Zrínyi dala, Berzsenyi Romlásnak indult... kezdetű ódája és a Szózat. A két Kölcsey-versben a közös szavakat, ismétlődő motívumokat kerestethetjük meg. Kitérhetünk emellett az ideális haza és a létező haza, („nem lelél/Honját e hazában”), illetve a csak nevében élő („Névben él csak, többé nincs jelen.”) és az igazi nemzet közötti különbség/ellentét párhuzamos motívumára, lakosság és nemzet lehetséges megkülönböztetésére (v.ö. Szörényi László hasonló című tanulmányát az idézett kötetben). A vizsgálódás minden említett versre alkalmazandó szempontja a múlt és jelen viszonya és a beszédhelyzet (Ki szól kihez?) lehet. A három történeti áttekintés („szemle”) párhuzamait és eltéréseit a tanulók könnyen felismerik. Igen izgalmasak a versek kulcsszavai közötti nyelvi egyezések és az ezek mögötti gondolati hasonlóságok. Így például a mind a Magyarokhoz utolsó szakaszaiban, mind a Zrínyi dalában kulcsszerepet játszó „más” szó, amelynek ismétlődése mindkét esetben a nemzet önazonosság elvesztésének, a múlt és a jövő közötti törésnek a gondolatát hordozza, illetve nyomatékosítja. Látványosan áll ezekkel szemben a szózat retorikailag hasonló funkciójú névmásismétlődése, az „ez” és az „itt” szavak nyomatékos sorjázása. Itt az ismételt nyelvi elem éppen a nemzet önmagával való azonosságát, múltjának jelenben való folytatódását emeli ki.

IRODALOM

- Bazsó Júlia: Kölcsey Ferenc: Zrínyi Második éneke. In: Miért szép? Gondolat, 1975.
 Hankiss Elemér: A bűntudatról mint társadalmi jelenségről. In: Diagnózisok, Magvető, 1982.
 Horváth János: Kölcsey Ferenc. In: Tanulmányok. Akadémiai, 1956.
 Klein, Ulrich: Entdeckendes Lesen. Hermann Schroedel V., Hannover, 1971.
 Kulin Ferenc: Kölcsey személyiségének fejlődése – lírája tükrében. In: Közelítések a reformkorhoz, Magvető, 1986.
 Kulin Ferenc: Kölcsey nemzetfogalmai. In: u.o.
 Lukácsy Sándor (szerk.): A Hymnus költője. Szabolcs-Szatmár Megye Tanácsa, 1974.
 Lukácsy Sándor: A Hymnus koordinátái. In: Holmi, 1990/8.
 Martinkó András: Kölcsey Ferenc: Himnusz. In: Értjük, vagy félreértjük a költő szavát? RTV – Minerva, 1983.
 Márton László: „Törvényem él” A sors princípiuma Kölcsey költészetében. In: Holmi, 1990/8.
 Mészöly Gedeon: Kölcsey Hymnusa és a Hymnus Kölcseyje. MTA Közlemények, 1939.
 Ricoeur, Paul: The Symbolism of Evil és Guilt, Ethics and Religion. In: The Conflict of Interpretations, Northwestern University Press, Evanston, 1974.
 Rohonyi Zoltán: Kölcsey Ferenc életműve. Dacia Könyvkiadó, 1975.
 Szauder József: Kölcsey, Kant és a görög filozófia; Génusz száll... In: A romantika útján. Szépirodalmi, 1961.
 Szauder József: K. világnézeti válsága az ifjúkori jegyzőkönyvek tükrében; K. Vanitatum Vanitas-a. In: Az este és Az álom. Szépirodalmi, 1970.
 Szauder József: Kölcsey Ferenc: Himnusz. In: Miért szép? Gondolat, 1975.
 Szegedy-Maszácz Mihály: Szerepjátszás és költészet: összhang vagy ellentmondás? In: Irodalomtörténet, 1992/4.
 Szörényi László: A Hymnus helye a magyar és a világirodalomban; Nemzet és lakosság. In: „Multaddal valamit kezdeni”. Magvető, JAK-füzetek, 1989.
 Takács Péter: A Hymnus előzményei a magyar hazafias költészetben. In: A Hymnus költője. 1975. (Lásd Lukácsynál.)