

# IRODALOMTUDÓSAINK FÓRUMA

*Rovatunkban a Magyar Rádió sorozatának szövegeit közöljük.*

*A műsort Dénes István szerkeszti.*

*A Németh G. Bélával folytatott beszélgetés a 3. műsorban hangzott el  
1978. február 15-én.*

## XIV.

### NÉMETH G. BÉLAVAL BESZÉLGET SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY

**SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY:** Ezek a beszélgetések, amennyire tudom, élet-rajzi visszaemlékezéssel, a végzett munkásság felidézésével szoktak kezdődni. Talán eltérhetünk ezúttal ettől a gyakorlattól, és rögtön kissé általánosabb, bár azért egy cseppet sem személytelenebb kérdéseket vethetünk fel. Tanárként is tevékenykedtél, s tevékenykedsz ma is, és ugyanakkor mindvégig tudományt is műveltél; szándékosan húzom ezt a kettős tényt alá, mert távolról sem oly könnyű ezt a kettős tevékenységet összeegyeztetni, mint azt esetleg hihetnők. Annyi előnye, mindenestre, bizonyosan van e kettősségnek, hogy egy alapkérdés élesebben vetődik föl benned, mint azokban, akik vagy csak tanítanak, vagy csak tudományt művelnek. A kérdés pedig ez: van-e jelentősége az irodalomtudománynak a széles tömegek, vagy akár csak az átlag művelt ember számára is, nem vált-e ez túl távoli területté az élettől?

**NÉMETH G. BÉLA:** Meg vagyok győződve, hogy van, mégpedig igen jelentős; még akkor is, ha ezt az emberek közvetlen nem érzékelik; sőt, még akkor is, ha e tudomány művelői sem érzékelik mindig befolyását a napi életre. Mit nézünk, meg vagy mit engedünk megnézni gyerekeinknek a televízióban, mi tesz egy megkomponált kirakatban, milyen reklámszöveget vélünk frappánsnak, milyen újságcikket, folyóiratcikket ajánlunk mások figyelmébe, kinek melyik könyvet vesszük meg karácsonyra, névnapra, évvégére, -: mindez szoros összefüggésben áll azzal, az irodalomtudomány közvetlenül vagy sokszorosan közvetve milyen ítéleti szempontokat és mércéket plántál tudatunkba. Ám mondjunk egy sokkal közelebbi és kézenfekvőbb példát: mennyi időt szánnak az iskolákban az irodalomnak a tantervek megalkotói, s az irodalomnak juttatott emez időt miképp osztják föl egyes korszakok, egyes írók, egyes problémák között, mindez igen nagy mértékben függ attól, mennyire tudatosította az irodalomtudomány a maga tárgyának és problémavilágának mibenlétét és fontosságát a tanterv megalkotóiban, jóváhagyóiban, kivitelezőiben.

**SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY:** A tantervet említetted; szinte szükségszerűen merül fel ezzel az oly fontos fogalommal kapcsolatban a további kérdés: ténylegesen tudta-e megalkotásánál érzékelteni az irodalomtudomány befolyását, nincs-e baj ma e tudományág hatékonyságával? Nemrég kaptunk éppen egyik akadémiai bizottságtól, amelynek te is egyik tagja vagy, egy körkérdést, megfelelőnek érezzük-e a társadalomtudományok és természettudományok arányát a középiskolai oktatásban?

**NÉMETH G. BÉLA:** Igen-nel is, nem-mel is felelhetek. Mert kétségtelenül igen jó eredményeket is értünk el a tantervi megbeszéléseken. Elég ha csak például arra az ajánló olvasmánylistára utalok, amely a Literatúrában is megjelent,

s amelynek összeállításában neked különösen nagy részed volt. Aligha reprezentálta így még a magyar és a világirodalmi irányok és értékek gazdagságát és összetartozását bármely hasonló jegyzék, s aligha ügyelt összeállítás nálunk ennyire valaha is arra, hogy csak valóban jelentős mű kerüljön belé. A tanárt eligazodni segíti; érdeklődését nagy mértékben támogatja.

Mégis: termékenyebbnek érzem, ha az eredmények sorolása helyett inkább a hiányok kérdésével foglalkozunk, mert a hiányok, amelyek itt az irodalomtudomány hatékonyságában mutatkoznak, meglehetősen társadalmi veszélyt is rejthetnek méhükben. A tantervi arányról kérdeztél. Megvallom, a szocialista tudat, a történeti tudat, az értéktudat, az erkölcsi tudat szemszögéből a társadalomtudományok, s ezeken belül az irodalomoktatás, részeseését, kivált a gimnáziumokban, nem érzem megnyugtatónak. De nem is elsősorban az óraszám-arányokról van szó. Hanem a tantárgyak, a társadalomtudományi és a természettudományi tantárgyak egymáshoz való viszonyáról, vagy pontosabban kölcsönösségéről, illetőleg kölcsönösség hiányáról. Úgy tartom, végzett előkészítő munkánk itt, e területen nem volt elégséges, itt kell többet végeznünk.

Mire gondolok?

Lényegében valamennyien szívből örvendtünk annak, hogy végre a természettudományok a mi oktatási rendszerünkben is elfoglalják azt a helyet, amely őket mai világnézetünkben, társadalmunkban, termelési rendünkben, civilizációnkban megilleti. A megvalósulásba azonban – egyre erősebb ez a sejtésem – meglehetősen veszélyeket hordozó hibák csúsznak be. Természetesen, elsősorban a gimnáziumokról szólok. Innét kerül ki az a sokaság, amelyet évente fölvételiztetek, s azok a fölvételiken megszürt csoportok, amelyeket szemeszterenként tanítok. De a magam gyereken át s „szülőtársaimén” át is ezt az iskolafajtát ismerem. Persze, félve, a föltételeiséget sokszorosan aláhúzva szólok, hiszen sem te, sem én „nem vagyunk otthon” a természettudományokban.

Mit reméltem a természettudományoknak ily homlokterbe jutásától a gimnáziumokban, amelyek elsősorban nem valamely szakmára képesítenek, hanem egyetemi tanulmányokra készítene elő; azaz nagy áttekintő, történeties, sokoldalú gondolkodási készséget kell, hogy kialakítsanak?

Először is azt vártam, hogy az empiriától, a tapasztalattól az elvonásig, az absztrakcióig való út fontosságát nagy mértékben tudatosítja, foghatóvá s más területre is átvihetővé teszi a tanulók számára. De egyben tudatosítja azt is, hogy igazi tapasztalatra csak igazi elvonás segítségével lehet szert tenni. Sőt, bármennyire túlzó kívánságnak is látszik, reméltem, legalábbis megsejteti velük a munkahipotézis mibenlétét és fontosságát. Másodsorban azt vártam, hogy a világ ismerésének történetisége nagy arányban fölfokozódik a diákok gondolkodásában: érzékelhetik, hogy ugyanazokat a jelenségeket mennyivel másképp magyarázták, mondjuk, száz, százötven vagy kétszáz évvel ezelőtt, *ugyancsak tudományosan*. Harmadszor, nagyon bíztam abban, hogy a rendkívül fogékony korban levő gimnazista gyereket erőteljesen ráébresztik arra, hogy egy-egy gondolatot, egy-egy tényt csak rendszerbe fogva lehet értelmezni, s a rendszernek mindig értékvonatkoztatási központja kell, hogy legyen.

S itt van hiányérzetem. A gyerekek óriási mennyiségű házfeladat példát oldanak meg naponta. S ez magában bizonyosan jól is van így. Bár az a benyomásom, a „humán” tárgyakra, a humán tárgyak nemcsak megtanulására, hanem átelmélkedésére is aránytalanul kevés délutáni idejük marad; a zenéről, a képtárról, az olvasásról nem is szólva. S bánt itt egy fontos szociáletikai kérdés is. Az értelmiségi szülő többnyire tud e nehéz házfeladatokban is valamit segíteni, s a mostohán maradt humán területeken is beszélgetésekben sokat pótolni. De mi legyen a fizikai, főleg a vidéki fizikai dolgozó családok gyermekeivel? Jó néhány szeminárium csoportom volt, főleg nyelv és művészeti szakosok – s éppen ez a fájdalmas –, amelyekben *egyetlen* vidéki hallgató sem akadt, noha elsősorban a Dunántúl, az ország legműveltebb része tartozik a pesti egyetemhez.

Ám mégsem ez az igazi hiányérzetem.

A természettudományos oktatástól az előbbi kérdésekben (és számtalan hasonlóban) szeretnénk kölcsönösségen alapuló segítséget nyerni. A példaözőn ne csak megoldási rutinná, vagy kombinatív képességgé fejlődjék, hanem a világ, az emberi lét, az emberi tudat történeti megismerésének, megközelítésének s megítélésének eszközévé is. S úgy vélem, itt kell még sokat együtt töprengenünk. Meglehető számú közös értekezlet is zajlott le, de, sajna, többségük az óraosztás vitájában feneklett meg, s ezekről a fontos kérdésekről, néhány üdvös kivételtől, pl. a nyíregyházi megbeszélésektől eltekintve, alig esett szó. Úgy gondolom, ha irodalomtudósaink java természettudományos kollégákkal ezeket a problémákat tüzetesen együtt boncolná, egymást segítve és nem egymást szorongatva, még talán ama bizonyos *arányok* is jobban ütnének ki az irodalomoktatásra nézve. – Persze, hangsúlyozom újra, mindezt féelve, föltételesen mondom: problémákat szeretnék jelezni ez esetben, s nem ítéleteket mondani.

**SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY:** Tehát a tudományágak jó egységével lehet csak jó oktatás. Kérdés azonban, érvényesülnek-e magának az irodalomtudomány-nak az eredményei az irodalomoktatásban? Ha nem, ennek alighanem két oka lehet. Egyrészt az, hogy maga az irodalomtudomány intézményszerű szervezettségi hiányainál fogva kevesebb lehetőséget ad a közoktatáson belüli kezdeményezésre, mint kívánatos volna; másrészt az, hogy az irodalomtudomány és az iskola között az átvitel, a közvetítés, a közvetítő műfajok hiányoznak vagy nem elégségesek.

**NÉMETH G. BÉLA:** Örülök, hogy nemcsak magát a transzmisszió, az átvitel tényének hiányát nevezted meg, hanem ennek amaz egyik jellegzetes mozzanatára is utaltál, melyről személyes beszélgetéseink során oly sokszor esett szó. Hiányzik, vagy nagyon szűkös az átvitelhez szükséges műfajok mennyisége, kidolgozottsága, korszerűsége. Hiába alkotjuk meg akár a legkitűnőbb irodalomtudományt is, ha nincsenek meg a megfelelő átviteli módok és eszközök, hogy az eredmények eljussanak az iskolába, s az iskolán keresztül a társadalomba; mert a legfőbb szóró eszköz az egész társadalomra nézve, minden egyéb kommunikációs módot is szám-bavéve, mégis csak az iskola. Hosszú éveken át, hogy úgy mondjam, végzek vagy inkább játszok egy kísérletet. Figyelem, amint a fölvételiző érettségizett diák a bizottság előtt beszél irodalomról, művészetről, történelemlről. A vizsga végére megpróbálom felírni, melyik évközben (s kinél) tanult az egyetemen otthoni középiskolai tanára. S e végső kérdésre a válasz háromnegyedrész egybeesik a fölírt évközszel, s jórészt a jelölt névvel is. S különböző foglalkozású, nem bölcsész végzettségű felnőtt társaságban is hasonlót tapasztaltam. Érthető. Igazán az iskola adott (amennyiben adott) fogalomrendszert, s alkalmat és kényszert ily kérdésekről ítélő véleményt előadni, kifejtetni és megokolni. Az irodalomtudomány tehát, amely nem bír eljutni az iskolába, a közművelődés tekintetében, nagyon is csonka, csökkent értékű. S fordítva is igaz: ha nem érzékeli e tudományág a közművelődés szükségleteit, nehezen hoz létre korszerű eredményeket. Mint minden tudománynak, ennek is a közművelődés egészébe kell beilleszkednie, benne céljait kitűznie, módszereit megmérnie, ellenőriznie.

A közvetítés, az átvitel tekintetében föltötte nagyok a hiányok. A tanárság igen jelentős hányada öt, tíz vagy tizenöt év múltán, az egyetem után, egészen elszakad az élő irodalomtudománynak nem a művelésétől, de igen sokszor a pusztta befogadásától is. Különösen nehéz e tekintetben a tanárnők helyzete. Társadalmunk szerkezete még mindig nem alakult át annyira (s ez érthető: túl rövid idő ez történeti távlatban), hogy az otthoni munka nagy része ne rájuk várna. Az első, a második, a harmadik gyerek után aztán nagyon sok esetben véglegesre állandósul ez az izoláló helyzet. Márpedig az irodalomtanárok mind nagyobb hányada, lassan hetven-nyolcvan százaléka nők közül kerül ki.

Többnyire csak annak ismeretéhez jut el a tanárság igen jelentős része, ami szépirodalmi folyóiratokban, képeslapokban jelenik meg tudományos könyvekről. Márpedig ezek jórészt csak marginálisan, a tárgyat jelölve, s néhány jelzöt, di-

csérő vagy elmarasztaló mondatot adományozva foglalkoznak szakművekkel. S ami még rosszabb – ne hunyjuk be a szemünket! – ezek az ismertetések igen sok esetben a szerzőnek hierarchikus rangja szerint szólnak, s nem a mű tudományos érdeme szerint.

S kapcsolódik egy következő fontos kérdés: az irodalomtudomány eredményeinek szinte azt mondhatnánk jó fele szakfolyóiratok tanulmányaiban olvasható, s ezek egy része sohasem kerül kötetbe. Mivel pedig nagymúltú iskolákból is jónéhányba egyáltalán nem jutnak el a szakfolyóiratok, ezekről a tanulmányokról csak alig-alig vehet tudomást a privát előfizetni nem éppen pénzes tanár. Különösen az irodalomtudomány mozgásirányát érzékelik így nehezen az irodalomoktatók. Szinte minden héten találkoznom kell ilyen vagy amolyan továbbképzésen, értekezleten aktív pedagógusokkal. S alig van alkalom, hogy ilyenkor a következő polemikus (vagy kétségbeesett) kérdés el ne hangoznék: de hiszen mi ezt, vagy azt annak idején így vagy úgy tanultuk az egyetemen; mért írnak, vagy mondanak hát most ugyanarról mást, s mért kell mást tanítanunk. A tudomány egyik leglényegesebb vonásával nem ismerkedtek meg: a folytonos változással, amely öt, tíz, tizenöt esztendő alatt is gyakran egy-egy egész területen teljes átrendezést hoz létre.

**SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY:** Arra utalsz tehát, hogy a szépirodalmi folyóiratok kritikai rovatai s a szakfolyóiratok közötti szakadék meglehetősen széles. Kérdés azonban, van-e ember ennek az űrnek a betöltésére, ennek a közvetítésnek az elvégzésére? Az egyetemről kikerülve, egyesekből tanár lesz, másokból tudós. Sajnos, számtalanszor, pár év múltán, a két típus, a két foglalkozási ág teljesen szembekerül egymással. S kapcsolnók e kérdéskörhöz egy másikat: nagyon sok országban van ún. posztgraduális képzés; nem volna-e jó ezt nálunk is bevezetni, s ha igen, miként kellene az oktatáshoz viszonyulnia?

**NÉMETH G. BÉLA:** A kérdések egész sorát vetetted fel; haladjunk rendre. Az első a közvetítő műfajok elszegényedése. Szaktudományi folyóiratokban szigorú, részletes szakbírálat kell; szépirodalmi lapban oldottabb esszéhangnemű, de azért persze biztos fogalomrendszerű ismertetés és összegző ítélet; magazinszerű lapban érdeklődést keltő s eligazító figyelemfölvívás; könyvprospektusokban objektív leíró előrejelzés – és így tovább. A mai irodalmi s irodalomtudományi bírálat egyik legnagyobb hiánya rétegzetlensége. Nem világos, kinek s milyen céllal írunk. Ugyanabban a hangnemben és modorban szólunk mindenről. Mintha a magunk érvényesítését, hangnemünket, modorunkat eleve fontosabbnak tartanánk a tárgyunknál s tulajdonképpeni célunknál is.

S egy szomorú fejleményt nem lehet itt említetlenül hagynunk. A 20. században nálunk elsorvadt egy nagy, 19. századi értekező műfaj. Esszé-tanulmánynak nevezhetném, de angol típusú szemle-tanulmánynak is mondhatnám. Eötvös, Szalay, Arany, Kemény, Csengery, Gyulai egyaránt szerették, s briliánsan művelték. Egy könyv, egy tudományos eredmény, egy irodalmi jelenség, egy új törekvés (stb.) oly bemutatása volt ez, amelyből a művelt felnőtt ember ama szellemi területek kérdésköreiből is világos s ítélő tájékoztatást nyert, amelyeknek ő nem volt szakembere. Az olvasót magukkal egyenlő értelmi képességűnek s értő szándékúnak tartva, maximális egyszerűsége, tömörsége, logikusságra, közérthetőségre törekedtek úgy, hogy közben a kitűzött cél elérésére, az olvasó érdeklődésének odafordítására a beszédművészet eszközeit is folyton igénybe vették. Ezt az oly hasznos műfajt a századfordulótól egyre inkább egyre inkább hivalkodóan költöies, túldíszített, túlérzelmes, a mélykedő pszichologizálást mindenek fölé helyező ún. művészi esszé szorította ki, melynek, számtalanszor, a tetszelgő önmotogató lett az egyetlen s valódi célja. Persze, megvoltak az előbb említett esszé-tanulmányok is a folytatói, továbbfejlesztői, pl. Babits, de meglehetősen nagy hányad az utóbb említettek kétségtelenül az utóbbiak sorához csatlakozott.

**SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY:** Én ezt az esszétípust talán az önkifejezés feladatát vállaló esszének nevezném. S az önkifejezés bizonyosan lehet helyénvaló olyan esetekben, amelyekben egy nagyon jelentős egyéniség, egy nagy személyiség nyilatkozik meg rajta keresztül (pl. egy Macaulay, egy Taine, egy Burckhardt). A kérdés az, jogosult-e, teljesen jogosult-e, ha ilyen nagy tömegben művelik ezt, főleg pedig ha nem jelentős egyéniségekről, személyiségekről van szó. Bár az is igaz, hogy valamiféle személyesség a legobjektívabb írásban is jelen van.

**NÉMETH G. BÉLA:** Teljesen egyetértek veled: az igazi esszé lényegénél fogva személyes *gondolat*kifejtés. De a személyesség a legszorosabban vett tanulmányban is helyén lehet. A mértékről, az arányról, a módról van tehát megintcsak szó. A funkcióról: ki szól kinek, miről és miért: ezt kell minden cikk előtt tisztáznunk. Amiben, persze, az önismeret, s a magunk megismerésének képessége nem utolsó szerepet játszik.

**SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY:** Vagyis bizonyos funkció ellátására, pl. az olvasókedv ébresztésére még akár az impresszionistának mondható esszét is alkalmasnak tartod, de jobban szeretnéd az olyan tanulmányt, amely fogalmakat ad az ember kezébe. Különösen a tanárság esetében véled ezt fontosnak, hiszen nemcsak befogadniok, hanem továbbítaniok is kell ismereteket és ítéleteket művekről. Kérdés azonban, lehet-e irodalomtudományi fogalmakat közvetlenül a közoktatásban átvenni?

**NÉMETH G. BÉLA:** Azt gondolom, lehet is, kell is. Csak megint igen gondos mérce és válogatás szükséges, hogy ez a ténykedés az adott célnak és helynek megfeleljen. Az iskolákban ma igen nagy az a veszély (s persze, a köztudat jelentős részében is), hogy eluralkodik az a felfogás, – amelyet éppen ma is fejtegettek nekem egy pedagógus együttesben (igaz csak néhányan), – miszerint irodalmi művekről nem szabad racionális fogalmakkal, kategoriálisan beszélni, hiszen maguk „a művek sem racionálisak”. E felfogás hívei rendszerint, főleg versek esetében, a művek prózai parafrázisát vagy a bennük keltett érzelmi élményt adják elő. Lehet, persze, ez is hasznos, sőt, esetenként, nélkülözhetetlen, ha aztán fogalmi rendszerbe fogás is követi. De ez gyakorta elmarad. E felfogás hívei naponta citálgatják Arany egy híres bosszús kifakadását egy magyarázója ellen. Úgy látszik, azt viszont nem tudják, a fogalmi megközelítésnek nála nagyobb sürgetője kritikánkban nem volt, hacsak József Attila nem. Van olyan bírálata, amelyben egyetlen verset szed szét elemeire, s rak újra meg újra másképp össze, hogy megmutassa, a legkisebb elem változása is megváltoztatja az egész vers jellegét és jelentését, s hogy közben megtanítsa olvasóját a vers tudományának alapvető fogalmaira.

Súlyos következményekkel jár ez a fogalmi elszegényítés. Midőn az iskolából kikerülve, tanár nélkül, állnak szemben a fiatalok esztétikai élményekkel, nem tudják azokat fogalmi szintre áttenni, vagy éppen esetleg átadni. De a maguk napi közvetlen életélményeit sem tudják megfogalmazni. Újság, rádió, televízió, gyűlés, értekezlet, levél egyaránt bőven bizonyítja, mily eszközöktől fosztják meg az iskolák tanulóikat, ha ezt az oldalt elhanyagolják, s mily értelmetlen érzelmi szöözönre vagy sablon szölamokra szoktatják, hagyják őket.

Persze, a fogalmi neveléshez elengedhetetlen feltétel, hogy maguk az irodalomtörténeti, irodalomtudományi munkák egyértelmű, tisztázott, világos értékvonatkoztatású kategória-rendszerrel dolgozzanak. A kategóriák s rendszerük, természetesen, munkánként változnak, de a tisztázott kategóriakincs s a rendszer nélkülözhetetlensége változatlan követelmény.

**SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY:** A magyar 19. század közepe, mint magad is említetted, igen jelentős eredményeket mutatott föl e tekintetben. Sajnos, ezt az értekező irodalmat egyre kevesebben ismerik. Pedig, azt hiszem, igen jó ösztönzéseket lehetne belőle meríteni az irodalomtudományi kifejezéstár továbbfejlesztéséhez. Természetesen, nem átvételre, hanem, hangsúlyozom, ösztönzésre gondolok.

**NÉMETH G. BÉLA:** Annál is inkább igazad lehet, mert ezeknél a nagy értekezőknél a fogalomalkotás elméleti alapja mindig történeti volt. Gyakran nem érthetünk egyet történetfelfogásukkal, de a történetiség igényével annál inkább. A két háború közti jelentős esszéistákat figyelve, megállapíthatjuk, mindig ott kerültek zátonyra, ahol a valódi történetiségtől, a tisztázott értékvonatkoztatástól elszakadtak. Annyit jelent ez, hogy a mondott tizenkilencedik századiakat elébe helyezem a Nyugat korabelieknek? Távolról sem, bár megvallom, mindig szívesen olvasom a 19. századiak szép tiszta, csupa gondolat szövegeit. Ezt azonban csak azért hangsúlyozom, mert az *egész* magyar értekező próza segítségét kell igénybe vennünk, hogy tovább jussunk. Ehhez viszont egy sor irodalomtörténeti kérdést volna szükséges mielőbb tisztázni. Legfőbb ideje például, hogy a Nyugat értekező nemzedékeinek történetfelfogását, esztétikai nézeteit és stílusát higgadtan, nyugodt tárgyilagossággal végre alaposan átvilágítsuk, s ne csak magasztaljuk, vagy sommásan elmarasztaljuk.

**SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY:** Térjünk azonban rá a posztgraduális képzés többször említett kérdésére. Hiszen például ahhoz, hogy az itt is szóba került problémákat megoldhassuk, igen jól fölkészült tudományos gárda szükséges. Annál is inkább szóljunk e problémáról, mert egy másik kérdéssel összekapcsolnám. Említetted e történetbölcselet kérdését, s többször írtál is róla. Azt hiszem, a történeti szemlélet gyakorlati megvalósításának egyik legfőbb gátja az, hogy a középiskolások a történelmet mint pusztá eseménysort fogják föl, nem úgy, mint a múltnak értelmezését, többféleképp lehetséges értelmezését, s így el sem jutnak a történeti eszmélkedés vágyáig.

**NÉMETH G. BÉLA:** Valóban, bármennyire túlzó igénynek hangozzék is, a történetfilozófia, a történetértelmezés létének, többféle lehetőségének érzékeltetése – a középiskolákban is alapvetően fontos. Persze, nem annyira bőszavú elméleti fejtegetésekre gondolok a tankönyvekben. A tanár legyen tisztában vele, s érzékeltesse, hogy nemcsak eseménysort tanít, hanem a sok lehetséges értelmezés közül egyet választott és vállalt, a számára, a történész számára legmeggyőzőbbet. S hasonlóképp állunk az esztétikai értelmezéssel is.

Ezért a középiskolában tanító történésznek is, de talán még inkább az irodalomtörténésznek elengedhetetlen feladata, egyrészt az, hogy minél több értelmezésfajtát ismerjen meg, hogy annál szilárdabban vállalhassa s annál meggyőzőbben adhassa át a magáét, a marxista történetmagyarázatot. S ne csak a választás és vállalás tudatos készségének legyen birtokában, hanem a helyzethez mért alkalmazásnak, s a folyton szükséges kiegészítésnek is. Másrészt minél több nemzet kultúrájával, irodalmával kell megismerkednie, hogy arányérzéke s összehasonlítási alapja legyen. Aki legalább egy jelentős kultúra szerves történeti alakulását a magáé mellett nem ismeri, nehezen talál hasonlítási, bemérési pontokat.

Mindez annyit jelent, hogy a tanárnak készülni époly tudományossággal kell felkészíteni, mint a tudományos munkához kedvet érőt, s képességgel rendelkezőt. Az egyetem után azonban nagyon is szükséges, szinte nélkülözhetetlen a tudósnak készülő számára a minél több nyelv, a minél több irodalom, a minél többfajta művészet, a minél többféle elméleti anyag elsajátítása. Mindezt, persze, egyedi úton is meg lehet szerezni, csak sokkal hosszabb és keservesebb munkával, mint

szervezetten, irányítottan; hiányok, egyenetlenségek, aránytalanságok a szervezett képzés esetében kevésbé fenyegetnek. Sohasem szabad, hogy „kisnemzeti” kisebbségi érzéseink legyenek, de éppannyira nem szabad „kompenzációink”-nak sem lennie. S mindkét veszély ellen a kellő időben vérré vált, történeti szemléletű komparatiztika védheti meg leginkább a kutatót, a tudományos igénnyel szóló kritikust, a szintetizáló irodalomtörténészt.

Ám bármi fajta „posztgraduális” képzés akkor lehet csak igazán eredményes, ha folyvást az ország egyetemese közművelődésére is néz, s ezen belül különleges figyelemmel van az iskola szükségleteire. De a dolog fordítva is igaz: csak az az iskola lehet az irodalomoktatás tekintetében igazán jó, amelynek tanársága éberren ügyel arra, mi is folyik az irodalomtudományban. Jelezze az iskola bátran aggályait, de ne kímélje a fáradságot sem az akár évente való újlásra, kiegészítésre, módosításra. Röviden, úgy gondolom, legyen az egyetem végéig az oktatás mindenkinek egyenlően s kötelezően tudományra, gondolkodásra tanító. Utána pedig a kétféle tevékenység, a kétféle terület folytonos, kritikus s tápláló egymást figyelése, egymást segítése.

