



Szépirodalom

- 3 NÁDASDY ÁDÁM versei: A filozófia; A kenyeret kendőbe; A páros események
- 4 KÓSA ESZTER versei: Innen folytatódik; Noé félni kezd; Költési idő; Száritókötel, ruhák; A kutyákról
- 8 HALASI ZOLTÁN: 1688 [eposzrészlet]
- 12 SUMONYI ZOLTÁN versciklusa: A naptár képei – 2024
- 22 SZÁNTÓ T. GÁBOR: A gyerekkérdés végső megoldása (novella)
- 25 TOROCZKAY ANDRÁS versei: 2023. 05. 26.; Versvázlat, turné, képek, kacat
- 26 NYILAS ATILLA verse: Egy elszállt vers balladája
- 27 HARTAY CSABA versei: Felmentés; Üzenet önmagának
- 29 CSABAI LÁSZLÓ: Ajándékok (novella)
- 31 GÁSPÁR-SINGER ANNA: Nevetés (novella)
- 36 FARKAS ARNOLD LEVENTE verse: Arisztotelész anyósa

Portré

- 39 „sok minden a véletlen is múlt” [A 80 esztendő Imre Lászlóval Radnai Dániel Szabolcs beszélget]
- 53 Naturam furca expellas... [A 70 esztendő S. Varga Pállal Berta Erzsébet és Bényei Péter beszélget]

Tanulmány

- 68 EISEMANN GYÖRGY: Az irodalomtudós hajdan és most
- 84 SIMON ATTILA: Volumen [Gondolatok az idióma közösségéről és az irodalomtudós társadalmi szerepéről]
- 101 SZILÁGYI ZSÓFIA: „Maga szerelmes. Ilyen egyszerű.” [Az irodalomtudományos tehetség összetevői és a tehetséggondozás színterei]

Szemle

- 113 VINCZE RICHÁRD: A propedeutika magaskiskolája [Bényei Péter – Bodrogi Ferenc Máté: Prózaelméleti ismeretek]
- 116 ASZTALOS VERONKA ÖRSIKE: Szintézis[kísérlet] [Balogh Gergő: A modern irodalmi tudat megalapozása és működése. Irodalmi modernség és társadalmi modernitás viszonya Magyarországon]
- 121 ORBÁN KRISZTINA: Mennyi könyvet lehet elolvasni az életben? [Karl Ove Knausgård: Az öröklét farkasai, ford. Kúnos László]
- 125 PINTÉR VIKTÓRIA: Kié az anya? [Kállay Eszter: Vérehulló fecskefű]

• • • • •

Képek: ÁRKOSSY ISTVÁN digitális grafikái

Megjelenik Debrecen Megyei Jogú Város Önkormányzata, a Petőfi Kulturális Ügynökség, a Magyar Kultúraért Alapítvány és a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával.

www.alfoldonline.hu
alfoldfolyoirat@gmail.com

 ALFÖLD

IRODALMI, MŰVÉSZETI ÉS KRITIKAI FOLYÓIRAT

SZIRÁK PÉTER főszerkesztő

ÁFRA JÁNOS

FODOR PÉTER

HERCZEG ÁKOS

LAPIS JÓZSEF szerkesztők

SÁRINÉ NAGY MAGDOLNA szerkesztőségi asszisztens

Szilágyi Zsófia

„Maga szerelmes. Ilyen egyszerű.”

AZ IRODALOMTUDOMÁNYOS TEHETSÉG ÖSSZETEVŐI ÉS A TEHETSÉGGONDOZÁS SZÍNTEREI

Az irodalomtudományos tehetségről, a tehetséggondozás színtereiről beszélni vonzó feladat, különösen azoknak, akik egyetemi oktatók: hiszen valóban ezt próbáljuk csinálni, igyekszünk feljebb tolni a hallgatókat a létrán, hogy Móricz Zsigmond hasonlatát vegyem át az egy 19. század végi érettségiző osztályt középpontba állító *Forr a borból*. Nem kell mást tenni tehát, mint elmesélni, hogyan is zajlik ez a saját praxisunkban, belefoglalva esetleg, velünk hogyan történt annak idején, amikor még gondozandó tehetségnek számítottunk. Kitérhetünk, persze, arra is, mit próbáltunk tanárként átvenni mindabból, amit diákként megtapasztaltunk, vagy azt fejthetjük ki, miben szeretnénk eltérni a kapott mintáktól, miben vagyunk kénytelenek változtatni, hiszen a világ is, a diákok is megváltoztak. Igaz, a változást csak tanárszemmel tudja szemlélni egy egyetemi oktató, arról, hogy a mostani diákok mit gondolnak a tehetséggondozás lehetőségeiről, csak sejtései lehetnek. A változással már akkor szembe kell néznünk, amikor Móricz létrás hasonlatát olvassuk – szép lenne, ha mi is annyira pontosan tudnánk, milyen ajtót nyit ki a fiatalok előtt a létra egyes fokainak megmászása, mondjuk, a BA, az MA és a doktori képzés, ahogy ezt Balabás bácsi elmagyarázza az akkorra már Nyilas Mihállyá nőtt Misinek:

Tudja, fiatalúr, én úgy gondolom, hogy az iskola az egy nyolcfokos létra... Sokba kerül a neveltetés, hanem megbeszéltem a feleségemmel, hogy csak hadd tanuljon a gyerek. Mán ha két osztályt, vagyis két létrafokot fel tud kapaszkodni, akkor már a fináncokhoz bejuthat, és altiszt lehet belőle. Ha még két fokot ki tudunk szorítani, akkor már feljebb jut. Négy gimnáziummal már lehet a telekkönyvnél díjnok, aztán telekkönyvi átalakító. Mán akkor jobb helyzetbe kerül, amilyenbe az apja volt. Ha addig meghalok, már az is segít rajta. Többet ér, mint egy kisebb ház vagy néhány hold föld, igaz-e? De ha még két létrafokon fel tudom segíteni, akkor már még magosabb tárnába juthat bele. Mert voltam én bányász is, nekem semmi iskolám se volt. Akkor lehet jegyző. Annak pedig a legjobb dolga van a világon. Hat gimnáziummal már olyan úr lehet, hogy holtáig dicsérheti az apját. De ha bírom erővel, egészséggel és még két fokkal feljebb taszítom és mind a nyolc osztályt elvégzi és leteszi az érettségit, hő, akkor olyan istentelen valaki lesz, önkéntes, mehet a minisztériumba és pénzügyi tanácsos úr lehet belőle... De ha valamiképp még a létrát meg lehet toldani és a legfelső négy pótfogat is meg tudom vele mászatni, akkor nyitva előtte a felső világ. Minden fene lehet. Ügyvéd lehet, orvos úr lehet, közjegyző nagyságos úr lehet, képviselő úr lehet, még pénzügyminiszter őexcellenciája is lehet.¹

1 Móricz Zsigmond, *Forr a bor = Uő, Légy jó mindhalálig – Kamaszok – Forr a bor*, Gabo, Budapest, 2007, 533.

És itt rögtön le is lehetne zárni a gondolatmenetet: ha abból indulunk ki, hogy a legtehetségesebb diákjainktól azt reméljük, át tudják venni egyszer a mi helyünket, biztosnak kellene lennünk abban, hogy annak a bizonyos létrának a tetején egyetemi vagy kutatóintézeti állások várják őket. Mivel viszont erről, sajnos, a mai Magyarországon szó sincs [arról a legkevésbé sem, hogy többéves távlatban bármiben is biztosak lehetnénk], így a tanári motiváció is, a tehetséggondozás célja is kétségessé válik, ennek az egész kérdésnek a boncolgatása meg értelmetlenné.

Persze, nemcsak azért sántít (vagy inkább billeg) ez a létrás hasonlat, mert aligha az a célunk egy-egy bölcsészkaron, hogy a pénzügyminiszter öccsellenciája utánpótlását kiképezzük, de amiatt is, mert ebben a Móricz-részletben szó sincs tehetségről, a diákok egyéni tudásáról, képességeiről, igényeiről, kreativitásáról – ahogy nem volt szó erről a Móricz által végigjárt iskolákban sem. Egy harmincas évekbeli újságcikkben éppen erre, a tehetséggondozás hiányára panaszkodott: „Ha én mégis tanár lettem volna, én minden diákomnak kikutattam volna, mi a speciális iránya s abban jöttem volna a segítségére. Nem hogy ő aprózza el, s gyötörje el magát az iskola tantervének abszolút kiszolgálásával, hanem, hogy az ő benne jelentkező saját léleklámpásban hadd gyulladozzék és hadd ébredjezzék a jövő fáklyája.”² Nem szeretném azt állítani, hogy Móricz korától egészen maig semmi sem változott, mivel legalábbis hullámmást, jobb és rosszabb korszakokat érzékelhetünk, ha a tehetséggondozásra gondolunk, mégis nehéz nem azt érezni, hogy az iskola Magyarországon, legyen az közép- vagy felsőoktatási intézmény, képtelen másképp működni, mint a tehetségeket letörve és kiszorítva. Az irodalmi művekben talán azért is kapunk gyakran ilyen képet az iskoláról, mert az írók maguk is sokszor szabálytalanok voltak, könnyen csúszhattak a „rossz tanulók”, a peremhelyzetűek közé. Olyan egykori deviáns diákok műveit olvassuk, akiknek egyetlen tantárgyban sem volt módjuk kiteljesedni. Vagy elszántan írók akartak lenni, vagy csak annyit tudtak, hogy mit *nem* akarnak: bejárni a szabályos utat. Ehhez pedig minél távolabb kellett kerülniük attól a bizonyos, a társadalom által elvárt előmenetelt jelképező létrától.

Móricz 1939 nyarán a *Pesti Napló*-ban közölt egy cikksorozatot az iskoláról, saját iskolai éveiről, a tehetségről és a pályaválasztásról – ebben a szériában jelent meg az az írása is, a *Ki a jeles, ha nem én*, ahol a tanárok tehetségfelismerő felelősségéről beszélt. Meg arról, hogy diákként ő önállóan találta meg, hogyan tud arra a pályára készülni, amelyikre az iskola nem készítette fel, vagyis az íróira. Ekkoriban instruktor lett egy tanítócsalád fia mellett, ahol gazdag könyvtárra bukkant, és lázasan olvasni kezdett: „Nekem nem is volt időm semmire, mert igen fontos dolgot végeztem el ebben az évben. Megtaláltam a könyvszekrényben Vörösmartynak aranyvágású teljes kiadását, azt el kellett olvasni. Petőfi is újra meg újra, annak is óriási nagy képes kiadása volt ott. Meg Tompa *Virágregéi* és *Mondái* és Jókai is volt és németből és franciából fordított regények. Arra sem volt időm, hogy az iskolával foglalkozzak, nem a tanítványommal!”³ Ahogy rátalált a saját útjára, úgy került szembe az iskolával, és szűnt meg jeles tanuló lenni, felbőszítve ezzel a tanárait. Az egyikük még meg is pofozta, azt remélve, hogy ettől újra tanulni kezd, és visszaküzdi magát jeles

2 Móricz Zsigmond, *Ki a jeles, ha nem én* = Uő, *Riportok 1936–1942*, Szépirodalmi, Budapest, 1958, 228.

3 Móricz Zsigmond, *Debrecen és Sáropatak útján jártam én* = Uő, *Riportok 1936–1942*, 214.

tanulóvá: „Azt mondtam magamban, hogy a tanár úrnak tudni kellene, hogy nekem az az egész tananyag, amit ő tanít, semmi. Jöjjön el, és nézze meg, miket olvasok és miket tanulok én.”⁴

Szabálytalan diákból szabálytalan érettségiző lett Móricz: saját bevallása szerint azért tartott az érettségitől, mert azoktól a társadalom által elvárt pályáktól félt, amelyekhez az érettségi elvezeti. Aztán mégis letette az érettségit, el is kezdte az egyetemet, többet is (bár nem fejezte be diplomával egyiket sem), és nagyon sokáig nem kapott kívülről olyan megerősítést, hogy tehetséges lenne. Sőt, a nagybátyja, Pallagi Gyula épp az átlagosságára hívta fel a figyelmét. Hogy Pallagi amiatt mondta-e ezt, mert tényleg nem volt meggyőződve unokaöccse tehetségéről, vagy azért, mert az érettségire és az egyetem elkezdésére akarta rábeszélni, ebből a részletből nem dönthető el. Móricz mindenesetre ezt jegyezte fel a naplójába, 1929. január elsején, kifejtve, hogy ötödször érzi magát válaszüton: „Első volt, mikor nem akartam bemenni az érettségi vizsgára, mert attól félttem, ha bizonyítványom lesz, kénytelen leszek egyetemet is végezni, pályára menni és állást vállalni – s nem leszek író. Gyula bátyám minden energiáját összeszedte s megmagyarázta, hogy attól még lehetek író, »különben is annyi tehetséggel, ami neked van, az érettségizettek nyolcvan százaléka lehetne íróvá«.”⁵ Azok az évek, amikor kizárólag ő hitt a saját tehetségében, egyáltalán nem voltak könnyűek Móricz számára – saját magunk tehetségét felismerni, és kitartóan hinni benne a legkevésbé sem egyszerű, ahogy ezt ugyanannak az évnék a januárjában feljegyezte, a vele interjút készítő színműíró, újságíró, Fazekas Imre kapcsán: „Rettenetes dolog tehetségtelen lenni. De ki tudja magáról, hogy tehetség-e vagy nem? Rettenetes dolog sikertelen lenni.”⁶

Móricz esetében *írói* tehetségről beszélünk (bár a *tehetség* szót sokszor használja más értelemben is a naplójában, például, hogy valakinek a pénzkereséshez vagy a politikához nincs tehetsége), ezt pedig nem is feltétlenül az iskolában kellene felismerni. Az alkotói tehetségre többnyire egy másik, idősebb író, vagy valamelyik irodalmi szerkesztő figyel fel – de amikor Móricz a tanárok feladatáról írt a harmincas években, nemcsak azt tartotta fontosnak, hogy fel kellene ismerniük a gyerekek speciális igényeit, de azt is, hogy mindeközben a tanterv kiszolgálásával nem lenne szabad gyötörniük őket. És innen már nem nehéz átkapcsolni a mai egyetemi helyzetre. Annak idején, a kilencvenes években, amikor én jártam egyetemre, éppen elkezdődött az a világ, amelyben nem volt már csoportbeosztás, viszont létrejöttek ez első hálótervek [a kurzusok kódokat kaptak, ha kreditértéket nem is] – de ez nem akadályozta meg, hogy akár minden félévben ugyanahhoz a tanárhoz járjunk órára, speciális kollégiumokat vegyünk fel egyetlen oktatónál. Ezek az órák pedig a mester–tanítvány viszony kialakulásának alapját jelenthették. Leginkább az ilyen speciális kollégiumok miatt nem éreztük nyomasztónak, hogy egyébként egy tantervet szolgálunk ki: mostanra viszont a kódok átvették az uralmat, már a képzés megkezdésekor arra biztatjuk az egyetemistákat, a kódjaik teljesítését folyamatosan ellenőrizték, ha ugyanis bármilyen hiány mutatkozik, nem kapnak diplomát. Egyes képzések hálóterveiben, leginkább

4 Uo., 215.

5 Móricz Zsigmond, *Naplók 1926–1929*, Noran, Budapest, 2012, 258.

6 Uo., 297.

az osztatlan tanárszakosokéban, minimálisra csökkent a szabadon választható kurzusok száma – ha pedig túl sokat teljesítenek ilyenekből, kredittúllépési díjat fizettetünk velük. Holott az is előfordul, hogy valaki tanárszak felől szeretne doktori képzésre menni, bármennyire az a törekvés, hogy minél élesebben elválasszuk a tudományra is ajtót nyitó, BA-s és MA-s képzést, illetve az osztatlan tanárit. A kilencvenes években valaki egyszerűen magyar szakra járt, és ha tanári képesítést is szeretni akart, elvégzett pár pedagógiai-pszichológiai, illetve szakmódszertani tárgyat: nem kellett már a képzése elején döntenie, melyik vonatra ül fel, annak tudatában, hogy az átszállás nagyon nehéz. Egyáltalán nem állítom azt, hogy régen minden jobb volt, annyit viszont igen, hogy a változások nem a tehetséggondozás lehetőségeit bővítették. A kilencvenes évek hálótérvei az erősen szabályozott, Kádár-korszakbeli tantervekre válaszképpen születtek, így tűnt el a csoportbeosztás mellett az ún. kényszerrendezés is [vagyis az irodalomtörténeti tárgyakat nem kellett kronológiai sorrendben teljesíteni]. A tehetséggondozás egyetemen belüli lehetőségei akkor még többé-kevésbé épen maradtak, a szabályozás legalábbis nem akadályozta azokat, akik egyes tanárokhoz kötődtek, és így válogatták, félévről félévre, az óráikat.

Ha keseregni szeretnék azon, a folyamatos reformok ellenére mennyire nem jutotunk előrébb a felsőoktatásban abban a harminc évben, amelyet eddig, hallgatóként, doktori hallgatóként, majd oktatóként benne töltöttem, egy 1970-es évekbeli, orosz, azaz szovjet regényt veszek elő. I. Grekova *A tanszék* című regényében, amelynek szerzője egyetemi oktatóként tevékenykedett, egy alkalmazott matematikai tanszéken játszdók a cselekmény, az 1970-es évek végén. És már itt a tehetségekre való odafigyelést akadályozó tömegoktatásról olvasunk: mainak érezzük a regénybeli szereplők problémáit, holott ők nem pusztán egy fikcióban léteznek (és nem neveléstörténeti tanulmányban), de egy letűnt világot, az egykori Szovjetuniót megmutató fikcióban. Mégis a saját egyetemi éveim jutottak eszembe, amikor azokról a tantervekről olvastam, amelyek sem a gyakorlati tudásra vágyóknak, sem a tudományos pályára készülőknek nem megfelelőek:

Azt hiszem, hogy a tömeges oktatás bővületében valahol elvesztettünk valamit. Kibontakozóban vannak a felsőoktatás inflációjának körvonalai. Valamiféle »pénzreformra« volna itt szükség. [...]

Az a tudás, amelyet hallgatóinknak adunk, a legtöbbjük számára fölösleges, egy csekély kisebbségük számára azonban ellenkezőleg, nem elég. A termelésben dolgozó mérnöknek általában nincs szüksége a magas tudományokra. Egészen más tudásra, készségre van szüksége [szervezőire, beszerzőire]. Rossz eredményeket elérő hallgatóinkból gyakran jó mérnökök válnak.

Végzett hallgatóinknak egy kis töredéke kerül tudományos munkakörbe, s ezek számára a főiskolánkban megszerezhető tudás egyáltalán nem elegendő.

Az előbbieket és az utóbbiakat egy kaptafára képezzük ki, azonos tanterv alapján, ugyanannyi év alatt. Sem ezeket, sem amazokat nem tanítjuk meg arra, hogyan szerezzenek önállóan tudást könyvekből, holott

éppen ez a legfontosabb napjainkban, amikor öt-tíz év múlva bármilyen hatalmas kész tudás elavulttá válik.⁷

A mérnök-kutató kettőst könnyen kicserélhetnénk a tanár-irodalomtudós párosra. És azonnal diadalmasan rámutathatunk, hogy kiküszöböltünk egy problémát mostanra, hiszen végre szétvált az a két képzés, amely sokáig egy volt. Csakhogy tudjuk, egy 18 éves nem azért választja a tanárszakot, mert feltétlenül tanár akar lenni, sokszor egyszerűen azért, mert úgy véli, az a diploma jobban hasznosítható a munkaerőpiacon. Viszont könnyen lehet, hogy az egyetemi évei alatt fordul a tudományos pálya felé: ebben viszont mindenféle módon akadályozza az a képzés, amelyet éppen végez. És Grekova regényéből egy másik állításra, az önálló tudásszerzésre vonatkozóra is felhívnam a figyelmet – erről beszélt 1999-ben Csányi Vilmos is, a természettudományos oktatás problémáiról adva interjút.⁸ Az internet kikényszerítette feladatként emlegette azt, hogy a diákoknak nem „megtanítani” kellene egy teljes ismeretanyagot, hanem oda eljuttatni őket, hogy maguktól is tudjanak válaszokat keresni – miként Grekova regényéből is kiderül, ez már jóval az internet megjelenése előtt, azaz az 1970-es években időszerű volt.

Lehetséges, hogy ahelyett, hogy a tehetséggondozásról és ennek intézményes kereteiről gondolkodom, inkább tenni kellene, amit lehet: biztatni, olvasni, javítani, felfedezni azt, ha egy dolgozatban több van pusztá feladatteljesítésnél. Persze, arról szó sincs, hogy miközben mindezt csináljuk, ne merülne fel rengeteg kérdés. Például az, vajon egyfajta tehetségre van-e szüksége egy irodalomtudósna. Könnyű belátni, hogy aligha – a kreativitás, az elmélyülésre való képesség mellett legalább annyira lényeges a monotóniatűr is, különösen, ha valakit a textológia, a sajtótörténet felé szeretnénk terelni. Az is komoly dilemma, hogy arra biztassuk-e az OTDK-munkába bekapcsolódókat, mindent tegyenek fel egy lapra, ne foglalkozzanak semmi mással, csak a kutatási témájukkal, vagy inkább arra próbáljuk őket rávenni, hogy álljanak több lábón, kiegészítve a tudományos munkát kritikáirással, irodalmi rendezvények szervezésével és vezetésével? És mit teszünk, ha az utóbbiakban is tehetségesnek bizonyulnak, és azt vesszük észre, hogy a doktori disszertációjukkal már egyáltalán nem haladnak? Ekkor újabb, sajátos tehetséggondozási feladat áll előttünk: meg kell tanítani őket nemet mondani. És mit kezdünk a szegedi egyetemen, legalábbis történetünk okán, különösen kínzó dilemmával: mit tanácsoljunk azoknak a fiataloknak, akik egyszerre írnak szépirodalmat és tudományos szöveget, küldenek szöveget az *ÉS* prózarovatába, és mennek OTDK-ra? Amikor Szegedre kerültem oktatóként, Ilia Mihály, akitől tehetséggondozásban rengeteget tanulhatunk, figyelmeztetett: nagyon finoman bánjak azokkal a hallgatókkal, akik egyben költők is, hiszen, mint mondta, Szegeden ezt már egyszer nagyon megjárták, József Attilával.

Ha a 20–21. századot nézzük [de mellétehetjük akár Móricz 19. század végi gyerekkorát is], több korszakot azonosíthatnánk, akár csak az oktatás, a tehetséggondozás szempontjából is, válságosként, mint amennyit a nyugodt, átgondolt

7 I. Grekova, *A tanszék*, ford. Nikodémusz Elli, Európa, Budapest, 1981, 178.

8 Schüttler Tamás, *Megmutatni, hogyan működik a tudomány. Beszélgetés Csányi Vilmos akadémikussal*, Új Pedagógiai Szemle 1999. május 26. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00027/1999-05-tt-Schuttler-Megmutatni.html>

fejlődéssel jellemezhetünk. Angyalosi Gergely 1997-ben egy Szirák Péternek adott interjúban saját egyetemi éveire visszagondolva mondta azt, hogy „[v]iszonylag hamar rájöttünk, hogy életünk öt legszabadabb évét nem tölthetjük az egyetem színvonaltalanságáról való nyafogással.”⁹ És aztán beszámolt arról, miként szervezték meg a tehetséggondozásnak az egyetemen, vagyis a hivatalos intézményrendszeren kívüli színtereit. Kitért arra is, hogy effajta körökben, csoportokban [a későbbi „repülő egyetemek” elődeiben] a saját hallgatóit már nem tudná elgondolni: „Mindenesetre nehezen tudnám elképzelni mai hallgatóimról [akiket egyébként nagyon kedvelek], hogy egy hetükből négy-öt estét arra szánának, hogy egy magánlakásba heringként bepréselődve óráig türelmesen hallgassanak egy előadót. [Mondjuk, a Szovjetunió történetéről, vagy az ázsiai termelési módról.]”¹⁰ Az Angyalosival készült interjú a kortársi szerveződés jelentőségére is ráirányítja a figyelmünket, arra, hogy a tehetséggondozás nemcsak mester–tanítvány viszonyban valósulhat meg, de nemzedéki egymásmellettségben is: „Ezek a különböző, kisebb-nagyobb létszámú, állandóan felbomló és átalakuló csoportok jelentették nekem az igazi egyetemet. Így valóban egyfajta belső szabadságra lehetett szert tenni; újra meg újra dönteni kellett, hogy merre felé fordul az ember, mert nem kell megküzdeni sem a karizmatikus oktatók túlsúlyával, sem pedig a »tudományosságna« valamilyen kétségbevonhatatlan erejű koncepciójával. [Ami más oldalról persze veszteséget jelentett.]”¹¹ Az intézményrendszeren kívül fellelt lehetőségekről beszélt Sziráknak Balassa Péter is: „1966 és 1971 között, amikor egyetemre jártam, az ELTE bölcsészka lényegében szellemi sivatag volt. Mellé jártam tanulni inkább, a Lukács-óvodába, meg el voltam foglalva a huszonévesek átlagos foglalatosságával, szerelemmel, barátsággal, indulatokkal és lelkizéssel. Igazán tanulni az egyetem után tanultam meg.”¹²

Ez a kötet, a *Pályák emlékezete*, amelyben interjúkat olvashatunk az irodalomtudomány meghatározó alakjaival, Szegedy-Maszák Mihálytól Poszler Györgyig, 2002-ben jelent meg, a benne olvasható beszélgetések pedig az 1990-es években készültek: egy olyan korszakban, amely, a mostanihoz hasonlóan, az újragondolás szükségességével küzdött. Szirák Péter az előszóban így tért ki erre: „Az interjúk egy olyan korszakban keletkeztek, amikor nyilvánvalóvá vált az irodalom szerepének gyökeres átalakulása. Az egyoldalú politikai-ideológiai szorításból való üdvös kiszabadulás együtt járt a legitimációs és értelmezési támasztékok megroppanásával. Az irodalom és az irodalmár is rákényszerült önmaga státusának és funkciójának újraértelmezésére. A kötet beszélgetései egy korszak szociális és kulturális önszemléletének kifejeződései is, a történelemmel, az értelmiségi szerepvállalással, az emlékezettel, az identitással, egy tudományág múltjával való szembenézés alkalmai is.”¹³ A megszólalók többnyire egyszerre beszéltek a saját nevelődésükről, a tehetségük felismerőiről és gondozóiról, illetve arról, ők maguk hogyan léptek át a tehetséggondozó szerepébe tanárként. És visszatérő megállapítás az, hogy nem pusztán a tanáraikról kell beszélniük, de a csa-

9 Szófia beszéd. Beszélgetés Angyalosi Gergellyel = *Pályák emlékezete*. Szirák Péter beszélgetései irodalomtudósokkal, Balassi, Budapest, 2002, 162.

10 Uo., 163.

11 Uo.

12 Kaland és komoly játék. Beszélgetés Balassa Péterrel = *Pályák emlékezete*, 198.

13 Szirák Péter, Interview = *Pályák emlékezete*, 7.

ládjukról, a kortársi közegről, a barátaikról is, sőt, Szegedy-Maszák Mihály jelenidőben fogalmazta meg azt, hogy „Magyarországon a szellemi igényt nem mindig a kulturális intézményektől lehet remélni.”¹⁴

Éppen Szegedy-Maszák az egyik, Dávidházi Péter mellett, aki az angol egyetem tehetséggondozói metódusában látta meg a számára legvonzóbb modellt – utóbbinak, nagy személyes szerencséjére, ehhez még Magyarországról sem kellett elmennie. Szegedy-Maszák már a budapesti bölcsészkar elvégzése után, 1966-ban jutott ki egy hároméves ösztöndíjjal Angliába, és ott, Cambridge-ben, a csalódást okozó egyetemi évek után értette meg, hogy „mire lehet képes az egyetem, és micsoda előnyei lehetnek annak, hogy egy kiváló tutor rendszeresen beszélgetést folytat a még teljesen kialakulatlan fiatalemberrel.”¹⁵ Dávidházi Péter, ahogy fogalmaz, Magyarországon, a Kádár-korszak eresztékeiben elrejtve is kapott egy kis „Oxbridge-t”,¹⁶ Ruttkay Kálmánnak köszönhetően, aki egy vizsga után arra kapacitálta, keresse fel a fogadóóráján. Dávidházi, miután összeszedte nagy nehezen a bátorságát, és bekopogott Ruttkayhoz, arra eszmélt, hogy ez az első látogatás délután három órától majdnem este hatig tartott. Amikor pedig mentegetőzni próbált, hogy ilyen sokáig feltartotta a tanár urat, Ruttkay ennyit kérdezett: „Siet valahová?”¹⁷ És ezzel, ahogy ezt Dávidházi elemzi tovább, „Egyrészt azt sugallta, hogy ő egyáltalán nem sajnálja az idejét, ilyesmi eszébe sem jut, hiszen számára nincs fontosabb, mint a diákjával beszélgetni. Másrészt talán, hogy amúgy is kár sietni, és nem érdemes soha, sehova, mert ami kint zajlik a világban, az a dolgunkhoz képest eleve másodlagos.”¹⁸

Ahogy ezt a sok szempontból a visszahozhatatlan múltat magába záró interjúkötetet olvastam, szégyenkezve gondoltam azokra a kapkodva megtartott, félórákba zárt konzultációkra, amelyeket óra és értekezlet, intézeti és kari tanács közé szorítva tartok a saját hallgatóimnak. Arra jöttem rá, hogy nem kifelé, a világba rohanok ilyenkor, hanem az egyetem maga lett a rohangálás terepe, ahol alig találunk időt arra, hogy a leglényegesebbet tegyük, vagyis a hallgatóinkkal foglalkozunk, helyette hálótérket alakítunk át, kódokat csatolunk, teljesítményértékelési rendszereket töltünk ki, védési bizottságokat állítunk össze. És csak egészen kicsit nyugtatott meg, hogy mintha ez a folyamat sokkal régebben kezdődött volna el, legalábbis Szegedy-Maszák Mihály már a kilencvenes években határozott különbséget érzett ebben a vonatkozásban az amerikai és a magyarországi egyetemi munkája között. És ő nem is azt emelte ki, hogy a tehetségek gondozására nem marad idő Magyarországon – hanem azt, hogy saját magunk szellemi fejlesztéséről kell lemondanunk: „Mivel kint semmiféle külön munkát nem kell végezni, több időm marad olvasásra, zenehallgatásra. Csakis ez ellensúlyozza honvágymat. Meggyőződésem, hogy az itthoni oktatást és kutatást az is nehezíti, hogy hiányzik az idő önmagunk szellemi karbantartására

14 *Ami a mi dolgunk. Beszélgetés Szegedy-Maszák Mihállyal = Pályák emlékezete, 13.*

15 *Uo.*, 14.

16 „But this is terribly Oxbridge!” – döböntett rá később egy angol ismerősöm, vagyis ez éppolyan, mint ahogy Oxfordban vagy Cambridge-ben tanítottak. Hát igen, olyan volt, csak hogy a Kádár-korszak eresztékeiben elrejtve, összehasonlíthatatlanul nehezebb körülmények közt, s a tanártól nagyobb áldozatot követelve, amit Ruttkay póztalanul, természetesen, hogy is mondjam, könnyű szívvel meghozott.” „Siet valahová?” *Beszélgetés Dávidházi Péterrel = Pályák emlékezete, 105.*

17 *Uo.*, 104.

18 *Uo.*

és továbbképzésére. A magyar egyetemeken nincs mód arra, hogy az oktató olykor visszavonulhasson egy-egy évre a tanításból, s ennek a pihenésnek és önképzésnek a hiánya nagyon káros következményekkel jár.”¹⁹ Ahogy szégyenkeztem azon is, most már Móricz naplóját olvasva, mennyi energiát fektetünk az egyetemen a külső és kimeneti szabályozók csiszolásába, vagyis a vizsgák előírásába, a tételek átgondolásába. Persze, könnyű volt Móricznak ilyeneket leírni, mivel sosem volt oktatásirányítói szerepkörben – mégis valami lényegit fogott meg, amikor bírálta a Szegedy-Maszák Mihály által is emlegetett önfejlesztést vizsgákkal kikényszeríteni próbáló Tisza István miniszterelnököt:

mindjárt hozzáfogott megbeszélni jelenlévő szakemberekkel, hogy a jövőben minden igazgatót s minden vezető pedagógiai szakembert, pl. a királyi tankerületi főigazgatókat is ötvenként meg kell vizsgáztatni, hogy tudomást vettek-e a kor fejlődéséről, az új irányokról és eredményekről, amik az ő pályájukon létrejöttek... Én ezt kedvetlenül hallgattam, s még azt is kijelentettem, hogy már most is sok a vizsga, hogy rettenetes az, hogy Magyarországon folyton vizsgához van kötve minden, és nem a tehetséghez. A tehetség megkeresi a maga útjait, csak engedjék szabadra. A korlátolt ember viszont megtanulja a kiadott szabályzatokat, de azzal nem lesz okosabb, mint volt.²⁰

Egyáltalán nem vagyok biztos benne, miközben ezt a rendszeren belülről mondom, hogy az egyetemen legnagyobb szükség az értekezletekre, a szabályzatokra és a tantervekre van, ahelyett, hogy a hallgatók „speciális igényére” figyelni oda. Azt a regényt olvasva, amelynek középpontjában a Missouri Egyetemen 46 évet eltöltött William Stoner sorsa áll, többek közt azon is eltöprenghetünk, vajon mennyi értelme van a folytonos ügyködésnek. Egy tanszék ugyanis mintha az ideiglenességben, az anarchiában is képes lenne működni, hosszú időn át: „Archer Sloane halálát követően évről évre újra megbízták Gordon Finchet az angol tanszék ideiglenes vezetésével, és a tanszék oktatói lassan hozzászoktak a mindennapos anarchiához, amelyben valahogy mégiscsak beosztották és megtartották az órákat, új tanárokat vettek fel, a triviális tanszéki részletkérdések megoldódtak, és egyik év váltotta a másikat.”²¹

William Stoner, aki John Williams regényének cselekménye szerint 1910-ben kerül a Missouri Egyetemre, még diákként, majd egészen 1956-ban bekövetkezett haláláig ott tanít, elsőgenerációs értelmiségi, aki, gazdálkodó szülők egyetlen gyermekeként, az agrártudományi képzés elvégzésének szándékával iratkozik be az egyetemre. Az előbbi idézetben emlegetett tanár az, aki eltéríti ettől a pályától, először egy minden hallgató számára kötelezően előírt, angol irodalom kurzussal, aztán egy beszélgetéssel, ahol szinte ugyanazt a kérdést teszi fel neki, mint annak idején Dávidházi Péternek Ruttkay Kálmán. Arra kíváncsi ő is, vajon Stoner sietne-e valahova, kifelé, az életbe:

19 Ami a mi dolgunk. Beszélgetés Szegedy-Maszák Mihállyal, 24.

20 Móricz Zsigmond, *Naplók 1935*, Kronosz, Pécs, 2023, 279.

21 John Williams, *Stoner*, ford. Gy. Horváth László, Park, Budapest, 2022, 162.

– És mik a mostani tervei? – kérdezte hirtelen.

Stoner hallgatott. Ezt még sohasem gondolta végig, nem akarta végig gondolni. Nagy sokára válaszolt, némi nehezteléssel a hangjában:

– Nem tudom. Nemigen törtem rajta a fejem.

– Alig várja, hogy kiléphessen e megszentelt falak közül abba, amit egyesek életnek neveznek?

Stoner zavartan elvigyorodott.

– Dehogysis, tanár úr.²²

Aztán Sloane elmagyarázza a teljesen tájékozatlan Stonernek, hogyan következik a mesterfokozat az alapidiploma megszerzése után, majd miként követi ezt a doktori. Stoner még mindig nem érti, neki hol van a helye ebben a folyamatban: és itt jön a tehetséggondozás egy nagyon fontos pillanata. Az a pont, amikor a diákot arra kell ráébreszteni, hogy önmagát megértse valamiképpen. Hiszen, ha Móriczra gondolunk, nála is önmegértési folyamatot látunk: ő saját magában ismerte fel a tehetséget, és azt, mibe is szerelmes [az írásba]. Ugyanakkor az ő számára sem volt egyszerű a saját útját megtalálni: „Bemenekültem a magam irodalmi témáiba. Semmit sem tudtam megírni, de számtalan téma torlódott fel bennem. Ha írni kezdtem, mindjárt Jókai stílusa ijesztett meg. Szerettem volna más lenni, s nem tudtam. Szerettem volna valami újat s nagyszerűt találni, de kötve voltam az egy nyelvhez, s fordításokat is igen keveset olvastam.”²³ Stonert a tanára ébreszti rá, hogy milyen pálya való neki:

– Hát nem érti, Mr. Stoner? – kérdezte Sloane. – Ennyire nem ismeri önmagát? Magából tanár lesz.

Sloane egyszeriben távolinak rémlett, az iroda falai a semmibe vesztek.

Stoner mintha a határtalan levegőben lógott volna, úgy kérdezte:

– Komolyan gondolja?

– Igen, komolyan – mondta halkan Sloane.

– De honnan tudja? Hogy gondolhatja komolyan?

– Ez szerelem, Mr Stoner – mondta vidáman Sloane. Maga szerelmes.

Ennyire egyszerű.²⁴

A regényben aztán világosan kiderül, hogy egyáltalán nem egyszerű ez – hiszen Stoner számára a szerelem sem az. Amikor azt képzei, szerelmes lett, gyorsan el is veszi a kiválasztott lányt, de ebből a kapcsolatból szinte teljes kudarc, Stoner haláláig tartó rossz házasság lesz – amikor pedig valóban megtalálja a szerelmet, egy tanítványában, a kölcsönös boldogság csak rövid ideig tarthat. A tehetség felismerése és a szerelem, ha nem is egyszerű, de kétségtelenül és egyformán önmegértési folyamat, jön rá Stoner, amikor rátalál Katherine-ra, aki a szeretője lesz: „Most, középkorúan kezdett rájönni, hogy nem kegyelmi állapot, nem is önáltatás, a valamivé válás emberi folyamatának látta most, olyan helyzetnek, amelyet pillanatról pillanatra, napról napra

22 Uo., 27.

23 Móricz, *Naplók 1935*, 45.

24 Williams, *I. m.*, 28–29.

újra feltalál és alakít az akarat, az értelem, a szív.”²⁵ Stoner jó tanárrá válása sem egy csapásra következik be: akkor lesz a diákokra hatást gyakorló, lelkesítő egyetemi oktatóvá, amikor a benne rejtőző szeretetet ki meri mutatni. Ez pedig akkor történik meg, amikor bele tud feledkezni a saját tárgyába:

Ám azokban a hetekben, amiket Edith St. Louisban töltött, előadásain néha annyira beleveszett a témájába, hogy alkalmatlanságáról, önmagáról, sőt még az előtte ülő diákokról is megfeledkezett. Néha úgy elragadta a lelkesedés, hogy dadogni kezdett, hadonászott, és bele se pillantott a jegyzeteibe, amelyek máskor előadása alapjául szolgáltak. Eleinte megrémisztették ezek a kitörések, úgy érezte, túlságosan belefeledkezik a tárgyába, és bocsánatot kért tanítványaitól; de látva, hogy óra után kezdenek az asztala köré gyűlni, és dolgozataikban fel-feltűnedezik a képzelőerő, a tétova szeretet, felbátorodott, és azt tette, amire sosem tanították. Az irodalom szeretetét, a nyelvet, a szív és szellem misztériumát, amely betűk és szavak apró, furcsa, váratlan kombinációiban, a fekete és hideg nyomdafestékben mutatkozik meg, a szeretetet, amelyet eddig úgy rejtegetett, mintha törvénytelen és veszedelmes valami lenne, szabadjára engedte végre-valahára, előbb csak bizonytalanul, azután merészen, majd már büszkén.²⁶

Ha a regény elejére tett, szikár összefoglalót olvassuk Stoner életéről, könnyen leszűrhetjük azt, hogy nem volt ő különleges vagy nagy hatású tanár: „Adjunktusi rangnál feljebb sosem vitte, és kevés hallgatója őrizte meg őt emlékezetében, miután kurzusait kijárta.”²⁷ De Stonerben mégis lejátszódott az a fordulat, ami nélkül senki sem bizonyulhat valódi tehetségnek: túllépett mindazon, amit készen kapott, vagyis elérkezett az a pillanat, amikor már azt tette, „amire sosem tanították”. És azt is felismerte, tanárként mekkora hiba elvárni, hogy a tanítvány a mi másolatunk legyen. Egy hallgatóval konfliktusba keveredve döbben rá, hogy ez a diák az egyik kollégája, Lomax torzképe: „Hangja emelkedett, süllyedt, jobb keze felgömbülő ujjakkal előrelendült, teste a szavak ritmusára hintázott; szeme felfelé fordult, mint aki meg akar idézni valamit. Volt valami groteszkül ismerős mindabban, amit mondott és tett. És Stoner már rá is jött, mi az. Hollis Lomax ült előtte – vagy legalábbis ordenáré karikatúrája, csakhogy aki karikírozta, ezt nem is sejtette; a gesztus nem a megvetése vagy az ellenszenvé volt, hanem a tiszteleté és szereteté.”²⁸ Talán ezért jut Stonernek a legtöbb, ami juthat – egy kézirat formájában él tovább azon az egyetemen, ahol gyakorlatilag az egész, nem különösebben nagyszabású vagy diadalmas életét leélte: „Amikor meghalt, kollégái egy középkori kéziratot ajándékoztak a tiszteletére az egyetemi könyvtárnak. Ez a kézirat máig megtalálható a Könyvritkaságok Gyűjteményében az alábbi dedikációval: »Adományoztatott a Missouri Egyetem könyvtárának, William Stoner emlékezetére, kollégáitól az angol tanszéken.«”²⁹

25 Uo., 247.

26 Uo., 142–143.

27 Uo., 7.

28 Uo., 177.

29 Uo., 7.

Visszakanyarodva az irodalomtudósokkal készült interjúkhoz: többen épp azt emelték ki, hogy a valóban nagy hatású, pályájukat alapvetően meghatározó tanárok nem várták el, hogy mindenben egyetértsenek velük, vagy az ő kutatásaikat, gondolkodásukat kövessék, a másolataik legyenek. Kulcsár Szabó Ernő mondta Barta Jánosról: „Tőle mindig inkább ösztönzéseket lehetett kapni: adott néhány támpontot, irányjelzést, amelynek mentén valaminek érdemesnek látszott utánamenni. Éppen ezért tehát még abban sem vagyok mindig bizonyos, hogy a szó klasszikus [integráló] értelmében iskola volt-e a Barta-iskola. Kiss Ferenc például ugyanúgy itt nevelődött, mint Bata Imre vagy Görömbei András.”³⁰ Vagy Dávidházi Péter Németh G. Béláról: „semmiféle ügyben nem kívánt behódolást; rendkívül határozottan kifejtette nekünk álláspontját, amelyen aztán egymás közt még a menzán is hosszú vitákat folytattunk, ő pedig a »hallgass meg, de ne kövess« nietzschei elve jegyében hagyta, hogy mindenki járja a maga útját.”³¹

Persze, ahogy Stoner nem azzal hatott a diákjaira, amit mondott, sokkal inkább azzal, hogy a tárgy iránti szeretetét meg tudta mutatni, úgy ezekben az interjúkban is találunk arra példát, hogy valaki a tanár szuggesztivitását, az egyéniség erejét emelte ki. Poszler György számára a legfontosabb, az intézményes kereteken kívüli tanár egy író, költő volt: „És hát ott volt szombaton délután, zárt körben, féltitkos szeánszként Füst Milán. Esztétikának álcázott magántanári kollégiuma. Amit akkor a művészetről sejteni, tudni, érezni, befogadni véltem, tőle tanultam. Nemcsak művészi teljesítménynek számító előadásaink gondolatmenetéből. Hanem szuverenitásának szuggesztivitásából, költőegyénségének sugárzásából is.”³² Egy effajta kurzus pedig már biztosan nem szorítható bele semmiféle hálótervbe – ahogy Füst Milánról is nehéz megmondani, vajon milyen pálya felé orientálta a diákjait. Hiszen nemcsak a később esztétává, irodalomtudóssá vált Poszler emlegette mestereként, de, például, az íróvá lett Ferdinandy György is, aki rövid magyarországi egyetemi pályafutása során találkozott vele: „Nagyon jó tanár volt, kevés óráján jártam, de minden szavára emlékszem, nagyszerű és kiváló humorú személyiség volt. Mindig dörögve beszélt, de mindenki itta a szavait, érezték a diákok, hogy érdemes a közelében lenni, mert rendkívül nagy tudású ember.”³³ És innen léphetünk vissza Móricz létrás hasonlatához, és ahhoz a tehetséggondozási tevékenységhez, amit az egyetemen próbálunk végezni: akár a társadalom által elvárt, „rendes” szakmákra felkészítő iskolákra gondolunk, akár az olyan, szabálytalan utakra, amelynek a végén valakiből író, irodalomszervező vagy irodalomtudós lehet, mindkét esetben valamilyen cél kedvéért ösztönözzük a diákokat tanulásra. Vagy azért, hogy papírjuk (érettségijük, diplomájuk) legyen, vagy azért, hogy megszerezzék azt a tudást, amivel tanárok lehetnek, vagy képessé váljanak azoknak a munkáknak a megírására, amelyekkel aztán doktori képzésre vagy egyetemi oktatói állásokra pályázhatnak. Holott Stoner tanári pályafutásának

30 A jóindulat beszéde. Beszélgetés Kulcsár Szabó Ernővel = Pályák emlékezete, 33.

31 „Siet valahová?” Beszélgetés Dávidházi Péterrel, 106.

32 „Szakmai számvetés”. Beszélgetés Poszler Györggyel = Pályák emlékezete, 255.

33 Ferdinandy György, *Nem lett volna szabad elhagynom az országot, Amerikába költözni hatalmas hiba volt. Német Dániel interjúja*. Magyar Nemzet 2023. november 29. <https://magyarnemzet.hu/lugas-rovat/2023/11/ferdinandy-gyorgy-nem-lett-volna-szabad-elhagynom-az-orszagit-amerikaba-koltozni-hatalmas-hiba-volt>

az a legboldogabb időszaka, amikor olyanok érkeznek az egyetemre, akik csak a tudásért magáért tanulnak, és akikkel együtt szinte kiléphet az időből:

A második világháborút követő években élvezte legjobban a tanítást; bizonyos értelemben ezek voltak a legboldogabb évei. Veteránok szállták meg a kampuszt, és átalakították, olyan életminőséget hozva, amelyet az addig nem látott, olyan intenzitást és felfordulást, aminek tényleg átalakulás lett a vége. Stoner keményebben dolgozott, mint valaha; a hallgatók, bármilyen furcsák is a maguk érettségével, komolyak voltak, megvetették a banalitásokat. Nem ismerték a divatot, a szokásokat, úgy fogtak bele a tanulmányaikba, ahogy arról Stoner mindig is álmodott – mintha a tanulás maga volna az élet, és nem egy konkrét eszköz egy konkrét cél eléréséhez. Tudta, e néhány év után az oktatás soha többé nem lesz ugyanilyen, belevetette magát a boldog kimerültségbe, remélve, hogy sohasem ér véget. Ritkán gondolt a múltra vagy a jövőre, csalódásaira és örömeikre; minden energiáját a pillanat munkájának szentelte, remélve, hogy végre ez határozza meg őt és azt, amit csinál.³⁴

Ahogy a *Forr a borban* is látunk egy olyan szereplőt, aki, lányként akkor még kiszorítva az intézményes oktatásból, csak azért tanul franciául, hogy tudjon, nem azért, hogy a vizsgát letehesse. Nyilas Misit zavarba is hozza ez a hozzáállás (meg, persze, a szép lány ügy mindenestül):

Irénkénél más volt a helyzet. Irénke nem akarta a létrát azért mászni meg, hogy feljebb jusson.

Lány volt, s apja társadalmi helyzete miatt, legalább a maga világában, a legfelső fokra nyílt úgylis kilátás. Irénke csak azért tanult, hogy tudjon.

De mért akart tudni? Ha nem volt vele semmi célja?

Misi sokkal realisabb gondolkozású volt, mint hogy munkát cél nélkül el tudjon képzelni. Irénkének pedig a világon semmi célja sem volt a tanulással. Az a kis vizsga az oly jelentéktelennek látszott, hogy arról alig volt érdemes beszélni. Kondor fiskális lánya úgylis átmegy a vizsgán, ha nem tud. Misit valósággal zavarta az Irénke szorgalma. Szinte kétségbe volt esve, hogy ezeken a drága, kedves órákon neki megfeszített fejjel kell résen állani és hallatlan biztosnak lenni a franciában.³⁵

Hogy mi lehetne a tanulás ennek a gondolatmenetnek a végén? Talán csak annyi, hogy az irodalomtudományi tehetség gondozásának mintha mégis az lenne a legfontosabb feladata, amit Stoner is megérez. Annyi, hogy átadjuk az olvasás szeretetét. És ha ez sikerül, akkor hátha odatalálnak a hallgatóink olyan regényekhez is, mint a *Stoner* vagy a *Forr a bor* (netán *A tanszék*), majd ezeket olvasva kereshetik a saját válaszaikat arra, ők miért is akarnak irodalommal foglalkozni egyáltalán.

34 Williams, *I. m.*, 315–316.

35 Móricz, *Forr a bor*, 534.