

EGY KOLLOKVIUM TÖRTÉNETE
Az irodalomelméleti bevezetés c. kollégium kollokváltatásának
egyik módszere

Írta: **VAJDA LÁSZLÓ**

E tanulmány arról a módszerről szól, mint kérjük számon az *Irodalomelméleti bevezetés* c. kollégium anyagát. Ennek is csak egyik lehetséges módszeréről, ami azt jelenti, hogy nekem ez a módszer látszott a legmegfelelőbbnek.

Kollokváltatási módszeremet — egy konkrét, az 1966/67. tanév I. szemeszterében az I. féléves hallgatókkal lefolytatott *Irodalomelméleti bevezetés* c. kollégium kollokviumáról van itt szó — előre meghatározta előadói módszerem, az pedig a következő volt. Szenvedélyes előadó vagyok, de beláttam, hogy a gondolatépület *szemlélete* kisebb haszonnal jár a hallgatóra nézve, mintha ügyesen-ügyetlenül maga is *cselekvéssel* segít hozzá egy-két téglával a felhúzásához, s így átcsaptam — különösen szövegelemzéseknél — a „prédikáló formából” a „szemináriumi” formába. Hogy e két forma váltogatása nélkülözhetetlen az előadásban, erről már másutt is szoltam (*Gondolatok a Pedagógiai Főiskola irodalmi nevelőoktatásának reformjáról*. Felsőoktatási Szemle 1962. április p. 221—228.).

Egyszóval: jó néhányszor *beszélgettünk*, ahelyett, hogy előadtam volna — mert így láttam jónak. Beszélgetni a. m. közölni és kérdezni mindkét részről. A kizárólagos közlés *vallomássá*, a kizárólagos kérdés *faggatódzássá* lesz — és sohasem tudhatni, hogy mint hat a másik emberre, a partnerre, s azért legegészségesebb, ha közlés és kérdés kölcsönösen váltja egymást.

A kollokvium: beszélgetés. Váltig hangoztatjuk, hogy kollokváltatni másképpen kell, mint szigorlatoztatni, s ez a „másképpen” úgy értelmezendő, hogy a kollokvium az a vizsgaforma, melynek keretében tanár és tanítványa „beszélgetnek” egymással. Igen, de a beszélgetést nagyon egyoldalúan fogják fel, úgy ti., hogy a tanár kérdezzen, a hallgató meg feleljen. Ezzel egyenesen megrontják azt a beszélőt és hallgatót egyaránt életető légkört, mely abból adódik, hogy hol én kérdezek és te közölsz, hol meg te kérdezel és én közlök. Fölmelegítő ez a légkör, mert belső világunk tartalmának *kölcsönös* kicserélése hevíti magasra hőfokát. Ennek a megfontolásnak alapján azt az újítást vezettem be, hogy nemcsak én kérdezhettem a hallgatókat, hanem a hallgatóknak is szabad volt, ha nekik úgy tetszett, engem kérdezniök. En egy szóval sem mondom azt, hogy nem hangzottak el lényegtelen kérdések is ajkukról, de kérdéseiknek zöme lényeges volt. Csak egy párat idézek itt belőlük mutatóba: „Miért nincs benne a jegyzetben afféle, ami a tanár úr előadásában leginkább megkapott bennünket, hogy ti. az a legátfogóbb törvényszerűség, „míserint” az anyag téridős szerkezetű valóság, azaz a létezők (térben) mozognak (időben) az ember gondolkodásában, vagy ha úgy tetszik beszédében úgy érvényesül, hogy elkülönítjük és összekapcsoljuk a szótanban a *nomen*-t és a *verbum*-t, a mondattanban az *alanyi részt* és *állítmányi részt*, az irodalomtudományban pedig úgy, hogy az a bizonyos kép — én képi tartalomnak szoktam nevezni — következetesen a hősről és sorsáról szól.” Erre a kérdésre magam sem tudtam mit felelni, mert én sem tudom, hogy miért nincs benne ez

az *Irodalomelméleti bevezetés* c., de még *Az esztétika néhány kérdése* c. jegyzetben sem, pedig a monista-materialista világnézet szempontjából igazán fontos lenne, hogy a hallgatók lássák, mint „tükröződik” a világegyetem legátfogóbb törvényszerűsége tudatunkban nyelvi és irodalmi síkon. Vagy: „Miért van az, hogy a tragikum lesújt és felemel; hogyan magyarázható meg lélektanilag a katharsis?” Vagy: „Ha a típus az egyénben az általánost mutatja meg, hogy van az, hogy nagy írók műveiben gyakran akadhatunk olyan figurákra is, akiket nem érzünk tipikusnak?” Vagy: „A típus szükségszerűen a társadalmi osztállyal függ-e össze?”

Mutatóban talán elég ennyi a hallgatók kérdéseiből. Nem a vackort, hanem a kiértett kérdéseket közöltem, de mindkét fajta elég támpontot ad ahhoz, hogy mily fokú, vagy mily fokúvá fejleszthető a hallgatók problémaérzéke, s ezzel hozzásegíti a tanárt a jegy megállapításához.

Nemcsak azt engedem meg a hallgatóknak, hogy kérdezzenek, hanem azt is megengedtem magamnak, hogy közöljek egyet-mást olyankor, mikor az szükségesnek látszott.

Az egyik kislány pl., aki csak azért nem sírta el magát a *Musa Dagh 40 napja* c. Werfel regény elemzésekor, mert erős önfegyelemmel rejtette el lelkének életütötte sebeit a többi előtt, azt mondta, hogy neki azért tetszett annyira a könyv, mert valahányszor elolvasta, mindig az édesapja kegyetlen halálára kellett gondolnia. Ezt a „vallomás”-t pl. nem volt szabad vallomás nélkül hagynom, s magam a következő élményemet meséltem el arról, hogy mily hatással van a művészi alkotás az ember életére. 25 éves korom körül biblíám volt Ibsen Peer Gyntje. Nem akartam jellegtelen figura lenni, mert féltem, hogy a Gombóntó engem is belemerít öntökánalába, beolvaszt az anyagba, hogy mint haszontalant, újból öntsön, s „énemet” feltétlenül érvényre akartam juttatni.

Ezek a mindkét részről elhangzott vallomások és faggatódítások tették valóban kollokviummá a kollokviumot, sőt: talán többé: szümpozionná, melyen a művészet szerelmesei, a műélvezők találkoznak, s közlik és kérdezik azt, ami — épp a művészet hatására — bensejükben kavarg. Hogy szümpozionná nemesedhetett a kollokvium, ebben persze része volt annak is, hogy szóbam kényelmesen és ízlésesen bebútorozott magánszóba jellegű, semmi „hivatalos” nincs benne, s hogy nyitva álltak a cigarettás dobozok, ki-ki tetszése szerint gyújthatott rá a munka lázában. Mégis talán legfőbb része annak volt benne, hogy sikerült megőriznem azt a viszonyt, mely köztem és hallgatóim közt alakult ki, s melyet így tömöríthetnék egy mondatba: „műélvezők, ha saját örömeikre jönnek össze beszélgetni a művészetről.”

Persze, ha időnként közlővé lettem is, a vizsgaalkalom kényszerűségénél fogva a hivatalból kérdező én voltam.

Két tételt adtam a hallgatóknak. Az egyik *tanultságuk*, a „végzett tananyag” iránt érdeklődött, a másik *irodalmi ízlésük* alapján támadt *műélvezetük* — jobban mondva magasabbfokon: *műértésük* iránt puhatolódzott. Az irodalmi érzékkel bíró ösztönös olvasó műélvezetéből fejlődik évek hosszú során át a tudatos olvasó műértése. (L. erre nézve *Mi is az az irodalmi nevelőoktatás?* c. tanulmányomat. A Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. Szeged, 1963. p. 307—338.)

Ami az első tételt illeti, a tanultságon sohasem egymás hegyére hányt vagy legföljebb a legszűkebb összefüggések hálójába beszótt adathalmazt, tényhalmazt értek, hanem az adatoknak, tényeknek azt a rendszerét, melyből már kilátás nyílik az irodalom, a művészet, sőt az élet legegységesebb érvényű törvényeire is, — mely így már nem is tanultság, hanem műveltség. (L. *Az irodalmi nevelés* c. tanulmányomat. Pedagógiai Szemle, 1955. p. 174—198.)

A másik tételre vonatkozóan ennyit: Mikor a vizsgázók műélvezete, illetve műértése fokát próbáltam megállapítani, akkor nemcsak ahhoz az elvemhez voltam hű, amelyet egész féléven át érvényesítettem, hogy ti. elemeztettem és elemeztettem, nemcsak a szemináriumokon, hanem az előadásokon is, hanem ahhoz a kijelentésemhez is, melyet a felsőoktatás reformja idején aktákban meg tanulmányokban számtalanszor megkockáztattam: a művészetek területén — az irodalom művészet! — primér az irodalmi érzék; ennek arányában részesülhetek a műélvezetben, s ez következetes munkával műértéssé fejleszthető ki. Eppen ezért nálunk már a felvételi vizsgán is az irodalmi érzék fejlettségi fokáról kell a jelölteknek bizonytságot adniok, s ennek foka szerint vesszük fel, vagy utasítjuk el őket. (L. *Mi is az az irodalmi nevelő-oktatás* c. tanulmányomat. A Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. Szeged, 1963. p. 307—338.) Szavam a pusztába kiáltó szava maradt. Tudtommal a Szegedi Tanárképző Főiskola egyetlen felsőoktatási intézmény az országban, ahol már ez alkalommal is a jelöltek irodalmi érzéke iránt kíváncsiskodnak, szóbeli vizsgájukon verses vagy prózai szövegeket nyomnak a kezükbe, hogy láthassák, mit tudnak kezdeni ezzel, ha munkájukhoz a szempontot is megadják nekik. Összes munkatársam tanúsága szerint jobban bevált módja ez a felvételi vizsgáztatásnak, mint ha csupán a tanultságukról kérdezősködünk.

Ha valaki azt gondolná, hogy a műélvezés, illetve műértés primér kellékké nyilvánításával a tanultságot becsülöm le, téved. Én csak azt a tanultságot tartom haszontalannak, mely összefüggéseiben rendezettsége híján alkalmatlan arra, hogy műveltséggé ériék. Az összefüggéseiben rendezett tanultságot nagyon is megbecsülöm, mert a műélvezet ennek a mankóján járva tudatosulhat csak műértéssé. A primátust azonban a műélvezetnek és műértésnek juttatom; aki erre képtelen, annak semmi esetre sincs helye a főiskolán a magyar szakos tanárjelöltek között.

A kollokviumi két tétel közül a tanultság után fürkésző szükségképpen olyan volt, hogy a feleletből kiderülhessen, mily mértékben képesek átfogó törvényszerűségekbe rendezni ismereteiket a vizsgázók. Ez látszatra merőben passzív, *receptuáló* elmeművelés, mert aki végzi, azt „adja vissza”, amit akár a jegyzetből, akár az előadásból a magáévá tett. De bizonyos mértékig mégis aktív, *inventáló* tevékenység, mert hiszen ahhoz, hogy megszerezhessék készülés közben a szükséges anyag áttekintésében való jártasságot, *gondolkodniok* kell. Ez legfeljebb azért tetszik különösnek, mert felnőtt korunkra rendesen elfeledkezünk arról, mennyit verejtékeztünk mint gyermekek meg ifjak azért, hogy bizonyos tananyagot képesek legyünk a maga egységében áttekinteni, még ha fejezetekre volt is az bontva.

Ötös csoportokban hívtam be a vizsgázókat, az első felelőnek 20 percet adtam gondolkodásra, s tekintve, hogy egy felelet szintén kb. 20 percig tartott, az ötödik cca 100 percig gondolkodhatott, s aki lefelelt, annak a helyére mindjárt új vizsgázót hívtam be. Liberalizmus, liberalizmus, hallom innen is, onnan is — a kérdésre a hallgatónak azonnal, kapásból, minden előzetes írásbeli felkészülés nélkül kell felelnie. Nincs igazuk a méltatlankodóknak, mert elfelejtkeznek arról, hogy vannak lassúbb és gyorsabb gondolkodású emberek — a lassúság és gyorsaság itt csupán *iramat* jelöl s nem *értéket*, mert a lassú gondolkodó eredménye éppoly értékes lehet, mint a gyors gondolkodóé. S ha ez így van, akkor az ex abrupto feleltetéssel az előbbiek az utóbbiakkal szemben meg nem érdemelten kerülnek hátrányos helyzetbe.

A műveltséggé jegecesedő tanultság felől érdeklődő tétélekről nincs sok mondani-valóm. Közbekezdésemmel a szűkebbkörű, tehát aprólékosan részletező jellegű tétéleket kifejtésük után tágabb horizontba építettem a vizsgázóval, a tágabbkörű, tehát áttekintőbb tétélekből pedig egy viszonylag parányi részt kiragadtam, s azt részleteztettem vele. Pl.: *A klasszikus verselés*. Ez aprólékosan részletező jellegű tétel,

melyre, ha a jelölt megfelelt, összehasonlítottam vele a klasszikai, nyugateurópai és magyaros verselést, majd az után érdeklődtem, hogy a zeneiségnek ezen kívül még miféle lehetőségei vannak versben és prózában. — *Mily esztétikai törvények alapján tagolhatnánk így egy esztétikai koncepciót: 1. A mű. 2. Az író. 3. Az olvasó?* Mint-hogy ennek az esztétikai koncepciónak particiója a legegységesebb esztétikai törvényekre épülne (1. tartalom-formaegység elve, 2. tükrözés elve, 3. életalakító hatás elve (általában vett tendencia vagy szűkebb értelemben vett pártosság), a továbbiakban a tartalom-formaegység fundamentumán épülő *A mű* című fejezet particióját kértem (eszmei tartalom, képi tartalom, szerkezeti forma, nyelvi forma,) majd az eszmei tartalom particióját (emberábrázolás, meseszöveg), s végül az emberábrázolás c. egységnek egy aránylag kis terjedelmű részét (az emberábrázolás eszközei) fejtettem ki a vizsgázóval aprólékosan részletező módon. Akár szűkebb körű, akár tágabb körű volt a tétel, mindenképpen próbára tette a jelöltet. Kiderült, hogy van-e némi irodalomelméleti szemléletmódja, azaz képes-e az individuálistól a totálisig és a totálistól az individuálisig „végigmozogni” abban a rendszerben, melynek szellemében adtam elő az órákon az anyagot.

Az irodalmi érzéken alapuló műélvezet, illetve a nyomán kifejlődő műértés után puhatolódzó tételeknél már hosszabban kell időznöm.

Ez mindig egy elemzésre kiadott prózai vagy verses írói alkotás volt. (A terjedelem nem határozott. Lehetett az néhány soros írás, lehetett regény, lehetett röpke lírai költemény, lehetett eposz.) Csak egy követelményt állítottam magam elé. Semmiképp se olyan szöveg legyen, amellyel akár az előadás, akár a szemináriumi gyakorlat során foglalkoztak. Ne ilyen, mert e tételnél az *invenciójukra* voltam kíváncsi, s ha történetesen a tárgyalt darabok közül választok, akkor annak a vége csak *reprodukció* lehetett volna, azaz utánamondták volna azt, amit e tételről hallottak és beemléztek.

Csak természetes, ha az ember arra gondol, hogy elsősorban azokkal a *kötelező olvasmányokkal* próbálkozzék, melyeknek elemzését sem az előadó, sem a szemináriumvezető nem rágta szájukba. A pedagógia aggályoskodói szerint megint bűnbe estem, a maximalizmus bűnébe; megnehezítettem a jelöltek dolgát,—ők ugyanis csak a csócsált szövegeket szokták kiadni. Ha viszont azt is hozzáteszem, hogy lehetőséget adtam arra, hogy válasszanak a vizsgázók a kötelező olvasmány és valamely más kedves olvasmányuk közt, akkor megint a liberalizmus vádjával marasztalhatnak el.

A 82 vizsgázó közül kötelező olvasmány mellett mindössze 27-en döntöttek. Ezeknek én jelöltem ki, hogy melyik kötelező olvasmányt elemezzék, nehogy valamelyik „meg nem rágott” maradjon ki. 27 hallgatóból 4 akadt, aki azt kérte, hogy bár elolvasta az I. félév összes kötelező olvasmányát, és bármelyikről kész beszámolni, de ha beleegyezem, szívesebben választana valamelyik felsőbb évfolyam kötelező olvasmányából. Beleegyeztem, s e négy ember a következő műveket választotta. 1. *Gorkij: Artamonovok* (VI. fé.); 2. *Mikszáth: Bede Anna tartozása* (V. fé.); 3. *Juhász Ferenc* tetszés szerint választott verse (VII. fé.); 4. *Radnóti Miklós*: szabadon választott verse (VII. fé.).

Figyelemre méltó ez a négy ember, akinek volt módja arra, hogy régebbi korokból való, vagy a XX. századból íródott kötelező olvasmányt válasszon. Az utóbbinál döntött. S itt egy pillanatra meg kell állnunk. Kötelező olvasmányaink közül 70 a világirodalomból és a magyar irodalomból a legrégebbi időktől egészen a XIX. század végéig terjedő korokat öleli fel, 52 pedig a világirodalomból és a magyar irodalomból a XX. század termékei közül kerül ki. A kötelező olvasmányok megoszlása a régebbi korok és korunk között, tehát arányosnak mondható. Ez már a felsőoktatási reform eredménye, mely számolt azzal, hogy a mai embert elsősorban a ma érdekli, s

a XX. század tárgyalására jelentősen több időt biztosított, mint amennyi azelőtt volt rá szárvna.

26-an voltak olyanok, akik azt mondták, hogy bár vannak kedvenc műveik, ők egyet sem választanak ki azok közül, hanem rám bizzák, adjak nekik egy olyan munkát, amely engem éppen érdekel, csak lehetőleg ne kötelező olvasmányt. Némelyek tán udvariasságból mondtak le a választás jogáról, de voltak olyanok, kik kétségtelenül inkább más által kívánták kijelöltetni a maguk számára megoldandó feladatot, mint saját maguk által. Erre az eshetőségre is gondolva ott voltak a íróasztalom az általam már előre kiválasztott szövegek, cca 25 kötetből véve. Zömük XX. századi szöveg volt, de persze propagandát akartam csinálni a régebbi korok íróinak is. Ezekből a tölem kitűzött nem kötelező olvasmány-szövegekből álljon itt néhány mutatóba:

1. Karinthy: *Magyar dolgozat*, 2. Ady: *Bűgnak a tárnák*, 3. Ady: *Szeretném, ha szeretnének*, 4. Ady: *Bukdosik a lelmem — Eladó a hajó — Enek a porban*, 5. Tóth Arpád: *Lélektől lélekig*, 6. Babits: *A lírikus epilógja*, 7. Juhász Gyula: *Gioconda*, 8. Juhász Gyula: *Vidék — Vidéki napló — Isten háta mögött*, 9. Oláh Gábor: *A hivatal pokla*, 10. József Attila: *Kései sirató — Aki szeretni gyáva vagy*, 11. József Attila: *Nagyon fáj*, 12. József Attila: *Altató dal — Babits: Sunt lacrimae rerum*, 13. Móra: *Nagymosás volt Genuában*, 14. Móra: *Harmadikon*, 15. Garai Gábor: *Levél Rómából — Levél Rómába*, 16. Csokonai: *Bagoly és kócsag*, 17. Csokonai: *Az én poézisom természe*, 18. Petőfi: *A csárda romjai*, 19. Arany: *Vojtina Ars poetica* — József Attila: *Ars poetica*, 20. Arany: *Agnes asszony*.

28-an voltak azok, akik kijelentették, hogy kötelező olvasmányon kívüli olvasmányaikból választják ki valamelyiket elemzésre. A választottak persze mind XX. századi írók voltak, mégpedig a következők: 1. Brecht: *Carrar asszony fegyverei*, 2. Brecht: *Kurázi mama*, 3. Hemingway: *Az öreg halász és a tenger* (többször is), 4. Golding: *Legyek ura*, 5. Anna Seghers: *A hetedik kereszt*, 6. Cocteau: *Vásott kölykök*, 7. Erich Knight: *Légy hű magadhoz*, (többször is) 8. Hochhuth: *A helytartó*, 9. Werfel: *Musa Dagh 40 napja*, 10. Móricz: *Sárány*, 11. Fekete Gyula: *Az orvos halála*, 12. Sánta Ferenc: *Az ötödik pecsét*. De elég a felsorolásból. Ennyiből is látható, hogy a jelölteknek volt ízlésük, s a legnagyobbak művei ragadták meg őket. Némelyik művet többször is kiadtam kérésükre, nem félve attól, hogy kinn a folyosón majd „leadják egymásnak a drótot”, s így egyesek előnyhöz juthatnak. Nem kellett ettől félnem, mert ugyanazt a művet mindig más és más szempontból fejtegettem velük. De erről majd később.

Külön kell beszámolnom egy hallgatóról, ki két XX. századi művet választott, s a szempontot is ő adta meg magának. Világnézeti és esztétikai tekintetben vont párhuzamot *Illyés Gyula: Fáklyaláng* és *Németh László: Áruló* c. darabja között. Nagyon magas és találó észrevételei voltak.

A tanár által megkötött témán tehát összesen 53 ember dolgozott. (Mégpedig: 23 I. féléves, 4 magasabb évfolyamú kötelező olvasmányon, 26 pedig a tanár által kiadott nem kötelező olvasmányon) — sajátmaga által választott témán összesen 29 jelölt dolgozott.

1. Azt hinnők, hogy diákjaink zöme borzad a kötöttségtől és rajong a szabadságért a témaválasztásban. Legalábbis ebben az esetben nem így volt, s azt hiszem, általában sincs így. A nagy többség nem vállalja azt a felelősséget, hogy saját rosszul kiválasztott témáján vérezzen el, ha csak nem tartogat a tarisznyájában valamilyen különleges csemegét, amivel biztosan tetszést arathat. S minthogy effélével csak a „kiválasztottak” bírnak, a kisebbség formál jogot csupán szabadon választott témához.

2. A kötelező olvasmányoktól sokan viszolyognak, ha még oly szépek is azok — pusztán azért, mert kötelezőek. Nem bírta velük megkedveltetni sem az általános, sem a középiskola. (Itt csak zárójelben teszem fel a kérdést: Vajon hány általános és középiskolai tanár foglalkozhatik ezekkel úgy, hogy a diákok meg is kedvelhessék őket?) Ily tapasztalatok alapján elég merész vagyok felvetni a kérdést, hogy ne szüntessük-e meg egyszer s mindenkorra a kötelező olvasmányokat? Nem az megy-e végbe a gyerekekben, mint ami sokszor a szerelmesekben, hogy ti. „odavannak” a szerelemért, de amint az a házasságban „kötelezővé tétetik” számukra, bizony bele-beleborsódnak. Pedagógiai anarchia — hallom a pedagógia egyes felkentjeinek rosszálló hördülését — pedig nem az. Nem arról van szó, mintha a gyerekeink nem szeretnének olvasni (a 87 ember közül 67-en 25—30 kötetet olvastak el az I. félévben). Nagyon is szeretnek olvasni, de nem szeretik, hogy előírják nekik, mit olvassanak. Ebben az ellenszegülésben pedig van bizonyos egészséges bátorság is: hagyjanak magamra, ki tudom én választani úgy is, azt, ami nekem való. Csupán bizonyos íróknak, nem pedig meghatározott műveknek az olvasását kellene ajánlani. Akik az előbb leírt felvételi vizsga-módszerrel kerültek be főiskolára, azokat nem kell féltetni attól, hogy a kiválogatás munkájában nem igazítja el őket irodalmi érzékük. Persze, ezt ultima ratioként javaslom. Ha... ha... sem az általános-, sem a középiskola nem tudja megszerettetni a kötelező olvasmányokat. Azt hiszem, ha csak ajánlanánk a nagy írókat, akkor is minden diák rátalálna négy-öt olyan műre, melyet érdemes elemezni irodalomesztétikai szempontból. Nekünk mindegy, hogy melyik valóban nagyszerű alkotáson „konstatálják” az irodalomesztétikai törvények érvényességét. Viszont ők, ha irodalmi érzékük szavára hallgatnának, akkor adhatnának igazán számot műélvezetükről, illetve műértésükről.

Az, hogy hallgatóimnak elenyésző kis százaléka választott tételt a XX. századig lepergő korszakokból, s majd mindannyian a XX. századi tételekre ácsingóztak, részben lehangoló, de részben felemelő. Lehangoló, mert mi, akik már „naplemente előtt” vagyunk, egyaránt szeretjük a XX. század előtti meg a XX. századi írókat. Egyaránt Balassi Bálintot és Juhász Ferencet, Homéroszt és Thomas Mannt és így tovább. Az a nemzedék azonban, mely mostanában nyitja meg a főiskolák és egyetemek kapuit, már egy más korszakba született bele, mint amelyikben a mi életünk java elfolyt. Egy olyan korszakba, mely harsogón rivallja a fülébe: élni, élni tanulj meg, mert az élet a legdrágább kincs, s mi lesz, ha a „nagyokosok” pillanatnyi örületükben atombombákkal árasztják el a földet? Élni tanulj meg, mert jaj, nem is olyan könnyű élni olyan korszakban, melyben elsüllyedőben a régi, s támadóban az új. Nem könnyű, mert évről évre kicserélődnek a művészet, a tudomány s az erkölcs értéktáblái — neked pedig ebben a rohanó áradatban kell a helyedet megtalálni úgy, hogy embernek érezzed magad, s ne mutogassanak rád ujjal, nini, a jehu, nini a jehu! Kihez folyamodna hát segítségért örvénylő proplémái közepette a mai ifjúság, mint korának művészeihez és tudósaihoz, hiszen a vallás koporsókötele már kiszakadt kezéből. S ennyiben felemelő a XX. századért való rajongása.

Ezt a második tételt, mely az irodalmi érteken alapuló műélvezet, illetőleg műértés után puhatólózik, sohasem szabad csak úgy általában, bizonyos meghatározott szempontok nélkül kiadni. Ez a „szempont” egyfelől nehézséget, másfelől könnyebbéget jelent a hallgatónak. Nehezebb lesz a vizsgáló dolga, mert nem halandzászhat valahogy ilyenféleképpen: „ami a mű tartalmát illeti, erre csak néhány szóval szeretnék utalni”, s ezután a néhány szóban való utalás félórányi mese-mese-mesketévé dagad.

De könnyebb is lesz a vizsgáló dolga, mert hiszen készül feleletének logikai felépítésében éppen ez a szempont segíti.

Befejezésül közlések itt néhányat azon szempontok közül, melyeket az imént felsorolt tételekhez adtam.

Két szabadon választott tétellel megjártam, ti. nem ismertem a hallgató által megjelölt műveket. Töredelmesen bevallottam, hogy hosszas betegségem, meg a több, mint egy évtizede elhúzódó Móra-kutatásom az oka annak, hogy az olvasásban bizony kissé elmaradtam. Arra kértem meg tehát a két vizsgázót, hogy szíveskedjenek velem a választott műveket úgy ismertetni, hogy ebből az ismertetésből kedvet kapjak olvasásukra. A vizsgázók ugyancsak kitettek magukért. Nemcsak a mese szövevényét bogozgatták, hanem a jellemek mineműségét és viszonyát is, továbbá a szerkesztés sajátos módját és a stílus szuggesztivitását. (*Brecht: Carrar asszony fegyverei, Sánta Ferenc: Ötödik pecsét.*) No el is olvastam hamarosan a két opust, s aztán „post festa” összedugtuk fejünket hármásban, s amit ők már elmondtak a kollokviumon, azt megtetétük azzal, amit én vettem észre.

A szempontok összeállításában az az alapelv vezetett, hogy következetesen a műben szembevetendő esztétikai kategóriákra hívják fel a figyelmet, s azoknak esztétikai kvalitásaiból kifejtendő legyen a mondanivaló, vagy ha így jobban tetszik: eszmei tartalom. Például: *Karinthy: Magyar dolgozat. Szatíra? Humor? Irónia?* Ha van ilyen benne, jelölje meg ceruzával azokat a *locusokat*, melyekben megbúvik. Milyen mondanivalót hordoz a szatíra, humor vagy irónia? A felelő főként az ironikus ízt érezte, megjelölte az iróniát kibugyogtató *locusokat*, s az írónak ebből a magatartásából szűrte le az eredményt: fonák ez a világ, mert sokkal jobb a 3/4-es, mint az 1/2-es dolgozat (akkor a legjobb jegy az 1, a legrosszabb a 4 volt). — *Hemingway: Az öreg halász és a tenger.* Állapítsa meg a meseszöveg alapján, hogy mi a véleménye írónknak az életről; az emberábrázolás alapján, hogy mi a véleménye az emberről. A vizsgázó fölöttébb elfogadható eredményre jutott. Optimista látású az író, mondotta, mert hiszen a halász sorsa úgy alakul, hogy a végén diadalt arat: zsákmányul ejti az óriási halat. De pesszimista látású az író, mert mire a halász birtokába vehetné zsákmányát, annak már csak a csontváza maradt meg, húsát közben lerágták a többi halak. Az öreg halász alakja mégis a mindenén diadalmaskodó ember szimbóluma. — *Móra: Nagymosás volt Genuában.* Hogy értelmezendő a cím? Miért társulhat a valóságos nagymosás a képletes nagymosással? Humorban, szatírában vagy iróniában lapul-e meg a mondanivaló? S mi az? A vizsgázó minden kérdésre megnyugtatóan válaszolt. Humoros a bakterék nagymosásának meg a velenceiek nagymosásának összehasonlítása, szatirikus e tényleges nagymosások összevetése azzal a fejmosással, amiben az író az egyetemi tanárt részesítette; ironikus az arisztokratikus ízű regény stílusparódiája — a citoyennek az arisztokrácia ellen joggal felgyúlt ellenszenvre robban ki ebből a darab-ból. — *Puskín: Anyegin.* Lenszki, Olga és Anyegin jellemzése. Olyanformán kellett a három hőst jellemeznie a jelöltnek, hogy a mesemozzanatokban kibukkanó jellemjegyek rendeződjenek sorba. — *Karinthy: Cirkusz.* Tragédia vagy komédia? Az egyedi képi tartalom kibontása általánosító eszmei tartalommal. Válasz: Tragédia, sőt tömény tragédia. Mert ha lelkünk feltörő zokogását bele akarjuk sírni az emberek fülébe, azt csak akkor hajlandók meghallgatni, ha mulattatásukra „komédiát” rendezünk. A cirkusz szűk köre a világ tágas mezejévé tágul ki. Sokszor nem apróztam így fel a szempontot. Ilyenkor arra kellett felelnie a hallgatónak, hogy miért tetszett neki a kiválasztott mű? Miért ragadt oda az emberábrázolás, a meseszöveg, képi tartalom a szerkezeti forma és a nyelvi forma lépvesszejére?

Volt úgy, hogy nem egy, hanem több művet adtam ki elemzésre (egy írónak több vagy több írónak egy-egy művét). Főként kisebb terjedelmű alkotásokat persze. Az érdekelt ugyanis, hogy képesek-e tetten érni a jelöltek egy-egy írónak opusai sokaságában kibontakozó életműve egységét vagy több írónak oeuvrejéből vett opus-

ból kihallani az azonos vezérmotívum felcsendülését. Egyszóval: az *asszociáló képességük* érdekelt. Például: *Ady: Bukdosik a lelkem — Eladó a hajó — Ének a porban*. Állapítsa meg, miért társítottam e három Ady-költeményt, s a három közül melyik az, amelyikből e furcsa, a felelő által bővebben meghatározandó életérzés visszavezethető a költő korára! Arra a megállapításra, hogy a három verset az Aranyénál élesebb rezignáció fűzi össze, mely már-már iróniába csap át (tisztá rezignáltság terméke szinte egyedül csak a *Bukdosik a lelkem*), s hogy ennek a különös életérzésnek kiváltója a semmi szépnek, semmi épnek nem kedvező kor, mint az *Ének a porban* c. költeményből láthatjuk — nem adhattam rosszabbat jelesnél. — *Juhász Gyula: Vidék. — Vidéki napraforgó — Isten háta mögött*. Milyen alapon társítottam e három költeményt? Hogy függnek össze egymással, hogy különülnek el egymástól? A kifejtésre ismét jelest kellett adnom. Pesttel, a kultúrközponttal — így szólt a felelő — a vidék nem vehette fel a versenyt. Ezért támadott fel a vidéken rekedt költőben a nosztalgia az életteljét kínáló Pest, általában a nagyváros iránt, s a három költeményben a rezignáció fájdalomába fojtott lázadásnak más-más foka nyilatkozik meg. — *Tóth Árpád: Lélektől lélekig. — Babits: A lírikus epilógja. — Ady: Szeretném, ha szeretnének. — Oláh Gábor: A hivatal pokla*. Identifikálható-e a felsorolt költemények eszmei tartalma, vagy nem? Mennyiben gyökeredzik az a korban? A vizsgáló identifikálta, az árnyalati különbségek megjelölésével, hangsúlyozva, hogy a magány-érzés még Babitsnál sem splendid isolation — legalább ennek a versnek az alapján nem, — s hogy *A hivatal pokla* sejtette meg velem, hogy kit-kit a maga hivatása zár be éjje búvós körébe. *A hivatal pokla* alapján mondhatnánk így is: „szakozottsága”, s ez a kapitalizmus kifejtettsége idején mind könyörtelenebbül érvényesülő munkamegosztás törvényére vezethető vissza. Ki tudja ennél jobban?

Egy szó, mint száz, a kísérlet sikerült. Annyira sikerült, hogy magam is megdöbbenem a sok pompás felelettől, és önmagam ellenőrzésére a tanulmányi osztálytól két középiskolai tanári diplomával rendelkező szakos kollégát kérttem magam mellé, nehogy esetleg néhány csillogó felelettől elvakultan „pártosan” javukra osztályozzam a többit is. A két „ügyelő”, aki váratlanul csöppent bele ebbe a műélvezők által, szinte a maguk multságára rendezett szimpozionnak a légkörébe, nekilelkesegetten tüzeskedett, hogy az az eredmény, melyet a hallgatók produkáltak, sokszor messze túllendült a szokványos jelesen. Így hát megnyugodhattam, hogy nem osztályozok liberálisan. Kissé furcsa is lenne ez tőlem, akinek buktatási százaléka mindig magas volt a humán szakosok között, majdnem elérte a reálszakosokét — nemcsak a matematikusokét, hanem a biológusokét is olykor. A fényes vizsgaeredményt az alábbi statisztika szemlélteti. A 82 vizsgáló közül

jeles eredményt kapott	47
jó eredményt kapott	21
közepes eredményt kapott	11
elégséges eredményt kapott	3

Szeptikusan fogadok mindennemű „egyedül üdvözítő módszer” létesítésére vonatkozó törekvést, de hiszek a módszerekben mint a hallgatóktól, a szaktárgyaktól, az előadóktól meghatározott célra vezető eszközben.

ИСТОРИЯ ОДНОГО ЭКЗАМЕНА

Л. Ваїда

Автор занимается одним из возможных видов приёма экзаменов по литературе, точнее по эстетике литературы, употребляемым им. По его мнению экзамен должен быть беседой, в том значении слова, чтобы преподаватели не только „спрашивали” но и „признавались” а студенты не только отвечали, но и спрашивали. Только этот способ может обеспечить

непосредственность и освобождающую атмосферу экзамена. (colloquium!). По его убеждению после выдачи билета надо обеспечить студенту время на подготовку и на запись мыслей. Автор считает, что студенту надо дать два билета. Первый должен выявить до какой степени систематизации знания дошёл, а второй показывает, какое у него литературное чутьё, понимание литературы на более высоком уровне с разбором произведения. Для разбора следует дать такое произведение, с которым ни лектор, ни руководитель семинара не занимались, иначе мы не можем убедиться в инвентативных способностях студентов а просто в воспроизводительных, а нас интересует именно первое. Анализируемое произведение может быть и из круга обязательного чтения. О литературной культуре наших студентов настоящее представление мы можем получить от анализа именно такого произведения, которое было для него личным переживанием. Автор считает необходимым дать к анализу указания — это отчасти осложняет работу студента — делает невозможным увёртываться, в то же время отчасти облегчает: даёт указания к логическому построению ответа. Вместо обязательной литературы — если ни одна форма обучения не может заставить её полюбить — автор считал бы правильным если просто наметили бы тех писателей, из произведений которых нужно прочитать несколько.

DIE GESCHICHTE EINES KOLLOQUIUMS

von L. Vajda

Verfasser erörtert eine der möglichen Methoden des Examinierens, die er in den Kolloquien des Faches Literatur, geneaur Literaturästhetik anwendet. Nach seiner Überzeugung soll das Kolloquium ein Gespräch sein, in dem Sinne des Wortes, daß der Professor nicht nur fragt, sondern sich auch zu einer Sache bekennt, und die Studenten nicht nur antworten, sondern auch Fragen stellen dürfen. Nur so kann die ungezwungene, ja befreiende Atmosphäre des Gespräches (Kolloquium!) gesichert werden. Nach seiner Meinung sollte dem Examinanden nach Ausgabe der These Zeit gelassen werden, um nachdenken, vielleicht auch Notizen machen zu können. Jeder Examinand sollte zwei Thesen bekommen; die erste, um sein Wissen zu erkunden und festzustellen, bis zu welchem Grade er in der Ordnung der Fakten und Daten zu gelangen fähig war; mit der zweiten sollte er dann seinen Sinn für Literatur, auf höheren Graden sein Literaturverständnis, u. zw. durch eine Werkanalyse, bezeugen. Zur Analyse wären unbedingt Werke heranzuziehen, die weder in den Vorlesungen, noch in den Seminarien behandelt worden sind, sonst könnte man sich ja nur von der Reproduktionsfähigkeit und nicht von der Invention des Kandidaten überzeugen, die uns doch am meisten interessiert. (Das zu analysierende Werk *kann* — muß aber keinesfalls — auch Pflichtlektüre sein). Von der literarischen Kultiviertheit des Kandidaten können wir ja nur durch das Analysieren eines Werkes ein zutreffendes Bild erhalten, das für ihn wirklich ein „Erlebnis“ war. Verfasser erachtet es für wichtig, stets auch Gesichtspunkte zur Analyse zu geben; dies erschwert zum Teil die Arbeit des Examinanden, da es das Vorbeireden ab ovo ausschließt; andererseits kann es aber auch zur Erleichterung dienen, indem es Weisungen für den logischen Aufbau der Antwort gibt. Statt der Pflichtlektüre — falls es in keinem Schultyp gelänge, diese beliebt zu machen — würde Verfasser für richtiger halten, nur die Schriftsteller anzugeben, von deren Werken einige als Pflichtstoff verlangt werden.