

DEBRECENI IRODALOM- ÉS KULTÚRATUDOMÁNYI
TANKÖNYVEK

Az irodalomtanítás aktuális kihívásai

Szerkesztette:
BODROGI FERENC MÁTÉ



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
2022

3.



Baranyai Norbert, Bodrogi Ferenc Máté, Kovács Szilvia

Az irodalomtanítás aktuális kihívásai

Debreceni Irodalom- és Kultúratudományi Tankönyvek

3.

Sorozatszerkesztő:
Fazakas Gergely Tamás
Fodor Péter

Baranyai Norbert, Bodrogi Ferenc Máté,
Kovács Szilvia

Az irodalomtanítás aktuális kihívásai

Szerkesztette:

BODROGI FERENC MÁTÉ



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press

2022

A tananyag fejlesztését az EFOP-3.4.3-16-2016-00021 pályázat
tette lehetővé.

A projekt címe:
„A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének
és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében”

A tananyag nyomtatott változata
a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának támogatásával,
a Kari Kiadói és Jegyzetbizottság pályázatának keretében jelent meg.

Szaklektor:
Fazakas Gergely Tamás

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISSN 2732-1290
ISBN 978-963-615-183-6 (pdf)

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja
dupress.unideb.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi

Borító tervezés és műszaki szerkesztés: M. Szabó Monika

A nyomdai munkálatokat a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2022-ben

Tartalom

Előszó (Bodrogi Ferenc Máté)	7
I. Az irodalomtanítás világtendenciái: mintázatok, problémák, dilemmák és praxisok (Bodrogi Ferenc Máté).....	10
II. A tananyag-elrendezés, a tantervi logika kérdései az irodalomtanításban (Bodrogi Ferenc Máté–Kovács Szilvia)	33
III. Az irodalomelméleti transzfer problémaköre: az egyetemi metanyelv középiskolai „lefordítandósága” (Kovács Szilvia).....	47
IV. Performativitás és irodalomtanítás – az elmélet másikkja: fesztivalizáció, reflektált élményközpontúság (Bodrogi Ferenc Máté)	59
V. Vitás kérdések a kötelező olvasmányok körül (Baranyai Norbert)	74
VI. A populáris kultúra és irodalom tanításának lehetőségei (Baranyai Norbert).....	90
VII. Kortárs magyar próza az irodalomórán: Grecsó Krisztián Vera című regénye (Kovács Szilvia)	104
VIII. Az online generáció és az irodalomtanítás: digitális eszközhasználat az irodalomórán (Kovács Szilvia)	115
IX. A kreatív írás szerepe az irodalomtanításban (Bodrogi Ferenc Máté).....	126
X. Film és szépirodalom párbeszéd-lehetőségei: Kosztolányi Dezső Édes Anna című regénye a Fábri Zoltán-féle adaptáció tükrében (Kovács Szilvia).....	141

Előszó

A Debreceni Irodalom- és Kultúratudományi Tankönyvek sorozat e harmadik darabja a magyarországi irodalomtanítás aktuálisnak tételezett kihívásait, problémáit, dilemmáit igyekszik körüljárni. A fejezetekben megképződő, egymással is mélyen összefüggő súlypontok – miként minden széles e világon – erőteljesen perspektívafüggőek, ugyanakkor egy érvényesnek vélt lehetséges térképét jelenítik meg mindannak, amivel manapság a magyar irodalomtanítás – úgy is, mint szakmódszertan és kulturális gyakorlat – szembesülni kénytelen. Ezzel együtt áttekinteni törekszik azokat a folyamatosan velünk élő, avagy vissza-visszatérő kérdéseket is, amelyeket ajánlatos újra és újra átgondolnia mindenkinek, aki irodalomtanításra adta a fejét. A kötet elsősorban oktatási segédanyag (akár tananyagként, vizsgaanyagként is), vagyis magyar szakos egyetemi hallgatók számára készült, de remény szerint haszonnal forgathatják mindazok az akár már hosszú ideje munkálkodó, gyakorló kollégák is, akiknek igényük van rá, hogy szakmájuk általános kihívásairól minduntalan elgondolkodjanak, s minderről – ahogy mondani szokták – időről időre „összerántsák” a tudásukat. Az anyag egyszerre kívánja játékba hozni az egyes témákat érintő kurrens, releváns szakirodalmat, s mindig beléptetni azokat a régebbi alapszövegeket is, amelyeket „klasszikusoknak”, megkerülhetetleneknek tekint. Egy olyan átfogó körképet kíván tehát adni, amely nélkülözhetetlennek tűnik ahhoz, hogy kellően felvértezve kerüljön a tanulók közé a pályakezdő, illetve friss és rugalmas maradjon az akár már pályájának végén járó szenior magyartanár is.

A Debreceni Egyetem Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézete már jó ideje stratégiai fontosságú prioritásként tekint a tanárképzésre, melyet képzési struktúrája, illetve szakmódszertani jellegű kiadványainak az utóbbi időben megszorodó száma is tükröz (például *Műelemzések*, *Studia Litteraria*, 2019/3–4. <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/issue/view/536>). Ennek a kiemelt fontosságú területnek hiánypótló darabja jelen kiadványunk, mely tágasabb körökben, más felsőoktatási műhelyekben, egyéb szakmai munkaközösségekben is igyekszik megállni a helyét. A kötet koncepciója szorosabb értelemben 2012 óta formálódik, amikor intézetünk, az akkori szombathelyi Nyugatmagyarországi Egyetem Esztétikai, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetével közösen, megalapította az Irodalomtanítás Innovációjának Országos Műhelyét (IROM), Fűzfa Balázs vezetésével. E projektum keretében több konferencia és ezek nyomán készült szakmai kiadvány született (vö. <https://irodalom.unideb.hu/hu/irom>), 2015-ben pedig a Magyar Tudományos Akadémia Szakmódszertani Kutatócsoportjaként bizonyíthatunk pályázati keretek között. Az IROM-vállalkozás szakmai hozadéka, illetve a Magyartanárok Egyesülete régi és új honlapjának anyagai (<http://www.magartanarok.freeweb.hu/cikk.html>; <https://magartanarok.wordpress.com/>) jelentik azt a két legfontosabb bázist, amelyek kötetünk tartalmi-kompozicionális felépítését eredményezték.

Az irodalomtanításhoz világszinten kötődő általános elméleti „hitvallások”, gyakorlati tendenciák magyarországi távlatokat is bevonó számbavétele (I. fejezet) után,

a II. részben az alapvető fontosságú tananyag-elrendezés, vagyis a tantervi logika kérdéseit járjuk körül. Ezeket követi a hasonló feldolgozásokban általában kevésbé érintett, de szintén fundamentális jelentőségűnek ítélt irodalomelméleti transzfer vizsgálata, vagyis az egyetemen – jó esetben – elsajátított metanyelv és kérdéskultúra középiskolai alkalmazásának problémaköre (III. rész), majd a téma inverz párjaként a szaknyelviség számára éppenséggel konkurenciát jelentő, „megmozgató” performativitás iskolai lehetőségei kerülnek szóba a negyedik részben. Az V., VI. és VII. fejezet a kötelező olvasmányok, a populáris kultúra, illetve a kortárs irodalom közoktatásbeli helyi értékének örökzöld és szakmódszertanilag is kétségkívül igen népszerű témáira reflektál összefoglalólag, a kortárs fejezet vonatkozásában egy konkrét szövegelemzés formájában is. A digitális eszközhasználattal, az ifjú „online nemzedék” által támasztott elvárásokkal manapság gyakorlatilag kötelező a számvetés (VIII. fejezet), s itt elég csak arra utalni, hogy az elmúlt két tanévben történt meg az a minden túlzás nélkül történelmi jelentőségű összmagyarországi digitális átállás a Covid19-pandémia következtében, amely végérvényesen lezárta az online oktatás előtti érárt, és végérvényesen bevezette a tanórákra az oktató hardvereket és szoftvereket a közoktatás tantárgyi rendszerének egészében. A IX. fejezet egy talán még mindig nem eléggé a helyén kezelt aspektusra, a kreatív írás lehetőségeire és lehetséges szakmai felhajtóerejére figyel, nem titkoltan azzal a szándékkal is, hogy az illető vonatkozást jobban helyzetbe hozza a standard magyar középszintű irodalomoktatást illetően. A X. fejezet egy szintén bevettebb, ám kihagyhatatlan témával, a film irodalomórai jelentőségével foglalkozik, méghozzá egy olyan példaszerű mikroelemzés által, amely hatásosan figyelmezteti az olvasót – mintegy az anyag gyakorlatias „utószavaként” is –, hogy igen fontos ugyan beszélgetni mindarról, amiről a kötet szól, a dolgok vége azonban mindig a hétfő reggeli, péntek délutáni konkrét tanóra, a harminc kamasz velünk szemközt, illetve a rendelkezésünkre álló negyvenöt perc.

A tankönyvet két, az egyetemi tanárképzés és a középiskolai irodalomoktatás világában egyaránt igen otthonosan mozgó kollégámmal együtt készítettük. Többszerzőjű „mű” lévén nem teljesen egységes a fejezetek gyakorlat-orientáltsága, felépítése, stílusa. Az előzetes egyeztetések, illetve az alapvetően azonos megközelítésmód és szakmai studiózottság következtében – közeli és távoli mestereink jórészt azonosak – ugyanakkor talán sikerült egy koherens, egységes könyvként kezelhető munkát kiadni a kezeink közül.

Persze mindig akad valami, ami kimarad. Bizonytalán nagyobb hangsúllyal is szóba kerülhetett volna a játékosítás (gamifikáció), a multimedialitás vagy a vizuális kultúra ügye. A magyartanár szereplehetőségeivel való számvetés is sokkal többet érdemelt volna, tán egy külön fejezetet is (vö. Gordon Győri János tanulmányát: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/gordon-gyori-janos-090617-2>). A „kötelezők”, a „popkult”, illetve a „kortársak” témái pedig olyan diszkurzív csomópontok, amelyekhez, bizony, mindenki nagyon ért, mindenkinek van velük kapcsolatban valamilyen erős véleménye. Ez a kötet azonban nem akar túlzottan orientálni, s nem is akarja feloldani a dilemmákat. Sokkal inkább összegyűjteni ezek legfontosabbjait, felmutatva egy csokorban, hogy – mint már szó volt róla –, összerendezze a vonatkozó ismereteket, elsősorban a leendő irodalomtanárok fejében. Olyan alapot teremtve, amellyel sokkal jobb eséllyel indulhat meg (vagy

újulhat meg) az önálló, autonóm módon kiteljesedő saját szakmai praxis, mely nem végződik kiégési szindrómával nyolc-tíz éven belül, hanem örömteli életpályamodell marad, minden nehézség ellenére.

Ugyanez igaz a kötet szakirodalmi merítésére. Bizonyára minden fejezethez tudna legalább két-három kimaradó tételt sorolni bármely, a téma iránt akár csak érdeklődő személy is. Ezek a témák éppen azért jelentősek, mert túlnyomórészt bőséges a kommentárjuk. A kortárs irodalom távlatához adná még magát például Csobánka Zsuzsa doktori disszertációja a kortárs szemléletű irodalomtanításról (vö. https://ppk.elte.hu/file/csobanka_zsuzsa_emese_tf_m.pdf), máshol Gonda Zsuzsa átfogó tanulmánya az IKT alkalmazásának lehetőségeiről a magyartanárképzésben (vö. http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_4.html), vagy éppen a legújabb, ráadásul sikerültnek tekinthető „segédkiadványok” lajstromozása az olvasóvá nevelés színesítéséhez (pl. *Nem kötelező. Kortársak és kimaradók: Szöveggyűjtemény középiskolásoknak*, szerk. KIRÁLY Levente, Budapest, Corvina, 2020.). A teljesség ígézetével azonban mi is kénytelenek voltunk leszámolni – egyszer le kell zárni minden kéziratot –, bár nem is a „teljesség” volt a végső cél, hiszen igazán fontosnak mindhárman azt tartottuk tehát, hogy alapvetőnek látott, illetve gondolatmeneteink szempontjából adekvát szakirodalmi hivatkozásainkat elhelyezzük. Ezáltal persze markánsan kirajzolódik egyúttal a kötet saját szakmai kánonja is. Ilyen a dolog természete.

Örök vitatéma – a hallgatók körében is –, hogy mi értelme van az „érthetetlen”, sőt sokszor egyenesen idegesítő szakszövegeknek? Hogy miért nem lehet úgy írni, hogy mindenki megértse? A kérdés nyilván messzire vezet. Például azért, mert nem minden ismeretterjesztés, hanem tudomány is. Az orvosi szaklapok közleményei, a *Nature* magazin cikkei sincsenek úgy megírva, hogy azokat mindenki értse. Az érthetőségre törekedni kell, de az nem egyenlő a közérthetőséggel. Az irodalomtudománynak is vannak fogalmai, van egy bizonyos nemzetközi nyelvezete, amit egy felkészült magyartanárnak „olvasni” kell tudnia. Az eszmények szerint a jó tanár mint *interface*, mint láncszem képes megérteni a tudományos igényű tanulmányokat, monográfiákat, recenziókat egyfelől, s képes ezeket közvetíteni, „lefordítani” tanítványainak másfelől. Transzformálni, átalakítani nemcsak a péknek vagy a villamosmérnöknek kell tudnia. Mert ha nem követjük figyelemmel a sokszor bizony túlhajtottnak vagy túlságosan divatosnak látott „trendeket” is, akkor nem maradunk naprakészek, s egyszerűen megöregszünk. Ezek a divatos, kevésbé divatos újdonságok tartják ugyanis üdén és fiatalosan szakmai szellemiségünket, s persze a folyamatos szépirodalom, a folyamatos színház, mozi, kiállítás. Az irodalomtudományos szaklapok olvasásának tehát nem feltétlenül kell leállnia a sikeres államvizsga napján, hanem a *lifelong learning* jegyében folyamatosan szembesülni, találkozni szükséges ezekkel. Általában ilyesfélékre szoktunk jutni a hallgatóssággal, amikor az e kötettel azonos című egyetemi kurzuson beszélgetünk. Meglehet, hogy csak azért mondják a legtöbben ezt, mert szerintük mi, oktatók, ezt akarjuk hallani, de úgy tűnik, addig jó, míg ez marad a legalább fennen hangoztatott konklúzió. A tankönyvsorozat e harmadik darabja mindenesetre valami ilyesféle szellemben íródott – remélve, hogy hasznosul, szemináriumra, vizsgára, vagy éppen valamelyik hétfő reggeli, péntek délutáni középiskolai magyaráróra készülve egyaránt.

I. Az irodalomtanítás világtendenciái

Mintázatok, problémák, dilemmák és praxisok

BODROGI FERENC MÁTÉ

ALAPVETŐ RENDSZEREZÉSEK

Miként a tankönyv egésze átfogó körképet kíván adni a magyarországi irodalomtanítás legfontosabbnak ítélt aktuális súlypontjairól, problémáiról és dilemmáiról, akként jelen nyitófejezet az irodalomtanítás *világszintű* tendenciáiba, gyakorlataiba igyekszik általános betekintést nyújtani, a honi vonatkozások körvonalazásával, illetve az elméleti-szaknyelvi alapozás igényével is.

A világ irodalomtanítási gyakorlatai túlnyomórészt arra törekednek, hogy az olvasás és az irodalom iránti pozitív attitűdöt, az irodalom iránti érdeklődést és az irodalom szeretetét kialakítsák a gyerekekben, hogy a fiatalok képesek legyenek érzékenyen viszonyulni az irodalmi szövegekhez életük során (Gordon Győri 2003a: 229.). Az irodalomtanítás ugyanakkor olyan intézményesített civilizációs gyakorlat (*kultúrtechnika*) is egyben, amelynek időben és térben eltérő megvalósulásmódjai vannak. Ezek többféleképpen csoportosíthatók, miközben a tipológiák meglehetősen hasonlatosak.

Gordon Győri János Alan C. Purves nyomán taglalja a lehetséges három legnagyobb irodalomoktatási rendszert, az *imitatív*, az *analitikus*, illetve a *generatív* (Gordon Győri 2003b: 15–16.):

- Az *imitatív* verzió erősen hangsúlyozza a nemzeti és klasszikus (elit)értékek fontosságát az irodalomtanításban. Ezek követése, vagyis a normaátadás és a tudatos utánpótlás (*imitatio*) a legfőbb kulturális cél itt, tehát a folyamatos ismeretbővítés.
- Az *analitikus*, vagyis „elemző” távlatban a feladat megismertetni és elsajátíttatni az irodalomkritikai olvasás jellegzetes eljárás módjait, játékszabályait. Ez az elv lényegében a saját esztétikai megítélő és értelmező teljesítményt igyekszik fejleszteni, illetve az azokat elősegítő technikákat, *kompetenciákat* (vagyis a jártasságot, a készségszintre emelt, mintegy automatizálódott, komplex problémamegoldásra is alkalmas képességek, ismeretek, attitűdök mixtúráját, tulajdonképpen a deklaratív és a procedurális tudás ötvözetét) optimalizálni.
- A *generatív* perspektíva veszi tekintetbe leginkább az olvasói, befogadói szempontokat, az érzelmeket, tapasztalatokat, attitűdöket helyezve a középpontba az irodalmi művekkel való foglalkozás során. Elve, hogy lényegében mindegy, mit olvas a gyerek, csak olvasson; szövegfogalma tehát nem hierarchizál úgy, mint például az imitatív, s jellemzően közelebb áll az analitikus felfogáshoz.

Jól láthatóan elkülönül itt három komponens, a *szerző/feladó*, az *üzenet/mű*, illetve a *címzett/olvasó* (nem melleleg a különféle kommunikáció- és irodalomelméletekben

egyaránt középponti és modellalkotó erejű) komponensei, amelyek nemcsak elvont irodalomtanítási célokat, de konkrét tananyagszervezési és -elrendezési irányokat is képviselnek. Ehhez hasonlatos Arató László Gordon Győri által szintén idézett rendszere (Gordon Győri 2003a: 228–229.), mely az irodalomtanítás koncepcióit ekképpen rendezi:

- a *nemzeti irodalmi örökség* áthagyományozása
- az *élményközpontú* irodalomtanítás
- a *műértelmezés* technikáit és fogalmi kereteit középpontba állító irodalomtanítás
- a *kommunikációs* képességek fejlesztését középpontba helyező tanítás
- az *önértelmezést, önmeghatározást* középpontba helyező irodalomtanítás.

A *szerzőiség*, illetve a hagyományátadás imitatív elvéhez jól hozzáilleszthető e modell első komponense, a *nemzeti örökség* továbbadásának, a jeles, kanonizált művekről való egységesített (vagyis szintén kanonizált) értelemképzésnek az elve. Az interpretáció aktusát középpontba állító analitikus, vagyis a *szöveg alapú* értelmezői műveletek mennyelvét és mechanizmusait kiemelő elv jól megfeleltethető a *műértelmezés* *technikai* hozzáállásának. Az *élményelvű*, generatív, kommunikáció- és önismereti tréningként felfogott aspektus pedig az *olvasót*, vagyis a befogadás elemét tünteti ki.

Horváth Zsuzsa felosztása – amelyet az olvasási tevékenységnek tulajdonított legelterjedtebb nézetek felmérésével alkotott – szintén jól kapcsolható az előzőekhez (Gordon Győri 2003b: 8.):

- A *személyes gyarapodás* nézete a szövegértés fejlesztésében és a társas-szociális képességek kimunkálásában a befogadót preferálja (generatív hangsúlyok).
- A *tantárgyközi* nézet a nyelvhasználat és az írásbeliség funkcionális alkalmazásának képzését húzza alá, szintén generatív, befogadó-orientált hangsúlyokkal.
- A *felnőttkori igények szerinti* nézet (amely az olvasási és szövegértési képességek fejlesztését a felnőttkori kihívásokkal kapcsolatos eredményes felkészítés miatt részesíti előnyben) szintén így tesz.
- A *kulturális örökség* nézete, mely az olvasást elsősorban a kulturális, erkölcsi és szellemi horizontok, továbbá a nyelvi-kulturális örökség folytonossága miatt tartja fontosnak, azonban már egyértelműen egy szerzőközpontú és hagyományvezérelt hozzáállás megjelenítője (imitatív hangsúlyok).
- A *kulturális elemzés* nézete a műközpontú, szövegközpontú megközelítés képviselője, amennyiben az olvasás szerepe itt amiatt fontos, mert a kulturális környezet és a világ kritikus felfogásának képessége ennek segítségével bontakozhat ki leginkább (analitikus hangsúlyok).

Ezek a differenciált felosztások (ld. még az V. fejezetet is) egy 20. századi nagy szembenállás tükrében polarizálhatók, az ún. *cambridge-i*, illetve a *londoni* „iskola” oppozíciójában. Az 1960-as években virágkorát élő *cambridge-i* modell az irodalomtanítás változatlan fontossága mellett érvelt, a humán kultúra önértéke, az irodalom szocializáló és legitimáló funkciója mellett tett hitet. A kulturális örökség átörökítése, a „kulturális DNS” gondozása az irodalomtanítás célja tehát itt. Egyes fejlett ipari országok és a hagyományosan nagy hírnevű elitintézmények felfogása tulajdonképpen máig ez

(Sipos 2003: 33–34.). A cambridge-i iskola kultúráközvetítő-érték hagyományozó szemléletmódja a hatvanas évek végéig meghatározta a világtrendet (Sipos 1998: 19–20.). A filológiai jellegű polgári tradíció, majd a tényközpontú, természettudományi ihletésű pozitivizmus ezeknek az irányelveknek a legfőbb ösztönzői, ahol a tanításban a mű megértése következmény, eltervezett hatásmechanizmusokon, logikai kényszerpályákon levezetett végeredmény, nem pedig a szöveggé vált nyelv folyamatos párbeszéde az olvasóval, egyfajta figuratív létcommentárként (vö. Bókay 1998: 76.).

A középiskola hatvanas éveket követő tömegessé válásával kialakult modell a nagy másik, a londoni irányzat, amely elutasítja a tradicionális kultúráközvetítést, s mellőzni kívánja a szövegfeldolgozásban a tudományos módszereket. Az anyanyelv és irodalomtanítás célja eszerint a nyelvi kompetencia fejlesztése, annak az eszköznek a kiművelése és birtoklása, amely révén az összes többi tárgy tanulása megvalósítható. Az irodalomtanítás ebben az összefüggésben az anyanyelvi oktatás része tehát, a szépirodalom pedig az oktatás folyamatában elveszti autonóm, legalábbis kitüntetett jellegét (Sipos 2003: 34.). A londoni iskola az egyéni kommunikációs készség és a kreativitás fejlesztését tekinti tehát céljának, a tanár pedig már nem frontális előadó, hanem sokszor kicsoportos programokat, projekteket tervező *facilitátor*. Az 1970-es években feljövő irányzat arra helyezi a hangsúlyt, hogy a tanuló hogyan dekódolja és közvetíti az információt, mennyire érzékeny, hatékony a beszédstílusa, mennyire érzékel implicit jelentéseket. Ennek fényében szerepet kapnak a fantáziatévékenységet nélkülöző, nem fikcionális (*non-fiction*) szövegtípusok is: az illető módszertan reklámszövegekkel, termékismertetőkkel, újságírói műfajokkal is bőven dolgozik (Sipos 1998: 19.). A cél itt egyfajta befogadóorientált tanrend, amely nem az ismeretátadásra törekszik elsődlegesen, hanem az egyéni önkitaljesítésre, mentális és munkaerőpiaci értelemben is. Játékos jellegű, élményközpontú, tömegkultúra alapú. Érdeklődése elsősorban tehát nem a szépirodalmi művekre, hanem a művekről kialakult véleményekre, illetve a kultúra ezernyi más nyelvi jellegű produktumára irányul.

Összegezve: A cambridge-i iskola a (szép)irodalomtanítás fontosságát hangsúlyozza, a művészetek, az irodalom humanizáló hatását emeli ki. Konceptiója szerint a humán kultúra mint önérték önmagában is legitim az iskolai tevékenységek sorában. A londoni iskola a nyelvi kompetencia fejlesztését tekinti az anyanyelv és az irodalom legfőbb oktatási céljának, és nem fogadja el a tantárgy hagyományos interpretációját. Az irodalomtanítás ebből következően csupán az anyanyelvi oktatás részeként nyerhet legitimitást mint a különböző nyelvváltozatok megismerésének egyik eszköze. Az egyik véglet tehát a szépirodalmi írásművészetnek központi helyet juttat, hangsúlyozva civilizáló, kultúráközvetítő szerepét, a másik az anyanyelvi oktatás jelentőségét emeli ki, és megkérdőjelezi a szűkebb értelemben vett (szép)irodalom tanításának hagyományos elsődlegességét (Spira 2011[1991]: 1.).

Gordon Győri kiemeli, hogy Paul Morris és John Williamson oktatáskutatók két – az előbbiekhöz hasonló logikájú – tanárképzési modellt különítenek el. Megállapításuk szerint az egyikben a tanárnak kulturális *transzmitter* szerepet kell betöltenie, a másikban viszont inkább a kultúra *transzferálója* szerepének képviselőjét várják el tőle. Az első modellben egy lényegében már kész, egész, valamiféleképpen strukturált és stabil

ismeretrendszerrel kell közvetíteni, átadni a tanulóknak. A másik modellben viszont arra kell törekednie a tanárnak, hogy minél inkább képessé tegye a diákjait arra, hogy a társadalom, a kultúra állandó változási igényeit majd felnőttként is fel tudják ismerni, meg tudják érteni, s képesek legyenek saját maguk is alakítani e társadalmi viszonyrendszerket, illetéknéppen válva kompetens állampolgárokká. Ez utóbbi egyben azt is jelenti, hogy a tanár saját kultúrája háttérbe szorul, vagy legalábbis kevésbé játszik releváns szerepet a tanításban, s inkább az a jó tanár kritériuma, hogy mennyire képes a diákot a saját kulturális érdekeinek megfelelően fejleszteni (Gordon Győri 2004: 12.). Morris és Williamson eredményeiből úgy látszik, hogy a „transzmitter” szerepű tanármodell az erős, központosításra és kontrollra hajló államok esetében jellemző tanári szerepelvárás, míg a „transzferáló” inkább azokban az országokban jellemző, amelyekben a helyi – önkormányzati, iskolakörzeti, iskolai, tanári – autonómiának nagyobb hagyománya van (Gordon Győri 2004: 13.).

A LEGJELLEMZŐBB NEMZETKÖZI MEGVALÓSULÁSOK

Gordon Győri János majdhogynem húszéves, ám máig érvényes, átfogó országtanulmányokon alapuló koncepciója négy markáns nemzetspecifikus modellt különít el: az *amerikai/angolszászt* (nagyreszt ide tartozik a francia és a német is), az *oroszt* (nagyreszt ide tartozik más kelet-európai országok gyakorlata is), a *svédet*, illetve a *japánt* (Gordon Győri 2003a: 229.).

Az *amerikai/angolszász modell* erősen az olvasóra koncentrál; az élménynek, a nyelvi-kommunikációs készségek és a kreativitás fejlesztésének rendeli alá az irodalom tanítását. Inkább alapkompenciákat, semmint tárgyi tudást vagy szakértői ismereteket fejleszt. Törekszik az olvasással kapcsolatban a minél pozitívabb attitűdök kialakítására (*attitűdinális megközelítésmódnak* is nevezik ezt a felfogást), ezért nem orientálja szigorúan a diákok olvasmányanyagát. Szervesen beleilleszti a populáris és non-fiction szövegtípusokat is a tananyagba, az elit-szépirodalom dominanciája így itt elenyészik. Ez tehát egy tipikusan a londoni iskolát követő, generikus színezetű modell, az élményközpontúság, a befogadó-orientáltság hangsúlyával, a személyes gyarapodás, a tantárgyköziség, illetve a felnőttkori igények nézetére alapozva. A kulturális elemzés nézete kevésbé, a kulturális örökség nézete pedig a legkevésbé mintázza az amerikai/angolszász tantárgyi megvalósulásokat, amelyek jellemző módon integrálják a hazai irodalom és nyelvtan kettőességét (pontosabban ott ez a distinkció nem is igazán értelmezhető) (Gordon Győri 2003a: 230.).

E modellt olyan országok (Németország, Franciaország, Anglia) tudják hatékonyan alkalmazni, ahol az *autonóm polgár* eszménye évszázados tradíció, ahol még a generációs kultúraátadásnál is fontosabb az, hogy az egyének mentálisan is egészséges állampolgárok és munkavállalók legyenek, pragmatikus és praktikus értelemben is jó szövegértők és szövegalkotók, akiknek ráadásul van igényük a „mindennapi” esztétikai tapasztalatokra is. Jellemző, hogy egy angol középiskolásnak Shakespeare két (!) drámáját kell kötelezően ismernie, illetve 1914 előttről és utánról egy-egy drámaíró, két-két próza-

írók és négy-négy költőt egy közös listáról (*kánon-minimum*). A világirodalom – szemelvénytárhely – inkább csak a felsőbb évfolyamokon jelenik meg. Irodalomtörténet, irodalomelmélet csupán mozaikosan kerül elő, rálátást középiskolai szinten nem biztosít, a témakörök szerinti tananyagstrukturálás az uralkodó. Leveleket, naplókát, riportokat, interjúkat, enciklopédiákat, szórólapokat, reklámanyagokat egyaránt elemeznek. A *kortárs* irodalom mindhárom műfaját felvillantják, szemelvénytárhelyen. Jellemző a non-fiction jelenléte és az integrált „English”, illetve a kreatív írás (*creative writing*, ld. bővebben a IX. fejezetet) szemben a leíró nyelvtannal. A képességfejlesztés területei a szövegértés (interpretációs modellek), betekintés az írói mesterségbe (narratológia, stílus, műfajelmélet), némileg az irodalmi örökség (hatás, mitológia, magas irodalom), illetve nagy hangsúlyt fektetnek más kultúrák megismerésére, az információkezelésre, illetve a médiatudatosságra. A frontális módszer mindig keveredik a kisebb-nagyobb csoportos projekt munkákkal, mediális feldolgozásokkal (színpad, rajz, internet, zene). A tankönyvhasználatnál jóval jellemzőbb a portfóliózás, a hand-outok és egyéb elektronikus anyagok áramoltatása (bővebben: Jankay-Pála 2003).

Az *Amerikai Egyesült Államokban* mindez még markánsabb: a hírek szerkesztése, a cikkírás, a szónok-versenyek, mesterséges viták, drámajátékok folyamatosan szervezik az irodalomórát. Jelen van a történetiség elve is, ugyanakkor az önismereti „biblioterápiás” gyakorlatoknak itt van a legnagyobb hagyománya (bővebben: Gordon Győri 2003c). Az irodalomtanítás elsősorban nem ismeretközvetítő, mint inkább képességfejlesztő célokat tűz tehát ki. Akire szükség van: egy, a problémákat önállóan is detektáló, vállalkozó szellemű, kreatív, egyedül és csoportban egyaránt hatékonyan és megbízhatóan dolgozni képes, a másságot jól toleráló, kultúrájától függetlenül bárkivel hatékonyan kommunikálni képes személy. Nem például a romantikus költők művészetszemléletének ismerete, hanem egyfajta közös gondolkodási keret az, ami a kultúra közösségét jelenti az Egyesült Államokban, s természetesen az irodalomtanár is ennek kialakítását kell, hogy legfőképp szem előtt tartsa. Nem baj, ha valaki mélyebb esztétikai rétegeket is fel tud tárni egy regényben, de még fontosabb, hogy bármilyen szövegből, akár nem esztétikai szövegekből is ki tudja emelni a lényegét, rendszerezze a szöveg által közölteteket, megértse és el tudja dönteni, hogy milyen helyzetben miképpen alkalmazható az így szerzett tudás. Az irodalompedagógiában nem az az uralkodó koncepció (a *transzmitter* vs. *transzfer* szerepválasztás jegyében), hogy a tanulók a tanár által képviselt kanonisztikus kultúrát sajátítsák el, hanem az, hogy a tanár képes legyen hozzásegíteni a tanulókat ahhoz, hogy a saját kultúrájukat tudják a legértékesebben kibontakoztatni (Gordon Győri 2004: 10.).

A *francia* tantervek előíróbb jellegűek és elitistábbak, itt nagy hagyománya van a szövegközpontú, strukturalista, vagyis analitikus paradigmának is. A kritikai attitűd kifejlesztése, az érveléstechnika tökéletesítése azonban ugyanolyan fontos a tradicionális polgári nevelés részeként. A középiskolai irodalomtanítás lényegében a saját nemzeti irodalom oktatását jelenti, de nem időrendi sorrendben (a világirodalom klasszikusai megjelennek, de ezekre az oktatásügyi szabályozók csak ajánlatokat tesznek). Bár a gyerekek különböző munkafolyamatok során tanulnak az irodalom történetéről is (például a francia irodalom aranykorait s azokból bizonyos fontos szerzőket és műveket – leg-

alább a 16. századtól napjainkig – mindenkinek ismernie kell), az irodalomtanítás alapvetően nem kronologikus (bővebben: Juhászné 2003). Az időrendi teljesség helyett itt inkább a szövegfeltárás eljárás módjaiban értett teljességre törekcsenek, tehát a cél az, hogy a gyerekek ilyen szövegfeldolgozó eljárás módokban legyenek gazdagon és szakszerűen jártasak. A francia iskola tehát a szövegfeldolgozás és szövegalkotás módszeres technikáit tökéletesíti, a kulturális-történeti ismeretek és a kommunikációs készségek bővítésével, fejlesztésével együtt. A diákok tulajdonképpen egy gondosan kimunkált szakmai protokollal ismerkednek meg, amit jól mutat az, hogy szisztematikusan alkalmazandó technikákat és hozzájuk tartozó szakfogalmakat sajátítanak el az irodalomórán. A „jól képzett személy” eszménye tehát itt nem elsősorban egy normatív alapokon kiválasztott tárgyi tudásrendszerrel rendelkező egyéné, hanem a *szakemberé*, aki legfőképp abban jó, hogy egy szakterület által kidolgozott műveleti szabályrendszer értelmében „módszeresen” áll hozzá a dolgokhoz – miközben persze azért nem is kulturálatlan (Gordon Győri 2004: 8.).

A *német* gyakorlatok erőteljesebben elmozdultak a londoni paradigma jellegzetességei felé a franciához képest. Az irodalom az integrált „Deutsch” része. A történetiség elve megjelenik például a műfaj történeten keresztül, de nem szervezi a középiskolai évek tanmeneteit, a kánon pedig laza, főként ajánlásokat tartalmazó listák formájában van jelen. Jellemző, hogy Goethe és Schiller írásművészetét kevésbé átfogóan tanítják, mint nálunk. A német irodalom (és nem a világirodalom) főbb állomásait kell csupán ismerni, „egy korszak – egy kulcsmű” alapon. A non-fiction, a popularitás, a tanári szabadság, a projektezések, a tankönyvet helyettesítő anyaggyűjtések egyértelműen az angolszász irányok felé vitték el a német irodalomtanítást (bővebben: Rab 2003). A multikulturalitásra, az idegen kultúrák iránti toleranciára és kíváncsiságra az angolszász/amerikai modell általános érvénnyel nyitott, sőt kulcsterületként értelmezi ezeket a távlatokat.

A *svéd modell* úgy mutatja az angolszász alternatíva számos alapelemét, hogy közben a kulturális örökség nézetét is képes eredményesen integrálni, továbbá Európában élvonásnak tekinthető a tanuló- és élményközpontúságban. Erős hangsúlyai: kisebbségi kultúra és identitás, társadalmi-kulturális egyenlőség és sokszínűség, tolerancia. Az egyik legfőbb oktatáspolitikai irányelve a decentralizáció, a helyi kompetencia érvényesülése; az okiratok minimális célokat, általános alapelveket rögzítenek csak. A művek szövegközpontú és befogadóközpontú megközelítésének mixtúrája a jellemző, a fő cél itt sem az ismeretátadás, hanem a személyiségfejlesztés. A hagyományos kánontól szándékosan elütő műveket is olvastatnak (női, kisebbségi szerzők, drogos naplók, fogyatékkal élőkéről szóló alkotások). Gyakori tanórai eljárás az *aktualizálás*, vagyis annak mérlegelése, hogy miként lehet az olvasottakat jelenbeli társadalmi problémákhoz, kérdésekhez kötni. Erős kommunikációközpontúság, illetve *kooperativitás* jellemzi a svéd irodalom módszertant, melyben szintén integrált tantárgyként szembesülhetünk az irodalmi tartalmakkal. 50-50 százalékban tanítanak nemzeti és világirodalmat, a legjelentősebb kanonikus szerzők köre épülő részleges irodalomtörténetezés keretében. Hasonló a tananyag korszakolása a miénkhez, ám jóval szellősebb, és nem kizárólagos az illető tananyagszervező logika. Az oroszsal vagy a franciával ellentétben (hasonlatosan

a némethez) nem jellemzőek a memoriterek; tisztelik és kiaknázzák ugyanakkor a popkultúrát és a tömegkommunikációt, az európai kánon-modell átadása évi négy nagyobb mű megismertetésével történik csupán. Az individuálszichológiai-szociálszichológiai hangsúlyok mindvégig erősen jelen vannak a tanmenetekben. A 21. század elején Svédország mutatkozott az irodalomtanítás egymást kizárni látszó tendenciáit leginkább sikeresen és tudatosan integráló országnak (bővebben: Gordon Győri 2003d).

Az irodalomtanítás során *Oroszországban* a nemzeti irodalom történetének bemutatása a fő cél, bár különböző pontokon a világirodalom is szerepet játszik. A szerzők, a művek mint a szellem-, kultúr-, stílustörténetileg értett főbb korszakok kimagasló, reprezentatív példái kerülnek bemutatásra. Az irodalomtankönyvek szinte kivétel nélkül monografikus, történeti teljességre törekvő, tudományos nyelvezeten íródott munkák. Szélesen, részletezően bemutatott korrajz, stílustörténet, a társművészetek története, a szerző életrajza, illetve a szerzői életmű alapos bemutatása vezet el az egyes művekhez, amelyek tehát mindezekbe ágyazottan jelennek meg. A tanítási órák tipikusan a tankönyvek szerkezetét követik. E kronologikus irodalomtanítás egyik jellemző vonása, hogy az irodalmat annak történetileg elgondolt teljességében, ezen belül pedig mindig a legmagasabb csúcsokra összpontosítva kívánja a tanulóknak felmutatni, s így is igyekszik mintegy mimetikusan, vagyis másolva-visszatükrözve végigjárni, „újraélni” velük. Mivel ez a mimézis kanonikus, normatív alapokon nyugszik, bizonyos mértékig szakrális jelleget ölt, amennyiben passiójátékszerűen végigvezet a „szent” történeten, a „nagyelbeszélésen” (Gordon Győri 2004: 7; Gordon Győri 2003b: 15.). Az orosz modell tehát egy tipikusan a cambridge-i irányvonalra jellemző, imitatív és szerzőorientált megvalósulás. Az irodalomelméletre, irodalomtörténetre, a kontextuális ismeretekre koncentrálnak. Tananyagválasztása kanonisztikus, elitista, az exkluzív esztétizmusra, magaskultúrára építő. Megközelítésmódja lényegében a kulturális örökség nézetét reprezentálja. Az irodalmat integráló tanórák száma a világ minden oktatási rendszerében relatíve magas, Oroszországban azonban csak az irodalomórák száma heti négy körül mozog, sőt az anyanyelvi (nyelvtan) órákkal számuk még ennél is magasabb. Az 5. és a 9. osztály között a gyerekek visszatérő koncentrikus köröket járnak be a mesék és mítoszok világától a jelen mítoszaiig és klasszikusaiig. Időben előrehaladva egyre több a magasirodalom, de mindig eljutnak a világirodalom legjellemzőbb alkotásaiig is. Az 10. és 11. osztályban a 19–20. századi nemzeti irodalom elmélyült, inkább formai mint történeti tanulmányozása a cél, vagyis a kronológiai távlat voltaképpen itt sem dominál teljesen, hanem kiegészül egyfajta monografikus-tematikus megközelítéssel. A külföldi irodalom legjelentősebb alkotásait (Homérosz, Petrarca, Shakespeare, Molière, Hugo, Hoffmann) 9. osztályban ismertetik meg a diákokkal, vagyis a nemzeti és a világirodalom „története” nem párhuzamosan és nem a középiskolai évek egész totalitásában valósul meg még itt sem. Kivételesen nagy figyelmet szentelnek a művekről írt kritikáknak, egyáltalán a kritikai metanyelvvél való találkozásoknak is, a memoriterek oroszországi szerepe pedig ugyanilyen kivételesen meghatározó az alapvetően frontális és imitatív tanszisztémában (bővebben: Kutyina-Sándor 2003). Ebben a környezetben az irodalompedagógiát vezérlő cél a „művelt”, „tanult” ember kifermálásának eszménye. Az oktatás egy nemzetileg, területileg közös ismeretrendszer létrehozása érdekében történik, amely-

hez egyfajta közös identitás-élmény is kapcsolódik. Ez az irodalomtanítási megközelítés az ismereteket egészen felépíthető, a (felnőtt) emberek egyetemes közössége által már birtokolt, strukturált-hierarchikus elrendeződésű, normatív alapon megnevezhető tartalmaknak látja, s az interiorizáció útján ezt a már létező kulturális struktúrát igyekszik mintegy újraépíteni a fiatal generációban (Gordon Győri 2004: 7.).

A *japán modellt* csak megemlítjük, mivel kettős kínai-japán nyelvi öröksége, illetve igen távoli kulturális hagyományai miatt meglehetősen speciális (például sokkal kompetitívabb), bár megfigyelhetően egyre markánsabban az angolszász utak felé orientálódik: a tanmenetek szellősek – egy-egy megbeszélendő irodalmi műre, akár versre átlagosan 2-3 tanórányi idő jut! –, az elemzési módszerek szövegközeliek, egyszersmind befogadóközpontúak – bár ebben a kultúrában jóval fontosabb a szociális identitás a privátnál –, a világirodalom aránya kicsi, a tananyagszervezést pedig a tematikus logika uralja (minderről jóval bővebben: Gordon Győri 2003e).

Itt jegyzendő meg, hogy a pár év óta a Debreceni Egyetemen tanuló *kínai* – elsősorban pekingi – egyetemi tanítványainknak a témában írt házi esszéiből összességében az derül ki, hogy egyrészt Kínában is értelmezhetetlen önmagában az irodalomoktatás, vagyis ott is integrált „kínait” tanulnak. Másrészt, érthetően, jóval nagyobb gondot fordítanak az íráskultúra elsajátíttatására ennek keretei között. Harmadrészt, a saját klaszikus-kanonikus szövegekorpusszal való megismerkedés ott is hangsúlyos (*A vörös szoba álma* például kihagyhatatlan), ám a merítés mértéktartó, töredéke a miénknek, ráadásul időben visszafelé haladva egyre inkább csak fakultatív tanulnak ezekről. Negyedrészt, az elsősorban műfajok, szövegtípusok által strukturált tananyag-elrendezés az elsődleges (többen kiemelték például a krimi-tematikát), vagyis ott sem a kronológiai szempont dominál. Ötödészt, manapság már meglepően nagy gondot fordítanak a multi- és intermedialitásra (szöveg-film, szöveg-kép), illetve a médiatudatos kommunikáció-fejlesztésre.

Összegezve: fontos, hogy szinte mindegyik modell *eklektikus* végeredményben, vagyis voltaképpen nincsenek tiszta megvalósulások. Vagyis még a személyes gyarapodás elvét előtérbe helyező rendszerekben is megjelennek a kulturális örökség áthagyományozásának mozzanatai, és még az irodalom legszűkebb értelmezésére építő, a kanonisztikus tananyag-válogatáson alapuló irodalomtanítás is figyel a személyiségfejlesztés vagy a felnőttkori igények kialakításának kérdéseire általában (Gordon Győri 2003a: 231.). A legtöbb országban megmaradtak tehát az akadémikus-tradicionális képzési irányok is az élményközpontúak mellett, vagyis a legtöbb megvalósulásban a szimbolikus értelemben vett londoni és cambridge-i alternatíva keveredik, eltérő arányban. Ez azt is jelenti, hogy szinte egyetlen olyan oktatási rendszer sincs, amely az irodalom tanítását a gimnáziumi évek előtt akárcsak részleges formában a történeti elv valamely fajtájára építené, viszont egyetlen olyan oktatási rendszer sincs, amely teljes mértékben mellőzné a kronológiai megközelítés valamely fajtáját (Gordon Győri 2003b: 15.). Az egyik legfőbb karakterisztikumot befolyásoló kérdés Gordon Győri szerint éppen az, hogy a paradigmátikus eklektikusságon belül adott ország irodalomtanításában mely pontokra helyeződik a hangsúly, s mennyire mereven csak azokra (Gordon Győri 2003a: 231.).

PROBLÉMÁK ÉS DILEMMÁK

Egy 2000-ben megjelent irodalmi kerekasztal-beszélgetés alkalmával Arató László, Fenyő D. György, Nagy Attila és Kerber Zoltán többek között arról beszélt, hogy az irodalom vesztett közéleti presztízséből, megszűnt rejtjeles politikai ellenálló funkciója, nyilvánosságpótló szerepe. Ezzel párhuzamosan versenyre kelt vele az elektronikus tömegkommunikáció, amely mind eredményesebben nyer teret a befogadókért folytatott „küzelemben”. Világtendencia lett a non-fiction arányának emelkedése, a szépirodalom visszaszorulásán belül pedig jellemző tendencia a kommercializálódás, a magaskultúra igényességét nélkülöző piacosodás. A tömegdemokrácia egyenlőség-elve egyébként is konfliktusban áll a magaskultúra minőségével, a művelt elit által meghatározott kánon közvetítését a demokratikus öntudatú társadalom különböző csoportjai mindjobban megkérdőjelezi, saját kulturális világokat rendezve be. Az elidőző-interpretáló-reflektív olvasás tehát folyamatosan eliminálódik, miközben az irodalom-oktatás nem vet kellőképpen számot azzal a problémával sem, hogy a művek keletkezésének történeti logikája nem esik egybe a diákok fejlődépszichológiai kondícióival (vagyis rengeteg könyvet egyszerűen nem jó életkorban kapnak kézhez), melynek révén jobb eséllyel idegenednek el mindattól, ami szépirodalom – ahelyett, hogy egy életre szóló kapcsolatot építenének ki vele (vö. Kerber 2000: 159–168.).

Fűzfa Balázs – hasonlóan látva a kortendenciákat, vagyis, hogy egyre kevésbé juttatható el bármi a közönséghez, ami kizárólag betűk formájában jelenik meg a világban – a radikálisabb vonalat képviseli. Amellett a „Kultur als Text” típusú elv mellett tesz hitet, hogy mivel az olvasás lényegében a körülöttünk lévő világ, az emberek vagy éppen az épületek „olvasását” is jelenti, a lassú lineáris betűolvasás, a hagyományos szépirodalmi jellegű olvasásmód ellenében komolyan kell végre venni az oktatásban is a dinamikus képernyőolvasást, a gyors képolvasást (Fűzfa 2012: 85.). Már csak azért is, mert a fiatalok elsődlegesen már „ikonokat” olvasnak, vagyis a pillanatnyi ingerek egészéből vonnak le következtetést a részekre vonatkozóan – míg a hagyományos olvasás fordítva, egységről egységre tart az egész felé –, ez a holisztikus rápillantás ráadásul villámgyorsan történik náluk, vagyis őket már „egyetlen kattintással” kell meggyőzni (Fűzfa 2012: 118.). Fűzfa figyelmeztet, hogy a generációs „időérzékelési olló” éppúgy nyílik (a múlt tárháza helyett a fiatalok a radikális jelenben vélik megtalálni számításukat), miként a „dekódolási olló” is (egyre kisebb a közös jelhalmaz, szétcsúsznak nemzedéki kulturális szótáraink), miközben végtelen sok szöveg és e-szöveg vesz már minket körül, amelyek azonban nem feltétlenül szépirodalmi jellegűek (Fűzfa 2012: 89, 95–96.). Mint állítja, olyan alapvető evidenciák kérdőjeleződnek meg az új nemzedékek környezetében, mint például a jól tagolt arisztotelészi szövegfogalom (vö. bevezetés-tárgyalás-befejezés), illetve a tudatos energiakifejtés általi értelemgenerálás egykori evidenciája (Fűzfa 2012: 119; a koncepció átfogó kritikája a „lassú olvasás” jegyében: Molnár 2015).

További kihívásként, dilemmaként adódik a *kimeneti embereszmény* mibenlétének kérdésköre is. Gordon Győri János kifejti, hogy a kulturális örökségátadás imitatív eszménye a szerzőközpontú irodalomértésre apellálva egyfajta „tudóssá” tett emberképben hisz, aki illetéknéppen válik nagykorú kultúrahordozóvá egy (nemzet)közösség tagjaként.

A nyelvi demokratizálódás egalitárius eszménye az analitikus, szövegekőzpontú megközelítés szellemében a szakértő, a kiképzett „szakember” eszményét állítja középpontba, míg a *derék polgár* humanista eszménye a generatív, befogadóközpontú hozzáállás jegyében a kiegyensúlyozott, közösséget harmonikusan építő „kompetens (állam)polgár” ideáját működteti. Ezek a kimeneti embereszmények azonban nem feltétlenül kell, hogy kizárják egymást. A társadalom (a munkaerőpiac) nem feltétlenül és kizárólagosan a „széleskörűen kulturált” ember eszményét preferálja, hanem azét is, aki (legalább) egy területen, a „saját szakterületén” igen jól képzett (Gordon Győri 2004: 11.). Egy olyan oktatási rendszerben mindenesetre, ahol a társadalom eszménye a széles körű ismeretekkel rendelkező, tudós igénnyel kulturált ember, ott szükségképp akadémikus és kanonisztikus alapokon építkező, egészlegesen konstruált tudásrendszereket közvetítő a közoktatás, s ezen belül az irodalomtanítás is.

A *pszichologizáló-személyiségfejlesztő* irodalomoktatás kétségkívül egyre markánsabb napjainkban. Az ezt övező kérdéskör összetett, a mű- kontra olvasóközpontú, illetve a normaátadó-hagyományközvetítő kontra élményközpontú tanítás dilemmája is (Gordon Győri 2003b: 11.). A probléma érintkezik azzal a kérdéssel is, hogy voltaképpen mi is az irodalom a tanórán. Valami az olvasón kívül álló, befejezett dolog, amit meg tudunk ismerni, legalábbis muzeális szövegarchívumként feltérképezni, vagy valami olyasféle minőség, amely végeredményben az olvasó keze alatt teremődik meg? Ekkor ugyanis nem *megközelítjük* az irodalmat, hanem *benne* vagyunk, tapasztaló interpretátorként, vagyis társalkotóként (Gordon Győri 2003b: 11.). A kérdés további dimenziója, hogy az irodalomtanítás (*tan)tárgyi tartalomtudás* vagy *kulturális eszköztudás* dolga-e. A „*Tudni mit?*” vagy a „*Tudni hogyan?*” ügye-e (Gordon Győri 2003b: 8–9.). Vagyis nem egyértelmű, hogy az irodalom mire jó: alkalmazásra, hasznosításra szellemi, erkölcsi, életvezetési értelemben is (londoni modell), avagy valamilyen speciális elméleti tudás, ismeretanyag elsajátítására (cambridge-i modell)? Vagy esetleg egyikre sem, mert nem kell, hogy valamire „jó” legyen; nem kell folyton legitimálgatni, ahogy a zenét, a sportot vagy a matematikát sem. Vagyis lehetséges, hogy nem „haszna” kell legyen a szépirodalomnak az irodalomórán (sem), csupán elemezve *fel kell mutatni* folyamatosan – mint páratlan kultúr- és létezés technikát. A válaszok tehát nem egyértelműek, mindenesetre leszögezhető, hogy nem szerencsés, ha az irodalom a tanórákon valami más (politika, vallás, egyéb ideológia) *helyett* szól; miként az sem, ha valami más szól *helyette* (tanári értelmezés, tartalmi kivonat).

Egy, a szlovákiai magyar iskolákban 2015 szeptemberétől bevezetett „revideált oktatási program” kapcsán készült tanulmányban számos megvilágító erejű analógia és metafora, illetve egzakt megállapítás hangzik el e dilemmákat illetően. A reformprogram az ifjúsági literatúrára és az élőnyelviségre helyezi a hangsúlyt, tematikus blokkokba rendezi a tartalmakat, méghozzá a „közelitől a távoli felé” elve alapján, vagyis mintegy inverz kronologikusságban. Mint a program megalkotói vallják, antik és régi magyar művekkel kezdeni az oktatást olyan, mintha matematikaórán az „exponenciális függvények” vagy a „három ismeretlenes egyenletek” felől haladnánk a „törtek” felé (Baka 2016: 107.). Az irodalom meglátásuk szerint ma az iskolákban egyfajta „*időkapszula*”, diákszempontról sokszor érdektelen témákkal, problémákkal és életbölcseiségekkel,

életteliség és életközelség helyett. A diákok igenis olvasnak, csak nem klasszikusokat, hanem populáris, „interart” és „intermediális” produktumokat: sorozatokat, narratív számítógépes játékokat, dalszövegeket, képregényeket. A tanulók voltaképpen egy „beszengesztelésnyire” vannak az irodalomórától, hisz a szünetekben sokszor ezekről folyik a beszéd, ám aztán bemennek a tanterembe, a „szépirodalom mauzóleumába” (Baka 2016: 109.). E programban alapbelátás, hogy a kortárs kultúra a klasszikus, a modern és a populáris ötvözete, melynek minden komponensét komolyan kellene venni az oktatásban. Az azonosulásvágy, a hősigény, az álomigény, a fikcionalitás, a narrato-poétika, az ironi-kusság, az intertextualitás és intermedialitás, a karakter- és környezetrajz nem csupán a magasirodalom, hanem a popkultúra felől is megtárgyalható aspektusok (Baka 2016: 110; mindehhez ld. bővebben a VI. fejezetet).

Végezetül a legfontosabb, a mai magyar irodalomtanítást is mélyen érintő alapdilemmákról összefoglalóan:

- *Nyelvtan és irodalom viszonya*: Kérdés, hogy mennyire hatékony és korszerű a világ gyakorlatai tekintetében kivétel számba menő magyar distinkció, s mennyiben lenne indokolt a „Deutsch” vagy az „English” mintájára egy komplex, kommunikációközpontú, integrált tantárgyat létrehozni.
- *Szövegértés és szövegalkotás viszonya*: A dilemma azért lényeges, mert a mindenki által helyeselt szövegértés fejlesztése mellett nem csupán a közéleti-társadalmi élethez szükséges (hivatalos, nem hivatalos) szövegtípusok kompetens létrehozása lehet cél, hanem a gyakorlati szépirodalmisággal, az írásművészet mesterségbeli fogásával történő alapfokú személyes ismerkedés is. Vagyis az, hogy a diákok legyenek „társalkotók”, próbálják ki magukat szerzőként, igényes szinten kísérleljenek meg játszani (s egyben dialogizálni) anyanyelvükkel. A kreatív írásnak (*creative writing*) az egész világon egyre inkább terjedő közoktatásbeli jelentőségére e dimenzióban szükséges mindenképpen emlékeztetni (ld. ehhez bővebben a IX. fejezetet).
- *A populáris, a non-fiction, a kortárs, illetve az ifjúsági irodalom és a klasszikusok viszonya*: Igencsak indokolt ezen szövegtípusok magyar közoktatásbeli arányain eltöprengeni a világ egyéb oktatási gyakorlatainak tükrében. Az innovációs utak a világ minden táján – sőt néhol már Kelet-Európában is – a tömegkultúra, a közélet fikciós és nem-fikciós szövegtermékei, illetőleg az élő, éppen történő kortárs szépirodalom felé fordultak, a tantervben nem szigetszerűen, hanem tananyag-elrendező erővel megjelenülve (ld. ehhez bővebben a VI. és VII. fejezetet).
- *Világirodalom és magyar irodalom viszonya*: A magyar közoktatásban hagyományosan nagy a világirodalmi elitkánon termékeinek jelenléte. Kérdés, mennyire indokolt a tanulói beavatás e foka (vagy legalábbis az előírtság szigora), mennyire terheli le az egyébként sem éppen szellős kötelező tanmeneteket.
- *Az élménycentrikusság és a műveltséganyag közvetítésének viszonya* (lexikális műveltség és személyiségkibontakoztatás viszonya): A dilemma fentebb több tekintetben előkerült, imitatív és generikus modell, londoni és cambridge-i iskola, eszköztudás és tartalomtudás viszonylataiban egyaránt. A világ irodalomtanítási innovációs sztenderdjei egyértelműen a személyesség, az élmény, a praktikum felé mozdul-

tak el a lexikális tartalomtudás, a csomagokban előre strukturált értelemátadás adatszerűségei ellenében.

- A „hasznosság” kérdése: A literatúrából szépirodalomba történő átalakulás históriája köztudottan az irodalmiság függetlenedésének, *esztétikai autonómiájának* kiteljesedés-története, melynek során a horatiusi „dulce et utile” (gyönyörködtetni és hasznosnak lenni) elv 18. század végi utilitarista hangsúlyairól fokozatosan a magában is érvényes gyönyörködtető jellegre került át a súlypont. Az irodalomtanítás azonban manapság (is) önlegitimációs kényszerben érzi magát, mindig „hasznos” akar lenni valamilyen szempontból, legyen az a műveltségátadás, avagy a talán leginkább védhető *kompetenciafejlesztés* hasznossága. Pedig az irodalom olyan páratlan humánspecifikus tevékenység, amely egyszerre képes hatni érzékeinkre, egész testünkre a nyelv hangzó-zenei performanciájának felszabadítása, illetve szimulatív a legkülönfélébb érzékletek, tapasztalatok textualizálása által, továbbá képes virtuálisan, vagyis kognitíve kiterjeszteni, megsokszorozni az embert, lehetséges világokba, életekbe, hangulatokba, jellemekbe, szituációkba, dilemmákba transzformálva minket. Gyakran elfeledjük, hogy mindez bőven elég ahhoz, hogy legitimálja a rekreáló (ráadásul gyönyörköltető) esztétikai tapasztalat módszeres felmutatását, szemlélését és körüljárását az iskoláztatás teljes spektrumában, mindenféle egyéb hasznosságra történő hivatkozás nélkül. (Azzal együtt, hogy persze tudjuk: az irodalom bőven alkalmas lehet arra is, hogy tanítson bennünket.)
- Az *örömlvasás és a társadalmi elvárások viszonya*: Ez az aspektus voltaképpen egyenesen következik az előzőből. Bár az irodalomtanítás leginkább deklarált célja az egész világon az olvasás megszerettetése, az örömelvű „élvezve értő” olvasóvá nevelés, ez a szándék a mindennapi praxis szintjén módszertanilag nem mindig találkozik a másik – inkább rejtett, de annál hűsbavágóbb – célkitűzéssel, hogy minél jobban sikerüljön a feladatmegoldó érettségi vizsga. Az irodalomórán szükségszerűen az erre történő felkészítés is zajlik a továbbtanulási esélyek maximalizálása végett. Ez utóbbi cél pedig – s egyáltalán a jegyszerzés, az iskola, a kötelező tanóra mint „kényszerkörnyezet” – sokszor gátolja az élményközpontú, attitűdinális aspektusok optimális működését, a hangsúlyozottan esztétikai töltetű, katartikus befogadás, az eseményszerű *szingularitás* osztályközösségbeli megvalósulását (a szülők elvárása sem feltétlenül ez, hanem hogy a gyermekük sikeresen illeszkedjen majd be a munkaerőpiacra).
- A *tudásátadás mikéntjének programozása*: Ez az itt és most utolsó aspektus nem is annyira dilemma, mint inkább kihívás. Manapság, a „játékosítás” korában (*gamifikáció*, vö. Fromann–Damsa 2016; Fegyverneki 2016) már nem kérdés, hogy a hagyományos frontális, „poroszos” oktatási forma nem elegendő a tanórán, de még az sem szerencsés, ha domináns marad. A különböző csoportképző, feladat-szegmentáló, ismeretközvetítő módszerek bemutatásának kiváló magyar szakirodalma van (Pethőné 2005; Kucserka 2010; Czimer–Kovács–Miklósvölgyi 2015), e segédkönyvek pedig azt a tényt is alátámasztják, hogy az irodalomtanár nem katedra-előadó elsődlegesen immár, sokkal inkább facilitátor, mediátor, moderátor, mentor, koordinátor, egyfajta kulturális „menedzser”.

MIVEL SZEMBESÍT A MAGYAR PEDAGÓGIATÖRTÉNET?

A káptalani iskolák középkori klerikumműveltsége jól mutatja azt a közeget, ahonnan az irodalom nevezetű tantárgy útjára indult. Már alapfokon az első helyen állt az olvasás és a betűvetés (*lectura*), a grammatika, illetve a szövegmemorizálás. Középszinten a teljes (ekkor még latin) nyelvtan elsajátítása volt a cél, az ún. *diktámen* pedig magába foglalta a retorikát, fogalmazást és a verselést is. Az egyik didaktikai cél ekkor, hogy a diákok a klasszikus művek jelentését és mondanivalóját könnyen fel tudják fogni (Sipos 2003: 7.).

A 18. századi kollégiumi műveltség a klasszikusok imitálását, memorizálását, illetve a grammatika és retorika különféle antik mintapéldák (pl. Cicero, Vergilius) alapján történő elsajátítását jelentette, bár a félmúlt irodalmi celebritásait, például Corneille-t is olvasták a felsőbb poétikai osztályban. Az irodalom ekkor még nem jelent meg tantárgyként (Sipos 2003: 13.).

Jellemző, hogy az első (1777) illetve a második (1806) *Ratio Educationis* nevezetű Habsburg tanügyi rendelet is a moralitást, az egyén, a nemzet és a világ ideologikus ideálképét vette alapul a klasszikus kultúra közvetítése kapcsán, vagyis egyfajta etikus kultúráközvetítésben hitt, ami a cambridge-i iskola korai előfutárának látszik, míg a németalföldi és angolszász területek tanügyi dekrétumai párhuzamosan már ekkor egyfajta problémamegoldó kreativitás, „praktikus intelligencia” *polgári* ideáit körvonalazták (*good citizen idea*), ötvözve a *humanizmus* hagyományaival, a későbbi londoni iskolára emlékeztető módon (vö. Sipos 2003: 15.).

A II. *Ratio Educationis* a hat osztályos gimnáziumokban az ország egész területén bevezette a magyar nyelvi képzést, 1814-ben a gimnáziumok 5. és 6. osztályában pedig heti két órában előírták a magyar nyelv tanítását a latin mintájára – vagyis a grammatika, retorika, poétika differenciáltságában –, a szemléltető példákat a közelmúlt magyar irodalmából válogatva (Sipos 2003: 16.). Verseghy Ferenc 1816-os nyelvtankönyvének ötödik része ezópuszi meséket, verseket, közmondásokat és mintaleveleket foglalt magában, Szabó Román 1825-ös kiegészítése pedig verstani ismereteket is tartalmazott, részleteket és teljes műveket közölve *kortársak* (Csokonai, Verseghy, Kisfaludy) repertoárjából is. A diákok a verstani, műfajtani ismereteket tehát egyre inkább kortárs példák alapján sajátították el: Vörösmarty, Petőfi is tananyagává vált. A magyar nyelv tanításából aztán lassan disztingváló irodalom és nyelvtan tanítás lett. Az 1879-es gimnáziumi tanítási terv már a *magyar nyelv és irodalom* tantárgyelnevezéssel élt (Sipos 2003: 18–20; a folyamathoz ld. még: Margócsy 1997). Megjegyzendő, hogy az illető tanrend releváns mértékben tartalmazott kortárs műveket, illetve mai értelemben vett non-fiction szövegeket – leveleket, beszélgetéseket, értekezéseket – is (erről bővebben ld. még a II. fejezetet).

Kiemelendő még Babits Mihály híres, nem a (nemzeti) ideologikusságra, hanem egyfajta praktikus szövegközeliségre építő, kompetenciaalapú, kommunikációs integritásra törekvő irodalomtanítási koncepciója „az olvasás is gondolkodás és az írás is beszéd” mottószerű elvének jegyében, illetve Németh László indítványára, melyben a magyar nyelv és irodalom, illetve a történelem egyetlen komplex tantárggyá olvadt volna össze, a kritikai gondolkodásra és tudatos ízlésfejlesztésre helyezve a hangsúlyt (egyben

tananyagga avatva a közelmúlt irodalmát is). De nem egészen érdektelen a Klebelsberg Kunó kultuszminiszter idején életbe lépett tanterv sem. Ez, bár egy 19. századi kultúra-fogalomra épült (amennyiben az irodalomban a nemzeti eszme megjelenését kereste), a műveltséget a ténytudással azonosította, a kortársakat pedig – világnézeti alapon szelektálva – összességében háttérbe szorította, mégis úgy épült fel, hogy benne az ősi mondáktól a történeti jelenig kerültek elő irodalmi szövegek a tanévek során, ám túlnyomórészt nem lineáris elrendezésben, hanem koncentrikusan: egyes jelentős szerzők és szövegtípusok vissza-visszatérve más-más szövegekkel, az egyre bonyolultabb összetettség elve alapján (Sipos 2003: 21–28.).

A kommunizmus évei után (melynek során 1950-től megszűnt a szabad tankönyvpiac, és kezdetét vette az „egy tanterv – egy tankönyv” előíró elve) az 1978-as reformtanterv emelendő ki mindenképpen, amely a kurrens európai tendenciák tükrében határozottan nyitott a szövegek központú, strukturalista horizontok felé, a korszakösszefüggéseket figyelembe véve óriási innovációt (és bátorságot) jelentve, a szimbolikus cambridge-i modellről határozottan a londoni típusú felé mozdulva el.

Érdekes, sőt figyelemre méltó még, hogy a rendszerváltás utáni Nemzeti Alaptantervet előkészítő munkaanyagban az irodalomtanítás először az *Esz­tétika* című fejezetben szerepelt az *Anyanyelv* területétől elkülönítve, az 1991-es változatban pedig a *Művészetek* című műveltségi területben kapott helyet. Az 1995-ben megjelenő hivatalos verzióban az irodalom és az anyanyelv már egy közös műveltségterület része, *Anyanyelv és irodalom* megnevezéssel. Ez az első számú műveltségterület a NAT akkori rendszerében, míg az előbb említett *Művészetek* a hetedik, ezekkel a komponensekkel: zene, tánc, dráma, vizuális kultúra, médiaismeret (Forgács 2003: 40–43.). A NAT ezek után 2012-ben, majd 2020-ban változott meg.

Elgondolkodtató mi lett volna, ha az irodalomtanítás az *Esz­tétika* vagy a *Művészetek* területén marad, amennyiben az imént felsorolt „művészeti” aspektusok éppúgy elidegeníthetetlen vonatkozásait, éltető közegeit jelentik az irodalmiságnak, mint maga az (anya)nyelviség. Miként arra is érdemes figyelni, hogy a 20. század közepi, brutálisan *tekintélyközpontú* és *imitatív* szocialista irodalompedagógia egy a tanulói kompetenciákra és a személyiségfejlesztésre egyaránt jobban figyelő és ügyelő, vagyis – avíttas ideologikussága ellenére is – inkább egy szervesen az *analitikus* és *generatív* mintázatokra épülő polgári irodalompedagógiai processzusnak vetett véget, máig hatóan (a 30-as években felfutó, kevésbé történetiségelvű mint inkább fejlesztésközpontú tendenciákhoz ld. Sipos 2003: 28; ennek alátámasztásaként a korszak egyik innovatív tanműhelyéről: Kósa 2013. Az illető korszak megítéléséhez ld. még az V. fejezetet is.).

A 12 TÉZIS POLÉMIAJA

2002 őszén Arató László, a Magyaratanárok Egyesületének elnöke a Magyar Olvasástársaság konferenciáján elmondta később több helyen is megjelenő provokatív „kiáltványát”, a magyartanításról szóló 12 tézisét, amelyre Veres András irodalomtudós, tankönyvfejlesztő, az 1978-as reformtanterv egyik munkatársa reagált bírálóan. A 12 tézis e polé-

miája (kizárólag a vita szakmai vonatkozásait tekintve) igen produktívnak tartható, s jellemző módon mintegy húsz év után sem veszített aktualitásából, sőt rámutat az irodalomtanítás jelenlegi viszonyaira, anomáliáira is, ezért érdemes számot vetni vele.

Arató kiinduló hipotézise, hogy nálunk 12 éves kortól irodalomtörténet-tanítás folyik olvasóvá nevelés helyett, az irodalomoktatás pedig a diákbefogadó szempontját rugalmatlanul figyelmen kívül hagyja. Mint Knausz Imre nyomán mondja, a terjedő „kulturális autizmusra” – vagyis a magaskultúra narratíváinak és metaforáinak befogadhatatlanná válására – csak a „3P” elve, vagyis a *személyes* (Personal), a *jelen idejű* (Present) és a *népszerű* (Popular) felé való nyitás válaszolhatna eséllyel, ezt azonban az irodalomtörténeti kronológia kizárólagossága nem teszi lehetővé. A magyartanításban véleménye szerint a képességfejlesztésre (vö. londoni modell) kellene helyezni a hangsúlyt a kánonközvetítés (vö. cambridge-i modell) helyett, az „irodalomtörténet + leíró nyelvtan” hasítása helyett pedig kommunikációorientált, önmegértésre és önmeghatározásra törekvő, integrált nyelvi-irodalmi tárgyat kellene létrehozni. Újabb tézise, hogy a hazai irodalomtanítás a „teljesség bővületében” él (elmondani mindent a kezdetektől napjainkig), s az időrendi tananyag-elrendezés uralja, emiatt pedig az értelmező *elidőzés* helyett a folyamatos rohanást sugallja. A rohanás betegségéből fakad a „*helyett-tanítás*” effektusa, amikor a művek olvasása és értelmezése helyett a diák különféle „művégtagokkal” és „pótszerekkel” találkozik, vagyis életrajzi adatokat, kötetcímeket, pályaszakaszokat, tartalmi kivonatokat, előzetes műértelmezéseket memorizál. A következő diagnosztikus tétel, hogy nálunk mindent egy iskolafokkal lejjebb tanítanak, mint kellene: a felső tagozat utolsó két évében a középiskola anyagát, a középiskolában az egyetem alsó fokának szaktudományos-irodalomtörténeti ismeretanyagát. Ez a „*lejjebb-tanítás*” pedig kifejezetten elidegenítő hatású a diákok szempontjából. Helyet kellene adni tehát az alternatív tananyag-kiválasztási és -elrendezési elveknek (erről részletesebben ld. a II. fejezetet). Az új tananyag-szervezési elveket követő, képességfejlesztő programok létrehozását – úgymond – nem várhatjuk el sem valami központi „mamut programgyártól”, sem a helyi-iskolai fejlesztő „barkácműhelyektől”. A tantárgyi programfejlesztéseknek új koordináló központra s eköré „szatellitként” szerveződő projekt-munkacsoportokra lenne szüksége (Arató 2002).

Veres András reflexiójában a diáktúlterheltség „vadjának” viszonylagosságára hívja fel a figyelmet, s kifejti, hogy aki nem tanul meg rendesen olvasni, annak egyetlen könyv elolvasása is túlterhelést jelenthet, az egyre gyengébb olvasni tudás ráadásul nemcsak a szépirodalom befogadásának válik gátjává. Egyetért azzal, hogy az iskolában a „humanista tradíció” azon felfogása uralkodik, mely szerint kizárólag klasszikusokat kell tanítani, a „remekművek terrorja” (Hankiss Elemér) pedig elidegenítő hatású lehet: „[m]eglehetősen fárasztó dolog állandóan lábujjhegyen járni” (Veres 2003). Van értelme tehát beemelni a populáris irodalmat a magyartanításba véleménye szerint is, ugyanakkor nem érdemes csodát várni tőle: ha igaz ugyanis az, hogy az oktatási szituáció, a mintaadás szándéka eredendően távolító hatású a diák számára, akkor könnyen lehet, hogy a populáris művek is az utált „dekórum” részévé válnak (Veres 2003; a témáról bővebben ld. a VI. fejezetet).

Elgondolkodtató Veres szerint az is, hogy a szellemi-erkölcsi kiválóság tanítása az iskolában az oktatás révén való felemelkedés *polgári-demokratikus* ideálképének felel meg. A baj forrása szerinte egyébiránt nem is annyira a populáris kultúra, mint inkább a *vizuális média* ijesztő térnyerésében keresendő, amennyiben a „kulturális autizmus” [akkoriban még csak] a televízióhoz és videóhoz kapcsolódó fogyasztói magatartás következménye; „az irodalmi ponyvát bizony olvasni kellett, s műfaji szabályai a magaskultúrából származtak” – figyelmeztet (Veres 2003). A tömegkommunikáció Veres szemében veszélyes közeg, a médiafogyasztó tényleges döntési köre ugyanis csupán arra szorítkozik, hogy elfogadja-e a média algoritmusait, ravasz kínálatát vagy sem; szabadságnak gondolva azt, ami manipuláció.

Veres egyetért azokkal, akik keveslik ma a gyermekbarát, élményközpontú tanári munkát, ám azokkal nem, akik e bírálatukat az „emocionális-rationális” ellentétpár dimenziójában gondolják el, az élményszerűséget szembeállítva az értelmező munkával, mely kettő egyáltalán nem zárja ki egymást (erről bővebben ld. a IV. fejezetet is). A személyes tanár-diák kapcsolat kialakítása mindazonáltal képlékeny és esendő dolog az iskola szervezeti légkörében, a pedagógust ráadásul tudásának kellene tekintélyé, útmutatóvá avatnia szerinte. A mester-tanítvány beavatási viszonya jól működő ősi hagyomány, melynek értékeit kár lenne eliminálni. Veres nem hiszi, hogy a 20. századi (illetve a kortárs) szerzők eleve „nagyobb motivációs hatást” váltanak ki: „a régi korok íróit is sikerülhet közel hozni a gyerekekhez, mint ahogy a kortársakat is meg lehet utál-tatni velük” (Veres 2003), ráadásul a cizellált kortárs magasirodalom sokszor legalább annyira távol áll a diákoktól – mondja –, mint a régiség klasszikusai.

Veres ítélete szerint még mindig a kronologikus tananyagelrendezés a legjobb út, amely sokféle kísérőmódszert enged meg, s nem feltétlenül korrelál az oktatásbeli „rohanás” tüneteivel, továbbá minden fennakadás nélkül bevezetheti ezt a fajta logikát például egyfajta tematikus elrendezés is. Átfogó érvénnyel a kronologikusságnak van a legnagyobb teljesítőképessége meglátása szerint: ahogy a túlzó teljességigénynek, úgy a kulturális paradigmaváltásnak sincs semmi köze az irodalomtörténeti megközelítés, az időrendi elrendezés problémájához, sőt: „a régi és az új ellentétének intenzív megélése éppen hogy fogékonyabbá tehetné a mai nemzedéket a történetiség iránt” (Veres 2003).

Arató László viszontválaszában nyomatékosítja, hogy a populáris irodalmat és a médiaszövegeket elsősorban nem tanítandó anyagként kívánja beemelni, hanem a diákok előzetes tudásának „forrásaként”, a tanár által számba veendő „bázisként”, a megértési út egyik elemeként, „hídként”. Mint mondja, ő arról beszél, hogy a magaskultúra narratíváinak és metaforáinak befogadását segítheti elő, ha a diákok – sokszor döntően a tömegkultúrában gyökerező – szubkultúrájára építkezünk, ami éppenséggel az „oktatás révén történő felemelkedés” elvét is igazságosabban ösztönözheti (Arató 2003). A népszerű művek elemzésére egyrészt azért érdemes sort keríteni, mert elősegíti a kölcsönös nyitottság légkörének tanórai megteremtését, másrészt, mert éppen az interpretatív hozzáállás (attitűd és kompetencia) gyakoroltatása közelíthet legeredményesebben a nem könnyen fogyasztható, gazdagabb jelentéstartalmú és struktúrájú, összetettebb

interpretációt igénylő alkotások felé. A *szubkultúra-érzékeny* diákorientáció a vizuális média „jlesztő térnyerésével” is eredményesebben tudna számot vetni szerinte, melynek jelenségeivel éppen azért kell foglalkozni oktatásügyi szinten, hogy a diák ne áldozata, hanem kezelője legyen az egyre inkább elhatalmasodó techno-mediatisáltságnak (vö. Arató 2003).

Az irodalomtörténeti tudásanyag motiválatlan és frontális közvetítése Arató szerint nem kedvez a személyességnek. Annak a személyességnek, amely nem „holmi érzelmesség”, hanem a diákbefogadó feltételezhető szempontjaira történő odafigyelést jelenti. Azaz a kölcsönösség és a motiváció erőteljesebb hangsúlyát, a diák narratívái és metaforái és a magaskultúra narratívái és metaforái közötti találkozási pontok módszeresebb keresését – vallja –, miközben az „emocionális-racionális” oppozíció létjogosultságát ő sem osztja (Arató 2003).

Mint Arató mondja, végeredményben a kronologikus elv dominanciáját is el tudná fogadni, de kizárólagosságát nem, csupán azt, ha e mellett más, például a *12 tézis*ben is felvillantott rendezőelvek is markánsan megjelenének a tantervekben és a tankönyvekben. Mint rámutat, sehol a világon nem tanítanak kizárólag kronologikus logikában irodalmat, a vezető és elismert euro-atlanti megvalósulásoknál pedig az elsődleges cél mindig a kommunikációs képességfejlesztés, a szövegértés és szövegalkotás tanítása, az önmegértés és önmeghatározás elősegítése és a kompetens állampolgárrá nevelés, melyekhez képest a kánonközvetítésnek nincs elsődleges szerepe. Az a tantervi-tankönyvi üzenet, hogy „végig kell mennem az irodalmon a kezdetektől”, igenis a (lehetetlen) teljességet, a rohanást sugallja, ráadásul nem is elszigetelt művek sorozatát, hanem művek hatástörténeti párbeszédét kellene valójában tanítani szerinte (Arató 2003; minderről vö. még: Fenyő D. 2017, 5–21.).

ÖSSZEZGÉS

Kevert és szintetizáló jellegű az irodalomtanítás lényegében az egész világon, mert a pedagógiatörténet korai szakaszaiban szétszórta létező tantárgyakat ötvözi egybe. Az alfabetizálás, az irodalomtörténet, a retorika, a stilsztika, a grammatika, az esztétika, a kommunikáció, a filozófia, a lélektan területeit az irodalomtanítás „gyűjtőtantárgyként” mind magába olvasztja (Gordon Győri 2003b: 6). Emellett a csoportos és egyéni *kompetenciafejlesztés*, az *algoritmizálás és koncepcióalkotás*, a *problémamegoldás és világmodellezés*, a *nézőpontváltás és empatisz belehelyezkedés*, az *identifikáció és interiorizáció*, a *mentalizáció*, a *kritikai* (eltávolító-állásfoglaló) attitűd, a *formaérzékenység* (a művészi formává váló tartalom értő élvezete), a *reflektív érzékenyítés*, vagy éppen az *önépítés*, *önismeret* kitérített terepe az irodalomoktatás. Egyáltalán, a *test* mellett az emberi létezés legfontosabb médiumaként működő *nyelv* szakadatlan studiózása. Ezért is fundamentális jelentőségű, csakúgy mint a zene vagy a matematika, széles körben kihatva más tantárgyakra.

Magyarországon a 20. század utolsó negyedében az eladdig uralkodó pozitivisták, direkt módon átideologizált, *szervezőközpontú* irodalomtanítási modellt egy közéletileg jóval

semlegesebb, *szövegközpontúbb*, strukturalista tanítási megközelítés árnyalta, mely a korábnál sokkal inkább lehetővé tette az autonóm, individualításra építő gondolkodtató irodalomtanítást. Mindez meglazította ugyan a *kor-szerző-életmű* korábbiakban kitüntetett szempontjait, de mindeközben a fő hangsúlyt úgy helyezte a szövegre mint önmagában érvényes struktúrára, hogy egyben a kívánatosnál jóval kisebb szerepet szánt a *diákbefogadó* személyesen kijelölhető, s korántsem feltétlenül normatív-kanonisztikus esztétikai szempontokkal egybeeső olvasói önérdekeinek (Gordon Győri 2004: 2.). Az olvasóközpontú, kreativitásfejlesztő, tematikus és hasonló alapokon szerveződő anyagok, illetve tanítási megközelítések szigetszerűen fel- feltűnedeznek ugyan egy-egy tankönyvcsalád, sokszor kampányszerű szakmai projektum keretében, igazán markáns befolyásra azonban mindezülig mégsem tettek szert a magyar közoktatás alapmintázatában.

Az irodalom mint önálló tantárgy története alig hosszabb másfél évszázadnál. Korábban az irodalmi szövegek más tantárgyak részeiként voltak jelen az oktatásban. Önálló tantárggyá válása után az 1970-es évek végéig az irodalomtanítás fókuszában Európa-szerte a nemzeti irodalom megismertetése állt, a tantárgy célja a nemzeti kánon továbbhagyományozása volt, ám irodalomtörténeti áttekintést csak a középiskola utolsó egy vagy két évfolyamán tanítottak. A fejlett ipari országokban a 60-as évek végéig a *cambridge-i* iskola szemlélete volt az uralkodó. Ez addig volt lehetséges, amíg a középiskola meg nem szűnt elit oktatási intézmény lenni. Ahogy a tömegoktatás a 70-es években kiterjedt a középiskolára, e szemlélet fokozatosan háttérbe szorult, s vele együtt a hagyományos értelemben vett ismeretanyag-központú oktatás is. A 70-es évektől fogva a tantervekben, a vizsgakövetelményekben s a tanítási gyakorlatban mindinkább a kommunikációs képességek, kompetenciák fejlesztése került előtérbe a *londoni* (ellen)paradigma jegyében (Spira 2011[1991]).

Az 1960-as, 70-es években Nyugat-Európa-szerte fordulat következett tehát be, amelynek háttérében jelentős társadalmi változások és a humán tudományok paradigma-váltásai álltak. Előbb a középfokú, majd a felsőfokú oktatás vált a tömegoktatás színterévé. A felemelkedő társadalmi rétegek tanításában, nevelésében nem maradhatott többé egyeduralkodó a „felső középosztály” elitkultúrája. A globalizálódó világban a magaskultúra helye is megváltozott, a tömegkultúra térhódítása világlélelenségévé vált; nem csupán a tudomány művelőinek olvasata számított autentikusnak, hanem relevánssá vált minden egyes olvasóé is. A kánon tanítása visszaszorult. Az *enciklopédikus* tudás helyett a *praktikus* ismeretek kerültek előtérbe. A tankönyvekbe mind több nem szépirodalmi szöveg került. Magának az irodalmi „kánonnak” a jelentése is átalakult, egyre inkább *multikulturális*sá vált, amelynek nemcsak az etnikai csoportok, de a különböző társadalmi rétegek kultúrája is része, akárcsak a nőirodalom vagy a kisebbségi irodalom. Az oktatás célja is módosult. A jövő, a felnőttkor mellett a fiatalok jelenét is figyelembe vevő, gyermekközpontú és a szocializációt szolgáló oktatás került előtérbe. A felgyorsuló tudományos és technikai fejlődés miatt az iskolában elsajátított tudás avulási rátája jelentősen megnőtt. Ennek következtében előtérbe került a kompetenciafejlesztés iránti igény, az egész életen át tartó tanulás képességének elsajátítása. Az anyanyelv és irodalom tanításában a figyelem a nyelvi és kommunikációs kompeten-

ciák, a *multimediális* oktatás és ismeretszerzés felé fordult (vö. Applebee 1996). Ezeket az elsődlegesen európai tendenciákat jellemző módon az euro-atlanti térség oktatási szempontból is vezető országa, az Amerikai Egyesült Államok teljesítette ki.

Európa keleti felében a második világháborúig hasonló tendenciák uralkodtak, a 40-es évek végétől kezdve azonban az orosz-szovjet oktatási modell hatására – a nyugat-európaiaktól eltérően – az anyanyelv és az irodalom végképp elvált egymástól. Az irodalom tanításában a kanonizált művek kronologikus oktatása vált meghatározóvá, az euro-atlanti fejlemények pedig mind a mai napig csupán részlegesen vertek gyökeret.

Spira Veronika 1991-es komparatív látteleletében kifejtette, hogy Európa különböző térségeiben más és más mértékben ment végbe az anyanyelv és irodalom mint tantárgy átstrukturálódása. Dél-Európában (Francia, Olasz-, Spanyol, Görög- és Törökország) aránylag erősebbek az irodalomcentrikus művelődés „bástyái”, Észak-Európa nagy részében (Anglia, Benelux Államok, Svédország) pedig túlsúlyba került a kommunikációs képességfejlesztés és a szocializációs menedzsment. E két véglet közé esik Közép-Európa és a skandináv országok nagyobb része (Németország, Ausztria, Dánia, Norvégia és Finnország), ahol a két felfogás, úgymond, egyensúlyban lévőnek tűnik (Spira 2011[1991]). A kulturális örökség és a szakszerűség dominanciája Franciaországban, Magyarországon, vagy például Törökországban erős. A kulturális örökség átadása és a személyiségfejlesztés például Belgiumban jellemző. A személyiségfejlesztés és a társadalmi előmenetel előtérbe állítása például Dániában vagy Hollandiában a lehangsúlyosabb érvek, a tudományosság és a társadalmi előmenetel preferenciájára történő hivatkozás pedig például Németországban gyakori (Spira 2011[1991]).

Spira Veronika kutatásai, ezt követően pedig az e fejezetben is jócskán idézett, Sipos Lajos és Gordon Györi János vezetésével történő 2003-as nagy volumenű, világszinten monitorozó, országtanulmányok sorából álló vizsgálódás óta hasonló átfogó felmérés, helyzetértékelés Magyarországon nem történt, de az alapképletekben nem látszik azóta sem igazán érdemi módosulás a nemzetközi anyagok alapján (vö. Pieper 2006; Slager 2010). Tanulságos, hogy Marijne Slager milyen négy irodalomtanítási céldimenziót különít el 2010-es dolgozatában: a *tudományos-műveltségközvetítő* (academic paradigm), a *személyiség- és kompetenciafejlesztő* (developmental paradigm), a *kommunikatív-emancipációs* (communicative paradigm), illetve a *hasznosságelvű társadalmi előmenetel* (utilitarian paradigm) paradigmáját. Hollandián, Románián, Portugálián, Csehországon, Finnországon és Németországon alapuló országvizsgálatai azt mutatják, hogy összességében – az „akadémista” ismeret- és műveltségátadás egykori jelentőségét meghaladva – az olvasóorientált személyiség- és képességfejlesztés, illetve az utilitarista és kommunikációs távlatok rendre a legjellemzőbbek a mezőnyben (vö. Slager 2010).

Elmondható, hogy a világ jelenlegi irodalomtanítási alaptantervei általában *leíró* és nem *előíró* jellegűek, a tanári szabadság nagy (akik egyébként is egyre inkább *mentorok* és nem tekintélyek immár), a tankönyveknek kisebbé válik a nehézkedése, a *multimedialitás* és az *e-világ* szerepe nő, a kultúrakezelés sokkal inkább beengedő (*inkluzív*) mintsem elitista és belterjes (*exkluzív*), az *integrált* anyanyelvi és a *személyiségcentrikus* hangsúlyok pedig általában irányadók.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Applebee 1996

ARTHUR N. APPLEBEE, *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*, Chicago, The University of Chicago Press, 1996.

Arató 2002

ARATÓ László, „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?” Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról, *Könyv és Nevelés*, 2002/4. (<https://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Arato.html>)

Arató 2003

ARATÓ László, *Kitől és mitől kell megvédeni az irodalomtörténetet?*, *Kritika*, 2003/11. (http://www.magyaratanaok.freeweb.hu/Arato_Kritika_valasz_VeresAnak.html)

Baka 2016

BAKA L. Patrik, *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái*, *Iskolakultúra*, 2016/6, 103–114. (<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21818/21608>)

Bókay 1998

BÓKAY Antal, *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei = Irodalomtanítás az ezredfordulón*, szerk. SIPOS Lajos, Celldömölk, Pauz–Westermann, 1998, 73–104.

Czimer–Kovács–Miklósvölgyi 2015

CZIMER Györgyi, KOVÁCS Szilvia, MIKLÓSVÖLGYI Miklós, *Az irodalomtanítás új útjain*, Debrecen, Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ, 2005.

(https://mad-hatter.it.unideb.hu/portal/displayDocument/Szervezeti%20t%C3%A1rak/Egy%C3%A9b%20szervezeti%20egys%C3%A9gek/Magyar%20Irodalom-%20%C3%A9s%20Kult%C3%BAratudom%C3%A1nyi%20Int%C3%A9zet/Dokumentumt%C3%A1r/Kut%C3%A1s/Int%C3%A9zet%C3%Bcnk%20magyartan%C3%A1rk%C3%A9p%C3%A9si%20tehets%C3%A9goldala/Szakirodalmi%20aj%C3%A1nl%C3%B3/az_irodalomtanitas_uj_utjain.pdf)

Fegyverneki 2016

FEGYVERNEKI Gergő, *IKT-s ötlettár. Gyorstalpaló digitáliskultúra-azonos pedagógiából kezdőknek és haladóknak*, Budapest, Neteducatio Kft., 2016.

Fenyő D. 2017

A szöveg vonzásában. Arató László tiszteletére, összeáll. FENYŐ D. György, Dűlő Sorozat, Miskolc, Műút Könyvek, 2017. <https://issuu.com/muut/docs/dulo027?fbclid=IwAR2ksrTbP1D03MFr6R4JnZiXAh-sz1YBAqeyUKGByYNrfZ1L8rOe5eZuCug>

Forgács 2003

FORGÁCS Anna, *Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon. Irodalomtanítás 1989–2002 = Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*, szerk. SIPOS Lajos, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 40–69.

Fromann–Damsa 2016

FROMANN Richárd, DAMSA Andrei, *A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban*, *Új Pedagógiai Szemle*, 2016/3–4, 76–81. (https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_3-4_nyomdai.pdf)

Fűzfa 2012

FÜZFA Balázs, *Mentés másként. Tanulmányok, esszék irodalomról, olvasásról, tanításról*, Budapest, Pont Kiadó, 2012.

Gordon Győri 2003a

GORDON GYŐRI János, *Litteras docere necesse est! = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, szerk. GORDON GYŐRI János, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 225–235.

Gordon Győri 2003b

GORDON GYŐRI János, *Irodalomtanítás. Közös kérdések – különböző válaszok = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, szerk. GORDON GYŐRI János, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 5–18.

Gordon Győri 2003c

GORDON GYŐRI János, *Iskolarendszer és irodalomtanítás az Amerikai Egyesült Államokban = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, szerk. GORDON GYŐRI János, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 29–70.

Gordon Győri 2003d

GORDON GYŐRI János, *Iskolarendszer és irodalomtanítás Svédországban = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, szerk. GORDON GYŐRI János, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 201–224.

Gordon Győri 2003e

GORDON GYŐRI János, *Iskolarendszer és irodalomtanítás Japánban = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, szerk. GORDON GYŐRI János, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 123–149.

Gordon Győri 2004

GORDON GYŐRI János, *Irodalomtanítás és pedagógusképzés. Egy összehasonlító irodalomtanításvizsgálat pedagógusképzési konzekvenciái*, Pedagógusképzés, 2004/2, 1–16.

Jankay-Pála 2003

JANKAY ÉVA, PÁLA Károly, *Iskolarendszer és irodalomtanítás Angliában (Nagy-Britanniában) = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, szerk. GORDON GYŐRI János, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 71–86.

Juhászné 2003

JUHÁSNÉ HORVÁTH Katalin, *Iskolaszervezet és irodalomtanítás Franciaországban = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, szerk. GORDON GYŐRI János, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 29–70.

Kerber 2000

Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón. *Kerekasztal-beszélgetés*, szerk. KERBER Zoltán, Új Pedagógiai Szemle, 2000/7–8, 159–168.

Kósa 2013

KÓSA Zsuzsanna, *A Debreceni Gyakorló Gimnázium tanításról vallott elvei a magyar nyelv és irodalom tükrében az 1930-as években = Mi az oka, hogy Magyarországon az irodalomtanítás modernisége lábra nem tud kapni?*, szerk. BODROGI FERENC Máté, FINTA Gábor, Szombathely, Savaria University Press, 2013, 151–168.

Kucserka 2010

KUCSERKA Zsófia, *Az irodalomtanári mesterség gyakorlata és módszertana*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2010.

(https://mad-hatter.it.unideb.hu/portal/displayDocument/Szervezeti%20t%C3%A1rak/Egy%C3%A9b%20szervezeti%20egys%C3%A9gek/Magyar%20Irodalom-%20%C3%A9s%20Kult%C3%BAratudom%C3%A1nyi%20Int%C3%A9zet/Dokumentumt%C3%A1r/Kutat%C3%A1s/Int%C3%A9zet%C3%BCnk%20magyartan%C3%A1r-k%C3%A9p%C3%A9si%20tehets%C3%A9goldala/Szakirodalmi%20aj%C3%A1nl%C3%B3/kucserka_szakmodszertan.pdf)

Kutyina–Sándor 2003

KUTYINA Olga, SÁNDOR Csaba, *Iskolarendszer és irodalomtanítás Oroszországban = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, szerk. GORDON GYŐRI János, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 179–199.

Margócsy 1997

MARGÓCSY István, *Magyar nyelv és/vagy irodalom? Egy egyetemi és iskolai szaktantárgy kialakulása és változásai = Éhe a szónak: irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen*, szerk. PÉTER Ágnes, SARBU Aladár, SZALAY Krisztina, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 1997, 71–86.

Molnár 2015

MOLNÁR Gábor Tamás, *Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában. Vitairat – Fűzfa Balázs Mentés másként című könyve kapcsán = Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*, szerk. ANTALNÉ SZABÓ Ágnes, LACZKÓ Krisztina, RAÁTZ Judit, Budapest, ELTE, 2015, 163–175. (http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf)

Pethőné 2005

PETHŐNÉ Nagy Csilla, *Módszertani kézikönyv*, Budapest, Korona, 2005. (https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/modszertani_kezikonyv_001-372.pdf)

Pieper 2006

Irene PIEPER, *The Teaching of Literature*, Language Policy Division, Strasbourg, 2006. (<https://rm.coe.int/16805c73e1>)

Rab 2003

RAB Irén, *Iskolarendszer és irodalomtanítás Németországban = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, szerk. GORDON GYŐRI János, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 151–164.

Sipos 1998

SÍPOS Lajos, *Iskolaszervezet és irodalomtanítás = Irodalomtanítás az ezredfordulón*, szerk. SÍPOS Lajos, Celldömölk, Pauz–Westermann, 1998, 15–28.

Sipos 2003

SÍPOS Lajos, *Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon. Iskolaszervezet és irodalomtanítás 1989-ig = Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*, szerk. SÍPOS Lajos, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 5–40.

Slager 2010

Marijne SLAGER, *Lessons in literature: A comparative study into the literature curricula in secondary education in six European countries*, Master thesis, University of Groningen, 2010.

(<http://www.literaryframework.eu/static/documents/key/1%20Lessons%20in%20literature.pdf>)

Spira 2011[1991]

SPIRA Veronika, *Irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél = Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon*, szerk. SIPOS Lajos, Budapest, Honffy Kiadó, 1991, digitalizálva: 2011. (http://www.spiraveronika.hu/irodtan_1.pdf)

Veres 2003

VERES András, *Az irodalomtörténet védelmében (A gimnáziumi magyartanítás elméleti dilemmáiról)*, *Kritika*, 2003/9–10. (http://www.magartanarok.freeweb.hu/Veres_A_Kritika.html)

II. A tananyag-elrendezés, a tantervi logika kérdései az irodalomtanításban

BODROGI FERENC MÁTÉ – KOVÁCS SZILVIA

BEVEZETÉS

A tanítási tartalmak megszervezési módjának és a tanterveknek az összefüggései egyaránt foglalkoztatják a neveléstudomány és más szaktudományok, így az irodalomtudomány kutatóit is. A tantervelméletek és -koncepciók szakmai diskurzusa több szempontból is megközelíti a tantervi szabályozás kérdéskörét mind oktatáspolitikai, mind tantárgypedagógiai kontextusban. A tantervi szabályozás folyamattervezésre és tartalomszervezésre vonatkozó kérdései mellett – a továbbiakban az irodalomtanítás vonatkozásában – folyamatosan felmerül a kánonképzés és a tantervi tartalom, a kompetenciafejlesztés és az ismeretátadás viszonyának, összekapcsolódásának gondolata, a magyar és világirodalom egymásmellettségeinek és arányainak problémája, s egyáltalán az irodalomtanítás lehetséges általános céltételezéseinek kérdésköre (Fenyő D. 2018; ld. erről az I. fejezetet is). A tervezéssel, a kánonátadással kapcsolatban a tantervi vitákban mindig megfogalmazódik a *kronologikus* (időrendi) mellett elképzelhető más rendezőelvek igénye, így például a *tematikus* vagy éppen az *attitűdinális*. Ezeknek az elveknek a működésében mintaadónak számítanak az irodalomtanítás nemzetközi tendenciái (erről bővebben a következő részben). A tanterv körüli irodalompedagógiai diskurzus egyik felvetése az irodalomtanítás paradigmaváltása, mely szerint kiemelten fontos a művek egymással és az olvasókkal folytatott párbeszédét megteremtő tanítás, illetve a befogadás- és élményközpontú pedagógiai gyakorlat megvalósítása (Tölgyessy 2012).

Mint látni fogjuk, a jelenleg is uralkodó (kronológia-elvű) *lineáris* tananyag-elrendezés helyett – amelyben a tanultak ugyanazon a képzési formán belül ismétlés nélkül követik egymást – immár évtizedek óta alternatív, vagy legalábbis az előbbit nagyban kiegészítő típusokra is hivatkoznak a szakértők (az egyik legutóbbi átfogó tanulmány a témában: Fenyő D. 2018). Az egyre optimálisabb készségi szintű problémamegoldást és érdemi műélvezetet középpontba állító kompetenciaalapú megközelítések a szövegalkotás és a szövegértés terén például jellemző módon bizonyos lineáris ciklusokbéli ismeretkörök egyre bonyolultabb, bővebb formákban vissza-visszatérő, egyre mélyebb elsajátításában, gyakorlatoztatásában hisznek (*koncentrikus* elrendezés). Emellett jóval többször indokoltnak tartanak a mélyebb, elidőző műelemzéseket lehetővé tevő, nagyobb időtartamú köztes szakaszok beiktatását (*teraszos* típus), avagy olyasféle *spirális* elrendezést propagálnak, amelyben a lényeges tartalmakra és összefüggésekre, struktúrákra az oktatási folyamat – pl. tematikus, archetipikus, műfaji vagy éppen lélektani *modulok*, vagyis több tanórán átívelő, projektszerű tananyag-blokkok formájában – rendszeresen visszatér, rendszerint egyre differenciáltabban, ám nem feltétlenül mindig biztosítván

plusz ismeretbővítést, „csupán” az addigiak biztosabb, többoldalú elsajátítását. A modulok emellett olyan mozgatható „tanítási egységekként” is jelentőségteljesek, amelyeket többféleképpen lehet egymás mellé rendelni, vagyis nem fixált, monolit, hanem flexibilis, adaptív tudáskezelést ösztönöznek (vö. Arató-Pála 1995: 10.). Az imént megidézett *moduláris* vagy a *mozaikos* (nem időrendi kompaktságot eredményező) elrendezés tehát a lineáris totalitást mellőzve – ám mindig valamilyen strukturáló vezérelvet működtetve – szervezi úgy a tananyag-blokkokat mint építőköveket, hogy az végezetül egészelvű ismereteket, ismeretsomagokat eredményezzen, sokszor *projekt*-módszer keretében, amelynek mindig valamilyen konkrétabb közös produktum – pl. kiállítás, színielőadás, internetes prezentáció – a végeredménye (minderről bővebben: Knausz 2001.).

A HAZAI DISZKONTINUITÁS ÉS A NEMZETKÖZI HELYZET

Az irodalomtanítás Magyarországon hagyományosan elsősorban *kronologikus* irodalomtörténet-tanítást jelent, vagyis a tananyag-elrendezést szélsőségesen *lineáris* tantervi logika működteti. Az efféle *imitatív* elv az irodalom(történet) időben előrehaladó feltárlását a tananyagszervezés által követi le. Ebben a rendszerben tanár és diákjai mintegy mimetikusan „élik újra” az irodalom történeti *nagyelbeszélését*, melynek során állandóan a rekonstruktív újrateremtés az igyekezet tárgya, ebből következően pedig folyamatosan a teljesség igényével bajlódik (Gordon Győri 2003a: 15.). E megközelítésben ugyanis – fogalmaz Gordon Győri János – „az irodalom történeti kibontakozása kvázi szakrális eseményként jelenik meg [...] amelyben éppúgy semmi nem hibbanhat el, amikor azt újraéljük/újrajárjuk, mint ahogy egy Jézus sorsát újrajátszó passiójáték során sem” (Gordon Győri 2003a: 15.).

E hagyomány ugyanakkor – mint Arató László megjegyzi – nem is olyan régi. A 19. század második vagy a 20. század első felében irodalomtörténetet többnyire csak két évig tanítottak Magyarországon, s a tanításban a történeti rendszerezést a grammatikai, retorikai, stilisztikai, poétikai osztályok előzték meg. Maga Arany János is előbb tanította tanítványainak saját kortársait, mint a régebbi korokat (Arató 2000). S valóban, a magyar irodalompedagógia-történeti áttekintések részletgazdagon bizonyítják mind ezt. Sőt, láthatóvá teszik, hogy az állítás már a 19. század első felére is igaz. Szabó Román 1825-ös tankönyve ugyanis többek között Csokonai és Kisfaludy Sándor költészetével oktat, de Vörösmarty is megjelenik már 1827-ben az iskolai anyagokban. Petőfi 1844-es első kötete után egy évvel már tananyag, vagyis a diákok már ekkor kortárs költők szövegein keresztül sajátítanak el különféle műfajtani, retorikai, poétikai ismereteket (Sipos 2003: 18–19.). Az 1879-ben kodifikált nyolcosztályos gimnáziumi tanítási terv negyedik évfolyamában heti három órában a még élő Arany János *Toldiját* olvassák a tanulók – tehát egy kortárs művet, hihetetlen időráfordítással (vö. *elidőző műinterpretáció*) –, s csupán az érettségi évében szerepel az előírások között a tanult anyag kronológiai összefoglalása, kiegészítése a magyar irodalom „fejlődéstörténetének” képében, a kezdetektől egészen Bessenyei Györgyig. Megjegyzendő továbbá, hogy az általános rendezőelv – leginkább a *koncentrikus* elrendezéssel azonosítható formában – műfajtani

jellegű az illető tanterv egyéb évfolyamain. A már többször emlegetett Arany János tankönyvében hatvannyolc lapot tesz ki a „legújabb kor” a nyolcvannégy lapon át taglalt korábbi időszakokhoz képest, mely láthatóan nagyarányú rész egészen konkrétan az akkori jelen irodalmával foglalkozik (Sipos 2003: 20–21.). A lineáris elrendezés a továbbiakban sem válik uralkodóvá sem a koncentrikus, sem a teraszos, sem a spirális elrendezéstípus vonatkozásában, hanem ezek *ötvözetei* tapasztalhatók még Klebelsberg Kunó 1924-es oktatási programjában is – ahol csak a nyolcosztályos gimnázium hetedik és nyolcadik osztályában kerül elő kronologikusság –, sőt még a harmincas évek tanmeneteiben is, vagy éppen Babits Mihály, Németh László reformelképzeléseiben (ezekről ld. az I. fejezet vonatkozó részeit).

Az összmintázat tehát alig hasonlít a jelenlegi tanítási gyakorlatra egészen a közoktatás negyvenes évek végi „szovjetizációjáig”, pontosabban az 1950-es új központi tantervig, amelyben a világirodalom döntően a szovjet irodalmat jelenti immár, azzal együtt, hogy a kronologikusság még itt is csupán a négyosztályos gimnázium második évfolymában jelenik meg, bár onnantól kezdve kizárólagos érvénnyel, a kimenetig (minderről bővebben: Sipos 2003: 30–32.). Vagyis a mai magyar „tananyag-logika” lényegében egy nem-folytonos (*diszkontinuuus*), nem-organikus (*inautentikus*) hagyományban áll, elvértve saját klasszikus örökségét.

Mint Arató összefoglalja, Angliában és Németországban a kronológia alig, illetve csak egy-egy rövidebb tanítási szakaszban játszik szerepet, Dániában, Finnországban, Hollandiában hasonlóképpen, a konzervatív és centralizált iskolarendszerű Franciaországban pedig még a felső középiskolában sem írnak elő szisztematikus irodalomtörténetet. A francia felső középiskola két évében érvényesül valamelyest a kronológia, de a műcsoportosításban többnyire még itt is figyelembe vesznek bizonyos tematikus és műfaji „keresztsempontokat”. Angliában és Németországban szinte végig ezek a szempontok a meghatározó szerep. Négy vagy hat évig sehol nem tanítanak kronologikus irodalomtörténetet, ugyanis az „angoltanítás”, „némettanítás”, „franciatanítás”, „finntanítás”, „dántanítás” célja más, mint a két résztárgyra szakadt magyar nyelv és irodalom tanításáé: ezekben az országokban az elsődleges cél a kommunikációs képességfejlesztés, a szövegértés és a szövegalkotás tökéletesítése, az önmegértés és az önmeghatározás elősegítése és a jó állampolgárrá nevelés, ezekhez képest pedig az irodalmi kánonközvetítésnek mindenütt alárendelt szerep jut (Arató 2003).

A Gordon Győri János szerkesztésében 2003-ban megjelent, máig páratlanul átfogó irodalomtanítási világ-körkép mindezt széles spektrumban áttekinti. Sem az Amerikai Egyesült Államokban, sem Angliában, sem Franciaországban, Japánban, Németországban, Svédországban nem kizárólagos még a történeti megközelítésmód sem, nemhogy az időrendi tananyagszervezés. A *szövegközpontú-analitikus*, vagy az *olvasóközpontú-élményelvű* perspektívák csak a legfontosabbak azok közül az alternatívák közül, amelyek látványosan különböznek a nálunk uralkodó felfogástól, s amelyekben nem jelentéktelenedik el a *klasszikus/nemzeti kánon áthagyományozásának elve* sem – csak éppen az nem kumulatív, totalizált és linearizált, hanem jellemzően kombinált, pluralizált módokon valósul meg, jórészt a „kevesebb több” elve alapján (bővebben: Gordon Győri 2003b; ld. még mindehhez az I. fejezet vonatkozó részeit is).

A hazai változások hogyanjának és lehetséges irányainak példájaként hosszabban idézünk egy magyartanári internetes fórum-hozzászólásából, melynek szellemisége át is vezet egyben a következő alfejezethez:

Minden évben háromféle modul váltaná egymást az »én iskolámban«, arányos havi bontásban: egy kronologikus blokkal indítanék mindig, de jóval szellősebb tanmenettel, mint a mostani. Íveket, tágas összefüggéseket tanítanék egy olyan nagy közös animált folyamat-ábra vagy rövidfilm alapján, amit a szakma közösen alkotna meg előzetes országos pályázattal, és minden iskola azt használná, vagyis az lenne a bárholonnan letölthető »kronologikus szakmai minimum«. Ezt a modult egy hatástörténeti, intertextuális rész követné, ahol már nincsenek évszámok, hanem történeti összefüggések vannak, korszakbeli mélyfúrások, nagybetűs szövegműködés: a tanulók jelenétől visszafelé haladó kert-motívumok, víz-motívumok, kuruc-motívumok; szerelem-beszédmód, betegség-beszédmód, vallásos beszédmód; az alázás diskurzusa, a szentség diskurzusa, a háború diskurzusa. Az aktuális tanévet a közeledő nyár jegyében ezt követően egy multimedialitás-blokk zárna. Ez lenne a popkulturális interferenciák elemzésének – pl. a csodaszarvas rege és *Sub Bass Monster* –, a reflektív kultúrákötetésnek az ideje: a sorozatok, a reklámok, a zene, a képzőművészet és az irodalom milliányi összeérésének megmutatása (Krimin 2012. Megjegyzendő, hogy természetesen az idézett innovatív javaslat csupán egy elképzelés lehet a sok más lehetséges mellett. A *szakmai minimum* értelmezése például nem evidens, hiszen a felvetés lényege éppen a tanítás nyitottsága az irodalomórai tartalom felé, valamint az a rugalmasság, mely az újraolvasás tapasztalatát és a tananyag-elrendezés megújulásra kész dinamikáját szem előtt tartva válogatna szövegeket a tanórára. Az említett „minimum” tehát semmiképp nem tehet merevvé egy mindenkori tananyagkánont, legfeljebb közös alapként működhet.)

EGY MARKÁNS TÁVLAT, KRITIKÁVAL ÉS AJÁNLATOKKAL

A lehetséges alternatívák egyik markáns megfogalmazója az az Arató László, aki 2002-es provokatív programszövegében abból a diagnózisból indult ki, hogy a magyar irodalomtanítás a kronologikus tananyag-elrendezés bővületében, a teljesség igényében, a „Homérosztól Nagy Lászlóig-elv” szellemében él. A kronológia kizárólagossága meglátása szerint a gyakorlatban a tanítási folyamat végére szorítja a nagyobb motivációs hatású huszadik századi és kortárs szerzőket, vagyis egyfelől gátat szab az örömelvű képességfejlesztésnek, másfelől a hiteles értelmező elidőzés helyett a folyamatos és inadekvát rohanást sugallja. A „rohanás” ezen alaptermészetéből származik az Arató által *helyett-tanításnak* nevezett tünet, amikor a művek olvasása, értelmezése helyett a diák pusztá neveket, életrajzi adatokat, mű- és kötetcímekeket, pályaszakaszokat és tartalmi kivonatokat, kerek és rövid műértelmezéseket „magol” (Arató 2002). Arató véleménye, hogy az írói pályaszakaszok tanítása, a legalább hat pályakép és a sok-sok író- és költőportré nem a tömegoktatás színterévé vált középiskolába való: alapjában műveket, témákat, szövegeket kellene tanítani, és mélyfúrások során csupán *két-három* kiválasztott nagy szerző és *egy-két* fontos korszak vagy irányzat kinagyítására lenne szabad vállal-

kozni. Egyébként pedig a feladat szerinte nem más, mint „pusztán” az olvasás és az írás fejlesztése. Helyet kell adni, úgymond, az alternatív tananyag-kiválasztási és -elrendezési elveknek: a motivikus, a konvenciótörténeti, a szociálpszichológiai szempontú, az archetípusokra építő, a poétikai szempontokat követő, a problémacentrikus és a szövegalkotás egy-egy meghatározott módját, szempontját középpontba állító, az irodalmi és nem irodalmi szövegeket együttesen kezelő, a médiaszövegeket is bevonó, az *áttekintéseket és mélyfűrészeket váltogató* építkezési módoknak (Arató 2002).

A magyartanítás értékmérője nem lehet a futólag „átvett” klasszikus szerzők és művek száma; a teljes kánon átadása illúzió, a műértő olvasóvá nevelés viszont nem az. Utóbbi cél azonban csak akkor teljesülhet, ha a *kánonközvetítés* és a *képességfejlesztés* célhierarchiáját megfordítjuk, s a gyerekeket nem „tömjük” a diákbefogadó szempontjait és kulturális előismereteit ignoráló tananyaggal (Arató 2000). Nem nehéz belátni például – mutat rá Arató –, hogy a kilencedik évfolyamon mennyire ütközik egymással az olvasóvá nevelés és az irodalomtörténet-tanítás logikája: „aligha valószínű, hogy az *Iliász*, a *Szigeti veszedelem* és az *Isteni színjáték*, illetve tágabban a középkori irodalom az olvasásra kaptatás legcélszerűbb eszközei a tizennégy évesek korosztályában” (Arató 2000).

A diák eredendően a tömegkultúrában él, illetéknéppen pedig még nagy közös ősmítoszok sem taníthatók neki reflektálatlanul, a mítoszoknak, archetípusoknak ugyanis nincs „eredeti”, „valódi” változatuk, csupán variációik – így popkulturális variációik is – vannak (Arató 2000). Nemcsak azért kellene az elektronikus tömegkultúra termékeivel foglalkozni, mert ez önmagában felszabadító-emancipáló hatású a diák számára, hanem mert a szappanoperáról szóló iskolai beszélgetés például a kommunikációs képességfejlesztés terepévé válhat. Egy szappanopera többszálú cselekményének szóbeli, majd írásos összefoglalása, történetfolytatások, befejezésvariációk alkottatása olyan jófajta szövegalkotási feladat, amely egyúttal narrációelméleti kérdések tudatosítására, elbeszéléselemzési fogalmak használatának elsajátítására is alkalmas. A sejtetés és kiselvetés különféle módzatait, az elbeszélői nézőpont és beszédhelyzet sajátosságait és váltásait, az időkezelés technikáit, a szereplők rendszerének kiépítését mind könnyedén tanulmányozhatják a tanulók e populáris műfaj vizsgálata során, miként ráébredhetnek a termékeny és bőséges különbségekre is (Arató 2000).

Arató tapasztalata szerint az irodalomtörténet egészének metanarratívája helyett, illetve mellett a „kis elbeszélések”, a konvenciótörténetek tanítása is elősegítheti a *történeti érzék* és szemléletmód kifejlődését, másfelől ösztönözheti a művek egymással, illetve a mai befogadóval folytatott párbeszédét: az egy tanítási egységbe rendezett régebbi és újabb alkotások így mintegy „bevilágítják egymást” (Arató 2000). A „tudat könyvtárában” – fogalmaz Arató – nem kronologikus rendben sorakoznak a könyvek, s gyakran a későbbiek „szemüvegén át” olvassuk a korábbiakat, ebből az olvasói tapasztalatból pedig időben visszafele haladó hatástörténeti tanítási szerkezetek bomlanak ki (Arató 2000).

Arató azt vallja, hogy az elitkánon szükségszerű zsugorodása ellen tudatos redukcióval, a szűkebb kánonhoz való következetesebb ragaszkodással s főképp az olvasási *motiváció* erősítésével, illetve a *műértő* befogadás képességének fejlesztésével sokkal eredményesebben lehet küzdeni, mint az „irreálisan magasra tett lécz” maximalizmusával

(Arató 2000). Természetesen nem baj, ha egy áttekintő irodalomtörténet viszonylagos teljességre törekszik, az azonban már igenis gondot jelent szerinte, ha egy ilyen irodalomtörténeti tankönyvnek a tanításában, tantervében nem érvényesül valamiféle, a tananyag-szelekciót elősegítő és a képességfejlesztés feladatát szem előtt tartó didaktikai koncepció (Arató 2000).

A pusztán időrendi elrendezés középiskolai egyeduralma azért különösen veszélyes meglátása szerint, mert lehetővé teszi a szövegekkel való személyes, elidőző találkozás kikerülését. Domináns gyakorlattá teszi, hogy a művek közös-személyes értelmezésének helyére a társadalmi háttér bemutatása, a szerző életrajza, a művek, kötetek, pályaszakaszok, folyóiratok felsorolása, a korstílus vagy a stílusirányzat általános jellemzése „tolakodjék”. Pedig – mint állítja – lehetne rendezőelv az *archetípus*, a *konvenciótörténet*, egy-egy, a diákokat közelebről érintő *életprobléma*, egy tágabb *poétikai* vagy szűkebb *műfajelméleti* szempont (a komédia, vagy éppen maga a humor), valamilyen *vándormotívum* vagy *toposz*, illetve a fentiek különféle átgondolt ötvözetei. Az archetípusok például – akár az évszakok, akár az alászállás és fölemelkedés archetípusai, akár a beavatásé – olyan előzetes megértési sémák, amelyeknek valamilyen szinten minden diák a birtokában van, erre pedig érdemes alapozni (Arató 2000).

Arató a következőképpen pontosítja konkrét példák alapján elképzeléseit. A *Columbo* című bűnügyi sorozat epizódjainak struktúrája hozzásegít a *Hamlet* megértéséhez: mindkettőnek az elején tudjuk ki a gyilkos, az izgalom pedig a tettes leleplezésének lélektani fortélyáiból, s nem a gyilkos kilétének kiderüléséből fakad. *Hamlet* félig tettett, félig valós „örülete” pedig hasonló figyelemelterelő nyomozási eszköz, mint *Columbo* szórakozottsága és legendás esőkabátja (az elemzés bővebb kifejtése: Arató 2000). A *Harry Potter* mint kistermetű és kettős határhelyzetben lévő főhősről szóló iskolaregény és nevelődési regény jó felvezetés a *Légy jó mindhalálig* tanításához. A *Jóbarátok* című amerikai sorozat (komikus szappanopera) jó bevezetés a komédiák (pl. a Molière-művek), illetve a helyzetkomikum megbeszéléséhez. A *Valami Amerika* című nagysikerű magyar mozi kedvet csinálhat Gothár Péter *Megáll az idő* című filmjének, majd az előbbieken keresztül beavatástörténetek és karrierregények tanításához. Van olyan diákközeg, ahol a *Valami Amerikától* vezethet az út Esterházy *Fuvarosokjához* (Arató 2003). Bruce Willis és Akhilleusz analógiáján túl Arató egy további példája a *gladiátor* című filmalkotás: a Ridley Scott által rendezett szuperprodukción jó kiindulópont, motivációs bázis lehet Kosztolányi latin arcéleinek, elsősorban az *Aurelius* című novellának a tanításához. Ha valaki moziban már találkozott *Marcus Aurelius* és *Commodus* alakjával, a birodalom és a barbár erőszak viszonyának problematikájával, az nagyobb hajlandóságot érezhet Kosztolányi novellájának értelmezésére, vagy akár a *Nero*, a *véres költő* elolvasására. A Kosztolányi-regény *Nerójának* és a Ridley Scott film *Commodusának* boldogtalan nárcizmusa között pedig például igen jól kitapinthatók a párhuzamok (Arató 2000). Nem feltétlenül van szükség, úgymond, mindenhol és mindig ezekre a [hermeneutikai] *hidakra*, de a tanterveknek és a vizsgakövetelményeknek olyan szellőseknek, sőt inspirálóknak kellene lenniük, hogy lehetővé tegyék ezen vagy hasonló felvezetések, megértési „bekötőutak” kiépítését (Arató 2003).

Pethőné Nagy Csillának az egykori és kortárs szövegeket folyamatosan együtt játszó, vagy Fűzfa Baláznak az intermedialitást, az e-kommunikációt és az interaktivitást az élményszerűség jegyében egyaránt munkára fogó népszerű irodalmi tankönyvcsaládjai (Pethőné 2019–2020; Fűzfa 2008–2011) mind oldani igyekeznek a kronológiai egyeduralom magyarországi nehézkedését (Fűzfa saját tankönyvsorozatához írott fontos „konceptió-kiáltványa”: Fűzfa 2009). Arató László és Pála Károly *A szöveg vonzásában* című sorozata (Arató–Pála 2001; megjegyzendő, hogy ugyanebben a szellemben íródtak a SuliNova kötetei is: <https://magyartanarok.wordpress.com/taneszkozok/>) egyáltalán nem ad teljes irodalomtörténetet, sőt az időrendi elrendezés többnyire csak egy-egy problémacentrikus modulon belül érvényesül. A *Bejáratok* című kötet *Komédiák*-fejezete a komédia konvenciótörténetét, egyben konvenció és innováció viszonyát, műfaji alakulástörténetét vizsgálja három kronologikusan elrendezett művön, Plautus *Hetvenkedő katonáján*, Molière *A fősvényén* és Beaumarchais *Figaro házassága* című vígjátékán keresztül. A *Kitérők* többek között a magyar ódák történetét vizsgálja műfaj- és eszmetörténeti hosszmetzetben az előzménynek tekintett *Egy katonáénektől* kezdve Berzsenyi, Kölcsey, Vörösmarty és Arany reprezentatív ódáin keresztül József Attila *A város peremén* című költeményéig, és Kosztolányi *Marcus Aureliusáig*. Az *Anakreón feltámadásai* című konvenciótörténeti fejezet Anakreón, Csokonai, Vas István és Géher István anakreóni dalainak összevetésén keresztül vizsgálja az említett tematikus és formai tradíció alakulástörténetét. Az *anekdotikus hagyományaink* című modul a magyar anekdotikus epikai hagyományt vizsgálja Jókaitól Mikszáthon és Mórán át Krúdyig, Kosztolányiig és Esterházy Péterig, a *Horatius noster* pedig Petri, Berzsenyi és Horatius verseinek összehasonlító vizsgálatával kíván rávilágítani a „hagyomány történéseire” (Arató 2003).

Arató a rendezőelvek eredendő pluralitása mellett tesz tehát hitet. Mint mondja, érdemes a *konvenciótörténeti* és *szociálpszichológiai* fókuszú modulok harmóniáját kialakítani, de célszerű például egyensúlyt teremteni a lírai, az epikai és a drámával foglalkozó modulok között is, másfelől a műválasztásban *poétikai* és *tematikus* szempontokat egyaránt alkalmazni, mivel a csupán poétikai fókusz többnyire nem eléggé ösztönző. A *Kisfiúk és Nagyfiúk* című modul poétikai fókusza például az Arató–Pála-anyagban az elbeszélés alapvető tényezőinek (tér, idő, cselekmény, szereplők, nézőpont) és ezek kompozíciós-szegmentáló szerepének felismertetése, tematikus-szociálpszichológiai fókusza ugyanakkor a beilleszkedés, a csoportnorma és a szerep fogalomhármasával foglalkozik. A *sziget mint kísérleti laboratórium* című modul poétikai fókusza a modellszerűség és a példázatoság, tematikus fókusza ugyanakkor a civilizáció és barbárság (eszmetörténeti) ellentéte. A modulok egy részén belül érvényesül ugyan a lineárisan előrehaladó kronológia, más részüknél azonban inkább egyfajta „visszafejtő” *hatástörténeti* mechanizmus, ami persze szintén nem mond ellent a történetiség elvének – sőt annak egyik létmódja –, hiszen (irodalom)történetiség és kronologikusság nem azonos kategóriák. Szükséges természetesen, hangsúlyozza Arató, a keresztmetszeteket és hosszmetzeteket váltogatni, tehát szerzőcentrikus, illetve korszakfeldolgozó mélyfúrásokra is szükség van – másfajta, leginkább *problémacentrikusnak* nevezhető modulok mellett (Arató 2003; mindehhez vö. még: Arató 2006; Fenyő D. 2017, 5–21.).

A TÖRTÉNETISÉG ELVÉNEK TOVÁBBI LEHETŐSÉGEI

A tanterv a gyakorló pedagógusok számára konkrét tervezési, illetve mindennapi gyakorlati feladatokat határoz meg. A Nemzeti Alaptantervhez illeszkedő tantárgyi kerettantervek alapján az adott iskolában készült helyi tanterv a tanmenetek alapjául szolgál. A tanmenet pedig tanévre, osztályra vonatkozóan gondolja végig – az egyes témakörök-höz rendelt óraszámok alapján – a tanítási-tanulási folyamatot, annak tanítandó tartalmaival, fejlesztendő kompetenciáival, eszköztárával, módszereivel és munkaformáival, didaktikai feladataival együtt. Ez a tervezési folyamat nem nélkülözi a tankönyvekhez való alkalmazkodást sem, ami ugyancsak felveti a tananyag-elrendezés kérdését. A fejezet e része arra tesz kísérletet, hogy bemutassa az óratervezés néhány elképzelését, a tananyag-elrendezésben érvényesülő kronologikus rendezőelvre és az irodalomtörténeti ismeretrendszer elsajátítására fókuszálva. A *kronologikus rendezőelv* és az *irodalomtörténeti ismeretrendszer* fogalmi különbségére többek között Gordon Győri János is felhívja a figyelmet: értelmezésében a kronológia a kulturális folyamatokat áttekintő narratív irodalomtanítás rendezőelve – melyhez mellékszempontok rendelődnek, így például a műfajpoétikáé, a világirodalomé –, míg az irodalomtörténet tematikusan értelmezett ismeretrendszer, mely követi-kíséri más tantárgyi tartalmak tanítását, illetve beágyazódik a kronológia tanításába (Gordon Győri 2005). A következőkben egy-egy eset felvázolására kerül sor, mely a kronologikus tananyag-elrendezés és az irodalomtörténet tanításának kapcsolatát mutatja be. A fejezet ebben a formában enged bepillantást a lírai szövegek tematikus, illetve a novella – műfaji hagyománya által kirajzolódó műfajpoétikai rendezőelv szerinti – tanítási lehetőségeibe, megtartva a NAT és a Kerettanterv által elvárt kereteket. Kronologikusan és irodalomtörténetben gondolkodva gyakran kerül a magyartanár abba a helyzetbe, amit az órákon olvasandó szövegekkel való találkozás teremt. Az irodalomtörténeti narratívák tanítása sémává szilárduló értelmezési kísérletekhez vezethet, a kronologikus rendezőelv érvényesítéséhez le kell küzdeni a befogadók és a szövegek közti időbeli távolságot, és meg kell teremteni az értelmezői munkában az irodalomtörténet fogalomhálóját. Mindezzel együtt arra is figyelni kell, hogy az irodalommal való foglalkozás nem a befejezettségre, hanem inkább a folyamatos rákérdező viszonyulásban rejlő nyitottságra próbálja nevelni a tanulókat. Az időben hozzájuk közelebb eső szövegek, akár kortárs parafrázisok felől visszafelé olvasva szintén eljuthatunk a tananyagban szereplő mű értelmezéséhez, és a kronologikus tananyagelrendezés kiegészülhet a jelenkori szövegek olvasástapasztalataival. A hermeneutikai szituációk megteremtésében módszertani szempontból fontos szerepe van a gondolkodást elindító szövegnek, ugyanakkor mégsem vetettük el az időben való tájékozódás szerepét az irodalom tanításában-tanulásában. Ugyanakkor ez a próbálkozás sok dilemmát hordoz, és a tantervi tananyag-elrendezéshez alkalmazkodva inkább csak kérdéseket, útkereső próbálkozásokat tudunk megfogalmazni.

A fent említetteknek megfelelően először a versolvasás, a lírapoétikai ismeretek tanítása esetében nézzük meg, hogyan egészülhet ki a kronologikus rendezőelv – az irodalomtörténeti ismeretrendszer tanítását is alkalmazva – a tematikussal. A versek tanítása jellemzően alkotói életművekhez, irodalomtörténeti korszakokhoz, esztétikai-poétikai

elvekhez, stílusirányzatokhoz kapcsolódva valósul meg. Az életművekkel, vagy azoknak az iskolai kánon által kiemelt egy-egy alkotásával – a NAT és a Kerettanterv alapján – már kronologikus elrendezésben, ugyanakkor közvetlenül egymás után találkozunk. Amikor például a 19. század magyar irodalmát tanítjuk, és egymás utáni órasorozatokban olvassuk Kölcsey, Vörösmarty, Petőfi, Arany szövegeit, a romantika irodalomtörténeti narratívájában egykori kortárs alkotók műveivel dolgozunk többek között látásmódok, ember- és világgép, a nyelvhez való reflexív viszonyulás szempontjai alapján, vagy akár a klasszicizmushoz és a modernséghez való vissza- és előretaló értelmezési kísérleteket kezdeményezve. A kronologikus rendezőelv mellett megpróbáljuk érvényesíteni a tematikust is: az alkotói életműben olvasható például – a teljesség igénye nélkül említve – a költőszerepet, költészetfelfogást értelmező vers, létértelmező költemény. Ezek a téma alapján összefogható versek az adott alkotói életművön túlmutatóan is párbeszédbe lépnek más életművek, más irodalomtörténeti korszakok hasonló témájú verseivel. Arany Jánosnak a *Letésem a lantot* című versét nemcsak az 1850-es vagy az 1870-es évek Arany-lírájának kontextusában olvashatjuk, hanem a Petőfi-versekében, így például *A XIX. század költőiben*, *Az ítéletben* megismert váteszszerep értelmezéséhez kapcsolódóan is. Ugyanakkor a váteszszerep reflexiói megfogalmazhatóak a későbbiekben az esztétamodernség költészetfelfogásához kapcsolva is Babits Mihály *In Horatium*ának, vagy a próféta szerep ironikus távolítására kísérletet tevő *Jónás könyvének* a tanításakor, és további értelmezési távlatot nyithat ennek a szerephagyománynak Radnóti Miklós *Nyolcadik eclogájának* olvasása. Ez a tematikus alapon álló elrendezés nehézségeket is rejt magában. Ha a kronologikus rendben történő tanítást követjük, akkor elsősorban utólag, vagyis az időrendben legutóbb tanított versek felől tudunk visszatekinteni a korábbi szövegekre. Ha hamarabb teszünk erre kísérletet, találkozhatunk azzal a kérdéssel, melyet az irodalomtörténet tanításának tapasztalata vet fel: ha a Petőfi-versek olvasásakor már Babitsot és Radnótit is olvasunk, hogyan teremtjük meg azt az értelmezési távlatot, melyet a korszakjellemzőkben, stílusirányokban, esztétikai-poétikai felfogások változásában is gondolkodó irodalomtörténet elvár? A tanár műértelmezést koordináló, hermeneutikai szituációkat teremtő tevékenysége a szövegek elsődlegességéről természetesen nem mondhat le, így a szövegek közötti térben és időben való mozgás elvárja az értelmező nyelv formálását, valamint a megértés és a kérdező magatartás kölcsönösségének elfogadtatását is, ami módszertani szempontból a kooperatív munkaformák alkalmazására is ösztönöz. Természetesen egyáltalán nincs szó arról, hogy a kronologikus rendezőelv és az irodalomtörténet tanítása leszűkítené az alkalmazható módszereket és munkaformákat, vagy szükségszerűvé tenné a monologikus tanári értelmezést. A hermeneutikai olvasástapasztalat számára pedig elengedhetetlen a művek történeti horizontja. Ezt a tanításmódszertani szempontból megfontolandó helyzetet Orbán Gyöngyi úgy mutatja be, mint amelyben a szövegértelmező munkának az az elengedhetetlen feladata adódik, hogy kialakítsa azt „a fogékonyságot, mellyel az olvasók válaszolni tudnak a szövegek történeti távolságából adódó hermeneutikai kihívásaira” (Orbán 2009: 35.).

Az irodalomtörténet tanítását segíthetik a kortárs szövegek vagy parafrázisok. Ez a tanításmódszertani lehetőség kiegészítheti a kronologikus tananyag-elrendezésben történő olvasást, mivel elindítja a vers által felvetett téma újragondolását mind az ön-

értelmezés, mind a hatástörténeti tapasztalat vagy a műfajpoétikai tapasztalat vonatkozásában, ugyanakkor támogatja a dialogikus irodalomtanítást, a szövegvilágokba való belehelyezkedést, a felvetett témával kapcsolatos problémaérzékenység kialakítását. Ezt a tanítási lehetőséget teremti meg például Pethőné Nagy Csilla már említett tankönyvsorozata, melyben az irodalomtörténeti ismeret tanítása alkalmat ad arra, hogy klasszikus, a tananyag-kanonban is szereplő alkotások, illetőleg kortárs szövegek lépjenek egymással párbeszédbe.

Az irodalomtörténeti ismeretek tematikus rendezőelvét alkalmazhatjuk még például a táj- és szerelmes versek tanításakor is. A kronologikus elrendezés szerint először Petőfi tájköltészetével találkoznak a diákok a 10. évfolyam végén. A Petőfi-tájversek összeolvashatóak Ady ugar-verseivel, vagy Juhász Gyula, József Attila e témában született poémáival. Ez az olvasási lehetőség már Petőfi költészetével ismerkedve elkezdhető, majd az irodalomtörténeti narratíva keretein belül az újraolvasásra építve folyamatosan bővíthető. A hagyomány-összefüggés megteremtése történhet a romantikus tájversek perspektíva kezeléséhez, képalkotásához, beszédhelyzeteihez és beszédmódjaihoz visszacsatolva, illetve az elvárás és folyamatosan megújuló olvasói horizontok közti esztétikai distancia megtapasztalására hagyatkozva. A táj mint téma, illetve a leírásban születő látvány és látomás értelmezési problémákat teremt a mindenkori befogadó számára: hogyan épülnek egymásra a betű szerinti és a szimbolikus jelentésrétegek, melyek az eszményítő és a kritikai attitűd megteremtésének beszédmódbeli sajátosságai, hogyan ad alkalmat a tájleírás a vallomás megfogalmazására, hogyan vesz részt a tájkép megteremtésében a hangzó nyelv, illetve melyek lehetnek a nyelv általi látvány- és jelentésteremtés retorikai-stilisztikai alakzatai. A kérdések megválaszolásakor a témára és a nyelvi megalkotottságra koncentrálnunk, de hagyatkozunk az esztétikai tapasztalat történetiségére is. A versek értelmezésének ezek a távlati a kronologikus rendezőelven túl sokkal komplexebb tananyag-elrendezésre épülnek.

A szerelmes versek tematikus rendszerezésekor – ugyancsak a tananyag kronologikus távlatában, egyúttal irodalomtörténeti ismereteket közvetítve – Balassi Bálint reneszánsz udvarló-bókoló, a petrarkizmus és a trubadúrlíra hagyományait követő verseitől kezdve József Attila és Szabó Lőrinc későmodern lírájáig ívelően taníthatjuk a szerelemfelfogás alakulását irodalmi-kulturális aspektusból. A tanítás során narratívaalkotó mozzanat például a szerelmi mítoszok születése a lírai fikció keretein belül, a nőalakteremtés a szerelemértelmezések nyelvhasználati-kulturális dimenzióinak összefüggésében, illetve az archetoposzokból konstruálódó jelentések – eszményt teremtő vagy éppen lebontó – olvasástapasztalatának megszületése. A verselemző órák eredményességét erősítheti, ha úgy próbáljuk megmutatni a hagyomány-összefüggések születését, hogy teret engedünk a tematikus rendezőelvnek és a műfajpoétikai ismereteknek is, mint például az óda és a dal műfaji hagyományának, illetve bevonjuk az értelmezésbe a műfajok változásának jelentésteremtő szerepét.

A novellaolvasás ismét egy olyan esete a tanításnak, mely lehetőséget ad arra, hogy megteremtsük különböző irodalomtörténeti és műfajpoétikai ismeretek horizontjában azt az értelmező tevékenységet, mely nem feltétlenül a kronológia, hanem a tematikus kapcsolódási pontok mentén zajlik. Ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül, hogy

a művekkel való találkozás sorrendjét mégiscsak a kronologikus tananyag-elrendezés alakítja ki. Poe *A vörös halál álarca* című szövegének olvasásakor megvalósulhat a Boccaccio *Dekameronjának* keretelbeszélésével és novelláival való párbeszédbe lépés, de a kronologikus tantervi logikát követő tanításnak számolnia kell azzal, hogy két különböző évfolyam tananyagáról van szó: a *Dekameron* és a Poe-szöveg között szinte egy tanévnyi távolság van. Az irodalomtörténet tanítása viszont „felhalmozza” a reneszánsz és a romantika tanításának folyamatában azokat a nyelvi-poétikai ismereteket, melyekre támaszkodhat a hermeneutikai olvasástapasztalat, így jelen esetben például előhívható a haláltánc műfajának, az allegorikus nyelvhasználatnak vagy a Prospero neve által megteremthető szövegközi kapcsolatoknak a jelentésteremtést motiváló tapasztalata. A tantervi logikát megismerve már Shakespeare tanításakor érdemes bevonni az irodalomórák tananyagába *A vihar* című drámát, ami viszont magában rejtheti annak veszélyét, hogy csupán beszélünk a műről.

A kronologikus tananyag-elrendezés elve szerinti irodalomtanítás kiegészíthető a saját tanári gyakorlatban más, így az említett tematikus és műfajpoétikai rendezőelvek mentén szerveződő értelmező tevékenységgel, de az irodalommal való foglalkozás nem mentesül azoktól a nehézségektől, melyeket az időbeli distanciára reflektáló nyelvhasználat és az irodalomtörténeti fogalomrendszer tanítása hoz magával. Ezek a nehézségek, a feloldásukra tett kísérletek lehetnek termékenyek az értelmező munka számára, de ha mindez a szövegektől való távolodáshoz és a szövegekről való általánosító magyarázatok rögzítéséhez vezet, az irodalom elveszítheti azt a lehetőségét, hogy az egy-egy műnél elidőző olvasás élményét vagy az önkifejezés lehetőségét kínálja fel a diákoknak.

A DRÁMAPEDAGÓGIA TÁVLATA

Az irodalomtanításnak a *performativitás*, az *élménypedagógia* jegyében elgondolt megújítása kiegészítheti a kronologikus logika mentén szerveződő tanítást, ami módszertani szempontból vár el nyitottságot (lásd ehhez a IV. fejezet egészét is). A performativitás kapcsán lehet beszélni például a *drámapedagógia* alkalmazásáról. A drámapedagógiát a pedagógiai konstruktivizmus egyik megvalósulási módjának tekinthetjük. Az irodalomórához kapcsolódó jelentősége megmutatkozik abban, hogy mozgásos, metanyelvi és verbális interakciók révén felépíthetünk a diákokkal közösen egy eljátszható világot különféle szerephelyzetekkel, melyek például különféle nyelvi regiszterekben, szimbolikus utalásokban, tárgyakban teremődnek meg. A játék a jelentések születésének folyamatát is meg tudja mutatni. Mindaz, amit a szövegelemzések alkalmával próza- vagy drámapoétikai eszköztárként emlegetünk, egy-egy jelenet megtervezésekor és előadásakor világteremtő erővel bíró szó, gesztus. A játszásban megvalósuló interpretáció, az újrajátszásban születő újraértelmezés természetesebbnek tűnik, mint az olvasásra épülő órák értelmező tevékenysége, ugyanakkor a jelenet ismétlődő bemutatása szükségszerűen visszavezet a szöveghez, megvalósul a hermeneutikai olvasástapasztalatra épülő értelmező-elemző munka egyik alapelveként belátása, vagyis a *szöveg elsődlegessége*. A drámajátékok nemcsak a drámák tanításakor alkalmazhatóak, hanem más műnemek szövegei

is színre vihetőek. Leginkább a történetmondó szövegek, de egy-egy lírai mű beszédhelyzete is bemutatható egy-egy pillanatkép formájában. Sőt, a memoriterek felmondását lehet segíteni az *Activity* nevű játék mintájára. A drámajátékban a szerepek megformálása önismeretet is elvár, illetve fejleszt. A játék alkalmazásakor mindenképpen figyelembe kell venni a diákok közösségének jellemzőit, a nyitottságot vagy a megnyithatóság lehetőségeit, illetve a stigmatizáló kortárs gesztusok veszélyeit. A drámajátékot eredményesen lehet alkalmazni kisebb létszámú közösségekben, mint például fakultációs csoportban, ahol az irodalom, a művészetek iránti közös érdeklődés viszonylag gyorsan feloldja a gátlásokat. A drámajátékok támogatják az esztétikai nevelés mellett az érzelmi intelligencia fejlesztését is, ami általában véve is feladata az irodalomórának. A mások előtti játék hatásmechanizmusai a játszóban és a befogadóban is elindítják az értelmezőtevékenységet, melynek a játék után fórumot kell teremteni. A szerepmegformálás megtanít arra is, hogy a látás nem természetes, hanem kulturálisan kódolt, illetve hogy valamit mindig valamiként látunk, és a nézőpont éppoly fontos világteremtő mozzanata szövegnek és előadásnak, mint a befogadásnak. A játékban megjelennek helyzetek, szereplőtípusok értelmezési sémái, melyek az azonosulás mellett az idegenség tapasztalatát is közvetíteni tudják.

A drámapedagógia alkalmazása erősíteni tudja a műértelmezés hermeneutikai folyamatait. A drámapedagógiában, illetve általában véve az élménypedagógiában rejlő módszertani lehetőségek a tananyagelrendezés kronologikus logikája mellé további rendezőelveket illeszthetnek hozzá, mint például a drámapoétikáét, vagy a *koncentrikus, tematikus* elrendezését. A kronológia rendjében tanítandó drámáknak az élménypedagógia jegyében megvalósuló olvasása alkalmat teremthet arra, hogy az olvasási tapasztalatokat a történetiség szempontja mellett továbbiakkal egészítsük ki. A befogadás folyamatát az *átélés* megteremtésével, a hermeneutikai szituációban benne rejlő újraolvasás ösztönzésével támogathatjuk. A módszertani sokféleség a tananyag-elrendezést figyelembe véve is nyithat távlatokat az irodalomtanításban, például a narratívateremtés irodalomtörténeti elvét is bevonva az értelmezői tevékenységbe (kapcsolódó szakirodalom: Bethlenfalvy 2020).

FELHASZNÁLT IRODALOM

Arató 2000

ARATÓ László, *Dialógus a szakadékbán. Vita a magyartanításról*, Beszélő, 2000/7–8, 57–61.
(<http://beszelo.c3.hu/cikkek/dialogus-a-szakadekben>)

Arató 2002

ARATÓ László, „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?” *Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról*, Könyv és Nevelés, 2002/4. (<https://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Arato.html>)

Arató 2003

ARATÓ László, *Kitől és mitől kell megvédeni az irodalomtörténetet?*, Kritika, 2003/11, 25–28.
(http://www.magyarstanrok.freeweb.hu/Arato_Kritika_valasz_VeresAnak.html)

Arató 2006

ARATÓ László, *A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, főszerk. SIPOS Lajos, szerk. FÚZFA Balázs, Budapest, Krónika Nova, 2006, 113–123.

Arató-Pála 1995

ARATÓ László, PÁLA Károly, *Beavatás. Irodalom- és szövegértelmezés*, Budapest, Keraban, 1995.

Arató-Pála 2001

ARATÓ László, PÁLA Károly, *A szöveg vonzásában I-III.*, Budapest, Műszaki, 2001.

Bethlenfalvy 2020

BETHLENFALVY Ádám, *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*, Budapest, L'Harmattan, 2020.

Fenyő D. 2017

A szöveg vonzásában. Arató László tiszteletére, összeáll. FENYŐ D. György, Dűlő Sorozat, Műút Könyvek, Miskolc, 2017. <https://issuu.com/muut/docs/dulo027?fbclid=IwAR2ksrTbP1D03MFr6R4JnZiXAh-sz1YBAqeyUKGByYNrfZ1L8rOe5eZuCug>

Fenyő D. 2018

FENYŐ D. György, *A tantervi szabályozás dilemmái és lehetőségei az irodalomtanításban*, Iskola-kultúra, 2018/7, 13–27. (<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31719/31359>)

Fűzfa 2008–2011

FÚZFA Balázs, *Irodalom_09-Irodalom_12*, Budapest, Krónika Nova, 2008–2011. (https://mek.oszk.hu/html/vgi/kereses/kereses.phtml?id=16457&sub_id=3&table=dc_creator&megnevezes=%27szerzo%27&mezoertek1=F%FBzfa&mezoertek2=Bal%E1zs)

Fűzfa 2009

FÚZFA Balázs, *Irodalomtanítás – de meddig? Egy lehetséges válasz : irodalom_12_11_10_9*, Könyv és Nevelés, 2009/2. (https://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/fb_0902.htm)

Gordon Győri 2003a

GORDON GYŐRI János, *Irodalomtanítás. Közös kérdések – különböző válaszok = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, szerk. GORDON GYŐRI János, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 5–18.

Gordon Győri 2003b

Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében, szerk. GORDON GYŐRI János, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003.

Gordon Győri 2005

GORDON GYŐRI János, *Magyartanárok a 20. század közepén és második felében – a személyes visszaemlékezések tükrében*, Új Pedagógiai Szemle, 2005/1, 28–40. (<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00088/2005-01-ta-Gordon-Magyartanarok.html>)

Gordon Győri 2006

GORDON GYŐRI János, *A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében*, Könyv és Nevelés, 2006/4, 70–82. (https://epa.oszk.hu/01200/01245/00032/ggyj_0604.htm)

Knausz 2001

KNAUSZ Imre, *A tanítás mestersége*, Egyetemi jegyzet, Miskolc, 2001. (<https://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm>)

Krimin 2012

KRIMIN Frigyes, *Hozzászólás az IROM-Fórumhoz, Az Irodalomtanítás Innovációjának Országos Műhelye (IROM) honlapja*, 2012.12.09. (<https://irodalom.unideb.hu/hu/forum-irom>)

Orbán 2009

ORBÁN Gyöngyi, *Ugyanúgy, mint eddig. A hermeneutika helye az irodalomtanításban*, *Olvasáspedagógia*, 2009/1, 24–38. (<https://docplayer.hu/15794737-Orban-gyongyi-ugyanugy-mint-eddig-a-hermeneutika-helye-az-irodalomtanitasban-olvasaspedagogia.html>)

Pethőné 2019–2020

PETHŐNÉ Nagy Csilla, *Irodalom 9–12*, Budapest, OFI, 2019–2020.

([\)](https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvanyok?SearchForm%5BschoolType%5D=&SearchForm%5BschoolYear%5D=&SearchForm%5BschoolSubject%5D=&SearchForm%5Bauthor%5D=pethőné+nagy+csilla&SearchForm%5BproductId%5D=&SearchForm%5Btitle%5D=&yt0=)

Sipos 2003

SIPÓS Lajos, *Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon. Iskolaszervezet és irodalomtanítás 1989-ig = Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*, szerk. SIPÓS Lajos, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 5–40.

Tölgyessy 2012

TÖLGYESSY Zsuzsanna, *Az irodalomtanítás dilemmái egy empirikus kutatás tükrében*, *Képzés és Gyakorlat*, 2012/1–2, 159–169. (http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/1149995671)

III. Az irodalomelméleti transzfer problémaköre

Az irodalomelméleti metanyelv középiskolai „lefordítandósága”

KOVÁCS SZILVIA

BEVEZETÉS

Amennyiben az irodalomelméletet a középiskolai (és bármilyen más szintű) irodalomtanítás metanyelveként gondoljuk el, akkor rögtön felvetődnek azok a kérdések, melyek a tanárok és a tanárjelöltek számára az irodalomtanítás módszertanához való viszonyt is jellemzik. Hogyan hasznosul az egyetemen megszerezhető elméleti ismeret a gyakorlatban; szükség van-e egyáltalán elméleti ismeretekre az olvasóvá nevelés feladatának megvalósításában; a módszertani tudás és gyakorlat hogyan tud építeni a szövegismeretre, és hogyan tudja megteremteni a műértelmezés szituációját? Természetesen további kérdéseket is lehetne még említeni, itt csupán néhány jelent meg gondolatébresztő szándékkal. Belátható, hogy az említett kérdésekre nem adhatunk nemleges választ, illetve a szakmai nyelvhasználat és a tanórai elemző párbeszéd módszertani összefüggése sem vonható kétségbe. Az elméleti tudás hasznosulását pedig folyamatként lehet elképzelni, melynek során a saját tanítási tapasztalat gazdagítja a módszertani eszköztárat, és a tanár is együtt tanulja a módszertanilag is reflektált értelmezőnyelvet a diákokkal. Ez a fejezet nem vállalkozhat arra, hogy a sokrétű elméleti ismereteket összefoglalja és lefordítsa a tanítás valamiféle didaktizált nyelvére. Ha ez lehetséges lenne, akkor rövidre zárnánk az olvasást, ellehetetlenítenénk a párbeszédet a művek és az olvasók között, a tanári munkát pedig megfosztanánk azoktól a szempontoktól, melyek segíthetik az elemző munkát. A tanítás nyelve épp akkor tud élő és termékeny lenni a műértelmezés számára, ha a szövegekkel és a diákokkal megteremthető dialógusban folyamatosan megújulni képes. A fejezet a következőkben az irodalomelméleti tájékozódás különféle lehetőségei felé tekint, utalva a tanári tevékenységekre, valamint ismét hangsúlyozva a gondolatébresztő szándékot. Az irodalomelmélet és a tanórai műértelmezés nyelvének reflexív viszonyáról gondolkodva született meg Molnár Gábor Tamás tanulmánya, mely Szabó Lőrinc *Az Egy álmai* című versének tanítására fókuszálva tesz kísérletet az irodalomelméleti transzfer megvalósítására (Molnár 2011). Jelen fejezet elfogadja a tanulmány egyik megfontolásra érdemes gondolatát, mely szerint „a transzformáció [...] olyan nézőpontot feltételez, amelyből a tudományos szakszövegek felismerései mérlegelhetők, ugyanakkor mégis közvetíthetők olyan közegbe, amelyben a szakszövegek közvetlen olvastatása nagyon ritkán, csak kivételes esetben képzelhető el” (Molnár 2011: 382.). Ezen túlmenően még annak a gondolatnak a megfogalmazása is releváns lehet, hogy a szakszövegek olvastatása az irodalomórán általában nem jellemző és nem elvárt a tanulók esetében.

ÖSSZEFÜGGÉSEK

Az irodalom középiskolai tanítása számos olyan módszertani kérdést vet fel, melyet irodalomtudományos szempontok fegyelembé vétele nélkül nem lehetséges megválaszolni. A szaktudományos diskurzus és a tanításmódszertan kapcsolatát több aspektusból is kettősség jellemzi: elméleti elgondolások és gyakorlati tevékenységek, a nyelvhasználat szaktudományos differenciáltsága és módszertani tudatossága-didaktikussága, sémalkotó és sémákat kerülő olvasásmódok együttesen befolyásolják a tanári beszédmód alakulását. A módszertani kérdések felvetődhetnek többek között úgy, hogy a szövegek, az irodalmi hagyományok hogyan jelennek meg a tanítási-tanulási folyamatban, melyek azok az olvasási és tanulási technikák, amelyek által a szövegek megnyílnak a tanulók számára, illetve az irodalmi műalkotások befogadása lehetségessé válik. A tanulók gyakran tekintenek úgy az irodalomra, mint az önértelmezés, az önkifejezés lehetőségére, illetve gyakran megmutatkozik az az elvárásuk is, hogy az irodalom adjon lehetőséget a világ megtapasztalására, az iskola elhagyása után a társadalmi érvényesülésre. Nem egyszer teszik fel a diákok azt a kérdést is, hogy mire jó az irodalom, miért kell elolvasni egy regényt, novellát, verset vagy drámát.

A tanítási-tanulási folyamatban a szaktudományos diskurzusrendek tapasztalata indirekt módon támpontokat nyújthat a módszertani tudatosságon alapuló tanári tevékenységek formálódásához. Ez a folyamat azonban csupán akkor teszi lehetővé a megértést, ha a szövegekével egyidejűleg számolunk a tanulók nyelvi-kulturális horizontjának sokféleségével. A diákok a középiskolába érkezve már gazdagodtak irodalmi tapasztalatokkal, találkoztak különféle olvasásmódokkal, melyeket mind a tankönyvek, mind a különböző olvasó- és értelmezőközösségek formáltak, beleértve azokba az olvasóvá válás sokféle színterét, szociokulturális összefüggését is. Az irodalom ismerete, megértése jellemzően magában foglalja az iskolai magyartanítással kapcsolatos elvárásokat, melyeket kiegészítenek a családi emlékezet irodalommal vagy irodalomtanulással kapcsolatos történetei és tanulási sémái. Amikor mindez a középiskolában megmutatkozik, meg kell próbálni kialakítani azt az olvasóközösséget, melyben helyük van a tapasztalatok sokféleségének, továbbá az olvasói horizontok megnyithatóak új irányokba is. A tanári kérdések ilyenkor részben mintát adnak a jelentésteremtés útjainak bejárásához, másrészt párbeszédet alakítanak ki a szövegek és a diákok között. Amikor gyakorló tanárként megpróbáljuk hasznosítani az egyetemi tanulmányok során kialakított irodalomelméleti tájékozottságunkat, gondolkodhatunk például a *pozitivistá*, *strukturalista*, *hermeneutikai* vagy *dekonstrukciós* jelzőkkel megközelíthető olvasáseméletekről, melyek alapján elemzési terveinket, műértelmező kérdéseinket megfogalmazzuk. Természetesen itt nincs szó szoros osztályozásról, a kérdések jelzői nem olvasás-, illetve irodalomelméleti irányok kategorikus jelölőiként szerepelnek, melyek valamelyike is kizárólagosan meghatározóná az irodalomtanítás munkáját. Az irodalomelméleti tájékozódás sokkal inkább kérdezéstechnikai lehetőségeket teremt. Természetesen a saját tanári gyakorlat és a saját olvasói tapasztalatok révén elmozdul a tanári beszédmód abba az irányba, mely az esztétikai tapasztalat megszületését nyelvszemléletileg is jellemzi. Ugyanakkor a tanári irodalomértelmezés nem zárhatja le az irodalomként megneve-

zett tudás, ismeret, műveltség, kulturális emlékezet más útjait, melyek az irodalomhoz való közeledés lehetőségét nyújtják a tanulók számára. A kérdésfeltevés funkcionálisan is értelmezendő, hiszen a kimeneti követelményekhez is alkalmazkodó tanítás számol például az érettségi vagy a tanulmányi versenyek feladattípusaival. A diákoknak vizsgahelyzetben is boldogulniuk kell a kérdésekkel, azok nyelvhasználata nem akadályozhatja a feladatok megoldását.

1. Biografikus kérdéskultúra

A műveket az *alkotói életrajzok* felől megközelítő kérdéskultúra inkább eltávolítja az olvasót a szövegektől, minthogy segítené a jelentésteremtődés folyamatainak megnyitását. Az olvasóvá nevelés pedig elvárja, hogy a tanulók maguk is képesek legyenek kérdésfeltevésre, amikor a befogadást már nem az iskola, nem az irodalomórai kánonképzés alakítja elsődlegesen. Amikor az irodalomtanítás a műveltségeszmény megteremtése és közvetítése felől értelmezi az irodalomórák feladatait, megnyithatjuk a szöveggel való találkozást a szerző irányába, bizonyos alkotói életművek befogadásakor a megértés újabb lehetőségét adhatja a biografikus olvasat vagy a társadalmi-történelmi narratívák megalkotása. Ez utóbbi eset valósul meg például Radnóti Miklós posztumusz kötetének vagy Babits Mihály *Húsvét előtt*, *Fortissimo* és *Balázsolás* című verseinek olvasásakor, illetve tanításakor. A biográfia, a világháború és a holokauszt kánonképző narratívájának megtanítása, illetve megalkotása természetesen hozzájárul az értő befogadáshoz, mindemellett a nyelvben létező esztétikai tapasztalat születésének folyamataival egyidejűleg végbemenő megértést céloz meg. Az alkotói életmű ismeretére épített műértelmezés bizonyos esetekben gondolatébresztő, de nem léphet a műalkotás nyelvi-poétikai összetettségét feltáró munka helyére.

2. Strukturalista kérdéskultúra

A *strukturalistaként* jellemzett tanári kérdéskultúra támogatja a szoros szövegolvasást, és mind a frontális, mind a kooperatív technikákra épülő tanórai munka számára szempontokat teremt a szövegekben való tájékozódáshoz. A szoros szövegolvasás stratégiáját alkalmazva kialakítható a szövegre fókuszáló kérdésfeltevés gyakorlata, ami azonban nem feltétlenül azonos a lineáris olvasással, és ez utóbbi természetesen nem vonhatja el a figyelmet a folyamatos újraolvasás, illetve a szöveghagyományra tekintő olvasás jelentésteremtő erejéről. A tanulók az értelmezőtevékenység, a kritikai gondolkodás tanulásakor a szövegek nyelvi megalkotottságára is figyelnek. A líra- és a prózapoétika értelmezői horizontja megnyitható a szövegek nyelvi-retorikai megalkotottságára fókuszáló kérdésekkel. A nyelvi megalkotottság reflexiói elindíthatják az interpretációt. Természetesen nem a nyelvi elemeket leltározó, a nyelv leíró vagy úgynevezett jelentésprezentáló eszközjellegét túlhangsúlyozó vagy egyáltalán azt állító olvasásról van szó. Nincs szó egyetlen szöveg valamiféle értelemkonstruálásáról sem, mely az adott

mű értelmezését kívánná összegezni. A nyelvi struktúrákban kereshető jelentések nem önmagukban, hanem a szövegvilág egészében vagy akár intertextusok, pretextusok, paratextusok, hasonló témájú más írások, műfajok, alkotói életművek, parafrázisok összefüggésében válhatnak beszédessé. A strukturalista típusú kérdésfeltevés nem nélkülözhet más olvasási tapasztalatokat, mint például a hermeneutikait vagy a dekonstrukciót. A strukturalista irodalomelméletre támaszkodva ugyanakkor tanítható egy olyan fogalomháló, mely – még ha didaktikusan is – lehetővé teszi, hogy elmozduljunk a „*miről szól*” típusú kérdésektől, nem vitatva azok felmerülésének szükségszerűségét. A narratológiai ismeretek kifejezetten hatékonyak a történetmondó szövegek befogadásának formálásában. Általában a szövegvilágra fókuszáló kérdések, így a strukturalistának nevezettek is segítenek megalapozni a szépirodalom olvasásának azt a konszenzusát, mely a másfajta irodalomértéssel szocializálódott diákok számára értelmezésre vár, vagyis azt, hogy a szerző és a szövegben megszólaló hang, illetve felfedezhető nézőpont nem azonos a szerzőével. A narratológiai szempontok bevezetése az irodalomtanításba természetesen nem direkt módon, a tanári előadás elméleti tudást feltáró szólamaként lesz eredményes, hanem a szövegekbe való belépés eszköztáráként. E szempontok segítségével megmutathatjuk például a jelentésteremtés nézőpontfüggőségét. Mindezzel együtt nem lesz kétséges a tanulóknak, hogy az irodalomtanításnak egyáltalán nem az a célja, hogy a „*mit gondolt a szerző*” kérdésére keressük a választ. A diákok persze önmaguktól is elutasítják e kérdés megválaszolásának létjogosultságát, és nem egyszer vetik az irodalomtanár szemére e képtelenséget, ami pedig már az olvasóvá válás egy fontos állomása lehet – ezért érdemes akár módszertani mentőcsónakként kihasználni a felbukkanását. A nevezett kérdés körbejárása (akár a strukturalista, akár a hermeneutikai olvasástapasztalat felől tekintünk is rá), megteremti azt a beszéd- és játékkeret, mely az irodalommal való foglalkozás izgalmait hozhatja el az órákra. A narratológiai ismeretek alapján elinduló műértelmezés eredményesnek bizonyul abból az aspektusból is, hogy általa jól tervezhető az érettségi dolgozatra való felkészülés munkája – persze ez esetben sem kizárólagosan alkalmazott kérdéskultúráról van szó. A strukturalista szempontokat is érvényesítő lírapoétika tanítása jelentős segítséget nyújt abban, hogy a versek megközelíthetőek legyenek: a grammatikai és a szemantikai szinteken szerveződő jelentések összefüggéseinek feltárása lehetővé teszi a versfikció autonómiájának belátását, a lírai beszélő beszédhelyzethez és beszédmódhoz kapcsolódó értelmezését az alkotói életrajzból fakadó értelmezés helyett. A nyelvi megalkotottságra irányuló kérdések segítségével meg kell próbálnunk elkerülni a didaktikus értelmezés csapdáit, így például azt, hogy létezne egyetlen, értelmezésre váró jelentés-összefüggés. Ehelyett arra érdemes rávilágítani, hogy a strukturális elemek interpretációs lehetőségeket teremtenek, vagy arra, hogy a nyelvi elemek nem önmagukban, hanem poétikai funkciójukban és a szövegvilág(ok) komplexitásában válhatnak beszédessé. A strukturalista szempontokat érvényesítő kérdésfeltevés a prózai és a lírai szövegek tanításakor is ad lehetőségeket a műértelmezés tanítása számára.

3. Hermeneutikai kérdéskultúra

A *hermeneutikai* olvasástapasztalat ugyancsak nagy szerepet játszik az elemzési-értelmezési stratégiák kialakításában. A hagyomány-összefüggések, az elvárásai, illetve befogadói horizontok bevonása a műelemzés, a műértelmezés tanításába módszertani szempontból azért tudatos döntés, mert e szempontok, fogalmak bevezetésével és alkalmazásával rávilágíthatunk arra, hogy a megértés értelmezést tesz lehetővé, illetve az elemző munka nem lehetséges megértés nélkül. A fogalomtanítás itt sem a tudományos előadás igényével megjelenő tanári szólam monologikus hangoztatását jelenti, hanem a nyelvhasználatban élővé váló és az olvasást segítő feladatok révén megvalósuló szemléletformálást. A módszertani tudatosság segít annak a belátásnak a kialakításában, hogy a megértést befolyásolja a szövegelemlekezet, az olvasási tapasztalat, a hagyomány-összefüggések megteremtése. A hermeneutikai kérdések a műimmanens jelentések mellett számolnak az időbeli distanciára hagyatkozó megértéssel is. Gondolatébresztő lehet a tanítás számára annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a mindenkori jelenben miért érdemes elolvasni, újraolvasni egy művet, illetve az újraolvasás hogyan vezethet el a befogadói tapasztalatok és elvárások változásához. A jelentések születésének dinamikája a tanítási-tanulási folyamatban megjelenve felszabadíthatja az irodalmat a tantárgyszerű ismeretek tanulásának terhe alól. Az irodalmi művek recepciójának bevonása a tanításba hermeneutikai összefüggésekben újraértelmezheti az irodalomtörténet tanítását is: az adatközlő tanítás dominanciája elkerülhető. Itt is megvannak azonban azok a nehézségek, melyek a figyelmes olvasás tanítását feladattá teszik: érdemes elkerülni a szövegektől elrugaszkodó véleménykifejtés csapdáját. Érdemes alkalmazni például a szoros szövegolvasás technikáit, így a strukturalista nézőpontot érvényesítő kérdéseket. A hermeneutikai körökre hagyatkozó kérdéskultúra kialakítása nemcsak a tanár feladata lehet, hanem a tanulóké is: a kérdésfeltevés tanítására az újraolvasásban jelentéseket felfedező tanulás adhat alkalmat. A tanításmódszertan vonatkozásában érdemes felidézni azt az Orbán Gyöngyi által is említett gadameri gondolatot, mely a hermeneutikai olvasástapasztalat párbeszédteremtő szerepét hangsúlyozza: „Hogy ezeket a helyzeteket [ahol valamilyen értelem előzetes feltevésével fordulunk egy szöveghez] valódi dialógusszituációknak kell tekintenünk, azok a nehézségek igazolják a leginkább, amelyek a dialógus [...] arany szabályának betartására – vagyis a szöveg elsődlegességének biztosítására – figyelmeztetik az értelmezőt.” (Orbán 2009: 26.) A szövegekre fókuszáló tanításmódszertan ráirányítja a figyelmet arra, hogy a megértés dialógusként képzelhető el. Ez a látásmód a kooperatív tanulási technikákra épülő munkaformák esetében kifejezetten hatékony tud lenni. A kooperatív tanulási paradigmában gondolkodó módszertan számára többféle feladattípus és tanulási technika létezik, mint például az úgynevezett címmeditáció, a szakértői mozaikok, a kerekasztal-beszélgetés, a disputa, az asztalterítőt-technika, melyek ösztönzik a szövegekre fókuszálást, a szövegek párbeszédbe állítását, reflexiók megfogalmazását, megosztását és a tapasztalatok vitára bocsátását a csoportok számára (bővebben ld. Pethőné 2005: 205–300.). Az interaktív-reflektív tanulási technikák alkalmazása kifejezetten támaszkodik a hermeneutikai olvasástapasztalatra. A tanításmódszertani feladatok többek között abban mutatkoznak meg, hogyan tudjuk

a tanítás jelen idejében a megértés pillanatait, eseményeit az értelmezés irányába terelni, az értelmező együtt gondolkodást a szövegértési kompetencia és a kreatív gondolkodás fejlesztésére fordítani.

4. Dekonstruációs kérdéskultúra

A dekonstrukciónak nevezett kérdések alkalmazása az irodalomórákon szintén az esztétikai tapasztalat befogadására, a reflexiók megfogalmazására képes olvasást, az értelmező szövegalkotást szolgálja. A látásmód formálása szintén nem vállalkozik elmélet kifejtésére, inkább a jelentések lebontásának és újjáteremtődésének az olvasásban megvalósuló folyamataira irányítja a figyelmet. A dekonstrukciót az irodalomelméleti diskurzus nevezi „a totalitásba vetett strukturalista bizalom kritikájának” (Bókay 2006) is, ami egyrészt azt a módszertani elhatározást alakítja ki, mely óvatosságra int a különböző kérdéstípusok egyidejű alkalmazásában, másrészt teret enged azoknak a tanítási lehetőségeknek, melyek az értelmezés tevékenységében lehetővé teszik az irodalomtanításban kliséként továbbélő interpretációs sémák lebontását, a műfaji hagyományok esetében a megőrződő és lebomló-megújuló mintázatok megértését. Különösen termékeny ez a fajta kérdéskultúra például József Attila költészetének vagy a novella műfajváltozatainak tanításában.

5. Részösszegzés

A műértelmezés az irodalomtanítás keretein belül nem választja el teljesen egymástól az irodalomelméleti diskurzusokhoz kapcsolódó fent említett kérdéstípusokat, sokkal inkább együtt használja azokat az olvasóvá nevelésben, figyelve mind a tanári reflektált nyelvhasználatra, mind a tanulók – reflexiókat értelmezni és megfogalmazni képes – nyelvhasználatára. A kérdéskultúrát természetesen nem jellemezheti az esetlegesség látszatát keltő széttartás, rendezetlenség, irányynélküliség. A kérdéstípusok ilyen formájú megkülönböztetése pedig nem kíván a látszatnál erőteljesebben leegyszerűsítő lenni, és nem is kíván minden irodalomelméleti olvasástapasztalatot külön-külön számba venni. A kérdéskultúra formálása a tanárjelöltek módszertani képzésében is fókuszban álló feladat, és a didaktikusság okán nem elvetendő a kérdéstípusok olvasási tapasztalathoz kapcsolása. A didaktikai szempont érvényesítése akaratlanul is elmozdíthatja a módszertani diskurzusban is használt szaktudományos kifejezések használatát a redukálnak tűnő megnevező és osztályozó nyelvhasználat irányába.

Az irodalomelméleti tájékozottság alapvetően meghatározza a magyartanár látásmódját, módszertani kultúráját, beleértve a szakmai-módszertani megújulásra való nyitottságot is. A tanári kérdésfeltevés elvezetheti a diákokat a szövegekhez, ugyanakkor távol is tarthatja őket tőlük. A tanórákon megjelenő munkaformák sokfélesége nem nélkülözheti a kérdéskultúra interpretációt segítő tudatosságát. A jelentésteremtő folyamatok értelmezőnyelvhez kapcsolódóan megnyíló útjai azonban igen nagy körül-

tekintést igényelnek: a tanári nyelvhasználatot nem sajátíthatja ki egyetlen irodalomelméleti irányzat sem, ugyanakkor a tanításban formálódó értelmezőtevékenységet nem uralhatja pusztán a „jótékony” didaktikai tudatosság sem. A tankönyvek szövegének bevonása a tanításba ugyancsak felvet olyan kérdéseket, melyek a módszertani hatékonyság irodalomelméleti összefüggésein alapulnak. A magyartanításban megjelenő hermeneutikai és dekonstrukciós olvasástapasztalat szükségszerűen megmutatkozik az értelmezőnyelv használatában. A módszertani-didaktikai tudatosság oldalán jelentős mértékben szóhoz jut a strukturalista látásmódon „iskolázott” próza- és lírapoétikai nyelvhasználat is. A nyelvhasználat eszközként kell, hogy szolgáljon a primer szövegek megszólaltatásához. Látásmód, nyelvhasználat és irodalomelméleti tájékozottság összefüggései tanításmódszertani szempontból meghatározóak az irodalomtanítás számára. Az említett kérdéstípusok kérdezőtechnikai, műértelmezési lehetőségeket foglalnak magukban.

Az egyetemi tanulmányok ideje alatt olvasott szaktudományos írások szemléletformálóak, hatással vannak a későbbi tanári nyelvhasználatra, műértelmező gyakorlatra. Természetesen nem ugyanabban a formában, funkcióban jelennek meg a tanítási gyakorlatban, mint ahogyan a tanárképzésben. Az iskolai tanóráknak nem elsődleges célja egy-egy szaktudományos szöveg tartalmának szövegű felidézése; a különféle diskurzusok, mint például az irodalomtörténeti, irodalomelméleti, kultúratudományos diskurzus megteremtése másképp történik egy-egy tanítási cél megfogalmazásakor – amilyen például egy művészeti korszak, alkotói életmű, műalkotás értelmezésének tanítása –, mint ahogyan az a szaktudományos fórumokon megvalósul. Természetesen egyáltalán nem nélkülözhetjük e fórumok munkájának eredményeit, sőt, érdemes folyamatosan nyomon követni azokat. Módszertani gyakorlat, megújulásra való képesség sem létezik szaktudományos érdeklődés nélkül.

Sokszor előfordul, hogy a tanárjelölt, a tanár számára egy sokatmondó publikáció gondolatmenete segítséget jelent az órára való felkészülésben, de annak fogalomhálója, retorikája már nem vihető át az óratervbbe, óravázlatba, a tanulóknak szóló feladatszábat sem alakíthatjuk pusztán egyetlen tanulmány alapján. A szóban forgó fogalomháló bevonása a műértelmezés gyakorlatába és tanításába azonban elvárja a reflektált nyelvhasználatot, melynek formálódásában fontos szerepük van tanulmányok olvasási tapasztalatának. Az irodalomelméleti, műfajpoétikai fogalmak tanítása nem öncélúan történik, hanem a szépirodalmi szövegeket megszólaltató tevékenységbe beépítve. Természetesen összegző szándékkal, a megtanulhatóságot szem előtt tartva meghatározuk műfajok, poétikai eszközök vagy stílusesszók jellemzőit, de érdemes azokat nem előrebocsátani, a műelemzéssel visszaigazolván helyállóságukat, hanem utólagosan, az olvasási tapasztalatok jegyében közösen megalkotni. E tapasztalatok alapján valójában szempontokra fókuszálunk, melyeket végiggondolva az értelmezőtevékenység máskor is elvégezhető, a fogalom pedig újra megalkotható, átgondolható. Előfordulhat, hogy egy-egy fogalmat megpróbálunk kiragadni használatának kiterjedt kontextusából, és az ilyen módon megfogalmazott definíció alapján az elemző munka nem tudja bekapcsolni a diákokat az értelmezés folyamatába, vagy az valamiféle, a szépirodalmi szövegre irányuló ráolvasást eredményez.

PÉLDA A FOGALOMHASZNÁLATRA

A következőkben a szaktudományos fogalomhasználatnak, kontextusteremtő utalásnak néhány olyan esetéről lesz szó, mely az iskolai műértelmezésben is megjelenhet, de a tanulók számára is befogadható alkalmazásuk gyakran jelent megoldandó feladatot a magyartanár számára. Itt természetesen nem arról van szó, hogy a tanári beszédnek feltétlenül tartalmaznia kell ezeket, hogy a diákoknak egzakt fogalmi struktúrákban, diskurzusrendekben kellene eligazodniuk, mert csakis így tudnának releváns gondolatokat megfogalmazni. Sokkal inkább a magyartanárnak kell tájékozódni az irodalomtudományos szövegekben, és reflektált fogalomhasználatot kialakítani, hogy biztonsággal adjon szempontokat, fogalmazzon meg kérdéseket a szépirodalmi művekhez. Az epikus szövegek esetében az értelmezőnyelvnek ilyen fogalomhasználati jellemzője lehet a *genette-i* fogalomhasználat. Gerard Genette-nek a *narratológiai* szempontú műelemzés számára nélkülözhetetlen munkáira gyakran hivatkozik a szakirodalom. A narratológiai szempontrendszer fogalmi alapvetéseinek elsajátítása jellemzően nem csupán az elméleti írásokat olvasva történik, hanem az irodalomelméleti szempontokat érvényesítő műelemzéseket újragondolva is. Genette prózapoétikai alakzatokról szóló könyve (Genette 1972) teljes egészében magyar nyelven nem hozzáférhető, fejezeteinek fordítása (bővebben ld. például Genette 1996), vagy a kötetek recenziója gyűjteményes kötetekben (ld. például Szegedy-Maszák 1973: 393–396; Dobos 2002) azonban megtalálható. Ugyanakkor szempontokat teremtő fogalmainak reflektált alkalmazásához elengedhetetlenek az azokat használó elméleti és műelemző tanulmányok is. Itt és most azért releváns a magyar nyelvű értekező-elemző írások említése, mivel az irodalomtanár módszertani eszköztárát is megalapozó elméleti tudás a magyar értelmezőnyelv fogalomhálójára támaszkodik, és a fordításirodalom fogalomhasználatát diskurzusteremtő szerepet tölt be mind a szaktudományok, mind a módszertan esetében is. A szaktudományos kutatások eredményeinek belátása és középiskolai alkalmazása nem a fogalmak kontextusaira vonatkozó reflexiók megfogalmazását várja el, hanem a műalkotások jelentésteremtő folyamatának megnyitását, amihez az elméleti tudás eszközként szolgál. Genette-re alapozva használhatjuk például az 'elbeszélés' szót annak mindhárom jelentésében: a narratív kijelentés, a diskurzus tárgyát képező események és a narráció aktusának értelmében is. Ugyancsak Genette narratológiája szerint épült be a műelemző gyakorlatba a *hetero-* és a *homodiegetikus elbeszélő* vagy a *fokalizációs* technikák megkülönböztetése. A műértelmezés nem egyenértékű az ezen és más fogalmak alapján végzendő leltározással, mely végigpásztazza a szöveget, hozzárendeléseket végezve a fogalmi kategóriák és a szöveghelyek között. Nem is a megnevező gesztus a lényeges, sokkal inkább az elbeszélte világ megalkotottságának és természetének megértése az elbeszélőnek a történethez, a szereplőkhöz való viszonyulásai alapján, aminek felismeréséhez és értelmezéséhez a fogalomhasználat támpontot adhat. Az epikus beszédmódok jelentésteremtő szerepének értelmezése sem jelent egyet a szöveghelyekre való rámutatással, de kétségtelenül szükség lehet erre a didaktikus gesztusra, amikor például szoroson olvasunk egy művet a szöveg nyelvi megalkotottságára, szintaktikai-pragmatikai összefüggéseire, beszédmódbeli sajátosságaira fókuszálva, hogy megértsük egy történet szereplőinek

viszonyát, a perspektíva világteremtő szerepét, és így tovább. A narratológia nem direkt módon, nem tisztán elméleti alapvetéseiben van jelen a tanári nyelvhasználatban, hanem a jelentésteremtő mozzanatok felfedezésére irányuló látásmódban, kérdéskultúrában. A genette-i terminusok természetesen nem kizárólagosak a műértelmezés számára, és szükségszerűen kiegészülnek más narratológiai fogalomrendszereknek az elemző gondolkodást segítő kifejezéseivel, mint például a Dorrit Cohn-féle narratológiának a szereplői gondolatok elbeszélhetőségére vonatkozóan megalkotott fogalmaival, így az *idézett monológ*gal, a *pszicho-narráció*val, az *elbeszélt monológ*gal (bővebben ld. Cohn 1996: 81–193.).

Szükség van az elemzési szempontok konzekvens alkalmazására, de a szövegek jelentésbeli, nyelvi-retorikai összefüggései természetesen nem engedik, hogy úgy tekintsünk rájuk, mintha az adott fogalomrendszeren iskolázott értelmezőnyelv működésének bizonyítékai lennének. A narratológiai ismeretek bevonása a tanításba nem az elméleti ismeretek prezentálását szolgálja, hanem sokkal inkább az irodalomnak azt a szerepét tudja megerősíteni, mely – a szövegvilágok nyelvi létmódjának, retorikai-poétikai megalkotottságának tapasztalata révén – az önértelmezés, a világértelmezés lehetőségeinek nyit utat. Az elméleti tudás támogatja az irodalmi fikcióban az elbeszélés különböző szintjein megszülető lehetséges világok értelmezését. Az irodalomelméleti tájékozottságra hagyatkozó nyelvhasználat, feladatalkotó tanári tevékenység a diákok szövegértésére éppúgy támaszkodik, mint ahogyan fejleszti is ezt a kompetenciát. A szövegértési kompetencia erősítése és a narratológiai szempontok érvényesítése az irodalomórán összekapcsolódhat a szoros szövegolvasás folyamatával.

Az epikus szövegek egyik jellegzetes narratív alakzata, a *metalepszis* is azok között a szövegműködések között említhető, melyek felismerése segíti a műelemzés tanítását. A metalepszisnek a fogalmi tisztázottságon alapuló alkalmazása a műértelmezésben elvárja a tanártól a szakirodalmi kontextusok ismeretét, ugyanakkor az irodalomórán nem elsődleges feladatunk azokról referálni, vagy – mintegy lábjegyzetelve szavainkat – folyamatosan diskurzusteremtő észrevételeket tennünk. A tanítás nyelvének kapcsolódása az epikus szövegek értelmezésben a fent említett genette-i elmülethez a metalepszis esetében is mérvadó lehet. A metalepszist a *határátlépés* alakzataként értjük, melynek tipikus esetei Genette szerint például a narratív és a szerzői metalepszis. A narratív beágyazás, a diegetikus szintek közti átjárhatóság, a fikcióhoz való viszony mind értelmezhető a metalepszis összefüggésében (bővebben ld. Genette 2006). Ugyanakkor ismét elmondható, hogy a szépirodalmi művek az elsődlegesek, és nem az elmülethez keresünk szövegeket, hanem a fikcióteremtő nyelvhasználatra fókuszálva hívunk segítségül teoretikus ismereteket, és azokra hagyatkozva fogalmazunk meg kérdéseket, nyitunk azokon alapuló értelmezői horizontokat. Ez a gondolatmenet nem vállalkozik arra, hogy széles tárházát nyújtsa az irodalomelméleti tudnivalóknak, vagy fogalomgyűjteményt alkosson, pusztán szeretné érzékeltetni az irodalomelmélet és a műértelmező gyakorlat szoros és többirányú kapcsolatát: szépirodalmi szövegek és elméleti írások produktív kölcsönösségét.

A narratológiánál maradva egy példa erejéig nézzük meg Mikszáth Kálmánnak a kö-zépiskolai tananyagban is szereplő novellái közül a *Péri lányok szép hajáról* címűnek egy

lehetséges megközelítését! Az itt bemutatandó, az értelmezés folyamatát elindító, kísérő kérdések arra kívánnak mintát nyújtani, hogyan jelenik meg a narratológiai szempontrendszer konkrét szépirodalmi szöveghez kapcsolódva. Amikor a diákok – tanórai keretek között – olvassák a szöveget, már találkoztak a klasszikus novella műfajával, valamint annak néhány 19. századi műfajváltozatával. Az olvasási tapasztalatot formálták már más történetmondó epikus szövegek, így a regények is. A szóban forgó Mikszáth-novella értelmezése egy tanórán természetesen nem korlátozódik a narratológiai szempontrendszer kizárólagos vagy mechanikus érvényesítésére, most csupán – a fejezet témájánál maradva és a komplex elemzés szándéka nélkül – néhány olyan kérdés következik, mely didaktikusan a narratológiai fogalomhálóra épül. A kérdések frontálisan, a kérdezve levezetés technikájával vagy a kooperatív munkaformákat alkalmazó elemzés esetében is feltehetőek, de mindenképpen szükséges a tanári koordináló tevékenység, akár kérdésparafrazisok, a szakaszos olvasás irányítása vagy például a konstruktív vita megszervezése-levezetése által. A kérdések megválaszolása elvárja a szövegben való tájékozódást és a fogalomháló visszacsatolását azokba a műértelmező kontextusokba, melyekben a tanuló már találkozott vele. Az itt olvasható kérdéseket rövid módszertani reflexiók kísérik.

1. Hogyan viszonyul az elbeszélő a történetmondás alaphelyzetét megteremtő szövegben az elbeszélendő történet szereplőjéhez?
2. A történet újraolvasása után mutassátok be a történetmondás alaphelyzetét megteremtő szöveget a következő szempontok szerint:
 - az epikus beszédmód alapján hogyan viszonyul az elbeszélő az elbeszél világához, annak szereplőjéhez?
 - melyek az anticipáció nyelvi elemei? Hogyan formálja az anticipációs utalás az elbeszélői pozíciót és az olvasói elvárásokat?
3. Mely térbeli-időbeli körülmények jellemzik a történet alaphelyzetét?
4. Hogyan jellemzi Péri Judit és Csató Pista kendős játéka a két szereplő viszonyát?
5. Hogyan kendőzik el Judit és Pista szavai a tiltott játék közben a házasságtörést? (Mért tekinthető a kendővel való játék elbeszélése a metalepszis narratív alakzatának?)
6. Hogyan korlátozzák a szereplői perspektívák az elbeszélői mindentudást? Milyenek látszik Judit az elbeszélői és a szereplői nézőpontokból?
7. Hogyan válik jelentéssé a narratív kijelentések és a történet szintjén a haj szimbóluma?
8. Hogyan értelmezik a haj szimbólumához kapcsolódó utalások Judit történetét?
9. Hogyan, mely nyelvi-poétikai eszközökkel teremti meg a narráció azt a közösségi látásmódot, értékrendet, mely szerint Judit tette szégyennek számít?

A kérdések a szoros szövegolvasás mellett építenek a hermeneutikai olvasástapasztalatra is. Az újraolvasás gyakran a betű szerinti jelentés tekintetében is fontos tapasztalatot hoz, és a nyelvi elemek további, így metaforikus-szimbolikus jelentésrétegeit is felismerhetővé teszi. Ezt a folyamatot támogatják például a fentiek közül a történetmondás alaphelyzetéhez visszavezető, vagy a motivikus utalásrendszerre fókuszáló

kérdések. Minden megismételt olvasás, illetve egy-egy szöveghely visszakeresése lehetőséget ad a szövegben való elmélyülésre, így arra is, hogy a figyelem a történet síkjáról a narrációra, a szöveg nyelvi-poétikai megalkotottságára, fikcióteremtő aktusaira is kiterjedjen. A szereplők viszonyait feltáró kérdések sem mechanikus adatkeresést és felsorolást várnak el, hanem egy lehetséges világban értékrendek, látásmódok, cselekvési lehetőségek egymáshoz való viszonyának átgondolására adnak lehetőséget. A narratopoétikai eszközöknek, mint például az anticipációnak, a nézőpontváltásoknak, az epikus beszédmódoknak a beillesztése az elemzési szempontok közé gazdagítja a módszertani eszköztárat, melyre hagyatkozva elmozdulhatunk arról a pontról, hogy a műértelmezés monológyszerűvé váljon, illetve az olvasást feladva a műértelmezés helyére a tartalmi kivonatok ismertetése lépjen, vagy az egy lehetséges olvasat felé merevítsük ki az adott mű tanítását. Mindehhez annak belátása is szükséges, hogy komoly munkára van szükség ahhoz, hogy a szépirodalmi szövegeket be tudjuk vonni a látásmód formálásába, az esztétikai értékteremtés folyamatába, az ön- és világértelmezésbe, a szövegek összefüggésében véleménykifejező reflexiók megfogalmazásába. Az egyes kérdések ennek a munkának a feltételeit teremthetik meg. A 4. és az 5. kérdés ugyanarra a jelentésteremtő mozzanatra, a *kendőre* irányul, de az elbeszélés többértelmű jelentésére alapozva: a történetre és a narratív kijelentésekre is. A zárójelben elhelyezett kérdés a kettő összekapcsolására tesz kísérletet, rámutatva a metalepszis narratív szerepére. A felsorolt kérdések természetesen kiegészítendőek továbbiakkal, melyek az értelmezés újabb távlatait teremtik meg, így szóba jöhet például a nyelvi-stilisztikai elemzés szempontja, vagy az értelmezést *A jó palócok* kötet további novelláinak kontextusára kiterjesztő olvasás.

ÖSSZEZGÉS

Jelen fejezet az irodalomelmélet és a középiskolai tanításban kialakítható értelmező nyelv kapcsolatán kívánt elgondolkodni – az elméleti tájékozódás néhány irányát felvázolva, majd egy szempontrendszer, a narratológiáit kijelölve a gyakorlati alkalmazás egy lehetséges (természetesen nem kizárólagos érvényű) esetét példaként bemutatni. A gondolatmenet lezárásaképpen megfogalmazható, hogy a magyartanár irodalomelméleti tájékozottsága szükségszerűen kiegészíti más irányú szakmai ismereteit, mint például az irodalomtörténetit, a műfajpoétikait, a stilisztikai-retorikait. A szakmai elmélyülés és alaposság igényével élő kérdéskultúra segíti eljuttatni a diákokat is ahhoz a tapasztalathoz, hogy nemcsak mi kérdezhetünk a művektől, hanem azok is kérdéseket tesznek fel nekünk, olvasóknak. Az irodalomtanítás egyik feladata, hogy az olvasóvá nevelés során ezek a kérdések megszülethessenek. Az irodalomelméleti ismereteink alapján képesnek kell lennünk konzekvens fogalomhasználatra. Ugyanakkor a tanítás nyelve létrehozza az értelmezés helyzetének azt a sajátosságát, hogy – módszertanididaktikai megfontolásból – egy-egy elméleti irányt teremtő diskurzuson belül, egyidejűleg legitim, szaktudományos szempontból releváns nyelvhasználati jellemzőkből valamiféle hibridnek tűnő, de *koherens* értelmezőnyelvet alkotunk. Itt említhető a fent hivatkozott narratológia esetében a Genette- és a Cohn-féle epikus beszédmódok termi-

nusainak együtt használata, vagy a metalepszis értelmezésének több, a szövegműködések tekintetében mégis egyidejűleg releváns esete.

Felhasznált szakirodalom

Bókay 2020

BÓKAY Antal, *A dekonstrukció filozófiája – Jacques Derrida = Bevezetés az irodalomtudományba*, Budapest, Osiris, 2006. (https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_az_irodalomtudomanyba/ch10.html)

Cohn 1996

DORRIT COHN, *Áttetsző tudatok*, ford. GÁCS Anna, CSERESNYÉS Dóra = *Az irodalom elméletei II.*, szerk. THOMKA Beáta, Pécs, Jelenkor, 1996, 81–193.

Dobos 2002

DOBOS István, *Az elbeszélés elméleti kérdései = Az irodalomértés formái*, Debrecen, Csokonai, 2002, 126–129.

Genette 1972

GERARD GENETTE, *Figures III, Éditions du Seuil, Poétique*, Paris, 1972.

Genette 1996

GERARD GENETTE, *Az elbeszélő diskurzusa*, ford. SEPEGHY Boldizsár = *Az irodalom elméletei I.*, szerk. THOMKA Beáta, Pécs, Jelenkor, 1996, 61–77.

Genette 2006

GERARD GENETTE, *Metalepszis. Az alakzattól a fikcióig*, ford. Z. VARGA Zoltán, Pozsony, Kalligram, 2006.

Molnár 2011

MOLNÁR GÁBOR Tamás, *Irodalomtudományos szakszövegek felhasználása óra- vagy modultervek készítéséhez (Szabó Lőrinc: Az Egy álmai c. versének példáján) = A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése III.*, szerk. M. NÁDASI Mária, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2011, 382–392.

Orbán 2009

ORBÁN Gyöngyi, *Ugyanúgy, mint eddig. A hermeneutika helye az irodalomtanításban*, Olvasáspedagógia, 2009/1, 24–38. (<https://docplayer.hu/15794737-Orban-gyongyi-ugyanugy-mint-eddig-a-hermeneutika-helye-az-irodalomtanitasban-olvasaspedagogia.html>)

Pethőné 2005

PETHŐNÉ Nagy Csilla, *Módszertani kézikönyv*, Budapest, Korona, 2005. (https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/modszertani_kezikonyv_001-372.pdf)

Szegedy-Maszák 1973

SZEGEDY-MASZÁK Mihály, *Gérard Genette: Figures, I-III.*, Helikon, 1973/2–3, 393–396.

IV. Performativitás és irodalomtanítás – az elmélet másikja

(fesztivalizáció, reflektált élményközpontúság)

BODROGI FERENC MÁTÉ

BEVEZETÉS

A *fesztivalizáció* fogalma tulajdonképpen „fesztivállá változtatást” jelent. Olyan élményközpontú-attitűdinális viszonyulást egy mindenkori irodalomórához, mely nem a reprodukív bevésést, hanem a *receptív* esztétikai találkozást, s a követő *produktív* (társ) alkotást helyezi az óra középpontjába. Melyben nem az irodalmi művekről szóló értelmezések, „protézis-szövegek” játsszák a főszerepet, hanem maga a történő, felhangzó szépirodalom, a maga eredendő elsődlegességében. Vagyis ahol a tanórákon nem valami más (politika, vallás, egyéb ideológia) *helyett* szól az irodalom, s nem valami más szól *helyette* (tanári értelmezés, tartalmi kivonat).

Mindannak, amit a művekről útravalóul kap a diák, nem a halott írók nemzeti örökhagyása a lényege, hanem az „élő”, akár régi irodalmiság mindannyiunk életébe potenciálisan belépő izgalmas egyedisége, szingularitása. Melynek nem a *normatív*, hanem a hangsúlyosan *motiváló*, involváló tananyagszervezés a működtető elve. A megkapó, lelkesítő esztétikai élményeket persze rettenetesen nehéz előállítani a napi oktatás mókuskerekében. Ám nem is „katarzis-maratonokról” kell, hogy szó legyen itt, hanem hogy – ha lehetséges – mindez legyen szempont az órák előzetes megtervezésekor. Csak így van esély arra, hogy az olvasáshoz műértő befogadásmód tapadjon, illetve a kettő szerves egységet képezzen (Arató 2006a: 121.). „A magyartanítás elfelejtett élményközpontú lenni” – mondja Arató László (Arató 2006b: 149.), aki szerint a „kötelesség” felől az „öröm” világa felé kell lépéseket tennünk, „persze nem a spontán, hanem a reflektív öröm világába” (Arató 2006c: 897.).

Az élményközpontúság igenis járhat együtt „reflektív” örömmel; az irodalomtanítás lehetséges koncepciói között nem csupán csak „élményközpontú kreatív-produktív”, illetve „élményközpontú reflektálatlan” irodalomtanítási fajta van (Gordon Győri 2006: 102.), hanem lehet *reflektív* is. Egyáltalán nem feltétlenül igaz, hogy az élményközpontú irodalomoktatás hívei feláldozzák a művek mélyebb, áttételesebb jelentéseit, vagy hogy nincsenek tekintettel azok kultúrtörténeti, esztétikai jelentőségére (Gordon Győri 2006: 106.). A *fesztivalizáció*-elv tehát az „élményközpontú reflektált” paradigma mellett kötelezi el magát, pontosabban azt kívánja reprezentálni. Mégpedig abból a célból, hogy a fiatalok keressék az esztétikai élvezettel teljes építő találkozásokat a színházakban, a kiállításokon, a természetben vagy éppenséggel a különféle fesztiválokon – hogy legyenek igényes, derűs, körültekintő és nagykorú kultúrafogyasztók, netán „bonyolódjanak” is bele a kultúraalakításba. (Az illető program előzményeiről és jógyakorlatairól bővebben a magyarországi élményközpontú irodalomtanítás egyik vezéralakjától: Fűzfa 2016: 9–43.)

A *fesztivál* ünnep jellege a napi rutin megszakításával fellazítja, átrendezi a társadalom szövetét. Végeredményben arra szolgál, hogy az ember felülemelkedjen napi szükségletein. Olyan kollektív örömezés, ahol a „normális” időnek ez a felfüggesztése lehetővé teszi azt, hogy a fesztiválokban a kultúra „játékos elemei” domináljanak (Roy 2013:10.). A Mihail Bahtyin-féle karnevál-fogalomban éppen ez a fajta rekreáció, egzisztenciális eloldódás és játékoság az, ami a legfontosabb. A karneválnak sajátos atmoszférája, sajátos „kacagó nyelve” van. A karneváli derű megtisztít a fanatizmustól, a kategorikus-ságtól, a félelem elemeitől, a didaktikusságtól, naivitástól, a durva leegyszerűsítésektől egyaránt (Bahtyin 2002: 14–20, 135–136.). Fesztivál és karnevál, „karnevalizáció” és „fesztivalizáció” leginkább így függ össze e témában. Fontos megjegyzés, hogy – mint látható is lesz –, az élményközpontúság itt nem azt az avított hagyományt jelenti, mely az adott szépirodalmi mű „nagyserű” szerzőjének alkotói élményét próbálja rekonstruálni s átélni (erről bővebben: Kulcsár Szabó 2006; Molnár 2015a: 167–168.). Sőt, ettől a perspektívától éppenséggel elhatárolódik egy alternatív élményfelfogás jegyében.

DISZKURZÍV ÉS PERFORMATÍV

A Fesztivalizáció-modell kultúrafelfogásával rokon szemléletmódok a világ diszkurzív (szellemi-nyelvi), vagyis hermeneutikai, illetve performatív (dologi-testi), vagyis nem-hermeneutikai aspektusait egyaránt kitüntetik figyelemükkel, pontosabban nemigen válsztanak egyik alternatíva között sem, mert nyelviség és nyelv-előttiség, temporalitás (időbeliség, történetiség) és spacialitás (térbeliség, érzékiség), értelmezés és részesülés, kultúrspecifikusság és akulturalitás, fogalmiság és dologiság, tapasztalat és élmény, feldolgozás és feloldódás egyaránt és egyszerre fontos a számukra.

A hagyomány párbeszédszerűségét, a szövegek játékos egymásrahatását, a jelen-múlt-dialogicitást változatlanul lényeginek tekinti e távlat, miközben mindjobban reflektálandó, hogy különböző mediális feltételrendszerben különbözőképpen valósulhat meg egy-egy esztétikai találkozás. A film, a televízió, az irodalom kultúrtechnikája más-más módon és közvetítettségben érinti meg a kommunikáló „testét”: egy élő szavalt verszenéje másképpen hatol fülünkbe, mint egy televíziós színházi premier felvétele, egy barokk képvers a korabeli dísznyomatványban másképpen űz játékot szemünkkel, mint egy új regény számítógép-animációs hirdetése. Bár az ilyen értelmű térszerűség is lehet történeti vizsgálat tárgya (ahogy a technomédiumoknak is van históriája), ez az aspektus mégis ahistorikus és akulturális: a felkelő nap esztétikája, a ritmus irodalmisága, a nemzeti himnuszok zeneisége elemi és egyetemes emberi alapeffektusok. Az új hangsúlyok lényege a kommunikáció *anyagszerű* tényezőit illető kitüntetett figyelem tehát, amelyek láthatóvá tehetik az értelem vagy a jelentés „légies képződményeivel” eltakart, de azokat alapjaiban meghatározó komponenseket, vagyis az értelemképződés „csendes alapjait” (Kulcsár-Szabó 2005: 87, 92.). A kérdés, hogy a kommunikáció médiumai, materiális közvetítő közegei hogyan befolyásolják a jelentés előállítását, abból a meggyőződésből indul ki, hogy a jelentésszerkezet nem választható el realizálódási formájától, anyagi-fizikai milyenségétől.

FOKOZOTT VITALITÁS

Karl Ludwig Pfeiffer olyan művészi ingerek által kiváltott, tehát esztétikai jellegű „felfokozott tapasztalati formákról” értekezik, amelyek kivétel nélkül tételezik a testi (*motorikus*) részvétel minimumát, vagyis az esztétika szerinte nem rázhatja le magáról az izmokra, sőt a zsigerekre, vagy legalábbis a nem-nyelvi performanciára irányuló érzékenységre visszavezethető eredetét (Pfeiffer 2005: 12, 60.). A zene, a látványosság, a közös testi részvétel és a különféle fantáziavezérelt összetevők változó konfigurációira figyel – koncert, felolvasóest, színház, show-műsorok –, miközben alaptézise, hogy a *vitális* (testies) cselekvési láncolatok híján a közösségi és privát életformák kulturális szempontból mintegy „kiszáradnának”, majdan pedig „cselekvőképességüket” is elvesztenék. Vagyis nem elég a pusztá szellemi üzenet, a pusztá *jelentés* a kultúraáramlásban (Pfeiffer 2005: 21–25.). Pfeiffer az „erős”, vagyis egyszerre szellemi és testi tapasztalatot „fokozott vitalitásként” érti.

Pfeiffer szerint az európai kultúrtörténet újkori szakasza azzal szembesít, hogy az összetett médiaalakzatok „monomediálissá” szürkülnek, irodalomná, zenévé, festészeté egyszerűsödnek. Az irodalom performativitásának története ilyeneképpen hanyatlástörténetként fogható fel Pfeiffernél a görög énekelt költészettől, interaktív színházról a modern regényig terjedő ívben, melyet az összérzéketli *akció* helyett egyre inkább egyfajta *kontempláció* jellemez, vagyis egyfajta szellemi úrrálevés az „életen”, a nem-diszkurzív tapasztalaton (Kulcsár-Szabó 2005: 106, 107.). Amint történetileg az olvasás kettős értelemben is szublimálódik – hiszen csoportos eseményből egyre inkább magányos cselekvési formává válik, eredeti hangzó közegéből pedig az emberi agy néma belterébe húzódik (értsd: a modern olvasó már „mozdulatlan” befogadás közben, s „némán” végzi tevékenységét, ez azonban a homéroszi korban még bizonyonnyal nem így történt) –, úgy válik a szublimálódó irodalom fantáziavezérelt nyelvi-szellemi ereje is egyre inkább csökevényessé: a szövegek egyre kevésbé lesznek képesek eléggé megkapóan mozgósítani a vitális (performatív-érzéki-testies) dimenziókat, mert csak a nyelvben, körülírásokkal tudják utánképezni a dühöt, a panorámát, az illatokat, a zajt (vö. Pfeiffer 2005: 34.). Amiről Pfeiffer fokozott vitalitásként beszél, beleilleszthető az *élmény* fogalomtörténetének főáramába, amely a fesztivalizáció-modellnek is középponti fogalma.

KÖZVETLEN JELENLÉT

Hans Georg Gadamer az *élmény* értelmezéstörténetének eredendő kettős meghatározottságát domborítja ki, mely a valami valóságosat megtapasztaló „közvetlenséget”, illetve ennek „maradandó” jellegét jelenti: „valami annyiban válik élménnyé, amennyiben nemcsak megélték, hanem megélésének különös súlya volt, mely maradandó jelentőséget kölcsönöz neki.” (Gadamer 2003: 93.) Az *élmény* valami „felejtethetlent” és „pótolhatatlant” jelent; kiemelkedik az élet folytonosságából, ugyanakkor saját életünk egészére vonatkozik; benne „jelentésbőség” van jelen (Gadamer 2003: 98–102.).

Hans Robert Jauss ehhez hasonlatosan az esztétikai tapasztalat alapvető feltételeként mutatja be az élmény „esztétikai élvezetként” történő megjelenését, melyben a befogadó – egy időre kiszabadulva mindennapi egzisztenciájából – megtapasztalhatja önmagát, amint elsajátít valamilyen tapasztalatot a világ értelméről (Jauss 1999: 171–177.). Fontos látni, hogy Jauss a valós cselekvések kényszerek vezérelte terrénjától eloldódó sajátos *virtualitás*ban jelöli ki az esztétikai kommunikáció szabadságát. Wolfgang Iser az, aki az esztétikai tapasztalat ezen ünneplést kvázi-jellegét egyenesen az irodalmi olvasás középponti erényeként írja le, amennyiben e humánspecifikus tevékenység során a „valótlanságot” (mármint a *fiktív* szöveget) a valóság látszatával ruházzuk föl, mely által szükségszerűen csökken, mintegy tükörszerűen, saját személyes „valódiságunk” az olvasás intervallumában. Isernél az olvasó, miként az ún. *fiktív*, tulajdonképpen „átmeneti tárgy”, mert folyton valós és képzeletbeli között mozog, integrálva e kettőt (Iser 2001.).

Ezt a diszpozíciót veti erőteljes kritika alá az előbbieken már tárgyalt Pfeiffer a *közvetlen*, a valódi (nem-virtuális) élmény jegyében, ama folyamat bemutatásával tehát, mely szerint az irodalmiság európai története – az énekmondóktól, a hangszeres lírától a görög alfabetizáción át a nagyregény diadaláig – fölfogható az eredendően *interaktív* és *intermediális* (vagyis társas, hangzó, motorikus és látványos), a szó szoros értelmében testközeli és közösségi, „rock-koncert” és „tábortűz” jellegű irodalom monomediálissá sivárosodásaként, illetve fikcionalitásának feltöltődéseként a *szimulált* (vagyis csupán a nyelv által megérezkített) *performancia* jegyében. Ez a távlat a fantázia hatalma, a hatás-történeti tapasztalás elve helyett tehát a dologiságok – a hangok, látványok, mozdulatok és illatok – anyagszerű szenzualitásainak érvényét hangsúlyozza, vagyis a szellemi „kontempláció” helyett a testi-szellemi „akciót”.

Hans Ulrich Gumbrecht éppen azért beszél (esztétikai) *élményről* (esztétikai) *tapasztalat* helyett, mert hagyományosan az utóbbi jelentéstulajdonító értéke az uralkodó, míg ő fogalmi és nem-fogalmi tudás, akulturális érzéki észlelés és kultúrspecifikus értelmezettség, az emberi test körül létesülő „*jelenlét*-effektusok” és a mindig kapcsolódó „*jelentés*-effektusok” ingaszerű összjátékának elképzelését vallja, egyiknek sem adva elsőbbséget, de az előbbit tüntetve ki figyelmével. Olyan eseményekre és folyamatokra koncentrál tehát, melyeknél a jelen lévő tárgyak, észleletek behatása az emberi testre, az érzékek nem-fogalmi világára „*fellép* vagy *fokozódik*”. Az intenzitás pillanatán Gumbrecht egy tárgy fizikai érzékelése és az annak való végleges jelentéstulajdonítás közötti intervallumot érti, pontosabban performatív „*jelenlét*-hatások” és hermeneutikai „*jelentés*-adások” interferenciájának eseményjellegű létesülését. A hangsúly e fel-fogásban az érzékekre ható „*fizikai érintés*” aktusán van a térben, a jelenlét előállításán, amely „*megérinti* a kommunikáló testét”, jelentésadó folyamatok mindig viszont-aktivizálódó környezetében. Ezen esemény gumbrecht-i jellemzői: fizikai közelség, extrém időbeliség, az intenzitásérzés semmiből jövő pillanatai, vonzerő, ígézettség (Gumbrecht 2010: 77–107.). Bár Gumbrecht tisztában van vele, hogy az interpretálás kiiktathatatlan, mégis hitet tesz a közvetlen jelenlét (*Presence*) mellett, mely arról szólna, hogy „a világ dolgait egyszerűen csak közel akarjuk érezni saját bőrünkhöz”, jól tudva, hogy mindez csupán jelenléthatásként juthat el hozzánk, mert szükségszerűen „*jelentések* felhői

veszik körbe” (Gumbrecht 2010: 88.). Ha a naplemente egyszerűen csak „megtörténik”, mert megigézett érzekeink mintegy fogva tartják elménket, akkor az illető látvány nem *előállítódik* az időben (szellemi erőfeszítéssel), hanem egyszerűen csak *megmutatkozik* a térben (mintegy önműködően), mintha csak először látnánk. Testünk efféle tudása nyelviileg megragadhatatlan, s valószínűsíthetően a nyelviesítés e kudarcában áll e tudás lényege is, vagyis hogy lehetetlen szavakba önteni.

A felemelő, élményszerű találkozás intenzitása elvileg komplexitásredukciónal jár, amennyiben ekkor nincsen olyan mértékben jelen az a „szétszedő” hermeneutikai elemző teljesítmény, mint egy elmélyült és alapos értelmezésben, mely egyben szükségszerűen el is távolít a lehangoló élménytől. Azzal együtt, hogy jelentés és jelenlét felvillanyozó összjátéka, termékeny feszültsége e modellben – éppen ellenkezőleg – *komplexitás-élményt* feltételez, a hangsúly szempontunkból azon van, hogy az intenzitás pillanata sem kizárólag komplexitásredukciónal érhető el. A gadameri „jelentésbőség”, egy „világégsz” egy csapásra történő megnyílása ugyanígy elérkezhet, nem mint hozszadalmas értelmezői munka eredménye, hanem olyan történés, mint egyfajta „villámoló” jelenlét-hatás. A hermeneutika is elismeri ugyanis a „besűrűsödő” pillanatok reflektálatlan működésének értelmezői lehetőségét a tudatos szövegkezelés reflektáltsága mellett. Mindez azért kifejezetten fontos, mert ez lesz a *kreativitás* forrásvidéke, a kreatív processzus adományszerű első fázisa a művészetek terén, melyre kiemelten figyel a *fesztiválizáció* modellje. Gadamer minderről leginkább ötlet-konceptiójában beszél.

Az *ötlet* szerinte mindenekelőtt „beesés”, sokkal inkább „elszenvedés” mintsem tevékenység. „Ami eszünkbe jut, az zuhanva jut be az eszünkbe, szabályosan belénk esik. [...] törve-zúzva becsapódik, szétrombolja az elme kontúrjait, ledönti az elmét behatároló korlátokat.” (Fogarasi 2004: 54.). Az ötlet eljövetele, mely a hermeneutikai megoldóképlet nyitja egy feladathoz, „viharos beesést” jelent: nem szándékolt tervszerűség, az értelmező nem tehet semmit, bár áldásos tehetetlenség rabja. „Minden ötletnek kérdésstruktúrája van. [...] A kérdés feltolul, immár nem lehet kitérni előle és kitarítani a megszokott vélemény mellett.” (Gadamer 2003: 406.) Az a leírás, amit Gadamer az ötlet eljöveteléről ad, ugyanazt a dinamikát írja le, amit Gumbrecht ír az élményről. Komplexitássűrűsödés itt úgy áll elő, hogy megteremtődnek a feltételei, ugyanolyan módon, ahogy a jelenlét-effektust is jelentésadás kell, hogy kövesse minden egyes esetben. Az élmény intenzitása és a komplexitás redukcója közötti *fordított arányosság* elképzelése tehát tartható lehet, az ingaszerű összjáték érvénye azonban e ponton még inkább hangsúlyozandó, mely sokszor drámai *egyenes arányossághoz* vezet: az erőteljes „csúcserőművek” a művészetek világában ugyanis rendszerint érdemi „jelentésbőséget” hoznak magukkal a rákövetkező feldolgozó interpretációban.

A villámütésszerűen bekövetkező gadameri megértés, amikor a rendezetlen szótöredékek egyszerre csak egy egészet alkotó értelemegységgé kristályosodnak ki, amikor a „képződmény” egysége hirtelen felvillan, nincsen messze attól a fizikai megtestesülésből kezdődő gumbrecht ingamozgástól, melyben a jelenléthatások átjárják a jelentésadásokat. Ha a befogadó nem kész arra, hogy „csupa füllé” váljon, semmilyen költői szöveg nem szólal meg (Gadamer 1991: 38.). Az ember Gumbrecht élményfelfogásában, jelenlétfelfogásában is „csupa füllé” válik, a „belebocsájtkozás”, a komplexitásban

való elidőzés pedig ott is megtörténik, az általános „megindultságról” nem is beszélve. Az efféle „aktív letaglózottságnak” többféle szorosan kapcsolódó pszichológiai leírása ismert.

Amikor valamilyen összetettebb tevékenységben oldódunk fel önfeledten, „áramlatról” (Flow) beszélünk, amikor pedig jelenbeli pozitív ingerek – illetve jövőbeli pozitív várakozások avagy múltbeli pozitív emlékek – felé fordulunk teljes odaadással, az „ízlelgetés” (Savoring) tevékenységét folytatjuk. A „szenzoros élménykeresésnek” (Sensation seeking) például az extrém sportok szerelmeseire jellemző magatartásformája ezekhez hasonlatosan emlékeztet arra a fajta attitűdre, mely Gumbrecht önjellemzésének magját is alkotja, s amelyet tanítványainál is el szeretne érni (Szondy 2012: 37–39; Csíkszentmihályi 1997; Bryant–Veroff 2007; Zuckermann 1979.). A „tudatos jelenlét” (Mindfulness) itt és mostjának e mindegyike örömteli és könnyed, a testi optimalitás pedig bennük kitüntetett komponens. Bár ezeket a testi-szellemi konfigurációk nagyfokú hasonlatossága jellemzi, azért alapvetően eltérő folyamatok. Az *áramlat* például huzamosabb időtartamú és aktív modalitású (belefeledkezni a sziklamászásba, vagy akár a portréfestésbe), míg az esztétikai élmény pontszerűbb, váratlanabb, történés-, nem pedig cselekvésstruktúrájú, és kevésbé jellemző rá a tudat erős fókuszáltsága (vö. napfelkelte). Noha az *áramlat*, az *ízlelgetés* vagy a *jelenlét* fennállásakor más-más összetételben működik együtt fogalmi és nem-fogalmi tudás, mindegyikben benne van a szenzoros – tehát erősen testi, vagy ha úgy tetszik „fokozott vitalitású” – megismerésnek az a fajta erőteljessége, melyet kiváltképp hangsúlyoz a fesztivalizáció perspektívája.

ÉLMÉNY ÉS TAPASZTALAT KÖRKÖRÖSSÉGE

E távlat tehát a fentebbi kontextusokban elgondolt csúcselmények és a követő (élvező) hermeneutikai csúcsteljesítmények mindig egymást feltételező, egymást át- meg átjáró komplexumainak előmozdítására fókuszál. Középpontjában az *irodalomtörténet* áll: az az alapbelátás, hogy a diákokhoz meg kell érkeznie az irodalomnak, olyan jelenlét-effektusként, mely a humor, a megrendülés, az inspiráció, a buzdítás, a gyönyör, a fájdalom hatásmechanizmusain át elementáris jelentéshatásokat, tehát mintaszerű „ingajátékot”, tehát ideális (esztétikai) élményt, tapasztalatot, áramlatot eredményez.

Az intenzitás elragadtatott hatásjelenségei a térben létesülnek, és sokszor olyan elementárisak, hogy fel is függeszthetik kognitív, sőt olykor testi kompetenciáinkat is (vö. földbe gyökerezik a lábunk a gyönyörűségtől). Ezek azok a bizonyos rabul ejtő pillanatok, a megrendültség effektusai, amikor valóban valamiféle végtelen és időtlen eloldódásról tudunk utólagosan számot adni, még ha paradox módon néhány szempillantásig tart is. Amikor valami úgy érint meg azonban, hogy azt jelentésbőség követi, az esztétikai élményből megdolgozott tapasztalattá transzformálódik, jelenlét és jelentés összjátékában. *Performatív élmény* és *hermeneutikai tapasztalat* ilyen együtteseinek előállító műveletei, ilyesféle történésláncolatok „menedzselése” lehet a jelenkori magyar irodalomtanítás leghatékonyabb útja is.

Az irodalmisággal találkozó diák kreativitásának első fázisa az az elragadtatott élmény kellene legyen, amely elemi erővel érinti meg a „testét”, mely egy csapásra kiemeli őt életének mindennapiságából, inspirálva, provokálva, undorítva vagy felemelve. Ezt az első, igen intenzív és érzéki szakaszt pedig, melyet egy mindenkor szövegszerű kulturális termék (egy videóklipp, egy blogbejegyzés, egy esszé, egy dokumentumregény vagy akár egy SMS-vers) ajándékoz neki, egy önértékében is jutalmazó, erősen motivált, ugyanakkor újszerű, érdekes és mély értelmező kvázi-párhuzamosságnak, hermeneutikai műveletsornak kellene követnie: az *ötlet* után a *kidolgozásnak*, mely mindkettő egyazon áramlat-élmény szerves része. A kreatív involváltság kiindulópontja üdvözlendő tehát, ezt azonban olyan józan aprómunkának kellene követnie, amely ugyanilyen intenzitással elégti ki azt az igényt, hogy a „szép” élmény „jó” tapasztalattá is váljon egyben. Az ilyen értelmű élmény és tapasztalat kölcsönviszonyában pedig e ponton hangsúlyozandó az öngerjesztő *körköröség*: minél gazdagabb az irodalomtörténeti, irodalomelméleti előismeret, annál kifinomultabb a fül és a szem a performanciára, annál gazdagabb lesz az élményrepertoár, amely tovább dúsítja a tapasztalatok egyénspecifikus rendjét, melyek aztán már régebbi olvasmányélményeket is új megvilágításba helyezhetnek – és így tovább. Ahogy Bókay Antal fogalmaz: „Az irodalomtanítás sajátossága kétségtelenül egy bizonyos fajta elengedhetetlen kreativitás és élményszerűség [...] azzal az általános formával foglalkozik, amely képes az egyes befogadók élményeit az olvasás nyomán adekvátan felépíteni.” (Bókay 1998: 73, 93.) Az ún. belefeledkező, élményszerű, *immerzív* és a gondolkodó, analizáló, *reflektív* olvasásmód kettősségéről van itt szó (vö. Molnár 2015b: 135.), mely reláció egyáltalán nem biztos, hogy oppozícióként adódik, mint inkább egy sajátos, egymást feltételező kölcsönviszonyként (fontos újabb szakirodalom a kérdéskörhöz: Molnár 2015b, főként 64–67, 130–136; vö. még: Molnár 2019: 37.).

Kognitív apparátusunk, éppen a Gumbrecht által is folyton hangsúlyozott oszcillatórikus (inga)mozgás miatt, szakadatlanul hat receptorainkra és zsigereinkre, miképpen fordítva is: a szemünk, a gyomrunk megtanulja látni az esztétikait, hogy egyfajta „küszöb alatti tudatosságban” aztán már önműködően vonjon be minket egy-egy esztétikai találkozás eseményébe. Mindez pedig a kreatív tanulóknál rendre így is történik; kevés igazán kreatív fiatal hagyja félkész állapotban ötletét, s kevesen vannak azok is, akiknek érzelmi/zsigeri bevonódás nélkül mozgatja meg a fantáziáját egy-egy szöveg, vagy nem okoz gyönyört az utólagos hermeneutikai kifejtés – náluk élményszerű – munkája (vö. Csíkszentmihályi 2008: 85–133.).

Noha a kreativitás jeleit az irodalomtanítás honi világában főként a tanulók szöveges teljesítményeiben érhetjük tetten, a kreatív effektusok egy versszavalat újszerű és bátor színrevitelében is megnyilvánulhatnak, egy élőszóbeli feleletben is előbukkanhatnak; ott van az érdeklődésben, a hozzászólásokban, a megvillanó művészi hajlamban, a színészi képességekben egyaránt. Ezek mégis atipikus megjelenüléseknek minősítendőek, legalábbis a magyar oktatási gyakorlatban, ahol az órai szóbeli számonkérések általában sietősek és reprodukív arculatúak, „performanszokra” pedig még ennél is sokkal kevesebb idő jut. Pedig a kultúratudományok kurrens távlatai nem súlyozzák már az elit- és populáris műveltség különállóságát, ugyanakkor végletesen toleránsak az intermedialis átmenetekkel szemben: „szöveggént” teszik olvashatóvá világunk minden diszkurzív

természetű képződményét, tehát a digitális médiumok különféle textualizált termékeit, illetve még a különféle képi, illetve filmes narratívumokat is. Ebből kiindulva szövegértés minden olyan művelet, amely jelentéskereső szemmel néz bármely ilyesféle kulturális produktumra (étteremkritikára, képregényre, vagy egy DVD-borítóra). Az interpretáció e kiterjesztett – és a legtöbb magyar iskolában jellemzően még el nem terjedt – fogalma mellett a „megértés” fogalmát is tágan kell felfognunk: „szövegértés” egy kulturális produktum színjátszóköri adaptációja, rajzos ábrázolása, megzenésítése, retorikai avagy eszmetörténeti elemzése, tehát bármifajta hermeneutikai megdolgozása egyaránt.

Az egyik legfőbb paradigmaticus alapelv az angolszász/amerikai irodalomoktatás hagyományában többek között éppen az, hogy a tanulót meg kell nyerni a mindenkori szövegnek, annak világába a lehető legnagyobb mértékig bevonva őt. Alapelv itt az a közhely is, hogy nincsen egydimenziós olvasat, hanem kizárólag egyénspecifikus értelmezések vannak, mely értelmezési folyamatokat áramlatszerűvé, élményszerűvé kell tennie a tantárgynak. Nem az irodalomtörténeti, vagy éppen az esztétikai önérték az igazán fontos, hanem a diák ízlésének, érzelmeinek, céljainak, vágyainak, világfelfogásának dialógusa azzal a kulturális produktummal, amelyre figyel, vagy amely éppen „megérinti” őt, a maga feltárandó történetiségével együtt. A módszer egyszerre igyekszik frenetikussá tenni az esztétikai találkozás kezdőlökését – másképpen: olyan anyaggal dolgozni, amely optimális jelenlét-hatásként jó eséllyel involvál –, illetve áramlatszerűvé tenni a jelentés-effektusok viszontaktivizálódó folyamatát, hogy a produktív bevonódás az értelmező, tehát az előzetes ismereteket, az általános erudíciót mozgósító kidolgozásban is megmaradjon, a többlettapasztalat ígéretét is jó eséllyel biztosítva az esztétikai élvezet mellett. Mottószerű hozzáállás itt, hogy a diák inkább *bármit* olvasson mint *semmit*: tehát a legtöbb amit tehetünk, hogy pozitív attitűdöket alakítunk ki az olvasással, kultúrakezeléssel kapcsolatosan a tanulóknak (vö. *attitűdinális paradigma*: Gordon Győri 2003a: 43.). Mindennek szellemében a diákok híreket szerkesztenek, újságcikkeket állítanak össze, diákelőadásokat írnak, internetes mélyfúrásokat végeznek; elsősorban kortárs, illetve helyi érdekelt-ségű szövegekkel foglalkoznak. Különféle projekteket kapnak, mely során például három hét alatt össze kell állítaniuk egy adott költő személyes versantológiáját, melyhez „My Best Of” címmel előszót kell írniuk, zárt láncú iskolatévés programot kell összerakniuk a hellenisztikus kultúrhagyaték regionális szövegnyomairól, vagy éppen a *Zorba, a görög c.* filmet kell értelmezniük, miközben görög táncokat sajátítanak el (bővebben ld. Gordon Győri 2003a: 63–66.).

Igen beszédes, hogy az angolszász/amerikai oktatási modelltől mélyen inspirált japán központi szöveggyűjteményekben miképpen hangzik az első instrukció a szépirodalmi szövegeket megelőzően: „A művek élvezete révén próbáljatok közel kerülni a novellához!” (idézi Gordon Győri 2003b: 140.). Ez az a hozzáállás, melyet egyre inkább követnek az igényesebb szakmai körök is, s melyet persze nem lehet utasításba adni, csak remélni, vagy ravaszul kiügyeskedni, mintegy az olvasás magyartanári „ügynökeként”, a „3P” elvéhez (vö. I. fejezet) felettébb közelálló módon. Odafigyelni, készülni rá, miként történik meg az adott szépirodalmi textus órai *elhangzása*. Az elemzett költeményt nem csupán az óra elején, hanem lehetőleg az óra végén, az arról való beszélgetés után is felolvasni,

felolvasatni újra, hogy keretezze a diskurzust, éppen az által válva a két előadásban mássá. Szembesíteni a szöveganyagot különféle mediális feldolgozásokkal, megzenésítéssel, illusztrációval; alkalmankénti „befogadás-próbákat” eszközölni, mely során például egy adott 19. századi költemény felolvasását hol egy romantikus programzene, hol egy kísérleti jazz-darab zenei aláfestésével, hol egy neoklasszicista portré, hol egy nagyvárosi graffiti kivetítésével kísérünk. (A témához nagyban kapcsolódó drámapedagógiai lehetőségekről ld. jelen kötet II. fejezetének utolsó részét.)

MÁSODIK TERMÉSZET

A világ dolgai térszerűen megérintik érzékeinket, ezen túl azonban minden, aminek valamilyen jelentése lesz számunkra, az az időbeliség párbeszédére lép velünk. Minél több dolog, jelenség, ember, szöveg kerül velünk dialógusba, annál értelemtelibb, „érzekibb” lesz életünk. A világ tehát időbelileg és térbelileg, kultúrspecifikusan és akulturálisan, performativitásában és hermeneutikailag egyaránt lélegzik, vagyis fogalmi (szellemi) és nem-fogalmi (testi) tudást egyaránt hordoz. A kortárs irodalomtanítás célja ebben a kontextusban az kellene legyen, hogy a *performativitást* kihasználva a *hermeneutikát* megtanítsuk élvezni, illetve e kettőt egyeztetni. Az e szempont szerint szerveződő folyamat kimenete az optimális esztétikai élmény, esztétikai tapasztalat lenne.

A *karnevalizáció* szorosan kapcsolódó összefüggésrendszerében a karnevál mindig kifejezetten performatív tömegrendezvény: a karneválok, mondja Bahtyin, semmire nem „kényszerítenek” és semmiért nem „könyörögnek”; nem osztják fel a résztvevőket előadókra és nézőkre; nem nézik, hanem *élik* azokat (Bahtyin 2002: 14–15, 27.). Egy XV. századi leirat szerint a „bolondság” második természetünk (Bahtyin 2002: 87.): ez a „második természet” pedig nincsen kellőképpen kihasználva a magyarországi oktatás világában, ahogyan a fiatalok teste is aktivizálásra vár, a lelkiel alapvetően szoros egységben. Bahtyintól tudhatjuk, hogy az ariánus szektának bűnikül rótták fel, hogy istentiszteletükben engedélyezték a *mimus* egyes elemeit: az éneket, a gesztikulációt és a nevetést (Bahtyin 2002: 85.). Nos, úgy tetszik, minden irodalomórán kicsit efféle „eretnekekké” kellene válnunk. A passzív befogadó szerepéből kimozdulni, és bekapcsolódni a közösségi „dinamikus terek” (Pfeiffer) megtapasztalásába, az *erős fizikai jelenlét* élményébe, olyan lelkesítő metamorfózisok kihasználásával, mint például a tömeges, flashmob-szerű versmondás szinkronicitással játszó óceán-érzése, vagy éppen a hullámvás (foci), a fénytenger (koncert) megkapó effektusai. Régen tábortűz mellett daloltak az énekmondók, ma rock-koncertek és fesztiválok hódítanak – de ne feledjük: költészeti fesztiválok is.

Számtalan összérzéki „tömegrendezvényről” tudunk a kultúrtörténetben, amelyek kiválóan alkalmasak intermedialis analízisre a vásári mutatványoktól kezdve a szökőkútjátékkal kísért hangversenyekig, a fényorgonáig, vagy éppen a lovas balettig. A példákat még igen hosszasan lehetne sorolni, a lényeg azonban az, hogy a *Versmetró*, a *Könyvutca*, a *Könyvfilm*, a *Slam Poetry*, vagy a *Pilvaker* (Bővebben: <https://irodalom.unideb.hu/hu/fesztivalizacio-irom>) kortárs jelenségei kiválóan elemezhetők a karnevál mintá-

jára, miképpen annak távoli leszármazottai a kereskedelmi adók zenei tehetségkutató show-műsorai is. Az antik társadalmak ugyanúgy *médiatársadalmak* voltak, mint a maiak, s az osztályterem ugyanúgy egy élményre és attrakcióra éhes közeg, mint az amfiteátrumok, arénák közönsége volt egykor. A regény „performatív elszegényedésének” egyik visszaszorítási kísérlete az írók felolvasó-körútjainak 19. századi beindulása volt; az efféle közös „felolvasásokból” kellene mindenképpen több, mint amit a középiskolákban jelenleg tapasztalhatunk. Mindmáig az irodalmi anyag *feldolgozása* a magyartanári munka célterülete ugyanis, holott annak órai *megérkezését* is középponti kommunikációs pontnak kellene tekintenünk, a tanórát ekként átgondolva és megszervezve. (Arról, hogy az irodalom tanítása a kelletnél erőteljesebben szól az interpretáció gyakorlatáról, dominálva az irodalmi szöveggel való bánásmód egyéb lehetőségeit – pl. előadás, megzenésítés, vizualizálás, átírás –, mindezzel egyben a szöveggel való tényleges szembesülést szorítva háttérbe, azt mintegy a megtanulandó „helyes” értelmezéssel váltva fel: Molnár 2019: 115.).

ÖSSZEZGÉS

Gumbrecht szerint lehetséges olyan egyetemi előadást tartani, ahol a hallgatókat az esztétikai tapasztalat különféle paradigmái (zene, festészet, költészet, sport, tánc, iparművészet, építőművészet) által egyszerűen csak különféle esztétikai élményeknek tesszük ki. Ahol egyszerűen csak *rámutatunk* a „gyönyörű” dolgok élvezetének különféle modalitásaira, bármiféle értékre, eszmére történő hivatkozás nélkül, csupán a mű kiváltotta benső intenzitásérzés átélése érdekében, de anélkül, hogy az elragadtatás kötelező lenne bárki számára is (Gumbrecht 2010: 81.). Olyan, a hazai viszonyok között ismeretlen dimenziók, célok és kontextusok ezek, amelyek már csak *euro-atlanti* népszerűségük miatt is érdemesek lennének a hazai tesztelésre, megmértetésre. Az efféle katartikus csúcselmények persze végtelenül töredezettek, esetlegesek, nagyon nehezen irányíthatók és előidézhetőek, mégis: kiemelkedően fontos életesemények. Az oktatás világának sokkal jobban kellene „dédelgetnie” ezeket, már csak azzal is, hogy a tanító lelkes, hogy lelkesedése kihat a tanórai légkörre.

Talán feltűnő, mennyire piacelvű, fogyasztóorientált beszédmód volt az, amellyel a *fesztiválizáció* teóriája bemutatásra került: esztétikai „menedzselésről”, „kultúra-fogyasztásról”, a magyartanarról mint az olvasás „ügynökéről” beszéltünk az előzőekben. A nyelvválasztás tudatos és vállalt. Ez a nyelvezet vesz ugyanis minket körül, hasonlóan a digitális világhoz, ami természetesen nem feltétlenül jó dolog, azon azonban nem változtat, hogy manapság evidencia. Az ilyen jellegű, világunkat meghatározó evidenciákat pedig okosan kiaknázni kellene, nem pedig korszerűtlen szélmalomharcot vívni ellenük.

MINI FELADATBANK

A jelen, Arany János egyes műveit érintő mintafeladatsor az elméleti alapvetés kiegészítése; sűrített felmutatása mindannak, amit a *fesztivalizáció* elgondolása hangsúlyozni kíván, ha elsősorban produktív *szövegfeldolgozásról* van szó a tanórán, receptív *esztétikai találkozás* helyett. Ebben a koncentrált formájában ugyan nem alkalmazható, ám iskola-típustól, tagozattól, osztályközösségtől függően vegyítve más feladattípusokkal nagyon is hasznos lehet beépítése a hazai irodalomoktatási gyakorlatba. (Hasonló szellemisége miatt külön ajánljuk még: Vojtek 2017.)

Lehetséges feladattípusok

- *Kreatív interpretáció*: amikor a tanuló úgy értelmezi a művet, hogy közben annak „társalkotójává” is válik egyben (egyedien szólaltatva meg ugyanazt)
- *Mediális fordítás*: amikor a mű egészben vagy részletekben hordozó közeget, „lejegyzőrendszert” vált (megzenésítés, megfilmesítés, illusztráció, klippesítés, digitális feldolgozás stb.)
- *Produktív társalkotás*: amikor a mű ihletésére, ahhoz kötődve a diákok kreatív műalkotóvá (poétává) válnak maguk is
- *Csoportos projekt*: hosszabb távú, koncepciózus csapatmunka, mindig valamiféle megvalósított produktummal

Kreatív interpretáció:

- *Toldi estéje*: Próbáld elslammelni (→ <http://slampoetry.hu/2013/10/30/kis-hazai-slam-tortenet-letoltheto-pdf/>), vagy legalább a szövegét megírni, miért küldenéd el melegebb éghajlatra azokat, akik úgy gondolkodnak/nem úgy gondolkodnak mint az öreg Toldi!
- *Sejtelelem*: Gyűjts példákat a betakarítás motívuma mellé a magyar- és világirodalomból az utolsó ítélet, a „végelszámolás” különféle metaforáira! Alkoss belőlük szövegmontázst, középpontban az Arany Jánoséval! Hasonlít ez az (agrokulturális) „örök körforgás” felfogás az ún. vanitas-hagyományra? (Ez utóbbi mélyebb megismeréséhez → https://www.google.hu/search?q=vanitas&espv=2&biw=1366&bih=643&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiVlqLf06vKAhXE_3IKHbnACTYQsAQIGQ#)
- *Letészem a lantot*: Hipertextesítsd a szöveget! Legyenek elágazások képek, dallamok, más szövegek, kommentárok felé egyaránt! A 'lant' jó eséllyel az egyik fő „információs csomópont” lesz...
- *Őszikék*: A *Rájátszás – költészet popritmusban* c. projektet alapul véve (→ <http://www.rajatszasa.hu/>) tervezd meg, hogyan, milyen zenészekkel „slágeresítenéd” a költeményt? Hogyan nézne ki a lemez borítója?

- *Arany János*: Konstruáld meg Arany János facebook-profilját! Vajon milyen sorozatokat, zenéket lájkolna ha ma élne? Legalább egy hétig vezesd ezt a profilt, kommentelgess, posztolj, mintha csak a 21. századi Arany lennél!
- *Arany János*: A József Attila Kör *Suit Up!* - *Írók öltönyben* c. projektjének szellemében (→ https://www.google.com/search?q=suit+up+%C3%ADr%C3%B3k+%C3%B6lt%C3%B6nyben&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiVzL_k0ZLrAhWLAXAIHY8eDQcQ_AUoAXoECAsQAw&biw=1366&bih=625), megfelelő számítógépes program segítségével alkoss meg egy saját „Arany Jánost” olyan öltönyben, olyan külsővel és arccal, ahogyan szerinted manapság kinézne, vagy ahogyan benned él!

Mediális fordítás:

- *Toldi estéje*: Készíts könyvfilmét (pl. Szeghalmi Lőrincz: *Levelek az árnyékvilágból* c. → <https://www.youtube.com/watch?v=B7giSaqYYFU>), vagy egyéb rövidvideós ajánlót a műhöz!
- *Mindvégig*: Az emlékezetes *Rambo szaval* nyomán (→ <https://www.youtube.com/watch?v=U7sEnH6I9Gw>) készítsd el a vers „hollywoodizált” előadását! (A feladat akkor különösen nagy kihívás, ha a fő cél az eredeti műalkotás hangulatiságának megőrzése! Egy ötlet: Anthony Hopkins – *Ha eljön Joe Black*)
- *Sejtelem*: Készíts képszöveget (→ <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.351112131655421.1073741826.173215399445096&type=3>), vagy instaverset (→ <https://www.facebook.com/InstaVers?fref=ts>) a műhöz!
- *Letésem a lantot*: A vers szövegének sajátos intenzitásához hatásosan társíthatók különféle drámai, vagy éppen teatrális filmzenék (pl. Ennio Morricone, Hans Zimmer munkái). Bizonyítsátok ezt saját gyártású youtube-os feltöltésekkel!
- *Szondi két apródja*: A 19. században (is) nagy népszerűségnek örvendett az ún. vásári képmutogatás; a témában maga Arany is írt verset *A kép-mutogató* címmel. Nézz e korabeli „mozinak” utána (például innen → <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/3-305.html>), és dolgozd fel a *Szondit* az elsajátítottak alapján!
- *Vörös Rébék*: Illusztráld valamiféle elektronikusan megjeleníthető módon a *Vörös rébék* szövegét! (egy tekintélyes előd → <http://www.bibl.u-szeged.hu/oszikek/zichy/vr/index.html>)

Produktív társalkotás:

- *Toldi estéje*: Aktualizáld, tedd át kortárs környezetbe a történetet és annak szereplőit!
- *Sejtelem*: Te 65 évesen vajon milyen születésnapi verssel lepnéd meg magad?
- *Őszikék*: A kolozsvári *Versbusz* mintájára (→ http://foter.ro/cikk/20150128_magyar_irodalmi_szovegek_a_kolozsvari_buszokon) milyen *Őszikék*-idézetekkel díszítenéd a tömegközlekedési járműveket, és hogyan?

- *Tengeri hántás*: Írj forgatókönyvet a balladához, kortárs színészi szereposztással!
- *Szondi két apródja*: Fluor, Snow & Sub Bass Monster: *Walesi bárdok* c. átdolgozásának mintájára (→ <http://pilvaker.redbull.hu/>) próbáld meg te is rappsíteni a költeményt! Különösen figyelj a különféle beszédmódok visszaadására a „szövegelésben”!
- *Letészem a lantot*: Az egész költeményt belengi egyfajta természetközeli perspektíva, metaforikájában, motivikájában egyszersmind. Észrevetted, hogy a refrén mindezt alátámasztja a 'levél' és az 'ága' hangsorokkal? Alkoss egy hasonlóan működő költeményt, vagy legalább SMS-verset!
- *Arany János*: Készítsd el saját Arany-karikatúrádat (vö. → <http://www.karikatura.hu/>), egy szabadon választott műrészletének szöveges „karikatúrájával” együtt!

Csoportos projekt:

- *Szondi két apródja*: Rajzfilm-animáljátok a művet valamilyen nyílt hozzáférésű számítógépes programmal! Ügyeljetek a szólamok összjátékának valamiképpen megmutatására!
- *Ószikék*: Készítsetek reklámot és kísérő propagandaanyagot a „Kapcsos könyv”-höz, építsétek föl népszerűsítő kampánytervezetét!
- Vigyétek színre valamelyik Arany-mű egy részletét/részleteit, de úgy, hogy a szövegen túl a többi lehetséges színpadi jelrendszert is komolyan veszitek és kidolgozások (pl. világítás, látványtervezés, zene, egyéb audio-vizuális effektek, digitális háttértámogatás stb.)!
- Készítsetek mobilos kisfilmet vagy videóklippet valamelyik választott balladából!
- Alkossatok szövegtárgyakat valamelyik Arany-költeményhez (→ https://www.google.hu/search?q=sz%C3%B6vegt%C3%A1rgyak&espv=2&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLjqOb1avKAhUCCywkHTjWCKEQ_AUIBigB), és rendezetek belőle „tárlatvezetéses” kiállítást, akár a születeknek!
- *ANyugat100*buszmintájára (→ <https://pim.hu/archivum/nyugat100/object.318f68ec-f325-4826-84cd-25aaa0f26f36.ivy.html>) dolgozzátok ki az „Arany-busz” koncepciótervét!

FELHASZNÁLT IRODALOM

Arató 2006a

ARATÓ László, *A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, főszerk. SIPOS Lajos, szerk. FÜZFA Balázs, Budapest, Krónika Nova, 2006, 113–123.

Arató 2006b

ARATÓ László, *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, főszerk. SIPOS Lajos, szerk. FÜZFA Balázs, Budapest, Krónika Nova, 2006, 144–160.

Arató 2006c

ARATÓ László, *A populáris regiszter az irodalomtanításban = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, főszerk. SIPOS Lajos, szerk. FÚZFA Balázs, Budapest, Krónika Nova, 2006, 897–903.

Bahtyin 2002

Mihail BAHTYIN, *François Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*, ford. KÖNCZÖL Csaba, Budapest, Osiris, 2002.

Bókay 1998

BÓKAY Antal, *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei = Irodalomtanítás az ezredfordulón*, szerk. SIPOS Lajos, Celldömölk, Pauz–Westermann, 1998, 73–104.

Bryant–Veroff 2007

Fred D. BRYANT, Joseph VEROFF, *Savoring. A new model of positive experience*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

Csíkszentmihályi 1997

CÍSKSZENTMIHÁLYI Mihály, *Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*, ford. LEGÉNDYNE SZABÓ Edit, Budapest, Akadémiai, 1997.

Csíkszentmihályi 2008

CÍSKSZENTMIHÁLYI Mihály, *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*, ford. KERESZTES Attila, Budapest, Akadémiai, 2008.

Fogarasi 2004

FOGARASI György, *Borzalmas ügyesség. Applikáció és aberráció Gadamer hermeneutikájában*, Alföld, 2004/9, 43–58.

Fűzfa 2016

FÚZFA Balázs, *Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben = Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*, szerk. BODROGI Ferenc Máté, Szombathely, Savaria University Press, 2016, 9–43.

Gadamer 1991

Hans-Georg GADAMER, *Szöveg és interpretáció*, ford. HÉVIZI Ottó = *Szöveg és interpretáció*, szerk. Bacsó Béla, Budapest, Cserépfalvi, 1991.

Gadamer 2003

Hans-Georg GADAMER, *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata*, ford. BONYHAI Gábor, Budapest, Osiris, 2003.

Gordon 2003a

GORDON GYŐRI János, *Iskolarendszer és irodalomtanítás az Amerikai Egyesült Államokban = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, szerk. GORDON GYŐRI János, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 29–70.

Gordon 2003b

GORDON GYŐRI János, *Iskolarendszer és irodalomtanítás Japánban = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, szerk. GORDON GYŐRI János, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 123–149.

Gordon 2006

GORDON GYŐRI János, *Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, főszerk. SIPOS Lajos, szerk. FÚZFA Balázs, Budapest, Krónika Nova, 2006, 100–112.

Gumbrecht 2010

Hans Ulrich GUMBRECHT, *A jelenlét előállítás. Amit a jelentés nem közvetít*, ford. PALKÓ Gábor, Budapest, Ráció–Historia Litteraria Alapítvány, 2010.

Iser 2001

Wolfgang ISER, *A fiktív és az imaginárius. Az irodalmi antropológia ösvényein*, ford. MOLNÁR Gábor Tamás, Budapest, Osiris, 2001.

Jauss 1999

Hans Robert JAUSS, *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*, szerk. KULCSÁR-SZABÓ Zoltán, Budapest, Osiris, 1999.

Kulcsár-Szabó 2005

KULCSÁR-SZABÓ Zoltán, *Hermeneutikai szakadékok*, Debrecen, Csokonai Kiadó, 2005.

Molnár 2015a

MOLNÁR Gábor Tamás, *Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában. Vitairat – Fűzfa Balázs Mentés másként című könyve kapcsán = Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*, szerk. ANTALNÉ SZABÓ Ágnes, LACZKÓ Krisztina, RAÁTZ Judit, Budapest, ELTE, 2015, 163–175. (http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf)

Molnár 2015b

MOLNÁR Gábor Tamás, *A figyelem művészete. Bevezetés az irodalmi művek értelmezésébe*, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2015.

Molnár 2019

MOLNÁR Gábor Tamás, *Az irodalomértelmezés hasznáról és káráról = Visszacsatolások. Irodalomértelmezés és reflexivitás*, Debrecen, Méliusz Juhász Péter Könyvtár, 2019.

Pfeiffer 2005

K. Ludwig PFEIFFER, *A mediális és az imaginárius. Egy kultúrantropológiai médiaelmélet dimenziói*, ford. KERÉKES Amália, Budapest, Magyar Műhely–Ráció, 2005.

Roy 2013

Christian ROY, *Hagyományos fesztiválok – egy multikulturális enciklopédia*, ford. ARADI József, Korunk, 2013/4, 9–11.

Szondy 2012

SZONDY Máté, *Megélni a pillanatot. Mindfulness, a tudatos jelenlét pszichológiája*, Budapest, Kulcslyuk, 2012.

Vojtek 2017

VOJTEK Sándor, *Olvasóközpontú irodalomtanítás (Tanulmányok)*, szerk. FENYŐ D. György, Budapest, Két Egér Könyvek, 2017.

Zuckermann 1979

Marvin ZUCKERMANN, *Sensation seeking: beyond the optimal level of arousal*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

V. Vitás kérdések a kötelező olvasmányok körül

BARANYAI NORBERT

BEVEZETÉS

A kötelező olvasmányok megválasztásának és tanításának kérdése a pedagógia és az oktatásügy azon ritka problémái közé tartozik, amelyek a szűkebb értelemben vett szakmai közösségen túlmutatva is képesek komoly vitákat generálni. A folyton újraeledő, heves érzelmi reakcióktól sem mentes polémiát általában élénk médiaérdeklődés is övezi, aminek következtében a kérdés gyakran túlságosan leegyszerűsítve válik a közbeszéd tárgyává. A publicisztikai nyilvánosság ugyanis az oktatáspolitikai, didaktikai vagy épp a tananyagot érintő vitákban a magyartanítás számtalan problémáját a kötelező olvasmányok kérdésére szűkíti le. Jellemző, hogy a 2020-ban bevezetett Nemzeti Alaptanterv esetében is az irodalom tantárgy körüli vita kapta a legnagyobb nyilvánosságot a napi sajtóban, miközben a szakmai jellegű kifogásokat, módszertani megfontolásokat mellőzve csak az bírt hírértékkel, hogy kik kerültek be az olvasandó szerzők közé, és kiknek a szövegeit vették ki az iskolai kánonból. Fenyő D. György szerint ez azt mutatja, hogy a kötelező olvasmányok és az irodalomtanítás közötti kapcsolat egyszerűen értelmezhető metonimikusan és metaforikusan: a kötelezők egyrészt mint „részek” valójában a tanított tananyag egészének hordozóiként foghatók fel, másrészt pedig az irodalomtanítás különböző elképzeléseinek szimbolikus leképezéseként is értelmezhetők (Fenyő D. 2013: 66; Fenyő D. 2017: 74–75.). A kötelezők körül kibontakozó társadalmi vitákban a leggyakrabban az alábbi poláris ellentétek rekonstruálhatók (Gordon Győri 2009):

- Egyesek szerint a kötelezők túlzott modernizációja hozzájárul a nemzeti kultúra hanyatlásához, míg mások úgy vélik, hogy az évtizedek óta változatlan olvasmányok lehetetlenné teszik a pedagógiai-társadalmi megújulást.
- Vannak, akik a mai gyerekek számára idegennek, nehezen olvashatónak tekintik a klasszikus kötelezőket, mások szerint viszont az olvasmányok egy része túlságosan populáris, igénytelen, aminek köszönhetően képtelen (nemzeti és/vagy egyetemes emberi) értékeket közvetíteni a fiatalok számára.
- Sokan gyerekellenesnek érzik az olvasásra kijelölt szövegeket, míg mások épp azt tartják a mai diákok számára a legnagyobb veszteségnek, ha nem ismerkednek meg a korábbi évtizedekben klasszikussá vált kötelezőkkel.

Természetesen ezeken kívül számos olyan részterülete van még a kötelező olvasmányok megválasztása, tanítása körüli kérdéseknek, amelyekben nincs konszenzus nemcsak a szélesebb nyilvánosság, de még a szakmódszertan avatott képviselői körében sem.

A továbbiakban épp ezért elsősorban magukra a vitás kérdésekre igyekszünk fókuszálni, oly módon, hogy a felmerülő problémák egyértelmű válaszokkal szolgáló megoldása helyett a lehetséges alternatívák kínálta javaslatokat sorakoztatjuk fel.

A KÖTELEZŐ OLVASMÁNY FOGALMA, LEHETSÉGES JELENTÉSEI

1. Fogalmi kérdések

A széleskörű használatból fakadóan az irodalomtanításban használatos *kötelező olvasmány* fogalma látszólag nem vet fel különösebb terminológiai problémákat. Érdekes azonban alaposabban körüljárni, mit értünk pontosan e kifejezés alatt, mivel a vitás kérdések számbavétele előtt mindenképpen tisztázni kell, hogy milyen korpuszt szokás megjelölni e terminussal. Tágabb értelemben – egyben pedagógiai-didaktikai szempontból szakszerűbb azonosítással – kötelező olvasmányként jelölhetünk meg *minden* olyan irodalmi szöveget, amelyet (otthoni vagy iskolában történő) elolvasásukat követően a pedagógus és a diákok közösen feldolgoznak, értelmeznek. Ilyen vonatkozásban kötelező olvasmánynak tekinthetjük bármelyik tanórán vizsgált költeményt vagy novellát is (Gordon Győri 2009). Általában azonban a kötelező olvasmány fogalmával egy szűkebb értelemben vett szövegcsoporthoz szokás megjelölni, amely „azokat az iskolai magyartanításban feldolgozott műveket jelenti, amelyek terjedelmesebbek annál, mint hogy egy tanórán belül fel lehessen olvasni őket, ezért otthoni elolvasásra szokás őket feladni.” (Fenyő D. 2017: 74.) Műfaji szempontból leginkább regények, kisregények, eposzok, drámák tartoznak ide: a hosszabb terjedelemből fakadóan e szövegek elolvasása jellemzően több időt vesz igénybe, aminek köszönhetően feldolgozásuk is több tanórányi foglalkozást igényel. Miközben a tanév során egy-egy verset, novellát könnyebb elhagyni vagy másra cserélni, a hosszabb olvasást és megbeszélést igénylő regények, drámák esetében ez sokkal körülményesebben valósítható meg (ezért is szokás – leegyszerűsítő módon – az irodalomoktatást e kötelezők tanításával azonosítani).

Azt is mindenképpen tisztázni érdemes, hogy a kötelező olvasmány terminusának jelzője valójában kire vonatkozik (a tanárra vagy a diákra), illetve, hogy ennek nyomán milyen lehetséges csoportjai különíthetők el. A kötelező jelleg érthető módon egyszerre irányulhat a tanárra (az irodalomtanítást szabályozó különféle rendeletek, dokumentumok előírásai nyomán) és a diákra (részben az említett dokumentumok, részben a magyartanár döntései és elvárásai alapján). Mindebből következően legalább három csoportját különíthetjük el a kötelező olvasmányoknak (Gordon Győri 2009):

- Olyan olvasmányok, amelyek tanítását valamely iskolatípusban, oktatási szinten az oktatásügyi dokumentumok kötelezően előírják a tanárok számára. Szorosabban értve ezek volnának a *kötelező olvasmányok*. Tanárnak és diáknak a szabadsága ebben az esetben egyaránt kötött, hiszen egy központosított ideológiai-oktatásügyi célnak a végrehajtóiként értelmezhető a szerepük.

- Olyan szerzők/művek csoportja, amelyekből a tanár szabadon választhat, de kötelező valamit választania. Ezeket nevezhetjük *kötelezően választható műveknek*. Bár itt már valamelyest beszélhetünk a tanári autonómia érvényesüléséről, de a pedagógus választása mögött alapvetően valamilyen centralizált előírás húzódik meg.
- Olyan művek, amelyeket a tanár szabad döntése nyomán jelöl ki elolvasásra, anélkül, hogy bármilyen szabályozás vagy dokumentum előírná számára. Ezeket tekintjük a tanár által *szabadon kijelölt kötelező olvasmánynak*. A választást itt már csak a magyartanár saját döntése befolyásolja, amiben ideológiai, nyelvi-esztétikai és módszertani szempontok egyaránt szerepet játszhatnak.

2. Rövid történeti kitekintés

Bár azt gondolhatnánk, hogy irodalomoktatás és kötelező olvasmány egymástól elválaszthatatlan, épp ezért egyidejű kategóriák, azonban, amint arra Gordon Győri János is rávilágít, „a kötelező olvasmányok jóval megelőzték az irodalomtanítást.” (Gordon Győri 2009). Az ókori vallási közösségek és filozófiai iskolák által elolvasandóként, illetve memorizálásra kijelölt szövegek éppúgy kötelező olvasmányok voltak, mint a középkori oktatás retorikai, grammatikai, poétikai stúdiumainak olvasásra szánt alkotásai. A későbbi évszázadokban kialakuló irodalomoktatás magába olvasztotta ezeknek a korábbi módszertani hagyományoknak a többségét, így a kötelező olvasmányok rendszerét is. Napjaink folyton újraéledő vitáihoz hasonlóan a korábbi évszázadok során is az volt az egyik legalapvetőbb kérdés, hogy milyen (ideológiai, pedagógiai, metodológiai) előfeltételesek mentén formálódjék az a lista, amely kanonizáló szándékkal a felső- és a közoktatásban tanulók számára megjelöli az olvasásra érdemesnek tartott szépirodalmi alkotásokat. A 19. századi oktatásra az volt a jellemző, hogy „szekularizált, állami, vagy – kulturális értelemben még inkább – nemzeti érdekeket képviselt, s azokat kívánta továbbhagyományozni, a kötelező olvasmányokul választott munkák sokasága nem annyira a vallási-ideológiai, mint inkább a nemzeti-ideológiai szövegek köréből került ki.” (Gordon Győri 2009) A 20. századi tantervek és vele párhuzamosan a kötelező olvasmányok kánonja elsősorban *ideologikus* alapúnak tekinthető, ami által a korabeli irodalomoktatást (is) az aktuális politikai hatalom eszmeiségének igyekeztek alárendelni. Így a Horthy-korszakban elsősorban a nemzeti-konzervatív ideológia formálta a szövegek válogatását (ami viszont nem zárta ki a kortárs művek beemelését és a kronologikus rendet nélkülöző irodalomtanítást), míg a Rákosi- és Kádár-korszakban a szocialista-marxista esztétika normái alapján válogattak a magyar és a világirodalom alkotásai közül (Szalai 2009). Az 1960-as évektől ez a politikai-ideológiai befolyásoltság mérséklődni kezdett, majd az 1970-es évek második felében az irodalomoktatásban komoly paradigmaváltás következett be, aminek eredményeképpen a kötelező olvasmányok kiválasztásának elsődleges szempontjává a szövegek nyelvi-esztétikai összetettsége vált. Többé-kevésbé ez határozta meg a rendszerváltás utáni időszak alaptanterveinek szemléletmódját is, ami együtt járt a korábbi évtizedekben meghatározó kötelező olvasmányok javarészt változtatások nélküli megőrzésével. A 2020-as Nemzeti Alaptanterv a kötelező olvasmányok szigorú

szabályozásával és néhány kevésbé kanonikus életmű előtérbe helyezésével újfent határozottabban érvényesíti az ideologikus szempontokat a szövegválogatás során.

A KÖTELEZŐ OLVASMÁNYOK KIVÁLASZTÁSÁNAK KÉRDÉSEI

1. Az irodalomtanítás lehetséges céljai

Az, hogy a kötelező olvasmányok megválasztásában milyen szempontok játszanak meghatározó szerepet, döntően attól függ, hogy mit tekintünk az irodalomoktatás elsődleges céljának (ez egyaránt igaz a köznevelés által megfogalmazott, központilag előirányzott koncepciókra és a szaktanár tanórai munkájára is). A magyartanítás lehetséges pedagógiai céljai közül (Fenyő D. 2017: 75) négyet emelünk most ki (minderről bővebben ld. az I. fejezetet is):

- A nemzeti és európai műveltség, irodalmi hagyomány átadása. Ebben az esetben az irodalomoktatás elsődleges célja azoknak a kanonizált, klasszikus műveknek a feldolgozása, amelyek a kulturális örökség elengedhetetlen részeit képezik.
- Az irodalom élményszerűségével való megismertetés és az olvasóvá nevelés. Az irodalomtanítás célja, hogy az órák lehetőséget biztosítsanak az olvasás örömeinek megtapasztalására, aminek következtében kialakulhat a tanulóknak az irodalom iránti fokozottabb érdeklődés.
- Szépirodalmi szövegekből kiindulva az adott korosztályt érintő életkori problémák vagy társadalmi kérdések megtárgyalása. Ez kapcsolódik az előző szemponthoz, amennyiben az irodalmi szövegek feldolgozásának a legfőbb motivációjává a személyes érintettség válik.
- A nyelvi kompetencia fejlesztése. Ebben az esetben az irodalmi szövegekkel való foglalatosság az általános szövegértési, szövegalkotási képességek fejlesztéséhez járul hozzá.

Az egyes céloknak megfelelően más-más preferenciák érvényesülnek a kötelező olvasmányok kiválasztásában:

- Az első lehetőséget előtérbe helyező irodalomoktatás számára a nemzeti kánon alapjainak tartott klasszikusok tanítása válik elsődleges céllá, függetlenül attól, hogy e szövegek befogadása mennyire okoz nehézséget a tanulók számára. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy a nemzeti kulturális emlékezetben ugyanazok a szövegek és ismeretanyagok hagyományozódjanak generációról generációra. A kötelezők kiválasztását is befolyásoló „nevelési eszmény ilyenkor a kulturált ember, aki más, hasonló kulturális ismeretekkel rendelkező személyekkel tud valós és virtuális közösségeket alkotni” (Gordon Győri 2009).
- Az élményszerűséget, a hatást és ezáltal az olvasóvá nevelést célul tűző irodalomtanítás a tanulók igényeihez igazodva próbálja kijelölni az olvasnivalókat. Ennek következtében hajlandó mellőzni azokat a szövegeket, amelyek megértési nehézségeket okozhatnak a diákolvasók számára, és főként olyan alkotásokat tesz kö-

telezővé, amelyek felkelthetik az adott iskolai korosztály érdeklődését az olvasás iránt. Így a kortárs szépirodalom mellett a populáris alkotások is részét képezhetik az iskolai olvasmányoknak. Ez a szemléletmód kevésbé érvényesíti a kanonikus előírásokat, rugalmasabb, és igyekszik az egymást követő nemzedékek folyamatosan változó olvasási és kultúrafogyasztási igényeihez igazodva módosítani nemcsak a tanítási módszereken, hanem a kötelező olvasmányok listáján is.

- A személyes-társadalmi jelentéseket hangsúlyozó, illetve a nyelvkompetencia-fejlesztést szorgalmazó irodalomoktatás számára a klasszikus szövegek, illetve a kortárs és/vagy populáris szövegek is alkalmat teremthetnek a kitűzött pedagógiai cél megvalósítására. A társadalmi elnyomás és a fiatalok lázadásának, ellenállásának lehetőségei például egyaránt feldolgozhatóvá válnak Szophoklész klasszikus drámája (*Antigoné*), Dragomán György kortárs regénye (*A fehér király*) vagy Suzanne Collins bestsellere (*Éhezők viadala*) alapján, attól függően, hogy a magyartanár megtalálja-e az adekvát módszereket e szövegek aktualizáló szándékú tanításához. A szövegértés, szövegalkotás fejlesztésében pedig differenciálásra kínál lehetőséget az, hogy különféle retorikai-poétikai összetettségű szövegekhez kapcsolódhatnak az erre irányuló feladatok.

A hazai irodalomoktatást hosszú ideig az ismeretátadás, a nemzeti-európai irodalmi-kulturális műveltség közvetítésének pedagógiai szándéka határozta meg. Mindeközben a magyartanárképzés és a szakmódszertan legtöbb képviselője azt szorgalmazza, hogy sokkal komolyabb erőfeszítéseket kellene tenni a magyarórakon az élményszerűség és az olvasóvá nevelés érdekében (aminek viszont az érettségi kimeneti szabályozása élesen ellentmond). A kötelező olvasmányok kánonjának kialakításakor mindenesetre az volna az ideális, ha a vizsgált szempontok valamelyikének kizárólagos alkalmazása helyett azok együttes figyelembevétele alapján történne az iskolai olvasmányok körének meghatározása.

2. A kötelezők kiválasztását szabályozó dokumentumok

Mint arról már esett szó, a kötelező olvasmányok körének meghatározása általában nem a tanár szabad döntésétől függ, hiszen számos törvényi szabályozás befolyásolja – kisebb vagy nagyobb mértékben –, hogy a pedagógus milyen szépirodalmi szövegeket tárgyalhat a magyarórakon. A továbbiakban ezeket a dokumentumokat abból az aspektusból vesszük szemügyre, hogy milyen módokon gyakorol(hat)nak hatást a kötelező olvasmányok kiválasztására.

a) Nemzeti Alaptanterv

Az oktatói-nevelői folyamatokat legmagasabb szinten szabályozó Nemzeti Alaptanterv ideális esetben nem ismeretanyagokat, hanem elsajátítandó kompetenciákat és általánosabb módszertani megfontolásokat rögzít a törvény szövegében. Ehelyett természetesen a mindenkori oktatási kormányzat dönthet úgy is, hogy konkrét tudáselemek is jelenjenek meg a NAT előírásaiban, ami a kötelező olvasmányok esetében

azt jelenti, hogy a törvény szabályozza, mely szépirodalmi alkotásokat kell elolvasnia egységesen az ország összes tanulójának. A közös (nemzeti) irodalmi műveltség megalapozásának szándéka ellenére e törekvésnek számos hátránya van (Fenyő D. 2017: 78):

- a NAT – törvényi szabályozás lévén – ritkán módosítható, így nem tudja követni az iskolai vagy társadalmi folyamatok esetleges változásait;
- nem teszi lehetővé a differenciálást az olvasmányok szabad választásával;
- nincs tekintettel a települések, iskolatípusok közötti kulturális különbségekre: ami egy elitgimnáziumban esetleg még érdemben elolvastatható, tanítható, az a szakképzésben vagy egy mélyszegénységi térség iskoláiban sokszor megvalósíthatatlan;
- a tanárt „hazugságra” kényszeríti, aki a gyengébb képességű osztályokban, iskolákban valódi elemzés helyett pótmegoldásokra kényszerül (cselekményismertetés, filmadaptáció megtekintése stb.).

Mindezek következtében kérdésessé válik az olvasóvá nevelés feladata, mivel „[a] túlszabályozott tantervek nem teszik lehetővé a differenciált oktatást, a tananyagban felbukkanó klasszikus művek (többnyire) nem szerettetik meg az olvasást, számos felmérés mutatja, hogy a nyelvi távolság hatására az irodalmat holt jelenségként értelmezik a diákok.” (Kusper 2019: 32.) A rendszerváltás utáni tantervek (1995, 2003, 2012) – egészen a legutóbbi törvényváltozat megjelenéséig – elsősorban kompetenciákat soroltak fel, és legfeljebb a tudáselemek különböző mértékű rögzítése utalt arra, hogy mik legyenek a kötelező olvasmányok. A 2020-as NAT viszont a lehető legrészletesebben szabályozza és előírja nemcsak a kötelezően tanítandó életműveket, szövegeket, hanem még a memoritereket is, ami minimális mozgásteret sem biztosít a magyartanárok számára a válogatásban.

b) *Kerettanterv*

A kötelező olvasmányok listáját a kerettantervek is magukba foglalhatják. Ez annyival szerencsésebb, hogy a különböző iskolatípusok számára külön kerettantervek készülnek, ami lehetővé tesz némi differenciálást az olvasmányok tekintetében is. Ráadásul a kerettanterv elvileg biztosítja a választhatóságot, ami további szabadságot jelenthet a tanárnak a megfelelő olvasmányok kiválasztásához. Az volna az ideális, ha minél több kerettantervi változat láthatna napvilágot, amelyek alapján az egyes iskolák, szakmai munkaközösségek kiválaszthatnák a számukra leginkább megfelelő variánst a hatékony magyartanítás biztosításához.

c) *Helyi tanterv*

Az iskolák a helyi tanterveikben is rögzíthetik az általuk előnyben részesített kötelező olvasmányokat. A helyileg kijelölt olvasmányok ugyan nem erősítik a központilag szabályozott kanonizációt, viszont sokkal inkább képesek igazodni az adott iskolai közösség sajátosságaihoz. Ráadásul a kötelezők listája gyorsabban is módosítható az esetlegesen változó pedagógiai igényeknek megfelelően.

d) *Tanmenet*

A magyartanár egyéni döntése nyomán is kijelölhet egy-egy osztály számára elolvasandó szövegeket, amit a tanmenetben kell dokumentálnia. A szaktanárnak azonban nemcsak a hagyományos értelemben vett kötelező olvasmányokban érdemes gondolkodnia, hanem olyan irodalmi alkotásokban is, amelyek a tanulókkal való kooperáció eredményeként válnak olvasás tárgyává.

3. A tanár választási kompetenciája – A kötelező, a közös és a kölcsönös olvasmányok

A kötelező olvasmányoknak az a hagyományos elgondolása, miszerint „a magyartanár valamilyen irodalmi művet kijelöl az osztály tanulói számára, aminek következtében azt valamennyi diáknak meg kell ismernie, el kell olvasnia” (Gordon Győri 2009), számos olyan kiegészítő megoldással variálható, amely a tanulókkal való együttműködés keretében jelöli ki az irodalomórák olvasnivalóit. Ezek nemcsak a módszertani változatoság miatt figyelemre méltóak, hanem azért is, mert képesek érdekeltté tenni a diákokat a kiválasztott szövegek olvasásában. Megjegyzendő, hogy az olvasmányok kooperatív együttműködésen alapuló szelekciójának és feldolgozásának megvalósítása erőteljesen függ attól, hogy a már ismertetett (törvényi) dokumentumok milyen mértékben írják elő a kötelezően tanítandó művek körét.

a) Kötelező olvasmányok

Nem feltétlenül kell a szaktanárnak minden esetben azt az évtizedek óta alkalmazott sémát követnie, amely alapján a diákoknak egységesen ugyanazt a kötelező olvasmányt kell minden esetben elolvasnia. A pedagógus ugyanis megteheti, hogy egy-egy témakörhöz, életműhöz, stílusirányzathoz kapcsolódóan különböző alkotásokat jelöl ki az osztály tagjainak: mást olvashatnak például a fiúk és lányok, mást, akik szívesebben vállalkoznak hosszabb terjedelmű művek megismerésére, és mást, akik még a rövidebb szövegekkel is nehezen boldogulnak. Még szerencsésebb, ha a tanár egy listát készít, amiből a diákok maguk választják ki számukra a leginkább vonzónak tűnő irodalmi alkotást (a kiválasztáshoz érdemes már azt is feladatul adni nekik, hogy nézzenek utána, mik a legfőbb jellemzői az egyes szövegeknek). A világirodalom tanításakor különösen hatékony lehet ez a megoldás: a tantervek általában itt eleve alternatívákként jelölnek meg tanítható műveket. Így például a romantika tanítása-
kor a történelmi regényeket kedvelők olvashatják *A párizsi Notre Dame* című regényt, a mese iránt érdeklődők *Az arany virágcserepet*, a verses művek, az orosz irodalom vagy a szerelmi témák elkötelezettjei *Anyegint*; a modern drámák esetében pedig a történelmet kedvelők a *Kurácsi mamával* vagy *A salemi boszorkányokkal*, a természet-tudomány, illetve a krimi iránt fogékonyak a *Fizikusokkal*, a nehezebb szövegekkel is megbirkózók a *Godot-ra várva* című drámával ismerkedhetnek meg (a sor természetesen tetszés szerint folytatható).

b) Közös olvasmányok

A magyartanár és a diákok közösen is összeállíthatják a kötelező olvasmányok listáját. Ennek lényege, hogy a tanár és a tanulók egyaránt javasolhatnak alkotásokat az adott témához igazodóan, ami után közösen kiválasztják, hogy melyek legyenek a közösen feldolgozandó művek a további órákon. Az együttműködésnek abban is meg kell mutatkoznia, hogy a választott szövegek között mindenképp szerepelnie kell mind a tanár, mind a diákok által ajánlott alkotásoknak is. Ez a megoldás leginkább a tematikus-motivikus tananyag-elrendezéshez illeszthető, a kronologikus megközelítéssel ritkábban, korlátozottabban kombinálható. A kötelezők elolvasását motiváló hatása mellett a közös olvasmányok rendszerének legfőbb előnye, hogy „te-

ret enged az egyéni értékrendnek, kezdeményezésnek, és a lokális körülmények speciális igényeinek, lehetőségeinek is” (Gordon Győri 2009).

c) *Kölcsönös olvasmányok*

A leginkább kooperatív változat – amiben a tanár mediátori vagy résztvevő szerepben van jelen –, amikor a diákok egymás számára ajánlanak és javasolnak olvasnivalókat. Egy-egy könyv feldolgozása történhet akár az azt javasló diák irányításával, akár az adott szöveg iránt érdeklődőkből szerveződő kiscsoportokban. A módszer különösen hatékonyan alkalmazható a tanórán kívüli tevékenységek során (pl. szakkörök, olvasóköri). Olvasásra készítendő hatása mellett a legnagyobb pedagógiai hozadéka, hogy a diákok könyvekről folytatnak valódi eszmecsereket, amivel a magyartanítás képes túllépni a száraz, unalmas ismeretközlésen, vagyis a jól-rosszul kidolgozott interpretációk pusztá közvetítésén. Minden előnye mellett a közös és kölcsönös olvasmányok rendszerének megvalósítását az alábbiak nehezítik:

- Alakulhat úgy, hogy a közös és kölcsönös olvasmányok esetében a tanárnak számos új szöveggel kell (rövid idő alatt) megismerkednie. Amennyiben az ő vezetésével dolgozzák fel a tanulók az egyes műveket, ehhez ráadásul meg kell találnia a megfelelő módszereket, munkaformákat is.
- Míg a klasszikus kötelezők a könyvtárakban és online formában is gond nélkül beszerezhetőek, addig a diákok által javasolt alkotásokból nem biztos, hogy van elég elérhető példány az osztály minden tagja számára.
- A kölcsönös olvasmányok esetében előfordulhat – bár nem törvényszerű –, hogy a választott művekben részben vagy teljesen háttérbe szorul a szövegek esztétikai összetettsége. A tanárnak fel kell készülnie, hogy miképpen kezeli az ilyen alkotások feldolgozását, hiszen más-más okból, de sem a művek kizárólag kritikus irányultságú bírálata, sem a szövegalakítás sematikus jellegének elhallgatása nem tűnik célravezetőnek (Gordon Győri 2009).

A KÖTELEZŐ OLVASMÁNYOK FELDOLGOZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

1. Mit olvastassunk kötelezőként?

Ez az a kérdés, ami általában a legtöbb vitát generálja a kötelező olvasmányok körül, mind a szakmai közösségek, mind a szélesebb nyilvánosság körében. Érdemes azonban több szempontra osztva körüljárni e problémát, mivel nemcsak a témával kapcsolatos kérdésfelvetések, de a válaszként megfogalmazódó lehetséges megoldások is szerteágazóak.

a) *A probléma gyökere: a klasszikus kötelezők befogadásának nehézségei*

A kötelező olvasmányok tanításának alapproblémáját az jelenti, hogy a tanulók többsége nagyon nehezen vagy egyáltalán nem vehető rá arra, hogy elolvassa a tanár által feladott könyveket. Ennek elsődleges magyarázata, hogy a diákok nagy része számára egyrészt kihívást jelent a szövegek megértése (elsősorban a poétikai-retorikai összetettség, illetve a távoli korok nyelvhasználatából fakadó idegenség miatt), másrészt

„őket már nem kötik le azok a történetek, konfliktusok, jellemek, amelyeket az előző generációk olyan izgalmasnak és lenyűgözőnek találtak.” (Paksi 2012: 78.) Mint arról már esett szó, a kötelezők listája mindeközben alig változott az elmúlt évtizedek alatt, ami egyfelől a tantervi előírások hagyományokhoz való ragaszkodásának következménye, másrészt azé a gyakori tanári attitűdé, amely egyfelől nem szívesen változtat a már évek óta „bejáratott” tanmenetek anyagán, másfelől nem vállalja a kötelezők újragondolásának pedagógiai kockázatát (Tamás 2009: 117.). Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a hosszú idők óta hagyományozódó kötelező olvasmányok közül nem mindegyikre igaz, hogy azok „elolvashatatlanok” volnának a diákok számára: *A Pál utcai fiúk* vagy Szabó Magda *Abigéljének* befogadása például közel sem okoz akkora gondot az általános iskola felső tagozatosainak, mint *A kőszívű ember fiai* vagy a *Légy jó mindhalálig*, mint ahogyan a középiskolában Kosztolányi *Édes Annájának* vagy Örkény *Tótéék* című drámájának megértése jóval kisebb problémát jelent a tanulóknak, mint például a *Bánk bán* vagy a *Szigeti veszedelem* elolvasása. A továbbiakban azt próbáljuk meg röviden összegezni, hogy milyen alternatívák állnak a magyartanár rendelkezésére, amikor nehezebben befogadható klasszikusokat kell kötelezőként olvasatnia a diákjaival.

b) *A klasszikus kötelezők és a lehetséges alternatívák*

- *Eredeti szöveg:* Általában a tanárok körében az a leginkább elfogadott konszenzus, hogy a magyarórákon az alkotások teljes, eredeti szövegével kell megismerniük a diákoknak (nem részletezve most azt a filológiai kérdést, hogy a különböző szövegváltozatokból fakadóan bizonyos esetekben nem állapítható meg olyan egyértelműen, mit tekinthetünk egyáltalán eredeti, hiteles szövegnek). Ez esetben viszont a befogadás említett nehézségeit figyelembe véve a tanárnak fokozottan kell törekednie arra, hogy különféle módszerekkel elősegítse a diákok számára az értő olvasás kibontakozását.
- *A kötelezők elhagyása, cseréje (kortárs, populáris irodalom):* Amennyiben a tantervi előírások nem akadályozzák, a tanár úgy is dönthet, hogy a nehezebben olvasható alkotásokat egészen egyszerűen elhagyja a tananyagból. A már említett módszertani megfontolásokon túl az is indokolhatja ezt a megoldást, hogy eleve nem tanítunk minden jelentős irodalmi művet középiskolában, általában épp arra hivatkozva, hogy azok túl hosszúak (pl. Victor Hugo: *A nyomorultak*, Tolsztoj: *Anna Karenina*) vagy túl nagy kihívást jelenthet a megértésük (pl. James Joyce: *Ulysses*). Nem olyan egyszerű azonban a nemzeti irodalom nagyra tartott klasszikusainak (pl. *Bánk bán*) elhagyása, hiszen ezek ismeretére az alpműveltség kihagyhatatlan elemeként tekint a közvélemény (Fenyő D. 2013: 69.). A nehezen olvasható kötelezők elhagyása természetesen együtt járhat valamilyen másik szövegre való lecserélésével is. Ez akár az életművön belüli változtatást is jelentheti, amennyiben az adott szerzőtől találunk olyan alkotást, amely jobban megfelel a tanítandó korosztály olvasási igényeinek (például a 2020-as NAT ezt a megoldást választva cserélte le hetedik évfolyamon *A kőszívű ember fiait* *A nagyenyedi két fűzfára*). Egyéb esetben hasonló kérdéseket feszegető, de más szerző, akár másik korban született alkotása is szóba jöhet mint olvasási alternatíva (a nyolcadikosok számára a *Légy jó mindhalálig*

helyett például minden bizonnyal nagyobb olvasmányélményt nyújthat a témáját tekintve sok hasonlóságot mutató Szabó Magda-regény, az *Abigél*). A klasszikusok elhagyása megteremtheti annak lehetőségét is, hogy a „csere” révén minél több kortárs és/vagy populáris regény kerülhessen a kötelezők közé (ezekről ld. a VI. és VII. fejezetet). A kortárs szövegek jelentőségét az adja, hogy a regények problémafelvetése, a bennük reprezentált világ és az alkotásokban megszólaltatott nyelv sokkal közelebb állhat egy mai diákolvasóhoz. (Bár fontos hangsúlyozni, hogy ez sem automatikusan van így, hiszen például Nadas Péter művei semmilyen sem olvashatóak könnyebben egy középiskolás számára a 18–19. századi vagy még korábban született szövegeknél.)

- *Részletek olvastatása:* A nehezebben érthető és túlságosan hosszú kötelező olvasmányok esetében alkalmazott „kompromiszumos” megoldás, hogy csak bizonyos szövegrészeket elolvasására és megbeszélésére kerül a tanórákon. Ez azért is lehet hatékonyabb az adott olvasmány teljes mellőzése helyett, mert végső soron „eredeti” szöveggel ismerkednek meg a tanulók, a rövidebb terjedelem pedig akár a magyarázatokkal kísért közös olvasást is lehetővé teszi. Így valódi olvasmányélmény kötődhet az adott alkotáshoz, még ha annak átfogó megismerésére nem is nyílik lehetőség. Különösen nagy segítséget jelent olyan diákok számára, akik hátrányos szociális hátterük vagy egyéb más okok miatt olvasási-megértési nehézségekkel küzdenek.
- *Szövegpótlékok (átiratok, rövidített verziók, filmadaptációk):* A magyartanár dönthet úgy is, hogy a nehezen befogadható szövegeknek egy olyan változatát, feldolgozását hívja segítségül, amely (látszólag) megkönnyíti az alkotás tanórai feldolgozását. Ezekben közös, hogy az eredeti irodalmi alkotás helyett valamilyen más produkttal találkozik a tanuló, amelyek között egyaránt találunk jól hasznosítható és tantárgypedagógiai szempontból kifogásolható variánsokat. Az egyik legtöbb vitát generáló megoldást azok a *rövidített szövegkiadások* jelentik, amelyek az eredeti szöveg átírásával igyekeznek érthetőbbé tenni a diákok által kevésbé kedvelt olvasnivalókat. Nem új keletű megoldás ez, hiszen amióta a gyermekolvasókkal mint potenciális befogadókkal számolnak a kiadók, léteznek ilyen jellegű feldolgozások. Az utóbbi években Nógrádi Gergely *Klasszikusok újramesélve* sorozata a legismertebb próbálkozás ezen a téren, amely a legtöbb iskolai kötelező olvasmányt kb. 100 oldalnyira redukált formában adja közre. A kiadványokat jegyző Nógrádi szerint „[a] hűséggel újramesélt változatokban minden fontos epizód, szereplő és lényeges motívum benne van. Az újrameselő törekszik rá, hogy »átmentse« az eredeti szerző gondolatosságát, lelkiségét. Az újramesélt verziók nem sztorikivonatokat, hanem teljes élményt adó regények.” (idézi Varga 2008). A lerövidített átdolgozások irodalmi és pedagógiai értéke azonban több szempontból is vitatható. Ezek a szövegek ugyanis már nem azonosíthatók az eredeti művekkel, mivel végeredményében új alkotás születik, amely többek között a szelekció révén az átdolgozás szerzőjének értelmezését tükrözi. Ráadásul a Nógrádi-átiratok színvonala is hagy kívánnivalót maga után, mint azt Fenyő D. György is hangsúlyozza: „A könyvsorozat rossz, a nyelve igénytelen, nem nevel olvasásra, nem segít az irodalom megszerettetésé-

ben, nem tesz semmit hozzá az eredeti művekhez, és úgy rövidíti le őket, hogy az érdekességüket, savukat-borsukat elveszi.” (idézi Varga 2008). Az újraírások pedagógiai szempontból sokkal jobban hasznosítható változatára példaként említhető Nádasy Ádám *Bánk bán* „újrafordítása”, amely az eredeti szövegnek a mai nyelvhasználathoz közelítő változatát teremti újra (Katona-Nádasy 2019). A szövegolvasás helyett gyakran alkalmazott tanári megoldás – különösen az olvasási problémákkal, nehézségekkel küzdő osztályokban –, hogy a pedagógus egy-egy regényt a belőle készült *filmadaptációk* közös megtekintésével pótolja. Irodalmi szöveg és filmes feldolgozás összevetése remek elemzési lehetőségeket kínál, ám a regényolvasás filmnézéssel való pótlása igencsak kétséges megoldás. A filmváltozat alapján történő feldolgozás ugyanis azt a hamis illúziót kelti, hogy az irodalmi alkotás megismerésére nyílik lehetőség, miközben a médiumváltásból fakadóan egy „önálló, az eredetivel csak kapcsolatot tartó, de vele megközelítőleg sem azonos műalkotást néznek meg a diákok.” (Fenyő D. 2013: 70–71.)

c) *Az olvasás eltérő mediális hordozói*

Ma már a hagyományos, papír alapú könyvformátum nem az egyetlen olyan lehetséges hordozó, amely az adott regények befogadását lehetővé teszi. Az alkotásokkal való ismerkedés variánsaiként szóba jöhet a hangoskönyvek és a digitális alapú szövegformátumok használata is. Nem valószínű ugyan, hogy ezek oldanák meg a klasszikus kötelező olvasmányokkal szembeni ellenérzések problémáját, de mégiscsak érdemes olyan lehetőségként tekinteni rájuk, amely által a tanulók kimozdíthatók a regényolvasás iránt táplált közömbösségükből.

A kötelező olvasmányok többsége elérhető hangoskönyv-formátumban is, ami az olvasni kevésbé szerető diákok számára lehet vonzó megoldás. Az olvasáshoz képest nemcsak az jelent könnyebbséget, hogy egyszerűbben megoldható bárhol a szöveg hallgatása, hanem az is, hogy egy-egy színész értő tolmácsolása segíthet a megértésben. A hangoskönyvek hátránya viszont az, hogy „túlságosan hosszúak – megjegyzendő, hogy a több száz oldalas regények ellen is ugyanez az érv –, másrészt hogy a passzív befogadói magatartás miatt hamarabb elveszhet a figyelem, mint az aktív befogadásra épülő olvasás során.” (Paksi 2012: 82.)

A digitális eszközök mindennapos használatához szokott fiatalok számára azzal is vonzóbbá lehet tenni a kötelezők elolvasását, hogy a nekik ismerős felületeken (pl. okostelefon, tablet, e-book olvasó) javasoljuk az olvasást. Egyértelmű előnye, hogy ezáltal megoldódhat a könyvek időnként nehezkesebb, időigényesebb hozzáférése. Kimutathatóan eltérő azonban a szöveg megértésének és az információk rögzítésének mértéke a kétféle médium esetében: „a hagyományos olvasás lassabb, de az olvasott információkból sokkal többet jegyez meg az olvasó, mint a gyorsabb olvasást lehetővé tevő digitális felületeken (Fenyő D. 2017: 86.).

2. Az olvasmányok ismeretének ellenőrzési nehézségei

Mivel a kötelezőként kiadott könyvek ismerete egyfelől a tananyag részét képezi, másfelől csakis az olvasott szövegek alapján kialakított párbeszéd teheti hatékonnyá az irodalomtanítást, a szaktanárok rendszerint ellenőrzik, hogy a tanulók valóban elolvasták-e az egyes műveket. Kérdéses azonban, hogy mennyire célravezető a számonkérésnek ez a módja, hiszen mind a pedagógus, mind a diák oldaláról megfogalmazhatók ezzel kapcsolatos kételyek.

a) A naprakész ismeretek problémája

A magyartanítás általános gyakorlata, hogy a diákok a következő tanév kötelezőinek listáját a nyári szünet elején kapják meg, aminek értelmében az ott szereplő könyveket a két és fél hónapos pihenő alatt kellene elolvasniuk (ugyanaz a tanév során a többi tantárgy követelményeinek teljesítése mellett sokkal nagyobb kihívást jelentene). Ennek viszont az a hátránya, hogy egy júliusban elolvasott regényre már csak homályosan fog emlékezni a tanuló mondjuk a következő év februárjában. Amikor pedig a szaktanár számon kéri az olvasottak ismeretét, az esetleges hiányosságok sok esetben nem az olvasáshiány bizonyítékainak, hanem az eltelt idő okozta feledés következményeinek tekinthetők. Mivel a magyarórán a szövegek naprakész ismerete volna szükséges (hiszen enélkül nehezen képzelhető el valódi értelmező munka), a tanulóknak újra kellene olvasniuk a műveket, ami a tanár részéről naiv, illuzórikus elvárás, a diák részéről pedig javarészt teljesíthetetlen feladat.

b) A számonkérés nehézségei

A szaktanárok a szövegismeretet leggyakrabban rövid kérdéseket tartalmazó feladatlapok segítségével igyekeznek felmérni. Bár a pedagógus számára hasznos megoldásnak tűnik, egyrészt nem biztos, hogy ez volna az olvasásra ösztönzés leginkább motíváló módja, másrészt a feladatok összeállítás, értékelése is számos dilemmát vet fel (Fenyő D. 2017):

- A tanár, aki sokadszorra olvasta a könyvet, sokkal behatóbban ismeri a szöveget, mint az első olvasatot maga mögött tudó diák. A tanulóknak így sok részlet közel sem olyan evidens (vagy emlékezetes), mint ahogy azt a pedagógus feltételezné.
- Az, hogy mit tart a tanár lényegesnek a szövegben, a saját értelmezésének függvénye. A diákok nem ismerik előre az interpretáció szempontjait, így nem biztos, hogy megjegyzik a hozzá kapcsolható cselekményelemeket, motívumokat stb.
- Kérdés, hogy csak a cselekményre kérdezzen a tanár (ami azt sugallhatja, hogy pusztán ennyi egy könyv lényege) vagy a szöveg egyéb aspektusaira is (amit viszont lehet, hogy az sem képes felidézni, aki egyébként olvasta a művet).
- A feladatlap objektív alapokon nyugvó osztályozhatósága az előbbieket függvényében igencsak kétséges, a jegyekkel való értékelés elmaradása viszont komolytalan, értelmetlenné teszi a megíratást.

c) Az olvasónapló

Egy-egy kötelező olvasmányhoz kötődő olvasónaplók készítését általában két okkal szokás indokolni:

- Az olvasottak összefoglaló lejegyzése nemcsak a lényegkiemeléshez segíti hozzá a diákokat, hanem arra is lehetőséget teremt, hogy általa felidézhetővé váljanak a több hónappal korábban megismert könyvek.
- A tanár számára a számonkérés egyik alternatívája lehet, mivel az elkészült olvasónapló bizonyítja, hogy a gyerek elolvasta a kijegyzetelt alkotást.

Amennyiben azonban ez a tartalom pusztá összegzésére épül, ami mechanikusan követi az adott alkotás szerkezeti egységeiben olvasható cselekménymozzanatokat, inkább feleslegesnek tekinthető. Az ilyen feladat ugyanis nem igényel semmiféle kreativitást, a diákok számára megterhelő és unalmas, ráadásul az alkotás lényegéről azt sugallja, hogy az a cselekménnyel azonos. Az olvasónaplók esetében érdemes előzetes kérdéseket, megfigyelési szempontokat adni, amelyek segítségével a tanulók a szubjektív megítélésüknek is hangot adhatnak. Ez nemcsak előkészítheti a későbbi tanórai feldolgozást, hanem egyben hozzásegíthet az adekvát megértéshez is, azáltal, hogy orientálja a diákolvasót a szövegvilág feltérképezésének korántsem egyszerű feladatában.

3. A kötelezők feldolgozása: motiválási lehetőségek

A kötelező olvasmányok körüli vitákban viszonylag kevés szó esik arról, hogy mi történjen az elolvasott szövegekkel az irodalomórakon. Pedig ez is kiemelt fontosságú pedagógiai kérdés, hiszen az oktatási folyamatban a szépirodalmi alkotások elolvasatása nem válhat öncélúvá, épp ezért kulcsfontosságú, hogy tanár és diák miként dolgozza fel az olvasott alkotásokat. Ha a feldolgozás mindössze annyiban merül ki, hogy a tanulók a tanár segítségével felidéznek, majd füzetben rögzítik az adott mű cselekményét, esetleg kitérnek a főbb konfliktusokra vagy a szereplők jellemének néhány szavas leírására, akkor nem várhatjuk, hogy a következő kötelezőt nagy érdeklődéssel veszik majd a kezükbe. A műelemzésnek ennél sokkal komplexebb feladatot kell ellátnia: „a diákoknak minden alkalommal újra és újra meg kell győződnie arról, hogy egy könyv elolvasásával megértenek valamit önmagukról, a világról, a többiekről, a múlttól, a világ, illetve a szövegek működéséről” (Fenyő D. 2017: 93.). Ez hozzásegíthet ahhoz is, hogy az olvasás során megtapasztalt nehézséget, a szöveg kiváltotta idegenséget utólagosan felszámolja, az így sajátta lett alkotás kiváltotta élmény pedig motiváló hatással lehet a következő könyvek elolvasására is. A továbbiakban – a teljesség igénye nélkül – néhány olyan szempontot vesszünk sorra, amelyek a kötelezők feldolgozásának innovatívabb megoldásait jelenthetik.

a) A kötelező olvasmányok „aktualizáló” feldolgozása

Az irodalmi szövegek befogadasközpontú feldolgozása arra törekszik, hogy a jelen kérdései felől szólaltassa meg régebbi korok szövegeit. Ez a megközelítés kevésbé lát problémát a kötelező olvasmányok hosszú ideje hagyományozódó listájában. Az az érv ugyanis, hogy tegyük könnyebbé a tanulók számára az olvasást, azt a tévképzetet keltheti a diákokban, hogy a szellemi erőfeszítéstől, a megértésért vívott küzdelemtől óvakodniuk kellene (Nényei 2016). A nehezebben befogadható olvasmányok feldolgozásában viszont értelemszerűen nagyobb lesz a pedagógus szerepe és felelőssége.

Neki kell ugyanis rávezetnie a diákokat arra, hogy miként szólaltathatók meg azok a regények, amelyek világa, problémafelvetése látszólag nagyon távol áll tőlük. Ennek az az alapfeltétele, hogy magának a tanárnak kell megtalálnia a szövegben azokat a lehetséges kérdésfelvetéseket, amelyek képesek felkelteni a diákok érdeklődését. Mivel az évszázadokkal korábbi alkotások is olyan témákat, kérdéseket járnak körül, amelyek a mai napig aktuálisak lehetnek, a tanár feladata, hogy különféle módszertani megoldásokkal rávilágítson a szövegeknek ezekre a sajátosságaira. A saját helyzetünkre reflektáló értelmezés így óhatatlanul aktuálissá válik, mivel „nem az irodalom kortárs, hanem az olvasás, hiszen csak pont abban a korban olvashatók, amiben épp olvasok. Az olvasást kell kortársá tennünk, és az másodlagos, hogy mikor készült művet olvasok.” (Nényei 2016)

b) *Élményalapú feldolgozás*

Mivel az irodalomtanítás egyik lehetséges célja, hogy az olvasás élményjellegével is megismertesse a diákokat, ezért érdemes a kötelezők feldolgozásakor is érvényesíteni az erre irányuló módszertani, technikai megoldásokat. A kreativitásra, kooperációra épülő feladatok mellett olyan „egyszerűnek” látszó gyakorlat is ide sorolható, mint a hangos olvasás. Az alsó tagozatos oktatásban mindennapos hangos olvasásra egészen az érettségiig szükség volna, hiszen fejlesztő hatása, a szöveg megértésében játszott szerepe megkérdőjelezhetetlen (Fenyő D. 2017: 93–94; mindehhez ld. még a IV. fejezetet is). Fontos hangsúlyoznunk, hogy az élményalapú feldolgozás elengedhetetlen feltétele, hogy az órákon a tanulók szabadon elmondhassák véleményüket, gondolataikat az adott könyvről. Sokat segíthet a közös jelentésteremtésben például az, ha a diákok előzetesen megfogalmazhatják, milyen problémáik vannak a tárgyalt kötelező olvasmánnyal.

c) *Kreativitást fejlesztő feladatok*

Az elemzésre szánt kötelező olvasmány iránti érdeklődést a kreativitást igénylő és egyben fejlesztő feladatok is elősegíthetik. Az érdekességnek vagy esetlegesen a szórakoztató jellegnek persze lehetőleg nem kell nélkülöznie a pedagógiai hasznosságot. Jól alkalmazhatók például a kreatív írást igénylő munkák (ehhez ld. még a IX. fejezetet is), ezek ugyanis nemcsak a szövegalkotási kompetencia fejlesztését teszik lehetővé, hanem segítenek újragondolni és újrastrukturálni az olvasottakat, illetve a szöveg kapcsán tanultakat. A különféle narratív módzatok reflektív alkalmazását és az eltérő perspektívából való történetmesélést gyakoroltathatjuk például azzal, hogy valamelyik szereplő nézőpontjából kell újrafogalmazni a cselekmény egyes részeit. Lehet újabb fejezetekkel gazdagítani egy-egy alkotást (pl. a kis herceg látogatása egy, a regényben nem szereplő kisbolygóra vagy Odüsszeusz bolyongásának Homérosz által meg nem írt kalandja), lehet alternatív befejezést vagy folytatást (esetleg előtörténetet) írni a regényekhez (pl. hogyan alakul Nyilas Misi sorsa az új iskolai közegben vagy a 20–21. századi események ismeretében milyen történelmi színekkel lehetne gazdagítani Madách drámai költeményét). A sor természetesen hosszan folytatható volna, a szaktanárnak mindenestre mérlegelnie kell, hogy az egyes osztályok milyen összetettségű és témájú felvetések iránt mutathatnak érdeklődést.

d) Pontrendszer a „játékosítás” jegyében

A motiválás és a differenciálás lehetőségét teremti meg, ha a kötelező olvasmány feldolgozásához kapcsolódó feladatok olyan alternatívákként kerülnek a diákok elé, amelyben az elvégzett munkáért cserébe pontok gyűjthetők, amiket aztán jegyre lehet váltani. Ez egyrészt lehetővé teszi, hogy mindenki megtalálja az érdeklődésének megfelelő feladatvariánsokat, másrészt pedig szabadságot biztosít arra, hogy mindenki maga döntse el, milyen mértékben kíván elmélyülni a szövegek értelmezésének munkafolyamatában. A differenciálás már a feladatok kijelölésében is érvényesíthető: érdemes az egyszerűbb, ismeretek, információk gyűjtésére épülő feladatoktól kezdve a komplexebb értelmezést igénylő, projekt alapú munkáig a lehető legnagyobb „választékot” felkínálni diákjainknak.

ÖSSZEGZÉS

Bizonyos, hogy a 21. századi irodalomtanítás egyik legnagyobb kihívása, hogy miként tudjuk az olvasás iránt érdeklődő emberré, és egyben a szövegek értő befogadjává formálni az általános és a középiskolák diákjait. A sokat kritizált, sokat kárhóztatott kötelező olvasmányok kiválasztásában, elolvasztatásában és tanításában nincsenek mindenhol és mindenkire egyformán érvényes, üdvöztető módszerek. A szaktanár feladata, hogy – amennyire a lehetőségei és tanári szabadsága engedi – próbálja megtalálni azokat a működőképesnek mutatkozó megoldásokat, amelyek iskolájában, a tanított osztályokban, csoportokban leginkább segítik az olvasóvá nevelést. Ha ez sikerül, akkor a kötelező olvasmányok talán nem kötelező nyűgöt, unalmat és nemkívánatos időöltést jelentenek majd, hanem lehetőséget arra, hogy a szövegek alapján kibontakozó együttgondolkodás révén a tanulók megtapasztalják, mit jelent az irodalom által történő (ön)megértés semmi máséhoz nem fogható szellemi élménye.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Arató 2008

ARATÓ László, *Manipulált minikontextusok – avagy milyen szöveg(világ) is van a magyarórán?*, Iskolakultúra, 2004/8, 67–72.

Fenyő D. 2013

FENYŐ D. György, *Mi legyen a kötelező olvasmányok szövege? = Mi az oka, hogy Magyarországon az irodalomtanítás modernsége lábra nem tud kapni?*, szerk. BODROGI Ferenc Máté, FÜZFA Balázs, Szombathely, Savaria University Press, 2013, 66–75.

Fenyő D. 2017

FENYŐ D. György, *A kötelező olvasmányok problémaköre = Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikolett, Budapest, Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 73–97.

G. Gödény 2014

G. GÖDÉNY Andrea, *Az olvasók birodalma. Az olvasóvá nevelés jelenkori esélyei és lehetőségei*, Könyv és Nevelés, 2014/1, 32–41. (http://epa.oszk.hu/03300/03300/00019/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2014_1_032-041.pdf)

Gordon Győri 2009

GORDON GYŐRI János, *Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány: Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában*, Könyv és Nevelés, 2009/2. (http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj_0902.htm)

Katona–Nádasdy 2019

KATONA József, NÁDASDY Ádám, Bánk bán. *Eredeti szöveg Nádasdy Ádám prózai fordításával*, Budapest, Magvető, 2019.

Kusper 2019

KUSPER Judit, *Kötelezők, kortársak, klasszikusok: Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán = Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*, főszerk. KUSPER Judit, Eger, Líceum, 2019, 31–38.

Nényei 2016

NÉNYEI Pál, *Érthetetlen a kötelező olvasmányok körüli feszültség* (interjú, készítette: Kiss Orsi), Könyvesblog, 2016. 11. 11. (https://konyves.blog.hu/2016/11/11/nenyei_pal_erthetetlen_a_kotelezo_olvasmanyok_koruli_feszultseg)

Paksi 2012

PAKSI László, *Kötelezőkről röviden = Az irodalomtanítás innovációja*, szerk. FINTA Gábor, FÜZFA Balázs, Szombathely, Savaria University Press, 2012, 77–86.

Szalai 2009

SZALAI Zoltán, *A kötelező olvasmányok változása a magyar iskolarendszerben (1920–1963)*, Magyartanítás, 2009/1, 14–22.

Tamás 2009

TAMÁS Zsuzsa, *„Jókainak befellegzett”*: *Klasszikusok újramesélve és egyéb tünetek*, Alföld, 2009/5, 116–120.

Varga 2018

VARGA Betti, *Kasztrált klasszikusok? Klasszikusok újramesélve*, Prae, 2008. december 12. (<https://www.prae.hu/index.php?route=article%2Farticle&aid=1668>)

VI. A populáris kultúra és irodalom tanításának lehetőségei

BARANYAI NORBERT

BEVEZETÉS

Azok a módszertani megközelítések, amelyek a diákok olvasóvá nevelését, illetve magának az olvasásnak a megkedveltetését tartják az irodalomtanítás legfontosabb feladatának, e cél elérésének egyik lehetőségeként fogalmazzák meg azt a javaslatot, miszerint érdemes minél nagyobb teret biztosítani a populáris kultúra vizsgálatának a magyarórákon. Érvelésük szerint, mivel a diákok egyre nehezebben és egyre kevésbé szívesen olvassák az irodalom klasszikus műveit, a tanárnak olyan szövegekkel, (pop) kulturális produktumokkal kell színesíteni a tanórát, amelyek felkelthetik a tanulók érdeklődését az (értő, értelmező) olvasás iránt. Más vélemények viszont egyrészt kétségbe vonják, hogy a népszerű olvasmányok elvezetnék a gyerekeket a klasszikus irodalom olvasásának igényéhez, másrészt úgy vélik, hogy az irodalomoktatásnak nem szabad a megértésért vívott szellemi teljesítményt leértékelnie az egyszerűbben, könnyebben befogadható művek előtérbe helyezésével.

Az alábbi összefoglalás elsődleges célja, hogy számba vegye, a populáris kultúrának, illetve szűkebben értve a populáris irodalomnak milyen produktumait lehet kreatívan hasznosítani az irodalomórákon, arra a kérdésre koncentrálva elsődlegesen, hogy ezek tanítása milyen pedagógiai lehetőségeket rejt magában. Bár a vitás kérdések különböző álláspontjainak érveit is igyekszünk érinteni a továbbiakban, alapvetően magunk is úgy vélekedünk, hogy a populáris kultúra jelenségeinek felhasználása akár az órát színesítő elemként, akár konkrét tananyagként elemezve hozzásegíthet az élményalapú oktatáshoz éppúgy, mint az olvasás megszerettetéséhez.

FOGALMI KÉRDÉSEK ÉS TEORETIKUS HÁTTÉR

1. Terminológiai sokszínűség

Bár szükséges volna kiindulásként a lehető legpontosabb meghatározás keretei között tisztázni, mit jelölünk a kultúra és/vagy az irodalom *popularitásának* fogalmával, csak-hogy amennyiben az erre irányuló teoretikus próbálkozásokat szemügyre vesszük, hamar világossá válik e törekvés illuzórikus jellege. Az elméleti irányultságú alapvetések különböző fogalmakkal, fogalompárokkal (pl. magas és alacsony kultúra, elit-, tömeg- és populáris kultúra) igyekeznek körülhatárolni a kultúrának e speciális területét, miközben az eltérő megközelítések nemcsak más-más jelentést és értékvonatkozást

kapcsolnak hozzájuk, de még az sem válik világossá, hogy miként viszonyulnak egymáshoz az egyes terminusok. Jelen összefoglalásnak nem nyílik lehetősége arra, hogy körültekintően tisztázza a teoretikus alapú terminológiai kérdéseket (minthogy ez nem is lehet a célkitűzése), pusztán arra szorítkozunk, hogy röviden jelezzük, milyen kérdések merülnek fel a témához kapcsolt fogalmak használata során.

a) *Alacsony és magas kultúra*

A populáris kultúra elkülönítésének történeti gyökereit általában a 19. század második felére szokás visszavezetni. A modernitás társadalmi, életmódbeli és kulturális változásainak következtében kialakul az *alacsony- és a magaskultúra* elkülönítése, ami kezdetektől fogva hierarchikus értékszemlélettel párosul. Bár vannak olyan interpretációs törekvések, amelyek a korábbi korszakokban is igyekeznek tetten érni a kultúrának ezt a kettős felosztását, azonban a művészet, a kultúra társadalmi szerepének más természetű működési mechanizmusai miatt az analógia nem igazán érvényesíthető. A 19. században a két kulturális szféra megkülönböztetése kettős alapozottságú, amennyiben „a magas és az alacsony kultúrát/irodalmat egyfelől a társadalmi osztályok (rétegek, csoportok), másfelől a művelődési szintek (iskolázottság, műveltség) szempontjából különítették el egymástól.” (Benyovszky 2019: 14.) A magas kultúra ennek megfelelően a társadalmi elit kultúrájaként azonosítódott, oly módon, hogy az – esztétikai és pénzügyi vonatkozásban egyaránt – értékes művészet alkotásai tarthatnak ide. Az alacsony kultúra pedig értelemszerűen a kevésbé művelt, kevésbé kifinomult ízlésű tömegek szórakoztatási igényeinek kielégítésére szolgáló produktumokat foglalta magában ebben a kettős kultúraértelmezési struktúrában.

b) *Populáris, tömeg- és elitkultúra*

Az alacsony kultúra fogalmával összefüggésben szokás emlegetni két olyan fogalmat, amelyek hol szinonimaként, hol egymástól eltérő jelentésű terminusként jelennek meg akár a közbeszédben, akár a teoretikus interpretációkban. A *populáris és a tömegkultúra* (illetve irodalomra irányuló variánsai) fogalmában közös, hogy általában pejoratív konnotációk kapcsolódnak hozzájuk (ami annak is köszönhető, hogy maguk a fogalmak az ellentétüként számon tartott *elitkultúra* felől definiálódnak). Populáris és tömegkultúra azonban nem egészen ugyanazt jelentik, ami miatt szinonimaként való cserélgetésük sem szerencsés a különböző kontextusokban. Bár a populáris kultúra fogalmának is számtalan értelmezése látott napvilágot, az mindenképpen konszenzusként fogadható el, hogy olyan, sokak által kedvelt, közismert (ilyen értelemben sikeres) alkotások képezik részét, amelyek elsődlegesen a befogadói elvárások igényeinek kielégítésére törekednek. A tömegkultúra termékei esetében viszont „tömeg- vagy sorozatgyártásban készülő, alapvetően piaci árucikként forgalmazott és tömeges méretekben terjesztett alkotásokról van szó, amelyek jelentései a lehető legkisebb erőfeszítés árán válnak hozzáférhetővé befogadók tömegei számára.” (Benyovszky 2019: 19.) Ennek kialakulása és folyamatos működtetése azonban olyan gazdasági-társadalmi és médiatechnológiai feltételekhez kötött, amelyek először a 19. század második felében jöttek létre (pl. tömegoktatás megjelenése, a középpolgárság növekvő társadalmi aránya, tömegkommunikációs eszközök, tömegművelés elterjedése) (Kulcsár-Szabó 2014: 76.). Ebből eredően többen úgy látják, hogy a tömegkul-

túra termékeit a populáris kultúrának alárendelt részhalmozaként érdemes tekintenünk: ebben az értelmezésben ugyanis egyrészt a populáris alkotások népszerűsége nem (vagy kevésbé) függ a termék tömeges méretű létrehozásának és befogadásának társadalmi, technikai kontextusától, másrészt populárisnak tekinthetők olyan alkotások is, amelyek természetüknél fogva nem fogyaszthatók tömegesen (pl. színházi előadások) (Bárány 2014: 43.).

A fogalmak lehetséges jelentései arra világítanak rá, hogy a populáris kultúra és irodalom olyan fogalmi konstrukciónak tekinthető, amely nem a kultúra kézzelfogható, valóságos és változatlan jelenségeit ragadja meg, hanem sokkal inkább a kritikai diskurzus által létrehozott viszonyfogalomként funkcionál (Benyovszky 2019: 25.). Épp ezért az elitkultúrától való értékalapú elkülönítése is egy olyan értelmezői hagyomány szellemi öröksége csupán, amelyet nem érdemes a mindenkori kulturális praxis természetes állapotaként számon tartanunk.

2. Az értékalapú megkülönböztetés kérdései

Ahhoz, hogy meggyőzően érvelni lehessen a popkulturális produktumok irodalomtanításban való felhasználása mellett, érdemes röviden áttekinteni, hogy miért nem szerencsés kritika nélkül elfogadnunk azokat az interpretációs kereteket, amelyek elit- és a populáris kultúra értékalapú megkülönböztetésére épülnek. Mint már említettük, a közgondolkodást és részben a kritikai diskurzust is meghatározza az az alapellentét, amelynek lényege, hogy „az elit- és a tömegkultúra közti szakadék feltételezése mélyén radikális értékkülönbségek rejlenek: a magas irodalom felől túlságosan könnyűnek találtatik a népszerű, az utóbbi irányából pedig unalmasnak vagy éppen sznobnak a mások.” (Veres 2009: 16.) Mint arra Benyovszky Krisztián rámutat, ebből is következik, hogy azok számára, akik a popularitás kulturális értékével – és persze ezzel összefüggésben taníthatóságának kérdésével – igyekeznek számot vetni, nagyjából két véglet rajzolódik ki: a *démonizáló* és a *rajongó* attitűd (Benyovszky 2019: 31.). Az előbbit a teljes elutasítás jellemzi, amelynek érvkészlete többek között a könnyed kultúrafogyasztás kártékonyágát, a tömegek manipulálhatóságának romboló következményeit, a szellemi-erkölcsi-ízlésbeli elkorcsosulást emlegeti (példaként említhető a frankfurti iskola, azon belül is elsősorban Theodor W. Adorno tömegkultúra-kritikája), míg az utóbbi a kritikus szemléletet mellőzve az élményalapú azonosulás gesztusával közelít a populáris kultúra termékeihez. A továbbiakban a két szélsőséges álláspont végleit elkerülve – a teljesség igénye nélkül és főként az irodalomra vonatkozó példákra koncentrálna – összefoglaló jelleggel néhány olyan megállapítást idézünk, amely megkérdőjelezi az elit- és populáris kultúra értékelvű szembeállításának egy-egy jól ismert sztereotípiáját:

- Az egyik gyakorta előkerülő sztereotípia a populáris kultúrát (és persze azok fogyasztóit) homogénnek tekinti. E kulturális termékek azonban maguk is rendkívül változatosak és sokfélék, mivel ezeknek a produktumoknak egy részére az jellemző, hogy „a szerzői szándék szerint nem kívánnak minél szélesebb fogyasztóréteg számára hozzáférhetővé válni; tudatosan csakis meghatározott fogyasztói csoport-

tokat szólítanak meg.” (Bárány 2014: 47.) Ennek következtében a különböző identitásminták létrehozásában és megerősítésében érdekelt alkotások befogadói nem fognak automatikusan érdeklődni a populáris kultúra más műfajai iránt, vagyis „az operett, a kabaré vagy az életrajzi lektúr kedvelői nem feltétlenül rajonganak a kalandregényért, a krimiért és még kevésbé a sci-fi-ért” (Veres 2009: 15.).

- Nehezen igazolható, hogy az elit- és tömegkultúra viszonyát univerzálisan, minden korszakban egy bináris oppozíció szembenálló jelenségeiként kellene tekintenünk. Az avantgárd mozgalmak például a tömegek számára kívánták elérhetővé tenni a mindennapok világához közelítő műveiket (az más kérdés, hogy sok tekintetben távolabb kerültek a befogadóktól, mint bármelyik korábbi irányzat), illetve másik példaként említhetők a posztmodern művészi törekvések, amelyek a magaskultúra és a populáris regiszter keveredését úgy érvényesítik, hogy azok egymást átjárva, oda-vissza értelmezve képeznek dialógust az egyes alkotásokban.
- Ez utóbbiból következően történetileg, a mindenkori befogadás függvényében változhat, hogy mit tekintünk a populáris kultúrához tartozó alkotásnak. A ma klasszikusnak tekinthető szerzők műveinek jó része saját korában széles olvasóközönséget megszólító kulturális terméknek minősült: gondoljunk csak Shakespeare-nek a minél tágasabb társadalmi közeget megszólítani igyekvő dramaturgiai megoldásaira, a ma már a magyar romantikus próza klasszikusának számító Jókai 19. századi népszerűségére vagy a nemzeti alapműveltség formálójaként számon tartott *Egri csillagok* eredendő lektúr jellegére (Arató 2016: 24–25.). És persze azt se feledjük, hogy a hosszú időn keresztül alantasnak, megvetettnek tekintett regény műfajának megítélése is komoly változáson ment keresztül az évszázadok során.
- A populáris alkotásokról általában azt tartják, hogy egyértelmű jelentéseket közvetítenek, értelmezésük nem jelent komoly nehézséget, mivel az ismétlések, a sematikus formálási elvet követő megoldások révén a befogadói elvárásoknak igyekeznek eleget tenni. Ez azonban nem igaz minden esetben: a nyitott struktúrákkal operáló filmek, sorozatok (pl. a *Mátrix*-tetralógia, az *Eredet*, a *Lost*, a *Twin Peaks*), az összetett gondolatvilággal és retorikai megoldásokkal bíró dalszövegek vagy a műfaji sémákat önreflexív módon kiforgató filmek, regények (pl. *Sikoly*-pentológia, Rejtő Jenő légió történetei) ellentmondanak a befogadáshoz kapcsolt sztereotípiáknak (Bárány 2014: 54.). Az is igaz persze, hogy a művek megértése minden esetben konvenciókhoz igazodik, így az újdonság tételezése a befogadó előzetes tapasztalatain (és az ezáltal meghatározott elvárásain) múlik elsősorban, így „a poétikai újszerűség legalább annyira konvencionális és kontextuális tényezők függvénye, mint a hozzáférhetőség” (Bárány 2014: 56.).
- A befogadói igényekhez való alkalmazkodás feltételezése azt vonja maga után, hogy a populáris alkotásokra úgy szokás tekinteni, mint amelyek „biztonsági játékra” törekedve mindenben a konvenciók megőrzését szorgalmazzák műfaji és tematikus szempontból egyaránt (vagyis abban erősítenek meg, amit már eddig is tudtunk a világról, illetve az adott alkotás műfaji hagyományairól). A tömegkulturális termékek azonban nagyon is építenek a befogadói fantázia működésére, aktivizálására, csakúgy mint az újszerűség hatásmechanizmusainak működtetésére (Bárány

2014: 58.). És arról sem szabad megfeledkeznünk, milyen komoly szemléletformáló szerepe van a popkulturális alkotásoknak a társadalmi sztereotípiák, előítéletek lebontásában (és persze kiépítésében is): az etnikai kirekesztés elleni küzdelemre például egyaránt jelentős hatást gyakorol(t) az Egyesült Államokban a népszerű irodalom, a könnyűzene és a szórakoztató film (Veres 2009: 13.).

A POPULÁRIS KULTÚRA SZEREPE AZ IRODALOMTANÍTÁSBAN

1. Pedagógiai előnyök és nehézségek

Azok a módszertani javaslatok, amelyek a populáris kultúra szerepének előtérbe helyezését tartanak szerencsésnek az irodalomtanítás során, számos érveléssel igyekeznek alátámasztani meglátásukat. A továbbiakban azt vesszük sorra, hogy a magyartanárnak miért érdemes szorgalmaznia a populáris kultúra és irodalom tanítását az olvasóvá nevelés érdekében. Ezt követően pedig röviden azt is érinteni fogjuk, hogy milyen nehézségekkel, problémákkal kell szembenéznie a pedagógusnak egy ilyen irányultságú tanórai feldolgozás esetében.

a) *Lehetséges érvek a populáris kultúra tanítása mellett*

- *A populáris irodalom a kimeneti követelmény része.* Jelenleg a szóbeli érettségi témakörök egyike – emelt és középszinten egyaránt – az irodalom határterületeit jelentő kulturális jelenségeknek a feldolgozását, értelmezését kéri számon. Igaz, hogy ennek a széles spektrumot felölelő tematikus csoportnak csak egy részét képezi a populáris irodalom (így a szaktanár más „határterületet” is választhat vizsgatételként), mégis érdemes a tanítási folyamat során valamikor a tömegkulturális jelenségek valamely szegmentumát érinteni az órákon.
- *A populáris irodalom nagy segítséget jelenthet az olvasási kedv felkeltésében.* Ez a leggyakrabban hangoztatott érv mellett, hogy miért kellene jobban nyitnia a magyartanításnak a népszerű alkotások felé. Mint ahogy azt a kötelező olvasmányokról szóló fejezetben részletesebben kifejtettük (ld. az V. fejezetet), az irodalomórákon tárgyalt alkotások jó részét a diákok idegennek érzik maguktól, és nemcsak az évszázadok távlatából egyre nehezebben dekódolható nyelvi világ vagy a retorikai összetettség, hanem sok esetben az alkotásokban felvetett kérdések témája miatt is. Az iskolában olvasott művek nagy része például – különösen az általános iskola utolsó évfolyamain és a középiskolában – olyan kérdéseket boncolgat, amelyek inkább a felnőtt korosztályt képesek megszólítani. Így pedig logikusan adódik a kérdés, hogy „miért gondolnánk azt, hogy azok, akik még mind szellemileg, mind érzelmileg az éres korai fázisában vannak, képesek ezekkel a szövegekkel megbirkózni?” (Tóth 2016: 119.) A populáris irodalom alkotásai között bizonyosan találunk olyanokat, amelyek problémafelvetése, hősformálása közelebb áll a kamasz korosztályhoz, ami miatt nemcsak a szöveg elolvasásának nagyobb az esélye, hanem minden bizonnyal könnyebb (értelmező) párbeszédet kezdeményezni a diákokkal olyan kérdésekről, amelyeket olvasmányélményük nyomán sokkal inkább a sajátjuknak érezhetnek.

- *A populáris kultúra és az „előszoba-elmélet”.* Eszerint a populáris kultúra nyelve felől is létezik bejárás a magaskultúrába, nem csak fordítva. A kérdés az, hogy a magyartanítás hogyan reagáljon az elektronikus tömegkommunikáció kihívásaira, hogyan építse a két kultúra közötti hidakat. Keresztesi József a *közös alaptörténetek* tanításában látja a megoldást, mivel úgy véli, hogy mind a populáris, mind a magaskultúrához a görög-római mitológia és a bibliai „mitológia” történeteinek közös „előszobájából” nyílnak az „ajtók”. A diák ugyanakkor Arató László szerint nem ebben a virtuális előszobában áll, hanem az egyik „szobában” *bennlakó*, mégpedig az összehasonlíthatatlanul nagyobb alapterületű, ám rövidebb életű bútorokkal berendezettben, a tömegkultúrájában. Másrészt maguk a közös alaptörténetek közvetlenül nem is taníthatók: a mítoszoknak, archetípusoknak nincs eredeti, valódi változatuk, csupán variációik. Vagy klasszikus irodalmi változatát tanítjuk az adott alaptörténetnek, vagy a mítoszkutatók által (re)konstruált változatát, vagy a tömegkultúra valamely alkotásában megtestesülőt. A Biblia vagy Homérosz tanítása, illetve a mitológiakutatók populáris vagy tudományos igényű történetösszefoglalásainak megismertetése önmagában még nem teszi vonzóvá az irodalomtanítást, újítást sem jelent a mai gyakorlathoz képest. A tömegkultúra termékei pedig kiválóan fogyaszthatók Homérosz vagy a mitológia és a Biblia ismerete nélkül is. Ettől persze még az előszoba-elmélet igaz lehet és kiaknázandó, azzal együtt, hogy tehát eszerint is tudatosan foglalkoznia kellene a magyartanításnak a tömegkultúra termékeivel (Arató 2000).
- *A populáris kultúra tanórai tárgyalása nyitás a diákok saját világa felé.* Az irodalom klasszikus szövegeinek említett idegensége miatt a tanulók úgy érezhetik, hogy mindannak, ami a magyarórán történik, nem sok köze van az ő személyes világukhoz. Ez nemcsak azért jelent gondot, mert az olvasás élményének lényegevész el számukra, hanem azért is, mert azt a sztereotípiát erősíti meg bennük, hogy a magaskultúra érthetetlen, unalmas, keveseket érdeklő műalkotásokkal azonosítható. A popularitás felé való nyitás így azt érzékelteti, hogy a tanár nem elutasítóan, hanem érdeklődéssel fordul a számukra fontos olvasmányok, kulturális termékek felé, ami „önmagában felszabadító-emancipáló hatású a diák számára: az iskola demonstrálná, hogy elfogadja, nem pedig megveti a diák »saját« kultúráját” (Arató 2006: 897.).
- *A populáris szövegek segítségével is megtaníthatók a szövegelemzés alapvető fogásai.* Az irodalomtanítás egyik fontos célkitűzése, hogy megtanítsa azokat az elemzési módszereket, amelyekkel a diák a későbbiekben ismeretlen szövegeket is képes értő módon olvasni és értelmezni. Az ehhez szükséges (narratológiai) alapfogalmak, retorikai fogások, szövegalakító eljárások megismertetésére nemcsak a klasszikus irodalmi művek, hanem a népszerű olvasmányok is tökéletesen alkalmasak lehetnek. Ennek az az oka, hogy „a tömegkultúra termékei is a klasszikus irodalom eszköztárát, narratív struktúráit alkalmazzák, csak jelentős mértékben szűkített kóddal (pl. egyszerűbb szókészlet, szintaxis) és erőteljes intertextuális jelleggel (pl. vándormotívumok, dramaturgiai modellek)” (Manxhuka 2016: 68.). Ráadásul, mivel a populáris regények történetalakítása erősen követi a különböző tematikus

és műfaji variánsokban meghatározó konvenciókat, ezekben az elbeszélés alapvető technikai fogásai könnyebben felismertethetők, begyakoroltathatók (Arató 2016: 29.). De nemcsak irodalmi szövegek hívhatók segítségül: az utóbbi időkben egyre népszerűbb (és egyre igényesebb) filmsorozatokkal például a késleltetés, az előre- és visszautalások, sejtetések, valamint a többszálú cselekményvezetés retorikai műveleteinek alkalmazását is meg lehet mutatni a diákoknak (Arató 2006: 898.).

- *A populáris alkotások tárgyalása segítheti a tantárgyközi kapcsolódásokat.* Az oktatás egyik fontos célkitűzése, hogy a különböző tantárgyakat tanító tanárok lehetőleg igyekezzenek rávilágítani az egyes tudományterületek, művészeti ágak közötti összekapcsolódás lehetőségeire. A popkultúra alkotásainak értelmezése hozzájárulhat a tantárgyak közötti dialógushelyzet megteremtéséhez: a dalszövegelemzés, a megzenésített versek az ének-zenével teremtenek kontaktust, a képregények vizsgálata a vizuális reprezentáció szempontjából a képzőművészethez kapcsolható, míg H. Nagy Péter ötlettel elemzési szempontokat felvető tanulmányában szemléletes példákkal bizonyítja, hogy a populáris regények és filmek milyen természettudományos (biológiai, fizikai, kémiai) teóriák, ismeretek átgondolására és megtárgyalására kínálnak lehetőséget (H. Nagy 2014).

b) *A populáris kultúra tanításának problémái*

- *Nem érdemes kizárólagosságra törekedni.* A populáris kultúra tanítása nem jelenti azt, hogy a klasszikus irodalomnak háttérbe kellene szorulnia az irodalomórán. A magyartanítás hosszabb távú célja, hogy a diákok a magyar és a világirodalom jelentős alkotásainak értő olvasóivá váljanak. Ebből következően a népszerű regényeknek az olvasás megkedveltetése és az alapvető szövegelemzési módszerek megismertetése érdekében kellene a tananyag részét képeznie: az általános iskola felső tagozatában és a középiskola első éveiben nagyobb hangsúllyal, a későbbiekben a fokozatosság elvét követve egyre kevésbé előtérbe helyezve. A populáris szövegek ilyen értelemben beavató jellegűek, tanításuk pedig semmiképpen nem öncélú, hiszen „a történeteknek sok arcát kell feltárni, erre alkalmatlan egymaga a túl szimpla és egyoldalú popularitás, de innen el lehet indulni a kezdő műélvezőknek, és ismerős kódjai segíthetnek bonyolultabb művek megértésében” (Gyeskó 2009). Az is nagyon fontos, hogy a popkulturális alkotás valódi értelmező feldolgozás részét képezze, és ne maradjon meg a rajongói attitűd felszínies érvényesítésénél.
- *Érdemes igazodni a tanulók érdeklődéséhez.* Ahhoz, hogy a populáris irodalom tanításával elérjük a korábban vázolt célokat, fontos, hogy olyan alkotásokat válasszunk közös feldolgozásra, amelyek az osztály érdeklődésére valóban számot tarthatnak. Ha a tanár csak a maga számára szórakoztató regényeket, filmeket, egyéb popkulturális produktumokat visz be órára, az ugyanazt a hatást válthatja ki, mint bármely nem túl közkedvelt kötelező olvasmánynak a feldolgozása. Bármennyire is igaz például, hogy generációk nőttek fel Rejtő Jenő regényeit olvasva, egyre inkább úgy tűnik, hogy a mai diákoknak az ő művei már nem jelentik ugyanazt az élményt, mint a korábbi évtizedek olvasói számára. A magyartanár számára épp ezért érdemes a kölcsönös olvasmányok szisztémájának alkalmazásával feltérképeznie, hogy milyen alkotások keltik fel az éppen tanított osztályban tanulók érdeklődését.

- *Amennyire lehetséges, naprakésznek kell lenni a popkulturális trendek, divatok aktuális helyzetében.* Az egyik legnagyobb kihívást és nehézséget az jelenti a populáris alkotások irodalomórán való felhasználása során, hogy a kultúrának egy olyan területéről kellene válogatnunk, ahol nagyon gyorsan változik minden, és ahol viszonylag hamar elavulttá válhat mindaz, ami nem sokkal korábban még tömegek számára volt közismert. Egy-egy produktumra (legyen az egy film vagy az online média valamely divatjelensége) mint közös ismeretre történő hivatkozásnak az „elévülési rátája” egyre rövidebb (egy-két évvel korábban népszerű film, sorozat vagy regény felidézése már gyakran süket fülekre talál a diákok körében).

2. Példák a popularitás irodalomórai felhasználására

A populáris kultúra jelenségeinek irodalomoktatásban játszott szerepét nem érdemes mindössze arra korlátoznunk, hogy népszerű ifjúsági regényekkel, krimikkel, romantikus vagy épp fantasy regénnyel egészítjük ki a klasszikus kötelező olvasmányok listáját. A popkulturális szcénából hozott példák, analógiák bármelyik tanórán megvilágító erővel bírhatnak, épp azért, mert ezen a területen a diákok sokkal otthonosabban mozognak, mint az irodalomtörténet kanonikus jelentőségű műveinek világában. A következőkben néhány olyan példát sorolunk fel, amelyek a populáris kultúra irodalomórán történő kreatív felhasználásának lehetőségét jelentik. Jelen keretek között nem nyílik arra lehetőség, hogy (módszertani) elemzésekkel bizonyítsuk ezek hatékonyságát, csupán jelezzük (természetesen a teljesség igényét nélkülözve), hogy milyen alternatívákban tud gondolkodni a magyartanár a populáris kultúra tanításakor.

a) *Ponyvaregények, lektűrök*

A ponyvaregény és a lektűr fogalmi meghatározása körül legalább annyi a bizonytalanság, mint amit a populáris és/vagy a tömegkultúra kapcsán már érintettünk. Nehéz volna pontosan körülhatárolni, hogy mely könyveket lehet ebbe a csoportba besorolni, illetve, hogy vannak-e az alkotásoknak olyan jellegzetességei, amelyek alapján körvonalazható volna a „ponyva poétikája”. És az is kérdéses, hogy a lektűr fogalma egyszerűen szinonimája a ponyvának, vagy a népszerű olvasmányok valamilyen ettől elkülöníthető, másik csoportjával azonosítható. A ponyva kifejezés eredetileg a vásárok alkalmával ponyvákön, ponyvasátrakban nagy példányszámban árusított, olcsó, igénytelen kivitelezésű könyveket jelölt, később a nagy létszámú olvasótábort megszólító magazinokat és a füzetes formátumban megjelenő folytatásos regényeket is magába foglalta (Benyovszky 2019: 21; a ponyva történetének változásaihoz részletesebben ld. Jáki 2016). Ma a fogalom a közbeszédben általában a könnyen olvasható, szórakoztató igénnyel íródott, ám esztétikai értelemben igénytelen, értéktelen irodalom szinonimája lett. A lektűr – ami eredetileg az olvasás, olvasmány jelentéseket foglalja magában – valamivel kevésbé pejoratív jelentésű: az „igényes lektűr” jelzős szerkezettel ugyanis gyakrabban lehet találkozni, mint az „igényes ponyva” kifejezéssel. Ilyen értelemben a lektűr inkább foglalja magában az elit és populáris regiszter közti átmenetet jelentő *midcult* körébe sorolt alkotásokat. Némileg

hasonló értelemben használja írásaiban Umberto Eco a *minőségi bestseller* fogalmát, ami egyaránt magába foglalhatja az igényes „stratégiákat” alkalmazó, de alapvetően népszerűsége törekvő regényeket, és azokat a művészi igényvel íródott szövegeket is, amelyek különféle befogadásesztétikai, befogadásszociológiai okokból kifolyólag széles rétegekben találják meg olvasóközönségüket. Eco ennek értelmében saját korának minőségi bestsellereként tekint például Shakespeare műveire és az *Isteni Színjátékokra* is (Eco 2004: 322–323.).

A fogalomhasználat sokszínűségénél már csak a szövegek általános poétikai jellemzői a bizonytalanabbak. A leggyakrabban előkerülő meghatározó „műfaji” jegyeként az alábbiakat szokás emlegetni:

- a világ sokszínű viszonyrendszeréből egyetlen elemet emelnek ki (egysíkú létértelmezés);
- a feltételezett befogadók elvárásait igyekeznek kielégíteni, így könnyen dekódolható jelentéseket fogalmaznak meg minél szélesebb olvasói réteg számára;
- a szövegben megalkotott világokban egyértelművé válnak az érték kategóriák, így az olvasói továbbgondolásra, értelmezésre csekély lehetőséget biztosítanak;
- az egyes műfajokra jellemző konvencióknak való megfelelésre törekednek.

Hansági Ágnes a kanonizáció kérdése felől közelítve különíti el a „használati” és az „esztétikai” irodalom fogalmát, és az előbbi körébe tartozó szövegek befogadásának sajátosságait az alábbiakkal jellemzi (Hansági 2017: 51.):

- egyszerre nagyszámú közönség és általában egyszer olvassa;
- csak saját kortársaikat képesek megszólítani;
- közléképességüket körülbelül két évtizeden belül elveszítik;
- a laikus olvasók olvasásszükségletét elégítik ki;
- irodalomtörténeti szempontból nem igazán relevánsak, a felejtés részeseivé lesznek.

A gyermekek, kamaszok első meghatározó olvasmányélményei általában az alkotásoknak ebből a köréből kerülnek ki. Épp ez indokolhatja, hogy az irodalomoktatás is a kötelező olvasmányok részévé tegyen olyan szövegeket, amelyeket a diákok szívesen olvasnak. Mint azt számos nemzetközi könyvsiker bizonyította (például a *Harry Potter*- és az *Alkonyat*-sorozatok), nem a szövegek terjedelme, hanem sokkal inkább *komplexitása* és a történetek kiváltotta *idegenség* a legfőbb gátja a regényolvasásnak. Arról, hogy a populáris olvasmányok milyen szerepet tölthetnek be az olvasás népszerűsítésében, illetve a szövegelemzési alapismeretek begyakoroltatásában, már korábban részletesen esett szó. Egyetlen, eddig még kevésbé érintett szemponttal érdemes kiegészíteni azt, hogy milyen célból kerülhetnek elő az irodalomórán a lektűrök, ponyvaregények. A populáris alkotások egy része direkter vagy áttételesebb módon irodalmi klasszikusokat idéz meg, ami segítséget jelenthet a tanár számára egy-egy nehezebben tanítható irodalmi szöveg feldolgozásakor. A művek között így színre vitt intertextuális dialógus több vonatkozásban is pedagógiai haszonnal kecsegtet, mivel „a klasszikusokhoz tematikus, stiláris, műfaji, formai vagy egyéb más szempontok szerint kapcsolódó populáris művek komparatív elemzése rávilágít az irodalmi szövegek sokrétű és összetett kapcsolatrendszerére, és lehetőséget nyújt a történeti hagyomány nem kronologikus szemléletére” (Manxhuka

2016: 70.). Mint arra az idézet szerzője rámutat, Dan Simmons *Ilion* című regénye például az *Iliász*hoz, Christopher Moore *Bolond* című alkotása pedig Shakespeare *Lear királyá*hoz nyithat utat a tanítás során. Az ilyen irányultságú megközelítésnek a legfőbb nehézsége, hogy egyrészt a diákokkal a klasszikus irodalmi szöveg mellett egy másik alkotást is el kell olvasatni, másrészt a komparatív feldolgozás általában több időt vesz igénybe (ami az egyébként kötelezően megtanítandó tananyag hatalmas mennyisége miatt okozhat problémákat).

b) *Képregények*

Bár a képregények általában nem képezik direkt módon részét az irodalmi tananyag-nak, e rendkívül változatos és sokszínű műfaj is jó lehetőségeket biztosít az élményszerű tanítás megvalósításához. A klasszikus kötelező olvasmányok nemcsak a ponyvaregények felől, hanem a képregény-adaptációk vagy a képregények világából vett analógiák alapján is megközelíthetők a tanórai feldolgozás során. Az ókori hősmítoszok például a 20. századi amerikai képregények (és a belőlük készült, nagy népszerűségnek örvendő adaptációk) felől gondolhatók újra. A *Hamlet*, a *Romeo és Júlia* vagy az *Isteni Színházték* képregény-adaptációi például nem pusztán illusztrációként, hanem a médiumváltásból fakadó izgalmas újragondolásként aktualizálják a jól ismert történeteket (ld. ehhez részletesebben: Benyovszky 2019: 161–163.). Csepella Olivér *Nyugat + zombik* képregénye a modern magyar irodalom jól ismert alakjait (és esetenként a hozzájuk kapcsolódó irodalomtörténeti sztereotípiákat) kapcsolja össze a zombitörténetek divatos zsánerével, amiben így a kulturális regiszterek keveredéséből fakadó ironia válik dominánssá. A mediális szétartásból fakadóan igazán érdekes műfaji kísérletet jelentenek a néhány éve közzétett versképregények, amelyek oly módon születtek, hogy az alkotók egy-egy közismert lírai alkotást „fordítottak le” a képregény nyelvére (ld. részletesebben: <https://eletbenmaradnanak.hu/>). Az így létrejött produktumok nemcsak mint elemzendő alkotások lehetnek részei egy-egy irodalomórának, hanem inspirációt nyújthatnak hasonló versképregény létrehozását megfogalmazó feladatok kijelöléséhez (a kreatív írás egy sajátos változataként; vö. a IX. fejezettel).

c) *Megzenésített versek, dalszövegek, slam poetry*

Az irodalomoktatás és a populáris kultúra kapcsolatát vizsgálva elsősorban a regények feldolgozásának kérdéskörére fókuszálnak a módszertani leírások, holott a lírai szövegek legalább ugyanolyan nehézséget okozó tanítása során is érdemes keresni a kapcsolódási pontokat magasirodalmon kívüli kulturális közegekkel.

Egy-egy *költemény megzenésített feldolgozása* például nemcsak a szöveg értelmezését segítheti, hanem a zene által kiváltott érzelmi hatáskeltés révén fokozza a versbefogadás élményjellegét. A megzenésített variánsok újra átélhetővé, jelenvalóvá tehetik a költészet hangzóságának eredendően performatív természetét, hiszen mint az az irodalomtörténetből jól ismert, „a vers eredetileg dal volt – hogy számos ritmikai, rímelési, repetitív sajátossága valószínűleg eleve létre sem jött volna, ha nem kísérik dallamok” (Balázs 2020). Az egyes feldolgozások sikerültségének figyelembe vétele mellett érdemes arra is odafigyelni, hogy az adott osztály/csoport zenei ízlésvilágához milyen stílus áll közel: a Kaláka és a Szélkiáltó együttes, illetve Sebő Ferenc főként

népzenei ihletésű megzenésítései egészen más hatást keltenek, mint a Kávészünet zenekar pop-rock stílust idéző vagy a Redbull Pilvaker alternatív, rap és hiphop zenei elemekkel egyaránt dolgozó, és az eredeti szövegeket szabadon kezelő alkotásai. Természetesen esetenként az is célravezető lehet, ha egy-egy szokatlanabbnak ható feldolgozást viszünk be órára, mivel az adott verstől (vagy épp az osztály feltételezett befogadói elvárásaitól) eltérő, meglepőnek tűnő zenei stílusvariáns is erős hatást gyakorolhat a hallgatóságra.

A ponyvaregényekhez hasonló szerepet tölthetnek be a lírai alkotások tanításának „segédanyagaként” a könnyűzenei *dalszövegek*. Ahogyan a népszerű regényekből a prózaelemzés alapfogásai, úgy a dalszövegek vizsgálata során a verselemzés legfontosabb retorikai, stiláris jellegzetességei ismerhetők meg: „ezekben ugyanúgy találkozunk metafora- vagy metonímia-típusú szóképekkel, jelentésárnyaló vagy -szorozó retorikai alakzatok használatával, sőt, olykor klasszikus irodalmi idézetekkel és utalásokkal is” (Benyovszky 2019: 156.). Az alternatív zenei közegben számos olyan dalszöveget is találhatunk, amelyek mind tematikus vonatkozásaikban, mind a nyelvi-retorikai megformálás tekintetében messze túlmutatnak a popslágerek banalitásain, ami így akár (klasszikus költeményekkel való összehasonlító) komplex szövegelemzésre is alkalmassá teszi ezeket az alkotásokat. Arató László például Lovasi András szövegein, Halmai Tamás Cseh Tamás és a Tankcsapda dalain illusztrálja, hogy miként működtethető az irodalmi szövegelemzés módszertana ezeknek az alkotásoknak az interpretálása során (Arató 2006; Halmai 2006). A tanórákon történő dalszövegelemzés alkalmával mindenképpen mérlegelnünk kell néhány olyan sajátosságot, amely e téma tanításának speciális problémái közé tartozik:

- bár van arra példa, hogy dalszövegek kötet formájában, önállóan is megjelenjenek (pl. Kiss Tibor kötete a Quimby együttes dalaival), nem szabad elfelejtenünk, hogy ezek eredendően a zenei dallammal együttesen alkotnak egységet;
- a dalok, dalszövegek minden esetben egy zenei stílushoz kötődő szubkultúrának a részei, így értelmezésüknek figyelemmel kell lennie erre a tágabb kontextusra is;
- a dalszövegek kiválasztásakor a diákok saját érdeklődéséhez érdemes igazodni, amiről viszont nem biztos, hogy a tanár naprakész információkkal rendelkezik. Például Cseh Tamás, a Kispál és a Borz, a Quimby, a Tankcsapda vagy akár a Vad Fruttik inkább a tanárok kamaszéveinek meghatározó zenei élményt nyújtó előadói, egy mai fiatal viszont ezek egy-két évtizeddel korábbi dalait már nem feltétlenül érzi a sajátjának (Arató 2002: 105.).

Az alkalmi költészet és az előadóművészet elemeit egyaránt magába építő *slam poetry* az utóbbi időkben egyre népszerűbbé vált, így az irodalomtanításnak is érdemes kiaknázni a benne rejlő lehetőségeket. Nemcsak a performativitás jelentőségének megmutatására lehet alkalmas a slam „elemzése” (ahol az elemzés tárgya maga az előadás, és nem pusztán a szöveg), hanem az adott osztály kreativitásától, nyitottságától függően az alkotói munka terepévé is válhat, ha egy-egy (osztály)közösségen belül vesszük rá slam-szövegek létrehozására a tanulókat (ld. mindehhez a IV. fejezetet is).

d) Irodalmi tárgyú divatjelenések az online médiában

Magyartanárként érdemes figyelemmel kísérni, hogy a közösségi vagy a videó-

megosztó oldalakon jelennek-e meg irodalomhoz kötődő, komolyabb számú nézettséget generáló tartalmak. Bár ezek általában rövid ideig (jellemzően néhány hétig) állnak az érdeklődés középpontjában, amennyiben lehetséges, érdemes megpróbálni az irodalom, az olvasás népszerűsítése érdekében is hasznosítani belőlük mindazt, ami pedagógiai értelemben indokoltnak látszik. Mivel gyorsan elévülő jelenségekről van szó, kidolgozott módszertani útmutatókra nem igazán támaszkodhat a szaktanár, ily módon sokkal inkább a saját ötleteire, intuícióira kell hagyatkoznia. Ide tartozhatnak például a kedvenc versek, regények, alkotók posztolására inspiráló Facebook-kihívások, csakúgy, mint a videómegosztó felületeken megtalálható, regényeket népszerűsítő könyvtrailerok. Az utóbbi évek egyik legkreatívabb, több tízezres nézettséget generáló Youtube-jelensége volt az a filmrészletekre szinkronizált versszavalt-sorozat, amelynek lényege, hogy egy-egy jól ismert amerikai sztár magyar szinkronhangját kölcsönző színésznek egy szavaltát illesztették rá ismert filmek rövid jeleneteire (a videók „Rambo szavalt” címszóval váltak ismertté, hiszen az első ilyen szerkesztett anyagban Sylvester Stallone Rambo szerepében Gáti Oszkár szinkronhangjával Nagy László versét szavaltta). Az így létrejött rövidfilmek összetett hatása abból fakad, hogy a szavaltatok érzékletes, artisztikus előadásmódja – még ha esetenként harmonizál is valamelyest a kölcsönzött jelenettel vagy a színész mozgásával, gesztusaival – a kontextuscseré révén ironikus színezetet nyer (miközben nem számolódna fel benne maradéktalanul az eredeti jelentésintenciók sem). Az pedig külön érdeme a kezdeményezésnek, hogy költemények (illetve a költemények előadásának) egész sorát jutatta el olyanokhoz is, akik a szavaltatok eredeti változatára valószínűleg nem kerestek volna rá a videómegosztókon.

ÖSSZEGZÉS

A populáris kultúra és irodalom tanítása, vagy a tanítási folyamat valamely fázisában történő felhasználása nem valószínű, hogy egy csapásra megoldja mindazokat a problémákat, amelyekkel a magyartanításnak – különösen az olvasásra nevelés terén – szembe kell néznie. Viszont olyan segítséget jelenthet, amely hosszabb távon a sokszor távolinak, idegennek tetsző szépirodalom olvasása felé tereli a könyvek iránt kisebb érdeklődést mutató diákokat is. A magaskultúra szcénájához mérten ma is sokak által leértékelt népszerű művekkel többet nyer az irodalomtanítás, mint amennyit veszít, amennyiben a produktumok közös feldolgozása potenciális befogadókat terelget az olvasás világa felé. A sikerhez azonban ez esetben is elengedhetetlen feltétel, hogy a magyartanárnak önmaga számára is pontosan megfogalmazott és átgondolt célja legyen a popkulturális jelenségek, alkotások bármelyikének tanításával. Mert ennek híján szórakozást, kikapcsolódást kínálhatnak ugyan a művek, még talán a tárgyalásuk is – s bár hangsúlyozzuk, ez semmiképpen nem kevés –, önmagában mégis messze marad az értő, elmélyült szép-irodalmi szövegbefogadás kívánalmaitól, amelyekhez elvezetni a diákokat végső soron az irodalomtanítás egyik legfontosabb célja volna.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Arató 2000

ARATÓ László, *Dialogus a szakadéokban. Vita a magyartanításról*, Beszélő, 2000/7–8, 57–61. (<http://beszelo.c3.hu/cikkek/dialogus-a-szakadekben>)

Arató 2002

ARATÓ László, *Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával*, Iskolakultúra, 2002/9, 103–110. (http://real.mtak.hu/60829/1/EPA00011_iskolakultura_2002_09_103-110.pdf)

Arató 2006

ARATÓ László, *A populáris regiszter az irodalomtanításban = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, főszerk. SIPOS Lajos, szerk. FÜZFA Balázs, Budapest, Krónika Nova, 2006, 896–903.

Arató 2016

ARATÓ László, *Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett*, Könyv és Nevelés, 2016/2, 23–34. (<https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/vedobeszed-a-ponyvairodalom-mellett>)

Balázs 2020

BALÁZS Imre József, *Dalszövegológia, Élet és Irodalom*, 2020/34. (<https://www.es.hu/cikk/2020-08-19/balazs-imre-jozsef/dalszovegologia.html>)

Bárány 2014

BÁRÁNY Tibor, *Magasművészet és tömegkultúra: a nem létező értékkülönbség nyomában = A művészettől a tömegkultúráig*, szerk. OLAY Csaba, WEISS János, Budapest, L'Harmattan–Könyvpont, 2014, 37–60.

Benyovszky 2019

BENYOVSZKY Krisztián, *Megközelítési szempontok a populáris irodalom és kultúra tanulmányozásához*, Nyitra, Közép-európai Tanulmányok Kara Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, 2019. (http://www.umjl.fss.ukf.sk/wp-content/uploads/2019/11/Benyovszky_Krisztian_Megkozelitesi_szempontok.pdf)

Eco 2004

Umberto Eco, *Az intertextuális irónia és az olvasat szintjei*, ford. BARNA Imre = U. E., *La Mancha és Babel között. Irodalomról*, Budapest, Európa, 2004, 317–352.

Gyeskó 2009

GYESKÓ Ágnes, *Járatlan utat járt útért el ne hagyj! avagy Miért ne ragaszkodjunk a bevált kötelező olvasmányokhoz?*, Könyv és Nevelés, 2009/2. (http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/gya_0902.htm)

Halmai 2006

HALMAI Tamás, *Amiben voltam szereplő*, Prae, 2006/3, 38–43.

Hansági 2017

HANSÁGI Ágnes, *Kánonon innen és kánonon túl. Megjegyzések a „gyerekirodalmi kánon” és a „gyerekirodalmi klasszikusok” kérdéséhez = Mesebeszéd: A gyermek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, szerk. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta, Budapest, Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 33–52.

H. Nagy 2014

H. NAGY Péter, *Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek = Az irodalomoktatás új kihívásai*, szerk. ERDÉLYI Margit, Budapest, Gondolat, 2014, 13–54.

Jáki 2016

JÁKI László, *A ponyva szerepe az olvasóvá nevelésben. Az „alja irodalomtól” a „nemes ponyváig”, Könyv és Nevelés*, 2016/3, 17–32. (<https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-ponyva-szerepe-az-olvasova-nevelésben>)

Kulcsár-Szabó 2014

KULCSÁR-SZABÓ Zoltán, *Szórakozott tömegek. Közelítések a tömegkultúra fogalmához = A művészettől a tömegkultúráig*, szerk. OLAY Csaba, WEISS János, Budapest, L'Harmattan-Könyvpont, 2014, 75–96.

Manxhuka 2016

MANXHUKA Afrodita, *Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek*, Iskolakultúra, 2016/6, 67–75. (<http://real.mtak.hu/42008/1/05.pdf>)

Sántha 1997

SÁNTHA Attila, *A populáris irodalom tudománya (felé)*, Hungarológia, 1997/11, 123–136.

Tóth 2016

TÓTH Ágota, *A populáris regiszter tanítása/taníthatósága az irodalomórán*, Újvidék, 2016/2, 117–127.

Veres 2009

VERES András, *„Roll over Beethoven”: Gondolatok az elit- és tömegkultúráról*, Alföld, 2009/5, 3–23.

VII. Kortárs magyar próza az irodalomórán

Greccsó Krisztián Vera című regénye

KOVÁCS SZILVIA

BEVEZETÉS

A kortárs irodalom tanítása többféle várakozást is kelthet a magyartanárban: megláthatjuk benne a diákok olvasókká válásának motivációját, az irodalmi nyilvánosságba való bekapcsolódását, a jelen korunkat foglalkoztató témafelvetések megismertetésének és megvitatásának alkalmi lehetőségét, valamint felfedezhetjük benne a *hagyományfolytonosság* sokszor tanított jelenségének saját tapasztalattá formálódását. A kortárs irodalom olvasásában a tanításmódszertan és az irodalomtudományos szakirodalom is felfedezi azt a lehetőséget, melyet például Orbán Jolán a hagyománnyal és az intertextualitással való játék összefüggésében, Gadamerre hivatkozva a hermeneutikai diskurzus felől közelít meg: kortárs szövegeket olvasva „[a] korábban tanultakra is rájátszó utalások mentén kapcsolódási pontokat találhatunk saját és egy múltbeli kor irodalma, szövegei között.” (Orbán 2011) Arató László tanításmódszertani szempontból többek között a kronologikus rendezőelv túlsúlyának ellenpontjaként támogatja a kortárs művek beemelését az iskolai tananyagba, valamint a befogadóvá nevelés fontos mozzanatának tartja a régi és az új irodalmi művek egymás mellé helyezését. Mindennek jegyében a klasszikus és a kortárs szövegek olvasásának sorrendjét nem lehet és nem is kell egyszerűen meghatározni (vö. Schiller 2018: 42–43.). A kortárs irodalom teret enged többek között annak a problémacentrikus gondolkodásnak, mely a klasszikus szövegeket a jelen kori szövegek által szólaltatja meg. A kortárs művekkel való találkozás nem jelenti feltétlenül a kronologikus rendezőelvről való lemondást. A kronológia és az irodalomtörténet különböző aspektusa az irodalomtanításnak: a kronológia a tananyag-elrendezés elveként, az irodalomtörténet narratívaalkotó összefüggésrendszerként értelmezhető. Gordon Győri János áttekintő összegzésben fogalmazza meg a két, tanításmódszertani szempontból is jelentős elv jellemzőit: a kronologikus tanítás során a „tananyag bemutatását az időrendre építjük”, amit kiegészít a tananyag „műnembeli-műfajbeli strukturalása” és a „világirodalom–magyar irodalom felosztás”, emellett „az irodalomtörténet-tanítás egy ismeretrendszer elsajátíttatását jelenti” (Gordon Győri 2009). A kortárs szövegek bevonását az irodalomtanításba támogatja például a Fenyő D. György szerkesztésében megjelent *Hézagpótlás* (Fenyő D. 2010) című kötet, melyben magyartanárok óravázlatait, módszertani tapasztalatait olvashatjuk, vagy *A Fausttól a Szívlapáig* című szakmai antológia, melyben szintén különféle kortárs szépirodalmi szöveg értő tolmácsolása, modulszerű feldolgozása történik meg (Kovács 2019). Tanításmódszertani kérdésekben online elérhető módszertani segédletekre is támaszkodhatunk, mint például a Magyartanárok Egyesületének kortárs irodalmi tananyagcsomagjaira (<https://>

magyartanarok.wordpress.com/aegon-muveszeti-dij/; a témához ld. még az I., II. és VI. fejezetet is).

ÖSSZEFÜGGÉSEK EGY SZÖVEGELEMZÉS PÉLDÁJÁN

A kortárs irodalmi szövegek megjelenhetnek a tanórán a tananyagánon részévé vált klasszikus irodalmi művek mellett párbeszéd-lehetőségeket teremtve a téma, a beszéd-módok vagy a látásmódok felől is. A klasszikus kötelező olvasmányok mellé a tematikus tananyag-elrendezés mentén haladva beléphetnek kortárs szövegek is. E fejezet erre a lehetőségre mutat rá Grecsó Krisztián *Vera* című regényének esetében. A 8. évfolyam olvasmányai között szerepelnek olyan ifjúsági regényekként is olvasott művek, melyek az iskola világába vezetnek be az olvasót, a gyermek és a felnőtt nézőpontjának összevillantásával teremtve meg a másképp látásból származó, értelmezésre váró (olvasási) tapasztalatok megbeszélésének helyzetét. Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* című műve, mely évtizedek óta szerepel a 8. évfolyam tananyagában, nem egyértelműen ifjúsági regény, hiszen beszélhetünk a szöveg szimbolikus olvasata szerint olyan példázatosságról is, mely túlmutat a főszereplő adott élethelyzetének értelmezésén, így inkább az idősebb korosztály olvasmánya lehetne. A regény kötelező olvasmányként folyamatosan kialakítja azt a kritikai viszonyulást, mely megkérdőjelezi a mű tananyagánban kialakult helyét. A regény olvasása az irodalomórán többek között azt a feladatot szabja a magyartanár számára, hogy az olvasási tapasztalatok sokféleségének teret engedő olvasmánykínálatot állítson össze a tanulóknak – közben alkalmazkodva a tantervi tartalomhoz –, és így a szövegek együtt olvasásában formálódó beszédter nyílhat meg a diákok előtt, akár az irodalom- és kultúrtörténeti távlatokat is megteremtő értelmezőtevékenység keretei között. A 8. évfolyam kötelező olvasmányai között szerepelhet a próbatételeket teremtő iskolai világban játszódó történetet elbeszélő Szabó Magda-regény, az *Abigél* is, melyben az otthon biztonságából kikerülő gyermekszereplő megküzd az idegenségtapasztalattal, és mind a kollégiumi növendékek, mind a felnőttek világában segítőkre talál. A regény értelmezési lehetőségeit megközelíthetjük a kalandos lányregény és a történelmi regény olvasata felől is.

Móricz Zsigmond és Szabó Magda könyvei után – vagy éppen azok előtt – taníthatjuk Grecsó Krisztián *Vera* című regényét, mely ugyancsak felveti az ifjúsági regényként olvashatóság kérdését. Az elbeszélő a tízéves Vera nézőpontjából meséli el a történetet. A lány által átélt események a felnőttek világába is betekintést engednek, és a már nem gyermek olvasók felismerhetik benne saját világukat: a felnőttek hazugságokká váló elhallgatásai megteremtik azokat a kulisszákat, melyek előtt a gyermek (és a maguk) számára berendezett világ hitelesnek látszik, mert a felnőttek úgy játsszák a környezetük által tőlük elvárt szerepeket, hogy nem látják magukat kívülről, nem reflektálnak saját viselkedésükre, és a játékban elhiszik, hogy mindenki azonos azzal, aminek látni-láttatni akarja magát. A gyermek naiv tekintete szükséges ahhoz, hogy mindez lelepleződjön. A *Vera* által tapasztalt, de még meg nem értett helyzetekben az igazság keresése sokkal inkább a felnőttek világának útvesztőjébe vezet, mintsem a megnyugtató egyértel-

műséghez. A beszélő név Verát a benne és környezetében felfedezett titkok nyomában járó lányként formálja meg. A családi kapcsolatokban, a barátságban, az első szerelemben, az iskolai szerephelyzetekben felfedezett kettősségek, az igazságtalanságokként és hazugságokként megélt tapasztalatok felforgatják Vera mindennapjait. A regény által tematizált gyermekkori élethelyzetek alapján olvashatjuk a Verát ifjúsági regényként. Az 1980-as évek elejének látásmódja értelmezésre vár a tanulók számára, de az elbeszélteret és időt narratívába foglaló történelmi regényfikció a *Légy jó mindhalálig* és az *Abigél* esetében is hasonló feladatot jelent a magyartanításban. A Greccsó-regény bevonása az irodalomtanításba – a téma felől közelítve az olvasmányok kiválasztásához – kiegészítheti azokat a klasszikusokat, melyek más helyen és időben játszódó történeteikkel a felnőttek világával találkozó gyermek élethelyzeteinek eseményeit beszélnek el. A regénynek az 1980-as évek elejére emlékeztető, slágerszövegek részleteiként felhangzó szólamai a jelenkori diákok számára a szövegértelmező munka nélkül némák maradhatnak. Ilyen visszatérő dalszövegrészlet például a *Gyöngyhajú lány* című Omega-dalból származó „álmodtam vagy igaz talán” sor. A regény éppen azért is lehet alkalmas iskolai olvasmánynak, mert lehetőséget ad arra, hogy a kulturális-történelmi emlékezet irodalmi konstrukcióként is megformálódó terében találkozassunk – a felnőtté válást végigkísérő, a hétköznapokra rátelepedő – elhallgatás, titkolózás jelenségével, mely például tabuk teremtése által személyes élettörténetekbe is beépült. Így Vera története megengedi az allegorikus olvasatot is.

A kötelező olvasmányok tanítása alkalmat ad arra, hogy megpróbáljunk belehelyezkedni egy lehetséges, elbeszél világba, és megvizsgáljuk a fikció keretein belüli világteremtés lehetőségeit többek között az elbeszélői pozíció, a nézőpontok, a szereplői viszonyok, az elbeszél tér és idő összefüggésében. A regénypoétikai szempontok mentén haladó olvasás lehetővé teszi, hogy egyrészt a szövegekről az esztétikai megalkotottságot szem előtt tartva beszéljünk, másrészt, hogy a teremtett világba való bevonódás mellett kialakítsuk a szemlélődő, reflektáló befogadói pozíciót. A poétikai szempont mellett az értelmezői magatartás kialakításának igen nagy teret enged a tematikus szempontok alkalmazása: ha az óra a regény témafelvetése felől nyitja meg a művel való párbeszédet, a nyelvi megalkotottság jelentésteremtő szerepe is könnyebben belátható. E belátás megszületésének egyik esete például az ifjúsági regényekben felvetődő felnőtt-gyermek látásmódokban megszülető tapasztalatok nézőponthoz vagy nyelvi regiszterekhez kötődése. A témafelvetés felőli megközelítés lehetővé teszi, hogy a megértés a probléma-érzékenység, az irodalom általi önértelmezés felől elindulva nyújtson választható alternatívát – az irodalomtörténeti szempont érvényesítése mellett – az irodalomtanítás számára. Ha a tematikus és a poétikai szempontok alkalmazása egymást kiegészítő szerepben vesz részt a műértelmező tevékenységben, megmutathatjuk a megalkotottság és az értelmezési technikák kapcsolódási pontjait. A nyelvhasználat, a nyelvben megformálódó olvasási tapasztalat a kulturális emlékezet médiumaként nem zárja ki az irodalomtörténeti narratívaalkotást sem, de a jelentésképzés befogadasközpontú folyamatait is motiválja. A tematikus szempont kiemelése tehát nem öncélú, nem a regény szövegeinek parafrázisát célozza meg, hiszen sosem fed el a szöveg jelentésrétegeinek nyelvi-poétikai dimenzióit. A regény témája nem magától értetődő, hanem értelmezési

lehetőségeket, viszonyulási módokat vet fel, melyek az értelmezőnyelv által szólnak meg. Amikor ezeket az értelmezési utakat egy kortárs regény kapcsán gondoljuk végig, nemcsak a mű irodalmi létmódjához közeledünk, hanem azokhoz a problémamegoldó helyzetekhez is, melyek diákjaink számára az önértelmezés útjai is. A tematikus szempontokat középpontba állító olvasás így világértelmező modellt is alkot, ami – a jelentésteremtés nyelvi-poétikai dimenziójával számolva – nem lesz azonos a naiv és reflektálatlan olvasással. A témafelvetésre fókuszáló megközelítés ki tudja alakítani az érzékenyítő ráhangolódást, meg tudja teremteni a motívum-összefüggések vagy az elbeszélői és szereplői perspektívák értelmezéséhez is szükséges elmélyülő újraolvasást.

GreCsó Krisztián *Vera* című regénye több témafelvetés mentén is olvasható ifjúsági regényként, illetve iskolai olvasmányként: a szülő-gyermek, az osztálytársi és baráti kapcsolatok, a diákori első szerelem élménye megszólítja a diákokat. Az említett témák olyan problémamegoldó élethelyzetekben mutatják meg a főszereplőt, mint például az igazság és a hazugság közti különbségtétel, melynek nehézségei a regénybeli történet jelenéhez képest Vera megélt múltjában nem is léteztek. Ugyancsak megoldandó helyzetet jelent a lány számára a korábban még harmonikusan elrendezett világ egyre idegenebbé válásával való szembesülés. A kislány az igazságot keresve a megszokott állapotából kikökönt saját világ rendjének helyreállításáért küzd, vágyik vissza abba az életbe, mely még azelőtt vette körül, hogy Józef kimentette volna a gödörből, melybe beleesett, vagy amikor Sári bosszúvágytól fűtve még nem kiáltotta oda neki, hogy a mamája nem az édesanyja. Vera a felnőttvilág titkainak nyomában járva vágyik vissza az elvesztett világba, de nem találja a módját, mert minden rajta kívüli és láthatatlan okokból történik, a rend már nem állhat helyre, mert ahogy volt, az nem volt rendjén. Vera a szüleitől többször is hallja, milyen nagylány lett hirtelen, de ő nem tudja ezt értelmezni: „A mama szerint akkor sem illik tátott szájjal bambulni, mert ő már nagylány, Vera hiába tiltakozik, hogy szerinte ezekből egyik sem igaz, mert egyfelől hiába évszentes, és lesz idén decemberben tizenegy, még gyerek, másfelől meg nem bambul, hanem töpreng” (GreCsó 2019: 12.). A nagylánnyá válás elvárásával való találkozás, majd az első szerelem hatására mégis elinduló változás megélése felforgatja a kislány gondolkodását, érzélemlátását, nem igazodik el a történések között.

A regényolvasás tematikus szempontjaira fókuszálva kiemelhetőek olyan szövegrészek, melyek a Vera által megélt idegenségtapasztalat szempontjából beszédesek. Vera az elbeszélte jelenetekben látszólag csupán pillanatokat kap el, de azok később akaratlanul is a látás egy új dimenzióját nyitják meg számára, és az elinduló kereséstörténet egy-egy állomását jelölik ki. Ilyen például Béla bácsi születésnapjára való jelenete, amikor Vera éppen csak észreveszi, hogy Jakub bácsi leöntötte vermuttal a szivacsosztűt, amikor Sára néni fülébe súgott valamit; a múzeum előtti várakozás Sárival, amikor Vera megállapítja, hogy a barátnője idegen a számára, nem is hasonlítanak egymásra, mint az más barátnők esetében jellemző; vagy amikor a színházi öltözőben Józseffel rányitnak Sára néniére és József apjára. Ez a jelenet Vera számára nem kapcsolódik össze a nyitójelenettel, hiszen a kislány perspektívájába belehelyezkedő elbeszélő a gyermeki naivitás és rémültség állapotában nem reflektálhat az elbeszélte időben már múltként megélt pillanatokra, melyeket a kislány nem is értett meg. Az újraolvasás azonban a történetnek

azt a pontját fedezheti fel a születésnap jelenetben, amely már megmutatja a felnőttek és a gyermekek látásmódjának különbségeiből fakadó értelmezhetetlen helyzeteket. A születésnap események elbeszélését a szivacsosztűm leöntésének jelene nyitja:

A szivacsosztűmre Jakub bácsi öntötte rá a vermutot. Nem szándékosan, Vera látta, épp csak odanézett, de elkapta a pillanatot, amikor ez a furcsa nevű ember mondott valamit. Sára néni felnevetett, »Jakub!«, erre a férfi is, de csak azután, hogy Sára néninek tetszett, amit odasúgott neki. Együtt kacagtak, a férfi közben résre húzott szemmel bámulta a nőt, nem is figyelte a poharát, és a karfára terített kabátra lötyintette az italt. (Greccsó 2019: 6.)

Az ominózus pillanatot Vera nézőpontjából nem értelmezheti az elbeszélő, mert neki az nem vált jelentéssé, Sára néni és Jakub bácsi viselkedése pusztán egy a születésnap gyerekeket untató eseményei közül.

Verának a másságot, különösséget fürkésző tekintete, mely rögzít egy pillanatot, sokszor az anya-lánya kapcsolatra és a barátnőhöz való viszonyra irányul. Verára általában jellemző gyermekinek nevezett bambulása, mely ellen ő tiltakozik. Ezekben a pillanatokban Vera kívül kerül a világon, és megfigyelővé válik. Sára néni és Sári kapcsolatában a lánynak az anyjához való hasonlóságát Vera a gesztusok, az öltözködés alapján állapítja meg, és majd megdöbben, amikor rájön, hogy mindez csupán eltanult viselkedés, nem olyan önkéntelen, mint az ő nevetésének hasonlósága a mamáéhoz. Verának is vannak a mamától eltanult gesztusai, de azok a nyelvhasználatban mutatkoznak meg: a tájnyelvi szavak, mint a 'foncsik', ösztönös összetartozást sejtetnek, és amikor Vera szándékosan hagyja el azokat a titkolózás keltette bizonytalanságot megélve, tudja, hogy bántja ezzel a mamát.

A regényt olvashatjuk a címszereplő válsághelyzeteit és útkereséseit elbeszélő történetként is. A főszereplő szorongásokkal éli meg a változásokat. A 'szorongás' szót a felnőttek tévéműsorában, a *Családi kör*ben hallja, és azonosítja azt az ő saját nyelvén létező, de ki nem mondott *szomorú-izgulással*:

[...] Vera hasát megint szorítja valami, utálja a szomorú-izgulást, ilyenkor jóvátehetetlenül rossz dolgok jutnak az eszébe, nem is meri megkérdezni Sárít, hogy szokott-e ilyet érezni, mert fél, hogy azt felelné, nem. És a mamának sem mondja, mert ő meg nem hagyná békén, így aztán csak véletlenül, néhány napja a tévéből, a *Családi kör*ből tudta meg, hogy a szomorú-izgulást nem így hívják, van igazi neve, de neki az nem tetszik. (Greccsó 2019: 54.)

Az elbeszélő nem mondja ki a szorongás szót, mert Vera elutasítja azt. A kislány semmilyen szóhasználattal nem beszél sem a barátnőjével, sem a mamával a szorító érzésről. A szorongás szó még a gondolataiban sem ölt hangalakot, a szomorú-izgulás viszont a kislány belső hangján részévé válik az önértelmező nyelvhasználatának. A szomorú-izgulás az ő titka, ha elárulná azt, a mama kérdezősködné, neki pedig ki kellene találnia valamiféle magyarázatot. Az elhallgatás a regényben közties helyet foglal el az igazság és a hazugság között. Vera szorító érzése kapcsolódik a védtelenség, a kiszolgáltatottság élményéhez, a forgó bölcső rémálmához hasonlóan uralhatatlan, és akaratlagon nem befolyásolható.

A verbális nyelvhasználatnak, illetve a nyelven keresztül megélhető emberi kapcsolatoknak, világtapasztalatnak fontos szerepe van a regény alakteremtésében. Bár Sári esetében inkább a nem verbális gesztusnyelv és az öltözködés, a hajviselet az az önkifejezési mód, mely a lányt megformálja. Vera nyelvhasználatának szerves részét alkotják a mamától eltanult tájnyelvi szavak, melyeket szinte csak ők ketten használnak. A lengyel nevet viselő Józef beszél magyarul, aminek okát az elbeszélő nem tárja fel. A név és a származás megtéveszti Lajos bácsit, az iskola igazgatóját, és a tanévnnyitón Jóskának nevezi a fiút. Lajos bácsi ráadásul az 1980-as évek politikai viszonyainak, a szocialista internacionalizmus ideológiájának megfelelően, az orosz nyelvet mindenhatónak képzelve naiv, szinte már együgyű előzékenységével oroszul szólítja ki az úgynevezett baráti szocialista országból érkezett fiút az iskola, az úttörőcsapat elé. Az igazgató a nyelvhasználata által egyre inkább nevetségessé válik: Józsefet Lehocki Jóskaként nevezi meg, nem tudván kiejteni a lengyel nevet. A nyelv megbicsaklása az idegenül hangzó névben leplezi a színpadias helyzetet, és a szocialista barátság felemlegetését azonnal üres frázissá teszi, és ironikusra-humorosra hangolja. A fiú válaszát az elbeszélő nem kommentálja azonnal: „Nem értem, miket beszél maga, de nem vagyok Jóska!” (Greccsó 2019: 35.) Bár Józef jól beszél magyarul, a Jóska név és az orosz nyelv lehetetlenné teszi számára, hogy magára ismerjen. A tanévnnyitón a gyerekek – nem úgy, mint az 1980-as évekre ráismerő olvasó – nem az ideológia hamisságának lepleződésén nevetgélnek, hanem azon, hogy az igazgató szavaira a fiú meg sem mozdul. A Józef név Lajos bácsinak, a Jóska pedig Józsefnek idegen. Másként látszik a jelenetben az igazgató, és másként Józef: az igazgató nevetségesen kisszerűvé válik, József pedig a merész új diák szerepébe kerül. A pillanat kínosságát a gyermeki őszinteség változtatja keserű komédiává: az iskola tanulói először még a hőst látják az engedetlennek és tiszteletlennek látszó fiúban, aki nevetségessé tette az igazgatót. József tiltakozik az átnevezés ellen, de ő nem nevet együtt a többiekkel. Később, amikor József más iskolai helyzetekben is az elvárttól eltérően cselekszik, az évnnyitón hallható cinkoskodó nevetés helyét az ellene forduló bántás veszi át. Az évnnyitójelenet utólagosan stigmaképző a fiú számára: József visszavonhatatlanul deviánsná válik. Ő lesz az a diák, aki már az első tanítási napon fekete pontot, elégtelent és egy intő ígéretét kapja; akit ezután a többiek egy ideig folyton jóskáznak, egészen addig, amíg a fiú tiltakozása a név ellen kirobbanó, túlzó és érthetetlen agresszióba torkollik: József a légpuskaszakkörön fegyvert tart egy nagyfiú fejéhez, miközben felváltva kiabál magyarul és lengyelül. A két nyelven is visszakövetelt önbecsülés a közösségi értékrend szerint tolerálhatatlan módon történt, a József elleni bántalmazás megszűnt ugyan, de ez alkalommal ő vált bántalmazóvá. A fiúnak van másik oldala, másik nyelve is, melyet Verával kapcsolatban mutat meg: észreveszi, ha Verát bántja valami, segítőkész, kedves, védelmező, aki kedves szavakat is használ, mint például a Vera számára gyöngédséggel teli 'Kicsilány' megszólítást. Ugyanakkor ebben a szeretetteljes természetében is tud kíméletlen lenni, ha a számára is oly fontos igazságkeresésről van szó. Míg Sári bosszúvágyból, addig József a hazugságokat nem tűrő kamasz igazságérzetéből fakadóan szembesíti Verát azzal, hogy a mama és a papa „nem az igazi”. József számára az igazság kimondása a szeretetnyelv működtetése, amit azonban Vera nem érthet, hiszen az benne a szeretett mamától és papától való eltávolodás, az elveszithetőség félelmét kelti.

Az anyanyelv nemcsak Vera esetében jelenti szó szerint is az anya nyelvét, hanem Józef és Sári esetében is. Józef az elveszített édesanyjáról csak lengyelül tud beszélni, így tudja megnevezni a betegségét, melyről egyébként nem beszél, mert senki nem kérdezi. Ez a nyelv fejezi ki a fiú érzelmi motivációból fakadó gondolatait is, sokszor önkéntelenül. A látszólag kemény természetű, sértegető és bajkeverő fiú az édesanyja nyelvére észrevétlenül vált át például akkor, amikor Verához beszél a múzeumi baleset után, figyelmeztetve a kislányt arra, hogy vele nem érdemes barátkozni. A lengyel egy olyan bensőséges nyelvként él Józsefben, mely őrzi az anya emlékét, valamint az érzelmi érintettség pillanataiban szólal meg. A fiú ezen a nyelven teremt meg egy olyan világot, melybe nem lehet belépni.

Sári számára az édesanyja színésznői gesztusai, szavai lesznek a kettejük összetartozását, a hasonlívó válást felépítő eszközök. A hajviselet, a Vera által puccosnak látott öltözködés, az erőltetett nevetés vagy a maníros kézlegyintéssel kísért „ugyan” hangoztatása a Sára nénit idéző, eljátszott felnőtt szerep kellékei. Sári az utánzott gesztusokkal, melyeket a barátnője ügyetlennek, nevetségesnek, olykor gonosznak talál, felépíti az édesanyjára hasonlító felnőtt szerepet, illetve nőszerepet. Sári a Józseffel való első találkozás óta próbálgatja használni ezt a nyelvet, különösen a „csinált nevetést” (Greccsó 2019: 57.). E nyelven próbálja meg megteremteni azt a Sárit, aki az elképzelt jövőben, a rajzolt-ragasztott fényképalbumban József menyasszonyaként látható. A tetszeni vágyás által kiváltott felnőtt viselkedés Verának visszatetsző, ugyanakkor gondolkodóba is ejti a kislányt: Sári viselkedése, felnőtt-nyelve lesz a mércéje az önmagáról mint barátnőről alkotott képnek, valamint az anyához való viszonyban megélt önértelmezésnek. Verát saját viselkedésének a Sáriétól és a mamáétól különböző gesztusai elbizonytalanítják abban, hogy milyen is ő valójában. Az önértelmezésében azonban már nem csupán a Sárihoz és a mamához való viszony, hanem a Józseffel való találkozás is mérvadó lesz. Vera bármilyen erősen vonzódik is a fiúhoz, az új tapasztalatok zűrzavarában szeretné visszakapni a korábbi életét. Bármennyire nevetséges is számára a gesztusnyelv, melyet Sári használ, a felnőtt legyintést ő is eltanulja és alkalmazza, amikor először gondol arra, hogy jó lenne lógni az iskolából, és a kapuügyeletes úttörő kérdését elhárítja:

Hétfőn, az iskola előtt, amikor a mama elköszön tőle, nem megy be mindjárt, nézi, ahogy a Hősök kapuján túl a szél kergeti a leveleket, mindkét irányban megvár egy villamost, a pályaudvar felől sokára jön, a kapuügyeletes úttörő meg is kérdezi, hogy valami baj van-e, Vera csak a kezével int, hogy »semmi«, erre később elég büszke, ügyes volt, nem úgy volt felnőtt, ahogy Sári szokta csinálni, hanem valóban ahogy Sára néni. (Greccsó 2019: 82.)

Ahhoz, hogy Vera eljássza az ügyeletes előtt a segítségre nem szoruló diák szerepét, színlelnie kell, hogy minden rendben van. Ehhez pedig olyan nyelv szükséges, melyen nem az a kislány, aki tiltakozik a nagylányság ellen. Ez a nyelv nem az, amit a mamától és a papától tanult. Ez a Sáriétól és Sára nénitől tanult színpadias viselkedés nyelve, melyen eljátszható a nagylány szerepe. A papa mindig arra tanítja, hogy nem szabad hazudni, de Vera a nagylánnyá válás tapasztalataival együtt folyton, akaratlanul is olyan helyzetekbe kerül, melyekben az igazság és a hazugság, a szabálykövetés és a saját döntés

nehezen tisztázható és nehezen rendbe hozható helyzetekhez vezet. Nem is hazugságokról van szó, hanem egy másik igazságról: végül nem azért lóg az iskolából, mert József rossz hatással van rá, hanem azért, mert nem tud mit kezdeni Sárinak a mamáról és a papáról mondott szavaival. Végül Etelka néni, a tanárnő kéri tőle, hogy ne mondja meg a szüleinek az igazságot a „lógásról”. Ha Sári szavai igazak, akkor a szülei hazudtak, pedig ők nem szoktak, és tőle sem ezt várják. Vera egyre kevésbé igazodik el az eddig otthonos világában: a mama teljesen érthetetlenül az új blúzt és farmert adja oda neki az otthoni ruhák helyett, mikor József látogatóba jön; a vanília-szárkával a mama megkínálja a fiút, pedig Vera kizárólagos joga azt felbontani; a papa kulcsot ad neki, pedig eddig az ajtót sem volt szabad egyedül kinyitnia; a mama egyedül küldi őt haza az áruházból, holott eddig még az iskolából is csak a vele indulhatott el. Vera belekerül egy olyan világba, melyben nem boldogul annak szokásaival. Értenie kellene az új bánásmódot, a felnőttek nyelvét, amelyen azonban nem érti meg önmagát. Ugyanakkor Vera már magától is rájött arra, hogy hallgatással el lehet háritani a felnőtteknek azokat a kérdéseit, melyekre nem akar válaszolni, de ezt a hallgatást nem tartja hazugságnak: pusztán azt akarja, hogy békén hagyják.

Vera vonzódása Józsefhez – melyről magának nem is tudja megfogalmazni, hogy az szerelem – , egy újabb nyelvet, a test nyelvét lépteti működésbe. A szerelem szót a papa mondja ki először: „az asztra koppantja a teásbögrét, »gyerek vagy még a szerelemhez!« Verát elönti a forróság, úgy lángol az arca, hogy az már szinte fáj, pedig nem is zavarban van, inkább meg van lepődve, rácsodálkozik arra, amit a papa mond. Micsoda?! Szerelem? Ez az lenne?” (GreCsó 2019: 168.) Verának a benne zajló érzelmek megértéséhez a megnevező szó kimondására van szüksége, amit az apa tesz meg. Verának a nagylánnyá válásához hozzájárulnak a papa szavai is: tőle hallotta a 'töpreng' szót, melyet sokkal elegánsabban a 'bambul' helyett lehet használni; a papa dühös számonkérése-káromkodása a majdnem elmulasztott lovastorna-háziverseny miatt mondatja ki először Verával, hogy ő mindazt, ami vele történik, nem akarja. A nagyszülőkről szóló történetet is a papa kusza mondatai fedik el. Vera a papa szavai által is látja önmagát: egyre kevésbé a féltő szeretettel körülvevett gyermekként, és egyre inkább az egy fiú miatt megváltozott lány szerepében.

Vera számára a test nyelvén kifejeződő tapasztalatok egyszerre riasztóak és lelket melengetőek: „József mosolyog rá, még mindig az ő bokáját fogja, és ahogy hozzáér, mintha kályha lenne a kezében, éget, amikor megsimogatja [...] Nem tud megszólalni, csak rázza a fejét, gombóc lesz a torkában, de közben könnyű a keze, a hasa, a válla, mindene, úgy érzi, mindjárt kilebeg a gödörből.” (GreCsó 2019: 63.) A testben keletkező különös érzést a kislány nem érti pontosan, de megéli a jóleső gyöngédséget. Később a felnőtt test egy nem várt látványa szégyenérzetet vált ki belőle: Vera meglátta, „ahogy Sára néni meztelen fenékkal Jakub bácsi ölében pattog” (GreCsó 2019: 202.). A Vera szemével látó elbeszélő csak annyit mondhat, amennyit a kislány tapasztalt, és mindezt nem az ő hangján: Vera megrémült és megalázottnak érezte magát. A test nyelvén Vera szintén megtapasztalja, hogy a világ változik, az eddigi életének rendje felbomlik, és az új életében nem tud eligazodni. Vera történetében fontos szerepe van a nyelvtapasztalatnak az önazonosság megteremtésében. Ebből a szempontból beszédes az is, hogy

a szülők nagylánynak, Józef pedig Kicsilánynak nevezi őt. A nagy kezdőbetűs írás azt a jelentést adja hozzá a szóhoz, hogy az már inkább névadás, mint megszólítás. A mindentudó elbeszélő elárulja, hogy Vera „imád Kicsilány lenni” (Greccsó 2019: 193.). A Józef hangján megszólaló név számára nem jelent kislányszerepet, sőt, éppen ezt utasítja vissza, amikor a mama visszaigazolja a papa szavait:

»Tudod, igaza van az apádnak«, mereng a mama, »gyerekek vagytok még.«

»Ne mondd el többször, mama!«

Hallgatnak, »de ha igaz.«

»És szerinted nekem ezt jó hallgatni?«

A mama megáll, »ne haragudj, ebbe nem gondoltam bele.«

Összenéznek, most Vera úgy érzi, hihetetlenül hasonlítanak, hogy ő minden porcikájában az édesanyja. Annyira értik egymást, hogy ők igazából egyek. (Greccsó 2019: 194.)

A Józef által előhívott 'Kicsilány' szerepe a szerelem révén elindítja Verát a felnőtté válás útján: a mamával úgy tud beszélni, hogy ellenkezése a felnőttből nem a feddő hangot, hanem a belátást és a bocsánatkérését váltja ki. Persze a mama felismeri azokat a helyzeteket is, amikor Verának a kislánynak járó vigasztalásra van szüksége, ilyenkor azt a szeretetnyelvet szólaltatja meg, melyet Vera jól ismer, és amelyen a biztonságérzet megteremthető: karamellás tejet készít, ruhát varr Kisbocónak és Nagybocónak. Sokszor a megszokott kedveskedő gesztusok, mint a kekszkinálás, kimondottan a vaníliás karikáé, a családi titkok feltárulását követő lázból való felgyógyulás után ajándékozott csinos kabát már nem feltétlenül tölti be funkcióját. A mama próbálja átsegíteni Verát a kamaszlány világába.

Vera identitáskeresésében a visszatérő álomnak is meghatározó szerepe van. A forgó bölcső rémálma mindig akkor jelenik meg, amikor Vera olyan helyzetekben találja magát, melyekben szembe kell néznie cselekedeteinek következményeivel, és meg kell oldania az új, változásokat hozó élethelyzeteket. Az álomjelenet visszatérése a narráció világteremtő szerepével is összefügg: a valóság és az álom felcserélhetőségét teremti meg. Különösen feltűnő ez a regény zárlatában: a lázas Vera ébredésének elbeszélése elbizonytalanítja az olvasót abban, hogy mi történt meg Vera életvalóságában Ignác nagypapával, és mi az, amit a kislány álmodott. A forgó bölcső álmának elbeszélése nemcsak a családi múlt felidézhetetlenségére utal, hanem álom és tapasztalati valóság egymásba csúszására is. Az álom szöveghelyei a családtörténet elbeszélhetőségének vakfoltjai. Amikor Vera elmeséli az álmot a mamának, ő mindig azt mondja, hogy a bölcső valóban létezett, de arra Vera nem emlékezhet, hisz az olyan hamar tönkrement. Az álomban felszínre törő, önkéntelenül működő emlékezet nem nyer megerősítést a tapasztalati valóságban, a traumatizált családtörténet nem az emlékezést, hanem a felejtést működteti. Az elhallgatás miatt nem teremődnek meg a családtörténet elbeszélhetőségének keretei, nem jön létre az emlékezés beszédtere Vera és a szülei között. Az egykori eseményeknek nincs kommunikatív közejük. Amikor Vera az álomból felriadva kimondja a mama szó helyett azt, hogy édesanyám, megáll a bölcső forgása, kitisztul a homályos kép, és megjelenik az álomban a mama arca:

»Édesanyám!«, kiált fel, és ki tudja nyitni a szemét, Sári lehajtott fejjel kioldalog, a mama mosolyog, »itt vagyok, kicsilányom«, de Vera már az álomban van, a bölcső lassan, még a lendülettől kicsit hajtván megáll, és az a fura, gomolygó köd, ami körülötte van, kitisztul, nem is köd az, hanem valami anyag, most egészen tisztán látszik, hogy ez egy sárga mintás, öreg függöny, ez érdekes, mert ezt még sosem látta, ez akkor egy másik álom, állapítja meg, és próbál megszólalni. (Greccsó 2019: 315.)

Az újra (fél)álomba zuhanó Vera tudatát elbeszélő narrátor mindentudása korlátozottá válik: nem jelentheti ki, hogy a kitisztult képben valóban az eddig felejtésre ítélt kisgyermekkor epizódja elevenedik-e meg, és válik a jelenet álmokképből emlékké, vagy a kislány valóban egy másik álomba álmódja-e magát. Mindenesetre Vera ekkorra már megtudta, hogy őt örökbe fogadták, és fél a szülei szeretetének elvesztésétől. Az édesanya szó kimondása egy olyan önkéntelen szeretetvágy kifejeződése lehet, mely kioltja a rémálommá sűrűsödött, ki nem mondott félelmeket. A regény zárlatában megjelenő álomban Vera szimbolikusan elszenvedi a halált, és újjá is születik, de azt a regény már nem beszéli el.

Greccsó Krisztián regénye Verát a kislányból a felnőttek világát és saját magát érteni próbáló nagylánnyá válás útján indítja el. Vera ezen az úton korábban ismeretlen helyzetekkel találkozik: megtapasztalja, hogy a családban, az iskolában, a barátságban nincsenek mindig olyan megmaradó viszonyok, melyeket addig ismert és természetesen vett. Megismeri a szeretett papa másikat, a durva káromkodástól sem tartózkodó viselkedését. Folyamatosan megéli, hogy az események nem úgy történnek, ahogyan azt ő akarja, és nem mindenki úgy látja azokat, ahogyan ő. A színházhoz kapcsolódó események, Sárinak és Sára néniének vagy az iskolaigazgatónak a különböző aspektusból, de mégis hasonlóan elkendőző, alakoskodó, színpadias gesztusai felépítik a hétköznapiak kulisszáit, melyek között a felnőttek is nehezen igazodnak el. Vera sokszor nem akarja, hogy az események úgy történjenek, ahogyan megtörténtek, azok mégis bekövetkeznek: a papától tanult bemutatkozás nem oldja meg a felnőttek világával való ismerkedés nehézségeit; Vera az osztálytársakhoz való viszonyában talán mégsem az, akinek korábban képzelte magát, és bántalmazottá, kiközösítetté kell válnia ahhoz, hogy megértse, ő is viselkedett már kiközösítőként. Egyik napról a másikra kell új szabályokhoz alkalmazkodnia: saját kulccsal bemenni a házba; egyedül hazamenni az áruházból; Etelka néni szavait belátással fogadni, amikor a tanárnő azt kéri tőle, hogy ne mondjon igazat a szüleinek. Vera egyre nehezebben érzi ismerősnek a körülötte lévő világ rendjét. Nemcsak a jelen lesz egyre bizonytalanabb, hanem a múlt is megváltozik: vannak nagyszülei, a mama az ő érkezése előtt gyermeket várt, és a szülei állítólag nem az igaziak. A történet főszereplője a határátlépés problémájával találkozik, és megoldásokat keres. Környezetének egyszerre tapasztalható ismerőssége és idegensége, az önmagában és a világban felfedezett másféleség nyit utat a keresett igazságokhoz, önmagához, ami azonban igen sok próbatétellel jár. Az álom tapasztalatának beépülése Vera hétköznapi tapasztalatai közé az egyetlen valódi történet, az egyedül igaz valóság lehetetlenségével szembesíti nemcsak a címszereplőt, hanem az olvasót is. A keresés folytatódni fog, amire a nyitott zárlat is utal.

ÖSSZEGZÉS

A regény iskolai olvasmányként olyan témákat vet fel, melyek a kamaszok gondolkodását is foglalkoztatják. A műnek az itt tárgyalt, a témafelvetések mentén haladó értelmezése mellett kínálkoznak további lehetséges olvasatai is: a családregény, az 1980-as évek világát megmutató történelmi regény és a lélektani regény olvasási tapasztalatai is beléphetnek a szöveg jelentés-összefüggéseinek értelmezésébe. A regény nyelvi-poétikai megalkotottságának, így például nyelvi regisztereinek, elbeszélői és szereplői nézőpontjainak a bevonása a művel folytatott párbeszédbe természetesen kiegészítik a tematikus-motivikus összefüggések mentén haladó olvasást. Ha a regényt 8. évfolyamon, az iskola és a kiskamaszok világát tematizáló olvasmányok között helyezzük el, még nem feltétlenül fogunk elsődlegesen műfaji hagyományban, irodalomtörténeti narratívában gondolkodni, de természetesen nem mondunk le róla, hiszen a befogadói horizonton esztétikumot létrehozó irodalmi mű jelenik meg. Ehhez az olvasáshoz maga a regény is teremt kontextust a nyitólapon olvasható idézetekkel, melyek Szabó Magda *Abigél* és Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk* című regényeiből származnak. Az irodalomtörténeti hagyomány-összefüggés megteremtése a kortárs irodalom felől úgy indulhat el, hogy arra az irodalomtanítás a későbbiekben is támaszkodhat.

FELHASZNÁLT SZÉPIRODALOM

GreCsó 2019

GRECsó Krisztián, *Vera*, Budapest, Magvető, 2019.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Fenyő D. 2010

FENYŐ D. György, *Hézagpótlás – A kortárs magyar irodalom tanítása*, Budaörs, Aula, 2010.

Gordon 2009

GORDON GYŐRI János, *Magyartanárok a 20. század közepén és második felében*, Oktatási Hivatal Online, 2009. (<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/gordon-gyori-janos-090617-2>)

Kovács 2019

A Fausttól a Szívlapátiig. Kortárs könyvek a középiskolában, szerk. KOVÁCS Eszter, Budapest, Tilos az Á Könyvek, 2019.

Orbán 2011

ORBÁN Jolán, *Miért olvassunk kortárs irodalmat?* = O. J., *A szöveg mint inter-mediális esemény*, Online tananyag, PTE BTK, 2011. (http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/orban_inter-med/mirt_tanuljunk_kortrs_irodalmat.html)

Schiller 2018

SCHILLER Mariann, *Kerekasztal* (A kerekasztal résztvevői: Hansági Ágnes, Imre Flóra, Kukorelly Endre, Arató László), *Iskolakultúra*, 2018/7, 41–48. (<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31722/31362>)

VIII. Az online generáció és az irodalomtanítás

Digitális eszközhasználat az irodalomórán

KOVÁCS SZILVIA

BEVEZETÉS

A generációkutatás eredményei gondolatébresztőek a pedagógiai gyakorlat számára is. A generációelméletek a jelenlegi középiskolás diákokat születési idejük, kommunikációs stílusuk és eszközeik, illetve a technológiához való viszonyuk alapján az úgynevezett *Z generációba* sorolják (Prensky 2001), és jellemzőiket a korábbi nemzedékekhez képest radikálisan megváltozott tapasztalatszerzésnek és gondolkodásmódnak a jegyében gyűjtik össze. Ezek a diákok – a korábbi generációkhoz képest – többek között másképp dolgozzák fel a környezetükből érkező információkat, másként tárolják és hívják elő azokat, másképp értelmezik a szabályokhoz és a tekintélyhez való viszonyt, másképp alakul a koncentráció képességük és a munkatempójuk is. Ez a nemzedék rutinszerűen tölt le vagy fel digitális tartalmakat, hoz létre információmegosztásra és kapcsolattartásra alkalmas felületeket, keres adatokat az interneten. A spontán és természetes eszközhasználatnak köszönhetően gyorsabb az információszerzésük, mintha nyomtatott forrásokhoz fordulnának, ugyanakkor épp a rendelkezésre álló nyomtatott könyvekhez való hozzáférés terén lehet szükségük segítségre, vagy legalább arra, hogy megmutassuk nekik egy másik tudásmodell, egy még mindig érvényes és hiteles gondolkodási paradigma lehetőségeit a tanulásban. A technológiai jártasságra épülő generációs besorolásokon túl ma már beszél a szakirodalom *digitális bölcsességről* is, mely a technológia körülmények közötti használata alapján újraértelmezi az úgynevezett *digitális bennszülöttek és bevándorlók* közötti határt (bővebben Lévai 2014: 62–69.). A tanárnak is szüksége van azokra a kompetenciákra, melyekkel meg tudja valósítani a tudásmegosztást és a tanulásszervezést a digitális vagy online világban otthonosan mozgó diákok között. A jelenlegi tanárjelöltek abban a szerencsés helyzetben vannak, hogy generációs vonatkozásban, eszközhasználatuk lehetőségeinek tekintetében nem állnak messze a tanítandó diákoktól. A fejezet azzal a céllal született, hogy bemutasson az irodalomtanításban is alkalmazható online feladatokat, melyek egyrészt támaszkodnak a digitális eszközökre, az online elérhető felületekre, másrészt elvárják a szövegekkel való értő találkozást, a „hagyományos” olvasást is (kapcsolódó szakirodalom: Molnár–Fejes: 2021).

DIGITÁLIS ESZKÖZÖK

A tartalom és a rendelkezésre álló eszközhasználat, valamint az általa kínált módszertani lehetőségek összhangját nem könnyű megteremteni. A magyartanítás már jó ideje támaszkodik az internet segítségével elérhető forrásokra, tartalmakra, így a digitalizált

szövegekre is. Ami az alkalmazásuk nehézségeit illeti, az többek között az olvasási stratégiák és szokások összefüggésében fogalmazható meg. A módszertani próbálkozások továbbra is az olvasás folyamatára koncentrálnak, tehát a digitális eszközök nem a szövegekkel való találkozást akarják helyettesíteni, inkább arról van szó, hogyan lehet az irodalmi művet például a szöveg, a kép, a film, a hangzó anyag komplex élményével bevonni az értelmezésbe, az együtt gondolkodásba; hogyan lehet a kooperatív munkát digitális eszközhasználattal megszervezni.

Az online interaktív feladatszerkesztők közül a *LearningApps Web 2.0* alkalmazást egyszerű kezelhetősége és sokféle feladatsablonja, úgynevezett „tankockája” miatt érdemes megemlíteni. A Web 2.0 alkalmazások a közös tartalomszerkesztést, a felhasználók együttes munkáját teszik lehetővé. A tanításban is hasznosuló technológiai jelentőségük abban mutatkozik meg, hogy a felhasználó tartalomszolgáltatóvá válik, vagyis az ilyen alkalmazással támogatott tanulási környezetben megvalósulhat a felhasználók interakciója, a többirányú kommunikációra épülő tudásmegosztás (bővebben Lévai–Papp–Danika 2015: 67.). Az ilyen típusú eszközhasználat révén növelhető a tanulói tevékenységre szánt idő, az interakció pedig nemcsak a tanár és a diákok, hanem a diákok között is kialakul. A *LearningApps* alkalmazás egyik tankockája az idővonal. Az irodalomtanításban az idővonal használható például az alkotói életút és pályakép bemutatásához, történetek téridő-szerkezetének megbeszéléséhez; a kvíz típusú feladatokkal is visszacsatolható a történetismeret; a puzzle-féle csoportos kirakóval készíthetünk szövegszerkezeti, elbeszéléstechnikai összefüggésekre vagy lexikális ismeretekre fókuszáló feladatokat; a hiányos szöveg sémája alkalmas például irodalomtörténeti vagy műfajpoétikai ismeretek rendszerező összegzésére. Természetesen nem minden tankocka és nem minden lehetséges alkalmazása kapott helyet a felsorolásban. A tankockák nem helyettesítik a párbeszédre épülő műértelmezést, nem léphetnek a konstruktív vita helyébe, de megjelenhetnek az óra témájára való ráhangolás céljával vagy egy-egy tematikus egységet alkotó óraszakasz lezárásaként, illetve a tanórán kívüli tevékenységek között is helyet kaphatnak oly módon, hogy a tanulók készítenek tankockákat egymásnak. A feladatok elkészítése fejlesztheti a tudásmegosztás képességét, és elvárja a szövegekben való elmélyülést, alkalmat ad az újraolvasásra. Az óratervezéskor érdemes figyelni arra, hogy a tankockák ne szűkítsék le az irodalomtanítást az információközvetítésre, az adatközlésre és az adat-visszakérdezésre. Az online alkalmazások használata feltételezi az úgynevezett digitális írástudást, vagyis a számítógépes környezetben zajló információkeresést és -rendszerezést, valamint a megtalált információ értékelését (Abonyi-Tóth-Turcsányi-Szabó 2012: 9.). Minderre módszertani szempontból akkor tudunk támaszkodni, ha képesek vagyunk ezt az írástudást a tanítás, a tanulás szolgálatába állítani.

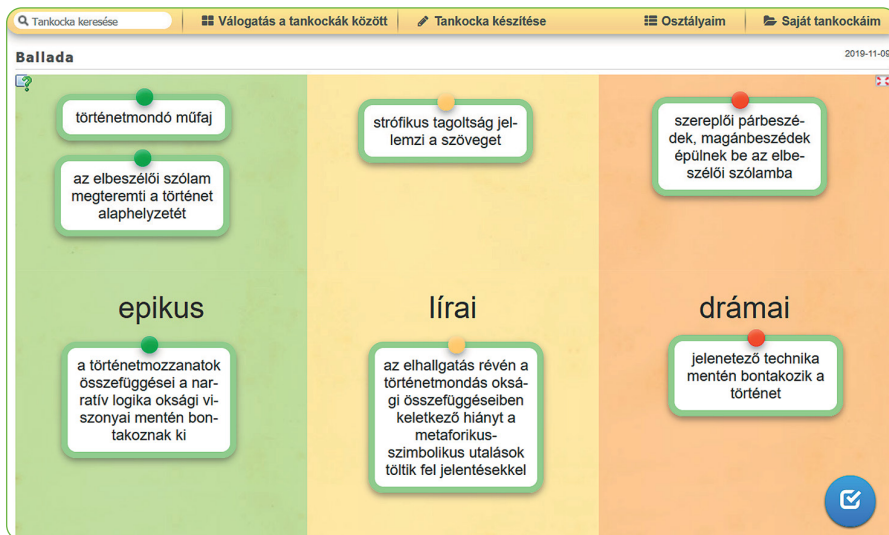
Ahhoz, hogy a digitális írástudásra építeni tudjunk a tanítási-tanulási folyamat tervezése során, egy komplex és folyamatosan bővülő műveltségtartományban érdemes gondolkodni. Tongori Ágota az IKT-műveltség négy aspektusát nevezi meg az UNESCO kommunikációs készségtérképét is figyelembe véve: a technológiai műveltséget, a szociális kompetenciákat, a kognitív képességeket, illetve a jogi-etikai és személyes biztonsági-egészségügyi kérdéseket (Tongori 2012). Az IKT-műveltség tehát magában foglalja többek között az eszközhasználatot, az internet segítségével elérhető információkban,

szöveges és multimédiás tartalmakban való tájékozódást, azokkal kapcsolatban a kritikai attitűd kialakítását. Az irodalomtanításban az írott szövegekkel végzett értelmező tevékenység megtervezésében és megvalósításában hozhat módszertani megújulást az IKT-műveltség aspektusainak átgondolása.

A digitális eszközhasználatra építő tanulást támogatja regisztrált felhasználók számára a *Sulinet Tudásbázis* számos alkalmazása, így a *Kirakat*, a *Kiemelő*, a *Tananyaggyár*, a *Blog*, a *Gondolatpárbaj*, a *Kitűző*. A Dokumentumtárban tárolhatunk feltöltött tartalmakat, megoszthatjuk azokat. A Dokumentumtárban készíthetünk idővonalat, gondolkodástérképet, tesztfeladatot. Ezek a szerkesztési lehetőségek egyéni vagy csoportalkalmazásokként működnek, támogatásukkal a tanulók is bevonhatóak a tartalomszerkesztésbe, valamint megteremthetjük velük a vita, a véleményeket kifejtő párbeszéd lehetőségét. (Az alkalmazások ismertetését ld. Abonyi-Tóth-Turcsányi-Szabó 2015: 28-41.)

GYAKORLATI PÉLDÁK

A következőkben néhány, Arany János balladáinak tanításához készült feladat (tankocoka, szófelhő, képregény és illusztráció) bepillantást kíván adni a digitális eszközhasználat módszertani lehetőségeibe. Az 1. ábra tankockája a ballada műfaji jellemzőinek rendszerezéséhez készült, és a már megoldott feladatot mutatja be. A tankocoka a csoportba rendezés sablonját használja.



1. ábra: A ballada műfaji jellemzői – saját tankocoka (K. Sz.)

A tankocoka (ld. <https://learningapps.org/display?v=pqztwufyc199>) alkalmazható például a rendszerező ismétlés didaktikai célkitűzésének megvalósításához, miután végigvittük néhány ballada műfajpoétikai szempontú értelmezését, és a szöveghelyekre

épülő, de azoktól elvonatkoztatni is képes szempontrendszer és fogalomhálóat próbálunk kialakítani. A feladat akár az óra elején is használható, ekkor már a tanult ismeretek előhívására, mintegy szempontokat adva a műértelmezéshez. Az írásbeli érettségi önálló műértelmező fogalmazásának megírásához a hasonló típusú feladatok alkalmazható szempontokat adhatnak. A tankocka megoldható többféle munkaformában: önállóan vagy csoportmunkában is, tanórai vagy otthoni mobiltelefon-használat segítségével. A tanórán a megoldott feladat kivetíthető, a közös megbeszélés alkalmával táblaképként használható, és az otthoni tanulás számára is online elérhető. Az egyes szövegdobozok saját mezőjükön belül elmozdíthatóak, így a tanári magyarázat egyrészt jól tervezhető, másrészt alkalmazkodhat az órai gondolkodási folyamat dinamikájához.

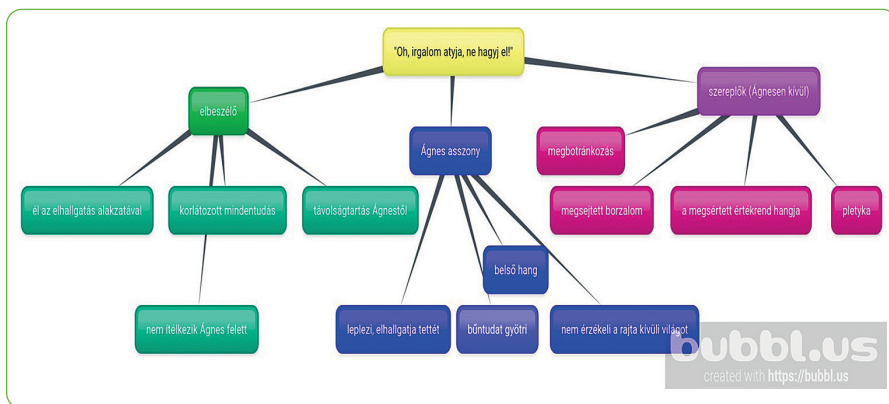
A tankocka többszörös megoldása magában hordja annak veszélyét, hogy az elemző nyelvhasználat alkalmazásának helyére kész információk rutinszerű elhelyezése lép. A tankocka feladatának megoldása nem kizárólagos cél, hanem eszköz az értelmező gondolkodás elsajátításához, itt a balladáról való beszélgetés elindításához vagy az olvasási tapasztalat reflexióinak megfogalmazásához. Ehhez szükség van a tanári koordináló munkára, az elemző készséget fejlesztő kérdések megfogalmazására, illetve a válaszok reflektált visszacsatolására. Ennek a célnak a megvalósítását tudja támogatni a 2. ábrán látható tankocka is, mely Arany János *Ágnes asszony* című balladájához készült.

elbeszélő	Ágnes asszony	bírák	szólamhatár		
"Ágnes asszony a patakbán Fehér lepedőjét mosja. Fehér lepedő, véres lepedő! A hűvös habok elkakadossá. Oh! Itglom ahyja, ne hagyj el!"	Ágnes azt még egyre látja S épen úgy, mint akkor éjjel.	"Hogy beljén a zúzó asztalán! Tízdes özekek önek sorra: Szárazalomat néznek ő rá. Egy se mérges, vagy mogorva."	"Morsók esett lepedőfőn. Ki kell a vérfoltot vennem! Jaj, na e szenny ott maradna, hová kéne akkor lennem!"	Eredj haza, szegény asszony! Mosd fehérre mocskos lepedő: Eredj haza, selen sájon Erőt ahhoz és kegyelmet!"	"Mély a börtön, egy sugár-száll! Csudáim! elg képes. Egy sugár a börtön magja. Én pedig féltől népek."
Ágnes asszony, hol a férjed?	Ágnes asszony, A tömlőcbe gyere mostan.	"Ez ez így megy évről-évre. Tízdes-nyáron, gízelt néked: Harmat-arca hó napon ég, Gyöngye lére feyben kékül."	"Jaj, galambom, hogy mehetnék, Míg e foltot ki nem mostam!"	"Fiam, Ágnes, mit mivelés? Szörnyű a kín, keszes a vád! Ki a tetted vegrehalja Szerecső! Im mage vall rád."	"Hődvilágos éjtelentek. Mikor a víz forra csillog. Maradozó csattanással. Fehér sulyka messza viog."
"Csillagom, hisz ottbenn alsziki! Ne menjünk be, mert főtárad."	Szöghaját is megsimítja Nehogy azt higgyék: megbomlott.	"Méltóságos nagy uraim! Nézzem ismét keztyemetek: Sürgősök munkán van otthon. Fogyva én ill nem őhletek."	"Nosza sími, kezt zokogni. Sőri zőportőnyre folyván. Lilomóri pergő harmat, hűlő vizegnyög hatyu tollán."	Hallja a hangot, érti a szót, S míg azt érti: „meg nem űrl.”	Ágnes asszony, mit mos kelmed?
"Csilt te, csilt tel csibém vére Kéveréd el a gyocis lepedő."	"Ó bítón fog veszni honap, Ó si léselet megdote, hogy váram és kenyéren Raboskoova künösöl te."	"Üsszenés a bölcs lövényvazák Hallására ly panaszrak: Csudensőség vól. Hállját a száj, Csügöl a szemek szavaszrak."	"Ez ez így megy évről-évre. Tízdes-nyáron, gízelt néked: Harmat-arca hó napon ég, Gyöngye lére feyben kékül."	Ágnes asszony, hol a férjed?	"Nosza sími, kezt zokogni. Sőri zőportőnyre folyván: Lilomóri pergő harmat, hűlő vizegnyög hatyu tollán."

2. ábra: Szólammegoszlás az *Ágnes asszony* című Arany-balladában – saját tankocka (K. Sz.)

A 2. ábrán a még megoldásra váró tankocka, egy csoportosítós kirakó látható (<https://learningapps.org/display?v=p8895bg1c19>). A mobiltelefon-használat lehetővé teszi, hogy az egyes részleteket felnagyítsuk, így a szöveg jól olvashatóvá válik, ilyenkor azonban az egész tábla sajnos nem látható. Az általánosítás szándéka nélkül érdemes megemlíteni azt a tapasztalatot, hogy nehézséget jelenthet a kocka tanórai alkalmazásakor a részletek és az egész láthatósága, bár a diákok többsége technikailag jól boldogult a feladatkezeléssel. A rövidebb szöveg technikailag megoldást jelenthet, de akkor nehezebb

a választott szöveghely értelmezése. A tábla tetején található négy fül egy-egy balladai szólamot jelöl, melyekre kattintva az egyes puzzle-darabok kijelölhetőek. A megfelelő kijelölés után a puzzle-darab eltűnik, ami a megoldást követő összegzés megfogalmazását sajnálatosan megnehezíti. A feladat viszont alkalmas arra, hogy egy-egy részlet kiemelésével visszavezesse a tanulókat a ballada egészéhez, és elindítsa a szövegbéli beszédmódok jelentésteremtő szerepének megvitatását. A feladat közelebb visz a beszédmód, a beszédhelyzet, az alakteremtés, a perspektívaekezelés kapcsolatának feltáráshoz, ami támpontokat adhat azoknak a kérdéseknek a megválaszolásához, hogyan teremti meg a ballada narrációja, a faluközösség és a bírák hangja a tragikumot; hogyan viszonyul az elbeszélő Ágneshez; hogyan beszélhető el a bűn és bűnhődés összefüggése nyelvi-poétikai eszközökkel.



3. ábra: A refrén értelmezése az Ágnes asszony című Arany-balladában – saját ábra (K. Sz.)

A tankocka megoldása után vagy akár közben is szükség van tanári irányításra, például a szöveghelyek kontextualizálásában, a szólamhatár jelenségének, a szöveg betű szerinti és metaforikus-szimbolikus jelentésrétegeinek értelmezésében. A feladatmegoldás elindítja a diákok közti és a tanár-diák interakciót is, melynek során többirányú kérdésfeltevés segítségével visszatérünk a balladához, és kialakulhat a vita lehetősége is. A feladat elvégzésével megnyithatóak a műértelmezés további útjai: az archetipikus szimbólumokra és a motívum-összefüggésekre, a refrén jelentésteremtő szerepére fókuszáló olvasás, valamint a műelemzés támaszkodhat további Arany-balladákkal vagy a Zichy Mihály-illusztrációkkal kialakítható párbeszéd-lehetőségekre. Az összegző célú tanári magyarázatot segíthetik a *gondolkodástérkép-szerkesztők*, melyekkel akár hierarchikusan kibontható grafikus szervezők is készíthetőek.

Az *Ágnes asszony* című ballada refrénjének a szólamhatárok összefüggésére koncentráló értelmezéséhez készült a következő ábra, mely a már kibontott, minden megrajzolt elágazást láthatóvá tevő formájában látható. A vázlatot az óra előtti felkészülés során is elkészíthetjük, majd az órán felhasználhatjuk, de a tanulók is készíthetnek ilyen ábrákat házi feladatként, majd bemutathatják és – tanári koordináció mellett – megvitatathatják azokat a következő órán.

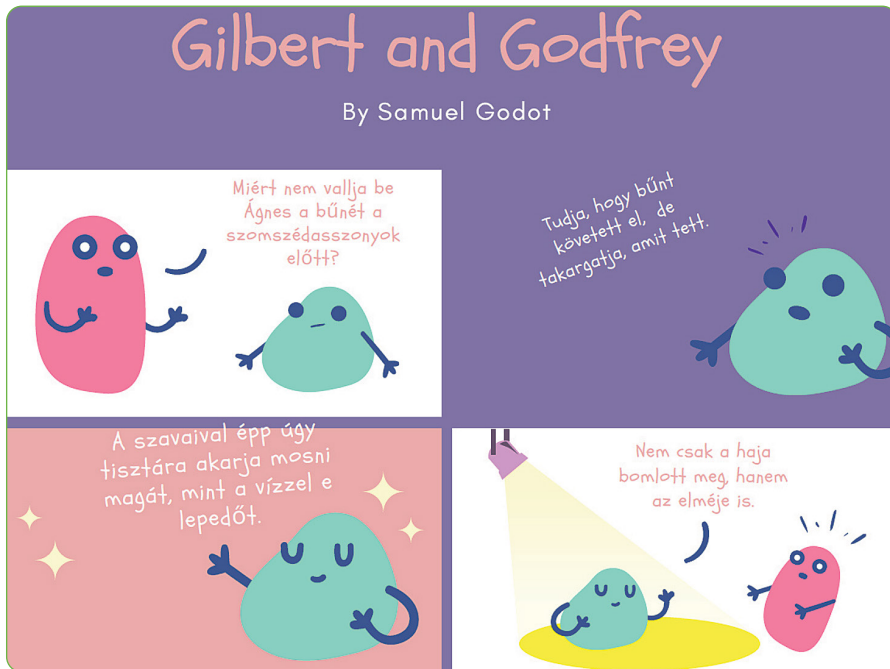
Az ábra tanári kérdésekkel koordinált és kommentárokkal kísért bemutatása vagy tanulói megalkotása a tankocka megoldásához képest már elvárja a reflexiók megfogalmazását. A gondolkodástérkép-szerkesztőkkel elkészített vázlatok a digitális távoktatás időszakában is alkalmazhatóak voltak, többek között helyettesíteni tudták a táblaképet, vizualizálható sémát tudtak teremteni a közös gondolkodás számára. Amikor a tanulók alkothatnak és mutathatnak be, hasonlíthatnak össze saját vázlatokat, feladatokat olvasmányok alapján, ők lépnek elő a tudásátadás koordinálóiává, és az a tapasztalat is belátható lesz, hogy az irodalomról való tudás nem tanári monológok, magyarázatok megtanulandó összessége, hanem az olvasás által megszerezhető, megosztható, megvitatható tapasztalat. A tanulói tevékenységekből, de tanári szakmai támogatással születő feladatok az óra egy-egy mozaikját alkotják, melyeknek köszönhetően az osztályban az interakció nem csak a tanár felől indulhat el. Gondolkodástérkép-szerkesztőkkel készíthető cselekményvázlat, szövegszerkezeti vázlat is, vagy sokféle strukturált asszociogram, mely a gondolkodási folyamatot indítja el.

Az értelmezést, a reflexiók megfogalmazását mindig segíti valamely produktum létrehozása. Ilyen produktumok lehetnek például az online elérhető eszközökkel megszerkeszthető *szófelhők*, képregények. A képpers irodalmi hagyományától sem idegen a szófelhő. Formájának, színeinek megválasztása már feltételezi a saját olvasási tapasztalatot, lehetőséget ad egyfajta újrafirásra és interpretációra. A házi feladatként megszerkesztett szófelhőkből virtuális tabló, kiállítás állítható össze akár egy közösségi oldal zárt csoportjában, így az osztály kommentelheti az egyes alkotásokat. A virtuális kiállítótér berendezése előtt lehetőségünk van a közösségi oldalak használatára vonatkozó etikett megbeszélésére is.

Az irodalomtanítás egyik folyamatosan megoldandó feladata a tanulóknak arra a kérdésre válaszolni, hogy miért kell az elemzés „álcája” alatt „belemagyarázni” jelentéseket a szövegekbe, illetve honnan tudjuk, hogy mit gondolt maga az alkotó. Ezek a kérdések okafogyottá válnak, ha a diákok az alkotó és a befogadó szerepében is találkoznak az értelmező beszédhelyezettel. A 4. ábrán az *Ágnes asszony* című balladához készült szófelhő látható. A forma, mely a szófelhő-szerkesztő sablonja szerint homokóra, az időtlenné váló bűnhődés, illetve a végtelenségig vezeklő asszony alakjára utal. A létrejött képpers viszont lehetővé tesz további értelmezést is: a homokóra nőalakot formáló keretében felismerhető a fejét lefelé fordító és térdeplő Ágnes asszony. Sziluettjének középpontjában egymás kontextusában szerepelnek az *Ágnes*, az *irgalom*, az *atyja*, az *asszony* és a *mossa* szavak, melyeket mintegy tükkörtengelyként választ el és kapcsol össze a *fehér*, a *haggy* és a *jaj* szavakból kirajzolódó vonal. Ebben az összefüggésben a szánandó Ágnes látható: a mosás közben térdre ereszkedő asszonnak csak az Isten irgalmazhat. A *fehér* és a *jaj* szavak egymás közelébe kerülve a megtisztulás és a fájdalom versbéli összefüggésére irányíthatják a figyelmet a ballada újraolvasásakor.

A szófelhők bármely óraszakaszban alkalmazhatóak, az óra témájára való ráhangolódás, az értelmezőtevékenységet megvalósító jelentésteremtés és a reflektálás szakaszában egyaránt, ugyanakkor lehetővé teszik a tanórán kívülre kiterjeszhető tudásmegosztást is. Elkészítésükkel megélhető az alkotás öröme, megvalósítható az irodalommal összekapcsolódó önkifejezés, a *kreatív írásgyakorlat* (erről ld. a IX. fejezetet is). A szófel-

a tanulásról való beszédet, ami a kooperatív munkaformákra, az egyéni és a közös felelősségvállalásra egyaránt épülő tanulás esetében sem idegen a tanár-diák kapcsolatától.



5. ábra: Érttem én... - didaktikus képregény az Ágnes asszony című Arany-balladához – saját kép (K. Sz.)
<https://www.canva.com/>

A képregények készítése során – legyen az a történet újraírása vagy értelmező megjegyzések megfogalmazása – a tanulók az alkotás helyzetében találkoznak azokkal a szövegjellemzőkkel, melyekkel a műelemzés esetében is: így a beszédhelyzet, a nézőpont és a beszédmód poétikai összefüggéseivel. A képregény készítésekor a feldolgozott műnek ezektől a jellemzőitől nem térhetnek el, vagy ha mégis, akkor azt az adaptációt is értelmezésre fogják felajánlani az osztály számára.

A kreativitást fejlesztő feladatok segítségünkre vannak a frontális tanítás dominanciájának csökkentésében, ugyanakkor nem mondhatunk le a tanári beszéd koordináló, mintaadó szerepéről, például a produktumok megtekintését kísérő reflexiók összegzésekor. A képregények készítését – éppúgy, mint más tartalmak és eszközök esetében is – érdemes didaktikusan tervezve beilleszteni az órák sorozatába, és előkészíteni a szerkesztők alkalmazását, megmutatni azok működését. Bár a tanulók jól boldogulnak az online térben, a feladatsabás értelmezése, az eszköztár nem esetleges, hanem módszeres használata szükségessé teheti a felületek használatának együttes, órai megismerését.

Az irodalmi művekhez készíthető illusztrációk is élményközpontúvá tudják tenni a tanulást. A 6. ábra egy montázs, mely kép és szöveg kapcsolatából jött létre, szintén

az *Ágnes asszony* című balladához kapcsolódóan: a kompozíció szimultán módon helyez el képi elemeket, melyek a szövegből származó sorokkal lépnek értelmező viszonyba. A feladat jelen esetben egy olyan balladaillusztráció készítése volt, mely a bűnei következményeit viselő, bűnhődő Ágneszt helyezi középpontba. Ha a képet nem az alkotó bemutatásában tekintjük meg, hanem az osztály reflexióit juttatjuk szóhoz, meg tudjuk teremteni azt az értelmező beszédhelyzetet, mely tanulói interakciókat indít el. Egy-egy szöveg világába belépve megmutatkozhat, hogy az elemzés olykor didaktikusnak tűnő technikái mögött az értelmezőtevékenység öröme, a művekkel folytatható párbeszéd és az újragondolás, az alkotás lehetőségei rejlenek. A tapasztalat pedig, hogy a szöveg, és a benne, általa születő jelentések nem lezártak, hanem a művel való foglalkozás – legyen az például műelemzés vagy illusztráció készítése – hozzásegít bennünket önmagunk megértéséhez. Lehetővé teszi, hogy megismerjük saját befogadói kérdéseinket, és a megértés időbeli distanciájára reflektálva megfogalmazzuk a művel kapcsolatos befogadástörténeti észrevételeket is. A vizualizálás technikai fel tudják oldani a nyomtatott szöveggel való találkozás nehézségeit: az elbeszélte történet áthelyezhető az értelmezés jelenébe, aktualizálható a mindenkori beszédhelyzetben, többek között a digitális technológia eszköztárát alkalmazva. A ballada és az illusztráció kapcsolata változatos interaktív-reflektív technikákkal valósítható meg, mint például a kiscsopor-tos kerekasztal-beszélgetéssel vagy az úgynevezett aszalterítő-technikával (az interaktív és reflektív technikák bemutatásáról ld. Pethőné 2005: 205–300.). Mindeközben módszertani-szakmai szempontból szem előtt tartjuk, hogy a művekkel kapcsolatos elvárások, bizonyos látásmódok, az előítéletek – melyek például szereplői viselkedések, nyelvhasználati formák, műfajok viszonylatában léteznek –, megváltozhatnak, illetve, hogy a befogadóvá válás útja az olvasás, illetve az újraolvasás.



6. ábra: Illusztráció az *Ágnes asszony* című Arany-balladához – saját ábra (K. Sz.)
<https://www.canva.com/>

ÖSSZEGZÉS

A digitális eszközökkel elkészíthető produktumok lehetővé teszik, hogy az irodalomban megformálódó esztétikai tapasztalat más médiumokban, valós vagy online közösségi térben, kapcsolathálóban is megélhető élményként legyen befogadható és megosztható. A digitális eszközökre épülő tanításnak további eszközei lehetnek a gyakorlás, a mérés-értékelés didaktikai feladataira is alkalmas tesztszerkesztők, melyekkel az irodalomtanítás esetében például irodalomtörténeti, szövegismereti kérdéssor állítható össze. Ugyanakkor a szövegekhez kapcsolódó tesztek a szövegértési készséget is fejlesztik, mérik. Tesztek szerkeszthetők például *Google-úrlappal*, a *redmenta.com*, a *kerdoivem.hu*, a *digiteszt.hu*, a *classmarker.com* felületeken, illetve e-learning keretrendszerben. A tesztek többféle feladattípust alkalmaznak, így például az egyszeres vagy a többszörös feleletválasztást, a válaszelemmel kiegészítést, a hozzárendelést vagy párosítást, az igaz-hamis választást. A válaszelemmel kiegészítés nehézsége, hogy a megadott helyes választól írásmódjában eltérő választ a javítás hibásnak érzékeli. Az egyes tesztszerkesztők kínálnak erre megoldási lehetőségeket, mint például az egyenkénti felüljavítást. A kérdéstípusok megválasztását befolyásolja, hogy mit mérünk, milyenek a mérés körülményei, így például figyelniünk kell arra, hogy a megadott időbeállítás, a kérdések sorrendje hogyan befolyásolja a várható eredményt. Ha a kérdések egymásutánját véletlenszerűre állítjuk be, a szövegismereti teszt kitöltése nem teszi lehetővé a szövegben való lineáris előre haladást, illetve az időbeállítással már döntünk arról, hogy a kérdések megválaszolásakor lesz-e lehetőségük a diákoknak belelapozni a szövegbe. Mivel a teszt nem öncélúan kérdez rá például egy regény esetében történetmozzanatokra, hanem az értelmezőtevékenységet előkészítve, érdemes a szerkesztéskor a kérdés nyelvi megalkotottságára is figyelni. A digitális tesztszerkesztés éppúgy nem jelent kizárólagos adatkereső kikérdezést, mint ahogyan papíralapú feladatlapok kérdései sem.

A digitális eszközhasználat, az online térben való kommunikáció az eszközzel való ellátottság mellett elvárja a módszertani nyitottságot, a tanár és a tanulók digitális kompetenciájának folyamatos fejlesztését, a digitális etikett betartását, általában véve az IKT-műveltség bővítését. A digitálisan támogatott tanulási környezetben a diákoknak lehetőségük van úgy bevonódni a tanulásba, hogy maguk is tartalmakat állítanak elő, majd azokat megosztják egymással. A tanár szerepére hatással van a digitális környezet is; az alkalmazásokban rejlő interakciót teremtő lehetőségek felerősítik a kooperatív munkaformákban is érvényesülő szerepeket: a mentorét, a koordinátorét, a facilitátorét (bővebben Lévai 2014: 46–60.). A digitális eszközök használata átalakítja a hagyományos tanítási-tanulási folyamatokat, ugyanakkor új módszertani lehetőségeket kínál az olvasóvá neveléshez.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Abonyi-Tóth-Turcsányi-Szabó 2015

ABONYI-TÓTH Andor, TURCSÁNYI-SZABÓ Márta, *A digitális írástudás fejlesztésének lehetőségei*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.

Lévai 2014

LÉVAI Dóra, *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanítási-tanulási folyamat során*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2014.

Lévai-Papp-Danka 2015

Interaktív oktatásinformatika, szerk. LÉVAI Dóra, PAPP-DANKA Adrienn, Eger, 2015.

Molnár-Fejes 2021

Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban, szerk. MOLNÁR GÁBOR Tamás, FEJES Richárd, Budapest, Prae Kiadó, 2021.

Pethőné 2005

PETHŐNÉ Nagy Csilla, *Módszertani kézikönyv*, Budapest, Korona, 2005.

(https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/modszertani_kezikonyv_001-372.pdf)

Prensky 2001

MARC PRENSKY, *Digital Natives, Digital Immigrants – A New Way To Look At Ourselves and Our Kids, On the Horizon*, NCB University Press, 9/6., 2001.

Tongori 2012

TONGORI Ágota, *Az IKT-műveltség fogalmi keretének változása*, Iskolakultúra, 2012/11, 34–47. (http://epa.oszk.hu/00000/00011/00170/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-11_034-047.pdf)

IX. A kreatív írás szerepe az irodalomtanításban

BODROGI FERENC MÁTÉ

BEVEZETÉS

Mint Raátz Judit kifejti, a tágan értett „kreatív írás” mára deklaráltan az alap-, közép- és felsőfokú tanrendekbe beépítendő modulnak tekinthető, melyet a közoktatás alaptantervei is bizonyítanak, amikor a műfajokhoz kötődő hagyományok, nyelvi-stilisztikai és kommunikációs jellegzetességek szerepének felismerését és *kreatív alkalmazását*, illetve a saját álláspont fegyvelmezett, ugyanakkor *kreatív kifejezésének* képességfejlesztését írják elő (Raátz 2008). A kreatív írás (*creative writing*) eredeti formájában olyan szervezett keretek között történő írásgyakorlat, amely a különféle műfajokban való alkotás szabályait igyekszik megtanítani változatos, értékelő, elemző, kritikai metódusokkal. „A kreatív írás címszó alatt a legtöbb módszertani szakirodalom a fogalmazás, a szövegalkotás változatos módszerek, témák és munkaformák felhasználásával történő gyakorlását, fejlesztését érti. A megnevezésben a fő hangsúly a kreativitáson, a szokványos iskolai fogalmazási feladatoktól való eltérése van.” (Raátz 2008) Nem ritka az ilyen típusú feladatokban, hogy – a fogalom eredeti jelentéséhez igazodva – valamilyen *szépirodalmi* szöveg a kiindulópont, vagy valamilyen szépirodalmi műfajban történő alkotáshoz kapcsolódik. Ezek a szorosabb értelemben vett kreatív írásgyakorlatok. Míg azokat a feladatokat, amelyek inkább módszereikben, munkaformájukban, a feladat jellegében igyekeznek a megszokottól eltérni, újszerűek lenni, tágabb értelemben vett kreatív gyakorlatoknak tekinthetjük (Raátz 2008). Mindez, mint Samu Ágnes fogalmaz, személyes jellegű megszólalást tesz lehetővé, segíti az egyén személyiségének fejlődését, társadalmi megnyilvánulásainak hatékonyságát, fejleszti önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az *önkifejezés* elsődleges eszközének tekinthető (Samu 2004: 11.). A kreatív írás tanításának Dianne Doubtfire szerint ugyanakkor nem valamiféle szabálykontroll a lényege, és nem célja az írói „klónozás” sem, hanem bevezetni igyekeznek az idők folyamán kialakult szövegszerkesztési és -alkotási technikákba, hogy ezek elsajátítása után az egyén képes legyen a szabályszerűtől, a kánontól való tudatos eltérésre is (Doubtfire 1996: 2.). A kreatív írás tehát egyfajta *írásmódszertan* és *speciális szövegalkotás*, melynek szorosabb értelemben vett professzionálisabb, hangsúlyosan az artisztikus íráshoz köthető praxisa is elkülöníthető (elsősorban a közép- és felsőoktatás világában), illetve a hagyományos értelemben vett szövegalkotás gyakorlatait mintegy kiegészítve a közoktatás alsóbb szintjein is egyre bevettebb oktatási perspektíva.

A TÖRTÉNETI HORIZONT FELVILLANTÁSA

Mindaz, ami manapság kreatív írásként jön szóba, szerves része volt például a 18. század magyar kollégiumi (deákos) kultúrájának is, iskolai keretek között, a klasszikus auktorok imitálásának formájában. Köztudott, hogy ennek a fajta „versengő” utánzásnak volt az egyik korabeli mestere a virtuóz Csokonai Vitéz Mihály. A 20. század elejéről a Négyesy-szeminárium tekinthető az egyik leghíresebb egykori kreatív műhelynek, de a 20. század második feléből is lehet szigetszerű példákat hozni (pl. az irodalomtudós, költő és műfordító Lator László szemináriumait az ELTE-n). A módszeres írásgyakorlatként értett (kreatív) írás nálunk lényegében a második világháborúig folytonosnak tekinthető a standard, elsősorban középszintű közoktatásban (Klebensberg Kunó 1924-es kulturális reformprogramjának irodalmi tantervében például állandó elem szerkesztéssel és anyaggyűjtéssel egybekötött havi házidolgozat formájában; vö. Sipos 2003: 24–28.). Ezt követően azonban olyan hiátus keletkezett, amelynek következtében az illető praxis csak a kétezres években kezdett újra éledni, jellemzően az egyetemi szférában, kiegészítő képzések formájában. (Azzal együtt, hogy az egyetemeken a 20. században valójában mindvégig jelen volt az, amit ma kreatív írásnak nevezünk, ám jóval esetlegesebb megvalósulásokkal, egy-egy személyiséghez kötődően, mint azt a megelőző Négyesy- és Lator-példák is bizonyítják.)

Az Amerikai Egyesült Államokban a 19. század legvégétől, a Szovjetunióban az 1930-as évektől működnek az írásmesterséget oktató műhelyek, melyeket a századközépen francia és angolszász megvalósulások követtek. Az irodalommal való foglalkozásnak a kreatív írás köre épülő elképzelése a harmincas évektől kezdve intézményesül az Egyesült Államokban, a második világháborút követően pedig tovább virágzik, sőt jelentékeny szerepet tölt be a felsőoktatás tömegessé válásában (Sári B. 2015: 3–4.). Sári B. László az amerikai kreatív írás oktatás két szakaszát különíti el, melynek első szakasza kb. 1880-tól kb. 1945-ig tart (Sári B. 2015: 5.), s mely szakaszok lényeges különbségeiről a továbbiakban még lesz szó. Az amerikai kreatív írás oktatás széles spektrumára jellemző, hogy újságcikkeket, rövidprózát, a rádióban felolvasásra szánt szövegeket, költeményeket, non-fiction szövegtípusokat (szöveggönyvek, útleírások, életrajzok, önéletrajz), színdarabokat, internetes szövegeket egyaránt alkotnak a „gyakornokok”. Ám megbeszélés tárgya lehet az interjúkészítés, a rádióban elhangzó beszélgetések szerkesztésmódja, a szerzői „kézirat” eljuttatásának mikéntje a kiadókhöz, illetve a könyvügynökökkel, kiadókkal, szerkesztőkkel folytatott tárgyalások módja, a szerzői jogok és a plagizálás kérdésköre is. Az egyéni alkotások felolvasásától, előadásától a példaszövegek írástechnikai elemzéséig terjed a tevékenységek köre, különféle – csoportos, tutoriális, vagy akár online – munkaformákban (Fábián 2004).

AZ AMERIKAI MODELLEVÁLTÁS TANULSÁGAI

Mint Sári B. László kifejti, az Amerikai Egyesült Államokban egy egyre kisebb felvevőpiacra és egyre nagyobb túltermelési válsággal küszködő „iparág” vívódásának lehe-

tünk tanúi. Ezért a kialakult helyzetért – több más tényezővel egyetemben – a kreatív írás kurzusoknak az amerikai felsőoktatásban történt intézményesülése, illetve a második világháborút követő radikális előretörése tehető felelőssé. Kezdetben a kreatív írás tanítása oktatási kísérletként bontakozott ki, egy olyan elképzelés gyakorlatba történő átültetéseként, amely szerint az írással, és annak meghosszabbításaként az irodalommal való foglalkozás nem csupán tudományos vagy haszonelvű elképzelések mentén történhet, hanem *önmagáért* is. A nyelvészeti (filológiai) és történeti (pozitivistá) tudományos érdeklődéssel és a munkaerőpiaci-utilitarista szempontokat kitüntetett írásoktatással szemben ugyanis a kreatív írás korai képviselői az irodalomra elsősorban *élő tapasztalati mezőként* tekintettek, s pedagógiai célkitűzéseikben az irodalom művelése során a megértést elválaszthatatlannak vélték az alkotói folyamatban történő megmerítkezéstől. Legfontosabb előfeltevésük szerint az irodalom leginkább tehát művelése során érthető meg és sajátítható el, ez a gyakorlat pedig, legalábbis részben, autotelikus: tudást és praxist egyesítő életvitel – melyet az antik hagyomány az *elméleti-teoretikus* tudás (szófia) és a *technikai-kézműves* tudás (tekhné) ötvözőjeként elgondolt szituatív gyakorlati életbölcseesség, helyzetmegoldó talpraesett ügyesség, praktikus intelligencia, vagyis a *frónézis* fogalmával írt le –, melynek nincsen közvetlen haszna, ám ez a tulajdonsága garantálja egyben autonómiáját. A kreatív írás nem *Wissenschaft* (tudomány), hanem *Bildung* (képzés, nevelődés) (Sári B. 2015: 5.).

Az első programok célja, mindezekből következően is, egyáltalán nem szépirodalmi sikerszerzők kinevelése. A különböző kezdeményezéseknek kezdetben két közös ösztönzője van: az írás vagy éppen a „fogalmazás” egyetemi oktatását az elsajátított készség funkcionális (életviteli, társadalmi hasznossági), nem pedig irodalmi célú kiaknázása motiválja, és amennyiben irodalmi jellegű szövegek létrehozásáról van szó az oktatási gyakorlatban, az nem pedagógiai célkitűzés, hanem csupán eszköz: az irodalmi szövegek és alkotójuk megértését elősegítő feladat. Ez az (ön)ismeret pedig megintcsak az egészséges autonóm személyiség társadalmilag hasznos vetületeire vonatkoztatható. Vagyis a történet az írásoktatás így felfogott haszonelvűségének, illetve egyfajta humanista szabadbölcsezzeti szellemiségnek a programjaként indul, tehát kezdetben írástudók – írásra képes és az írást értő honpolgárok –, nem pedig írók képzése a cél (Sári B. 2015: 6.).

A kreatív írás az irodalomoktatás szerves részét képezte tehát, a *kritikával* szoros együttműködésben és harmóniában, az irodalmat elsősorban történeti, s mint ilyen „halott” tárgynak tekintő *filológiai* megközelítéssel szemben. A *neohumanista* elvek szerint összeállított program a kritikai és alkotó tevékenységet nem egymás ellenében, hanem egymást kiegészítve képzelte el, és igyekezett beilleszteni a tantervbe, amely négy nagyobb komponensből állt: az irodalom nyelvészeti és történeti tárgyú megközelítései egészültek ki a kritikai és kreatív tematikájú kurzusokkal. A később kizárólag műhelyszemináriumokra korlátozódó kreatív íráskonceptiókkal szemben ez a program egy holisztikus irodalmi képzést vizionált tehát, melynek részét képezte (volna) magának az angol nyelvnek a nyelvészeti igényű tanulmányozása, a rendszeres irodalomtörténeti kurzusok, illetve a kritikai és kreatív gyakorlati szemináriumok is. A múlt század húszas éveinek közepére azonban ez az elgondolás védekező pozícióba kényszerült, a pedagó-

giai integráció felszámolásának pedig hosszú távú és messzemenő következményei lettek. Ezek közül talán a legfontosabb, hogy a kreatív írás tanszékek képében olyan kulturális központok jöttek létre az egyetemeken belül, melyeknek súlypontjai a tudományos élet központjaként funkcionáló egyetemi intézményrendszeren kívül kerültek, egyebek mellett azért, mert sokszor nagy tekintélyű írók – tehát művészek, s nem tudományos tevékenységet folytató oktatók – kaptak megbízást a vezetésükre. Az egyébként is egyre tömegesebbé váló kreatív írás oktatás összefonódása a könyvkiadással és a napi kritikai feladatokat ellátó sajtóval a nyolcvanas évekre még egészségtelenebb légkört teremtett, elpiacosodott, kiüresedett, melyek következményei máig érezhetőek (Sári B. 2015: 12.).

Schein Gábor megfigyelése szerint Amerikában a film- és reklámpiac, valamint a piacszerűen működő irodalom és színház viszonylag nagy számban igényel olyan, a mesterség alapjait jól ismerő „irodalmi mesterembereket”, akik bedolgozói lehetnek ezeknek a területeknek. A képzőhelyek természetesen jóval nagyobb számban bocsátanak ki szakembereket, mint amennyire ténylegesen szükség van, így a szelekció elve érvényesülhet. A kreatív írás tanításával szemben hagyományosan szkeptikusabb Nyugat-Európa olyan országaiban ugyanakkor, ahol a filmipar és az irodalmi piac mérete nem jelentős, a kreatív írás tanfolyamok célja kinyilvánítottan inkább az, hogy jó és érzékeny olvasókat neveljenek, vagyis hogy a piac méretét növeljék. Ilyen hely például Finnország, közelebbről a Jyväskyläi Egyetem, ahol a célhoz rendelt programnak csak egy részét képezi a kreatív írás (Vass 2015: 84–85.). A magyarországi lehetőségek az Egyesült Államokban tapasztaltaknál nyilvánvalóan sokkal közelebb állnak a finnországiakhoz, mondja Schein, ennek ellenére úgy tapasztalható, hogy különösen az egyetemeken induló kreatív írás kurzusok – de hozzátehetjük: a privát, idényszerű „mesterkurzusok” is – azt kívánják elhittetni a jelentkezőkkel, hogy elvégzésük hozzá fogja segíteni őket ahhoz, hogy később elismert íróként érvényesüljenek. Az ilyen kurzusok száma ráadásul éppen akkor indult növekedésnek, amikor az irodalmi piac és a filmipar mérete évek óta látványosan zsugorodik. Ebben a helyzetben ésszerű lenne az olvasói igények és az olvasói érzékenység olyasféle növelése, mint amivel Finnországban találkozunk, véli Schein (Vass 2015: 84–85.).

A Jyväskyläi Egyetem tudhatóan az első európai egyetemek között illesztette önálló tantárgyként programjába az írást. Ám a finn egyetem a *kreatív* szót mellőzi a tantárgy megnevezéséből, mert az túlságosan is az irodalmi szövegek „gyártását” idézné fel. Az *írásközpontú* oktatási program egyik különleges területe itt az irodalom tanulmányozása. Ám nem annyira a mesterség elsajátításáról van szó, mint inkább az írás köre szerveződő tudományos kérdések megvizsgálásáról: az írás mint kognitív folyamat, az írás története, többszerzőjűség, csoportos írás a világhálón, szerzőség kérdése a fordítás és adaptáció viszonylatában, az írás szociális és intézményes nézőpontból stb. (Raátz 2008).

Fontos tehát hangsúlyozni a mára jócskán elhalványuló korai amerikai megkülönböztetés érvényét: *írástudó* – az irodalmiságot ezáltal is mélyebben ismerő – *kompetens* állampolgárok, illetve a jövőben potenciálisan sikeres *írópalánták* képzése két markánsan különböző cél. Már csak azért is, mert az író-központú kreatív írás mintegy gazdaságilag kívánja hasznosítani a maradéktalan önkifejezés „romantikus amerikai álmát” (McGurl 2015: 42; Codau 2015: 127.). A *fronétikus szövegközpontúságtól* a zsenikultusszal

jegyes *énközpontúság* felé történő elcsúszás ugyanis legtöbbször hamis illúziókat kerget, nem az irodalmiságra, a nyelvre, hanem az énrre, a sokszor becsvágyó öntudatra figyel, mindezt pedig tovább problematizálhatja az istenített mesterek „ízlésdiktatúrája”, a valódi saját helyett valami más, nem-identikus utánozgatása (az eredeti tehetség jele rendszerint egyébként is az, mondja az írásszakértő Auden, hogy jobban érdekel a szavakkal való játék, mint hogy valami „eredetit” mondjunk; vö. Auden 1995: 642.). Ahogy a többi művészeti ág (képzőművészet, zene) technikai része tanítható, úgy a költészeté, a prózáírásé is, a kreatív írás oktatásának célja pedig nemcsak a profi írók/költők képzése lehet, hanem például a hagyományos magyar irodalomoktatás merevségének oldása is (vö. Codau 2015: 128.).

A KREATÍV ÍRÁS JELENTŐSÉGÉNEK ASPEKTUSAI

A Magyarországon szisztematikusan az elsők között egyetemi kreatív írás kurzusokat hirdető Lackfi János szerint az elsődleges cél az *artistikus írás*, vagyis a vers- és prózaalkotás szakmai részével való megismerkedés, illetve ennek gyakoroltatása, egyfajta jó értelemben vett „gyártás-szemponútú” – vagyis produktív-alkotó – oktatás (Lackfi 2014). Tapasztalatai szerint a művészi igényű írás gyakorlása három fontos kapcsolódó stúdiummal eredményes:

- a kortárs magyar és külföldi irodalom minél mélyebb ismeretével, az élő művekkel való folytonos kapcsolattartással;
- a klasszikus, a modern, illetve a kortárs (egymással is összekapcsolódó) irodalmi művek kifejezetten írástechnikai szempontú olvasásával, amely kimondottan figyel az olvasó befolyásolásának, a figyelem irányításának szakmai trükkjeire, vagyis a szövegek manipulációs felhajtóerejének fogásaira;
- a „világra való nyitottság”, illetve az írásra kiválasztott téma iránti alkotói figyelem kialakításával.

Ezek a tevékenységek egymásból táplálkoznak, ezért érdemes párhuzamosan művelni őket, hiszen az olvasott szövegekben alkalmazott technikákat akkor értjük meg igazán, ha magunk is próbáljuk felhasználni mindezeket, s ugyanígy, a tárgyakra, emberekre irányuló koncentrált figyelem is akkor nyeri el értelmét, ha a látottakat megpróbáljuk megfogalmazni (Lackfi 2014).

Lackfi szerint kiemelt fontosságú annak tudatosítása, hogy minden szépirodalmi szövegteljesítménynek *szövegtete* van, vagyis eleve beágyazódik hordozó médiumába (folyóiratba, weboldalra, verseskötetbe, ünnepségbe), illetve a történeti hagyományba és kortárs közegébe, melyek minél behatóbb ismerete már csak emiatt is fontos. A kreatív írás gyakorlata tehát mintegy a naprakész és rendszeres jelenkori folyóirat-olvasással, az éppen történő szépirodalom folytonos monitorozásával kezdődhet el egyáltalán, mellyel szimultán módon újra kell értelmeznünk „nyitott szemmel” régebbi olvasmányainkat, keresve a „megcsináltság” mikéntjeit akár jól ismert, bevett alkotásokban is (nézőpont- és idősíkváltások, motívum-áramoltatások, cselekménybeli késleltetések, a különböző irodalmon kívüli stílusrétegek időnkénti használata, vagy éppen a sztori fokozatos ada-

golása, ritmuskezelés, zeneiség). Az odaadó szövegbefogadást, műérzékelést tehát el is kell tudnunk *távolítani* magunktól, feltétlenül törekedve arra, hogy kialakíthassuk a mű tárgyától való szükséges distanciát, hisz pontosan meghatározott távlatok közé kell szorítani kreativitásunkat, hogy valóban eredményes legyen az alkotófolyamat (Lackfi 2014).

A szépirodalmi igényű kreatív írás elsősorban szakköri műveléséhez foglalkozástervekből álló komplett módszertani segédanyagot készítő Czimer Györgyi kiindulópontja, hogy a kreatív írás a *gondolkodás* eszköze. Az írásbeliség a gondolkodás és a reflexivitás mélyebb szintjeit teszi ugyanis lehetővé, mert a nyelvhasználat bonyolultabb, a logikai gondolkodás következetesebb módjait követeli meg, még az elektronikus kommunikáció, a „másodlagos szóbeliség” eluralkodásának újabb időszakában is (Czimer 2016: 131.). Az utóbbi tendencia ugyanakkor veszélyezteti a gondolkodás összetettségét, leegyszerűsíti a mindenkori írásfolyamatot, a logikus gondolkodás, az ítéletalkotás, az érvelés literalizálását, így gátolja az igényesebb írott szövegek, szépirodalmi alkotások olvasását és írását is. A gondolkodás több szintjét mozgósító kreatív írás gyakoroltatása tehát az összetettség megmaradásának, a *kognitív optimum*nak a záloga is egyben. A gondolkodás eszközeként értett kreatív íráshoz Czimer szerint hozzátartozik a nyelvvel való bánásmódban megmutatkozó tehetség, a fantázia és inspiráció, s mindezek előfeltételeként a mesterségbeli tudás. Az ilyen értelmű íráspraxis ösztönzője lehet a nyelvvel való játék öröme, a lelki sebek gyógyításának terápiája, a világ kíváncsi megragadása, fő funkciói pedig:

- az írás alkotó- és folyamatjellegének tudatosítása;
- az írásbeli műfajok normáinak megismerése;
- a szépirodalmi szövegek teremtett világainak hatékonyabb megértése;
- a kritikai gondolkodás, a képzelőerő, az empátia, a tolerancia fejlesztése (Czimer 2016: 131.).

Czimer anyaga elsősorban a szépirodalmi szövegek alkotásának technikáit próbáltatja ki, mesterfogásokat gyakoroltat, négy alapisírányra építve:

- az éber nyitottsággal párosult témafókuszált alkotói figyelem;
- a kortárs élő, illetve a külföldi irodalommal való minél rendszeresebb párbeszéd;
- a műveknek kifejezetten írástechnikai szempontú olvasása, figyelve az olvasó írányításának szakmai trükkjeire is;
- a szépirodalmi műfajok írásának gyakorlása (Czimer 2016: 131–132.).

Czimer az *analízis*, a *szintézis*, illetve az *értékelés* kognitív aspektusait emeli ki a kreatív írás processzusában.

Az *elemzés* (analízis) gyakorlata a logikai vagy ok-okozati viszonyoknak a vizsgálatára és tudatos írásbeli alkalmazására ösztönzi a tanulókat a részekre bontás középponti eljárásában. Az analízis folyamata megköveteli a tanulótól, hogy felismerje az érvelés logikai hibáit, az alátámasztatlan feltételezéseket, különbséget tudjon tenni a tények erőssége, relevanciája között, valamint képes legyen elemezni az irodalmi szöveg és saját írott szövegének a szerkezetét. Eközben különböző gondolkodási műveleteket kell működtetnie: *azonosítás, kimutatás, válogatás, elkülönítés, csoportosítás, indítékok, okok és következmények keresése, szegmentálás* (Czimer 2010: 59–60.).

Az *egybefoglalás* (szintézis) gyakorlatai eredeti gondolkodásra ösztönzik a „diákirót”. Míg az alkalmazási feladatok a rendelkezésre álló információ alapján történő feladatmegoldást várnak el, addig a szintézisfeladatok lehetővé teszik a tudás és a tapasztalat egészének működtetését a probléma megoldásában. Arra ösztönzik a tanulókat, hogy képesek legyenek az elemekkel, részekkel dolgozni, új egészet, modellt vagy *struktúrát* alkotni. A szintézisgyakorlatok megkívánják a diákoktól, hogy jól szerkesztett szövegeket írjanak – hiszen az elrendezésnek felismert és tudatosított jelentése van számukra is –, vagy saját műalkotásokat hozzanak létre. Mindezek kreatív gondolkodási műveletekhez kötődnek: *tervezést, kombináló, szerkesztő* tevékenységet, *szövegalkotó, megoldásokat javasló* gondolkodási eljárások működtetését feltételezik (Czimer 2010: 60.).

Az *értékelés* (kritika) gyakorlataiban mutatkozik meg egyértelműen, hogy a tanuló hogyan értette meg, *integrálta* személyes tudássá mindazt, amivel szembesült, hogyan építette be azokat meggyőződése rendszerébe annak érdekében, hogy ítéleteket alkosson, meggyőző érveléssel véleményt formáljon. Az ilyen feladatok összetett integrálást és megértést kívánnak, a tanulóknak rendelkezniük kell külső/belső kritériumrendszerrel, mellyel értékeli az adott művet és saját írott szövegük logikai tisztaságát. Az értékelés feltételezi a *következtetés, érvelés, cáfolat, magyarázat, összefoglalás, bizonyítás, rangsorolás, döntés, megítélés, kritériumállítás* gondolkodási műveleteinek alkalmazását (Czimer 2010: 60–61.).

A lassú, szisztematizált munkát, a *metakognitív tudatosság* jelentőségét hangsúlyozza Molnár Gábor Tamás is, éppúgy a „másodlagos szóbeliség”, a webkettes kultúra egyszerűsítő veszélyeire hívva fel a figyelmet, mint Czimer. A látszólag végtelen kreativitást nyújtó internetes világ ugyanis nem alkotó, döntéshozó szabad *ágensként* tervezi bele rendszerébe klienseit (így a diákokat is), hanem manipulatív módon már mindig is csupán a *reagens* szerepében lévő végfelhasználóként. Ha komolyan vesszük a megváltozott technológiai környezet által kifejtett nyomást, akkor az irodalomtanítás egyik fő funkciója éppen abban állhat, hogy megtanítsa alkalmanként *lelassulni*, alternatív figyelemmintákat és befogadási stratégiákat kialakítani, amelyek megtaníthatják a tanulót arra, hogy legalább részben függetlenítse magát a webkettes környezetben számára előírt érzékelési és cselekvési mintázatokról (Molnár 2015: 172.). Ahhoz, hogy az irodalomolvasáshoz – s hozzátehetjük: a szövegalkotáshoz – szorosan kapcsolódó készségeket és attitűdöket el lehessen sajátítani, időről időre ki kell szakadni a „kattintási” sebességgel meghatározható információkövetés folyamatából, hogy a befogadó ráláthasson saját jelentésképzési műveleteire, és képes legyen ezek metakognitív értékelésére is. Olyan módszertanok kidolgozása tehát a cél, amelyek a tanulók saját motivációs bázisára épülve fejlesztenek jól konvertálható kognitív készségeket (Molnár 2015: 174.). Mindez pedig a kreatív írás bizonyos felfogásának vissza-visszatérő célkitűzése is egyben.

Dobozi Eszter a *fikcióteremtés* jelentőségét emeli ki, amennyiben a diákok felettből vonzódnak a történetmondáshoz. Vannak, akiket a pszichikai jelenségek izgatnak inkább, s vannak, akik jellemekben, alkatokban, szélsőséges vagy tipikus figurákban gondolkodnak szívesen. Szociális és lelki élményeik tárgyiasulásának egyik kiemelkedő útja ez. De annak nagyon egyszerű példái is lehetnek a szövegkísérletek, hogy az ember hogyan képes a fikció által a maga korlátain túllépve tevékenykedni, s kapcsolatba kerülni

a másképp hozzáférhetetlen valósággal. Hiszen – Wolfgang Iserrel szólva – a *fikció* a tudat egyik működési módja. Az ember képlékeny természete számos kultúrafüggő változatán keresztül korlátlan önfejlesztésre teremt lehetőséget az irodalmi fikcióképzés által, miközben figyelemmel kísérheti ön maga változó megnyilvánulásait, transzformált irodalmi színreviteleit úgy, hogy közben egyik sem fed le, zárja magába végérvényesen (vö. Dobozi 2003).

ELMÉLETI ÖSSZEFÜGGÉSEK

Hans Robert Jauss az esztétikai tapasztalat alapvető feltételeként mutatja be az irodalommal való érdemi találkozás *esztétikai élvezetként* történő megjelenését a tárgyélvezet és az önelvezet közötti „lebegésben”, melyben a befogadó – egy időre kiszabadulva mindennapi egzisztenciájából – megtapasztalhatja önmagát, amint elsajátít valamilyen tapasztalatot a világ értelméről, amit számára saját teremtő tevékenysége vagy egy másik tapasztalatának átvétele tárhat fel, illetve mások helyeslése megerősíthet. A *poieszisz* (poézis), *aisztheszisz* (esztézis-esztétika) és *katharszisz* (katarzis) esztétikai alaptapasztalatainak újraértelmezésével Jauss ezen folyamat differenciált megközelítését végzi el. Ilyeténképpen az alkotás és hermeneutikai társalkotás *produktív* (poieszisz), az érzéki megismerés és látó újrafelismerés *receptív* (aisztheszisz), illetve a társas-kommunikatív, identifikáló-cselekedtető *katartikus* (katharszisz) hatásmechanizmusok alapélményei lesznek nála az élvezve ítélő, eszményi esztétikai magatartás biztosítékai (Jauss 1999: 171–177.). Számunkra ebből az alapvető triádból nyilvánvalóan az első a legfontosabb most, mely szerint még az olvasás is *produktív társalkotás* – hát még a kreatív, artistikus írás...

A befogadásban kifejezés és érzékiség „metszés- vagy ütközőpontja produkálja az esztétikai értelemben igazán megragadó vagy fogvatartó effektusokat” – mondja Kulcsár-Szabó Zoltán (Kulcsár-Szabó 2005: 23.), de hozzátehetjük, hogy a nyelvi jelentésalkotás, illetve ennek megvalósuló, felhangzó, érzéki sikerültsége ugyanígy összeadódhat *szövegalkotáskor* is. Mint a IV. fejezetben láthattuk, a felemelő, élményszerű találkozás intenzitása elvileg komplexitásredukcióval jár, amennyiben ekkor nincsen olyan mértékben jelen az az elidőző hermeneutikai elemző teljesítmény, ami egy elmélyült és alapos értelmezésben, mely egyben szükségszerűen el is távolít a közvetlen élménytől. Az intenzitás azonban nem kizárólag „komplexitásredukciót” jelent, az erőteljes „csúcselmények” a művészetek világában ugyanis rendszerint óriási jelentéssűrűséget hoznak magukkal a rákövetkező feldolgozó interpretációban. Mindennek pedig igen sok köze van a pszichológia által újabban leírt *flow* (áramlat) fogalmához, mely az adott tevékenységben (pl. a kreatív írásban) való örömteli elmélyülést, feloldódást jelöli, s mely szintén közvetlen részvétel és kontrollált távolságtartás együttthatásában modellezi a felfokozott élményszerűség, a totális tapasztalat milyenségét (vö. Csíkszentmihályi 1997; Kulcsár-Szabó 2005: 105.).

Egy kreatív értelemben megmozgató irodalomóra középpontjában az *irodalomtörténet* áll, azzal az alapbelátással a háttérben, hogy a diákokhoz meg kell érkeznie az irodalomnak, olyan érzéki-értelmi effektusként, amely ideális (esztétikai) „áramlatot” ered-

ményez. Platón ezt a külső és belső rendkívüliséget nevezte isteninek, a találkozás fel-fokozott, a normálistól eltérő, önkívületi pillanatát pedig az istenivel való elteltségnek, „enthusziaszosznak” (Ritoók 2005: 36.). Az igazi lelkesültség (*enthusiazmus*) azonban a lélek olyan emelkedettsége itt, amely együttműködik az ésszel, s így tesz képessé a vég-ső igazságok megragadására. A platonikus hagyományban a lélek szép általi „szárnya-sodása” teljessé csak akkor válhat bennünk, ha *mértékletesség* társul hozzá – a szépség itt olyan „előragyogás”, mely a *szimmetrián* alapul (Gadamer 2003: 528–531.). A *kreatív enthusiazmus* kiindulópontja üdvözlendő tehát, ezt azonban olyan józan aprómunkának kellene követnie, amely ugyanilyen intenzitással elégti ki azt az igényt, hogy a katartikus hevület reflektív fegyelmezettséggé változzon. Ahogyan tehát a platonikus hagyományban függvénye a lélek „szárnyasodásának” a mérték és szimmetria, úgy kellene, hogy szövetkezzen a kreativitás kirobbanó első szakasza a feladat erudíción és komoly előzetes tudáson alapuló elmélyült végigvitelével.

A kreatív gondolkodásmód mint alkotókészség jellemzőit (könnyedség, rugalmasság, eredetiség, problémaérzékenység, kidolgozottság; ld. Csíkszentmihályi 2008) az iskola világában főként a tanulók *szöveges teljesítményeiben* érhetjük tetten. A kreatív effektusok az órai aktivitásban is megnyilvánulhatnak, egy élőszóbeli feleletben is előbukkanhatnak, ezek mégis atipikus megjelenéseknek minősítendőek, legalábbis a magyar oktatási gyakorlatban, ahol az órai szóbeli számonkérések általában sietősek és reprodukív arculatúak, „önmegmutatásra” pedig még ennél is sokkal kevesebb idő jut. Az irodalomórai kreativitás természetesen megnyilvánulhat érdeklődésben, viselkedésbeli hozzáállásban, erős hozzászólásokban, elkötelezett magatartásban, művészi hajlamban, megvillanó színészi képességekben is, elsősorban mégis akkor derülhet ki, amikor azzal szembesülünk, hogy az adott diák mit és hogyan ír: az irodalomtanítás világában tehát a kreativitás tettenérésének legfontosabb formája a fiatalok által írt zárthelyi vagy beadandó szövegterjesztmény, illetőleg a kreatív írás tantervi blokkjai (vö. *kreatív írásgyakorlat*).

A diagnosztika szempontjából fontos, hogyan beszél Fűzfa Balázs a kreatív műértelmezés és írás fogalmairól. A *kreatív műértelmezésben* a diák és a tanár nála egyaránt hatványozott szabadságfokkal rendelkezik: „Minden ötletnek helye van egy ilyen könyvben, egy ilyen órán vagy egy ilyen pillanatban. Lehet a művet szétszedni, továbbírni, meghúzni, hozzáolvasni, keresni hasonló motívumokat, lerajzolni a szereplőket, filmet csinálni belőle, eljátszani, parodizálni” (Fűzfa 2002: 24.). A *kreatív írás* lehet

versírás kötött és szabad formákra, prózai és drámai művek alkotása különböző terjedelemben, különböző témákra. Tanulmányírás versenyekre, újságcikkek írása helyi-megyei lapba s akár országos lapokba. Külön kategóriát képeznek a paródiák, a stílusutáztatok és az ezekkel kapcsolatos felismerési versenyek, a humor különböző válfajainak, műfajainak és szintjeinek megismerése és gyakorlása. (Fűzfa 2002: 25.)

Ezek alapján elmondható, hogy minden olyan jelenség diagnosztikai találat, amely a fenntebb leírtakat képes felmutatni. Az irodalmi kreativitásfejlesztést azonban nem csupán a „megtalált” tanulókkal kell elkezdenünk, hiszen a kreativitás, ha úgy tetszik az „alkotó-

szellem” nem valami *okozat*, hanem egyáltalán a történi irodalom egyik *létmódja*, mind a szöveg, mind a befogadó szempontjából. Mert voltaképpen az olvasás is irányított *te-remtés* (egy lehetséges világ perspektívafügghő életre keltése), míg az írás is a világ egy lehetséges olvasta *receptív* újraalkotása, vagyis mű-olvasás és mű-írás nem is áll olyan nagyon távol egymástól. Az irodalom a kreativitás egyik elsődleges, élményszerű forrás-vidéke, az iskolai tantárgyak közül az egyik, mely legkoncentráltabban hordozza, kínálja fel a kreatív kiteljesedés lehetőségét, méghozzá tananyag- és tantervszerű érvénnyel. A kreativitásfejlesztés ilyen értelemben pedig független a diagnosztikától: „találat” nélkül is ez az irodalom egyik legfontosabb feladata, lehetősége az iskola világában. Már csak azért is, mert a mindenkori szövegprodukción ösztönzése azoknak az értelmezési és érvelési, vagyis gondolkodási készségeknek a kialakítását is segíti, amelyeket az írásbeli érettségén majd egyébként is számon fognak kérni a tanulókon (vö. Molnár 2015: 163.). Czimer Györgyi is kiemeli, hogy az írásbeli szövegalkotás kompetenciájának személyes kialakítása csak az irodalomtanítás teljes folyamatában képzelhető el (Czimer 2010: 61.).

A kapcsolódó tanári attitűd jó esetben egyszerre igyekszik emlékezetessé tenni az esztétikai találkozás kezdetét (olyan anyaggal dolgozva, ami jó eséllyel involvál), illetve áramlatszerűvé tenni a jelentéstulajdonítás viszontaktivizálódó folyamatát, hogy a produktív bevonódás az értelmező, tehát az előzetes ismereteket, az általános erudíciót tudatosá tevő kidolgozásban is megmaradjon, az új tapasztalat ígérétét is jó eséllyel biztosítva az esztétikai élvezet mellett. A tanármodell egyébként sem a hagyományos ismeretátadó szerep immár, nem valami műveltséganyag „tartalomszolgáltató” *médiu-ma* itt az oktató, aki akár el is „tűnhet”, mint a tv-készülék, miközben a filmet nézzük. Mint Czimer Györgyi összefoglalja, a tanárnak el kell fogadnia, hogy a tudás megszerzésének számos forrása van, miként egy-egy irodalmi műnek számos olvasata. A tanárnak, főként a kreatív írást oktató tehetségfejlesztőnek, az a feladata, hogy segítse a diákokat mint író-olvasó fiatalembereket saját jelentéseik megteremtésében. Bízni kell abban, hogy tanítványai akkor is eredményesen tudnak gondolkodni, tevékenykedni, ha ő személyesen éppen nincs jelen a folyamatban. Az irodalomtanítás ebben a távlatban nem ismeretátadás vagy közvetítés, hanem az ismeretek és képességek hatékony, az alkotási folyamatban is felhasználható rendszerbe szerveződése. A tanulási folyamat középpontjában így tehát a tanulók személyes ismereteinek és ismeretrendszerének bővülése, változása, újraépítése áll. Az így értett tanulási környezetben a tanár a tanulási tevékenység megszervezője és összehangolója (Czimer 2016: 132–133.) – vagyis *moderátor*, *facilitátor*, nem pedig médium (vö. mindehhez az I. fejezet megkülönböztetését a tanár *transzferáló* vs. *transzmitter* szerepéről).

MŰVELETI TÉR

Az irodalomtanítás jelenkori válsága – mondja Molnár Gábor Tamás – alighanem jogosan hozható összefüggésbe az *esztétikai idealizmusként* jellemezhető attitűd megkérdőjeleződésével, vagyis azzal, hogy az esztétikai tapasztalat önértékébe, lényegi médiumfüggetlenségébe, a szellemi szféra absztrakt önállóságába vetett hit (miszerint a szel-

lemi produktum nem függ fizikai hordozottságától) meggyengült. Ennek jele a kultúratudományi irányzatok Magyarországon is szárba szökő sokfélesége, amelyek eltérő irányból kezdik ki ezt az „esztétikai idealizmust”, és az elvont irodalmiság definíciós kísérletei helyett az olvasás anyagi, testi vagy éppen technológiai összetevőit hangsúlyozzák (Molnár 2015: 163.).

Az írás történése, másként az írásaktus az *írásjelenet* fogalmának értelmében olyan összetett folyamat, amely *nyelv*, testi *gesztus* és *instrumentalitás* együttesét jelöli (Campe 2014: 732.). Ez azt jelenti, hogy bár az írásproduktum nyilvánvalóan nem független saját nyelvüinktől, ám nem független az éppen írást végző kezüinktől, illetve az írás eszköztől, írószerszámunktól sem. Írást végző kezünk kognitív apparátusunkkal, agyunkkal van ugyanis összehuzalozva, mely összefüggés fényében az sem mindegy, hogy billentyűzeten „pötyögünk” miközben szöveget készítünk, vagy töltőtollal „kөрmölünk” a papírra. A romantikus zseni öröksége szerint az én és gondolata megelőzi az írásfolyamatot, mely felettes ént a nyelv „szerszámával” csak mintegy utólagosan fejezzük ki. Nietzsche, de legalább Wittgenstein óta azonban rendre azt hangsúlyozzák a vonatkozó elméletek, hogy az alany voltaképpen az írással együtt születik meg, s az őt mindig is már eleve megelőző nyelv az, amelyik egyáltalán személyiséget enged kölcsönözni neki. A zsenikultusz „semiből világokat teremtő” eredetiségével helyett a szerző itt egyfajta *kombinátor* (Barthes nyomán Kelemen 1975: 256.), aki előzetes, a nyelv által hozzáférést biztosító szűkebb-bővebb ismeretanyagából szerkeszt mindig valami újszerűt, attól akár kirobbanóan eltérőt, de sohasem egészen eredetit. Ebben pedig az írás technikai feltételei messzemenően befolyásolják. Az írás itt olyan *kultúrtechnika*, amelynek egyfajta *műveleti tere* van, melyben a papír, a ceruza, a monitor, a billentyűzet jelentésszervező tényezők (minderről bővebben: Mezei 2018). E sok tényező együttes működésének következtében írásfolyamataink – az artisztikus igényűek, a „kreatívak” is – tele vannak előzetesen elsajátított rutinokkal, automatizmusokkal, melyek nagyrészt reflektálatlanul működtetik kognitív procedúránkat, így „írásjeleneteinket” is. A kreatív írás eseményei ennek az összetettségnek a tudatosítására is jók: beláttatják, mennyi utánérzéssel, intertextussal is dolgozik óhatatlanul az ember egy kreatív írásgyakorlat teljesítése közben, de még a mindennapi beszédben is. Beláttatják, hogy az írás, főként a szépirodalmi írás, tanult dolog. Hogy nem valamiféle misztikus ihlet nyomán akcióba lendülő „önkívületi” énkifejezés, hanem sokkal inkább olyan, amilyenek a romantika korát megelőző literátor is felfogta. Közös, bár a mindennapitól speciálisabb nyelvi kompetencia – ahol a nyelv e különlegessége fel is akarja hívni önmagára a figyelmet –, tanulható és tanítható, mesterségjellegű, technikai (poétikai) fogások rendszere. Melyben a kulturális örökség átsajátított imitációja és a retorikai hatáskeltő igyekezet nem ítélnélhető elvetendő „majmolásnak”, illetve ügyeskedő manipulációnak valamiféle zsenifelfogás gögijével, hanem az irodalmiság velejárója. A kreatív írás praxisa végezetül azt is beláttathatja, hogy az írás-olvasás milyenségét még a betűszemek formája és iránya, a lehetséges hasábos elrendezés, vagyis egyáltalán az adott regionális íráskultúra, vagy akár csak egy adott laptükör milyensége is befolyásolja. Hogy kedvenc golyóstollunk nem az írás passzív eszközeként, hanem az írásfolyamat aktív részeseként tűnik elő. Hogy nem véletlenül nem az „igazi” sokunk számára a számítógépes regényolvasás...

Miként a befogadás, úgy az írás sem független tehát az anyagiságtól, a hordozó grafikus terének lehetőségfeltételeitől. Az előttünk fekvő, csak „ránk váró” üres papírlap tehát olyan műveleti tér, melyet be kell lalnunk, ezáltal pedig az irodalomműködés olyan rétegeihez juthatunk el, amely nélkülözhetetlen tapasztalatokat nyújthat az érdeemi értő olvasás kiteljesítéséhez is – vagy akár általános viszonyulásunk megértéséhez a művészetekkel kapcsolatosan. Az olvasás és írás kultúrtechnikája ezáltal érkezhethet vissza a praktikus intelligencia, az életbölcseesség *fronétikus-humanista* elvéhez, a *kompetens (állam)polgár* eszményéhez. Mert a kreatív írás kicsiben ismétli meg azt a folyamatot, melyben a biológiai-szociokulturális fejlődésünk során rendre kialakuló képességeink (dallamisméltés, bal-jobb orientáció, számosság, betűvetés stb.) a célirányos gyakorlatoztatás, ismeretbővítés eredményeként rutinszerű készségekké alakulnak át, mely által egyre „kompetensebb” problémamegoldókká válunk, ötvözve deklaratív (*szófia*) és procedurális (*tekhné*) tudásunkat a *fronézis*ben: egyre inkább képesek leszünk egyengetni saját magunk, illetve környezetünk útját. Mindeközben ráadásul olyan élvezetes kalandokban lehet részünk, mint az olvasás *határátlépései* (Iser) során: a szövegbe belemerülve egyre inkább „valóságosként” fogjuk fel a fikciót (egyszerre csak ott állunk a szereplő mellett, vagy éppen azonosulunk vele), miközben épp ezáltal és párhuzamosan mi magunk irrealizálódunk, alternatív világokban, problémákban, kihívásokban, érzelmekben barangolva. Nemcsak a szépirodalmi olvasásnak, hanem a szépirodalmi írásnak is van ugyanis egyfajta virtuális „kalandtúra” jellege: úgy szerezni új tapasztalatot önmagunkról és a világról, hogy közben kedvünk telik benne. A *nézőpontváltás*, a *belehelyezkedés*, a *mentalizáció*, az *identifikáció* és *interiorizáció*, a *modellezés*, az *algoritmizálás*, az *empátia*, a *formaérzékenység*, a *problémamegoldás*, a *reflektív érzékenyítés*, az *önépítés* és *önismeret*, egyáltalán a nyelvi létcommentár-jelleg felismerésének olyan lehetőségei ezek, amelyek kulturális, de társadalmi értelemben is felettébb adaptívak tudnak lenni életünk sikerességét illetően.

Közhely, hogy a minket körülvevő világ felgyorsult, melyből semmiféle értelemben sem tudjuk kivonni magunkat. Az irodalmi produktumok megalkotása, avagy értelmező sajátta tétele azonban csak „lassan”, analitikusan, kritikusan, több kognitív szintet érintve mehet végbe. Sokak szerint éppen azért különleges és fontos az irodalom, mert e „lassúságával” kiszakad a rendszerszintű „gyorsaságból”, felül tud rajta emelkedni, kritikai távolságot tud tartani tőle (vö. Molnár 2015: 173.). Az elmélyült munka, az *elidőzés* pedig nem csupán a mindenkori hiteles szépirodalmi interpretáció, hanem az igényes szintű írásos *nyelvi építkezés* sajátja is. Belakunk egy világot, amely az irodalomolvasás másikja, miközben azonos vele. Ilyeténképpen pedig a *motiváló*, *interaktív* irodalomtanítás egyik nagy lehetősége.

MINI FELADATBANK

A fejezet lezárásaként pár konkrét feladat következik, mintegy mutatványként a lehetőségeik gazdag tárházából. Felütésként érdemesnek tűnik a régóta a kreatív írás kurzusok világában dolgozó Lackfi János tanácsait felvillantani:

Kiegészítésként hasznos lehet egy-egy tízperces »kreatív séta«, melynek során az osztály (ha képes rá) néma csendben kivonul az udvarra vagy a közeli erdőbe (lehet ipartelep is, nem ez a lényeg) és megadott szempontok alapján (keress metaforát, keress egymásra rímelő nevű valóságelemeket stb.) jegyzeteli, amit lát, a megszületett ötletekből pedig börze rendezhető. Még hasznosabb a vers- vagy prózaíró kirándulás, melynek során délelőtt, illetve délután két-három órás időtávok állnak rendelkezésre, esténként pedig a tábortűz melletti éneklés mintájára monstre felolvasások vehetik kezdetüket, vagyis a diákok megtapasztalják, milyen is az írásban mint tevékenységben létezni. Hasznosak a klasszikus forma-gyakorlatok, ilyenkor célszerű minél maibb szöveget »gyömöszölni« a régi formába, hogy a diákok megtapasztalják: mindennapi beszédünknek is ritmusa van. (Lackfi 2014)

További lehetséges, konkrétabb feladatok Czimer Györgyi szakköri segédanyaga nyomán (Czimer 2016):

- Hallgassuk meg a következő dalt! (Wellhello: *apuveddme*) Mit gondoltok a ritmus, a dallam és a szöveg összefüggéséről?
- Kedvenc dalszöveged írd át prózába! („versrontás”)
- Minek lehet ritmusa? Keress olyan szavakat, kifejezéseket, melyekben szerepel a ’ritmus’ szó, majd készíts belőle szövegfelhőt vagy feliratmontázst!
- Készítetek „vizuális költeményeket” photoshop segítségével, kedvenc tárgyaitokkal a középpontban! (Megbeszélés, előkészítés után.)
- Próbáld megfogalmazni egy fórumhozzászólásban, mi a *rapben* a hangsúlyozás szerepe! (Megbeszélés, előkészítés után.)
- Fogalmazz meg egy ünnepi beszédben a *slam poetry ars poeticáját*! (Megbeszélés, előkészítés után.)
- Alkossatok a megadott szavak felhasználásával és kiemelésekkel *lettrista* verseket: ’vibráló zene’, ’rozsdás alkatrészt’, ’édes’, ’mérges’. (Megbeszélés, előkészítés után.)
- Olvasd össze Vörösmarty *A vén cigány*, illetve Tóth Krisztina *A koravén cigány* című költeményét! Kelj velük versenyre, és próbáld írni egy harmadikat *Én, cigány* címmel!
- Karinthy Frigyes köztudottan imádott parodizálni; bánj ki vele: olvass tőle saját szépirodalmi műveket, s azokat meg te parodizáld ki!
- Írj rövid történetet egy újságcikk első sorának felhasználásával, s fejezd be az illető cikk utolsó mondatával!
- Keress egy illatot, amely valamilyen emléket idéz benned; írd le az akkori érzéseiddel együtt, de ne nevezd meg!
- Írd meg egy novella utolsó bekezdését! Írd meg egy meglepő, csattanóra végződő változatát is!
- Írj egy történetkezdetet, amely áttöri a realitás határait és egy ismeretlen világba vezet! Alkoss új törvényeket, szabályokat (lehet *fantasy* vagy *science fiction* is)!
- Tégy szimbolikussá egy teret kitalált főszereplőd számára, majd idéztesd fel vele!
- Írj meg egy garden party jelenetet úgy, mintha az egykori főszereplője lennél, mintha kívülről, mintegy kameraként vennéd föl, mintha az ünnepelt exbarátja lennél, illetve mintha egy mindentudó, istenszerű elbeszélő lennél!

- Képzeld azt, hogy a bíróságon vagy, gyilkossági ügyben; írd meg Bánk banként saját védőbeszédedet az utolsó szó jogán!

FELHASZNÁLT IRODALOM

Auden 1995

Wystan Hugh AUDEN, *Writing = 20th Century Literary Criticism: a Reader*, ed. David LODGE, London, Longman, 1995.

Campe 2014

Rüdiger CAMPE, *Az írásjelenet. Írás*, ford. TAMÁS ÁBEL = *Metafilológia 2. Szerző - könyv - jelene-tek*, szerk. KELEMEN Pál et al., Budapest, Ráció, 2014, 730–743.

Codau 2015

CODAU Annamária, *Kreatív írás - székszis és lelkesedés között*, *Korunk*, 2015/11, 127–128. (http://epa.oszk.hu/00400/00458/00622/pdf/EPA00458_korunk_2015_11.pdf)

Czimer 2010

CZIMER Györgyi, *A kreatív írás szerepe a tehetségfejlesztésben* = Cz. Gy., BALOGH László, *Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010, 59–66. (https://tehetseg.hu/sites/default/files/05_kotet_net.pdf#page=49)

Czimer 2016

CZIMER Györgyi, *Bevezetés a szépirodalmi szövegek írásába. Módszertani segédanyag diákok és szakkörvezetők számára = Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúra-kezelés a digitális korban*, szerk. BODROGI Ferenc Máté, Szombathely, Savaria University Press, 2016, 129–212. (<https://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf>)

Csíkszentmihályi 1997

CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, *Az áramlat: a tökéletes élmény pszichológiája*, ford. LEGÉNDYNE SZABÓ Edit, Budapest, Akadémiai, 1997.

Csíkszentmihályi 2008

CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*, ford. KERESZTES Attila, Budapest, Akadémiai, 2008.

Dobozi 2003

DOBOZI Eszter, *Kísérlet „a vég elhalasztására”*. *Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán*, Iskolakultúra, 2003/4, 73–88. (http://epa.oszk.hu/00000/00011/00070/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_04_073-088.pdf)

Doubtfire 1996

Dianne DOUBTFIRE, *Creative Writing*, London, Hodder Headline Plc., 1996.

Fábián 2004

FÁBIÁN Éva, *„kreatív írás” tanításának lehetőségei*, *Korunk*, 2004/3. (<https://epa.oszk.hu/00400/00458/00075/2004honap3cikk571.htm>)

Fűzfa 2002

FÜZFA Balázs, *Élményközpontúság az irodalomtankönyvekben? Olvasókat nevelünk vagy érettségizőket?* = *Irodalomtankönyv ma*, szerk. F. B., Budapest, Pont Kiadó, 2002, 23–44.

Gadamer 2003

HANS-GEORG GADAMER, *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*, ford. BONYHAI Gábor, Budapest, Osiris, 2003.

Jauss 1999

HANS ROBERT JAUSS, *Az esztétikai élvezet és a poieszisz, aisztheszisz és katharszisz alaptapasztalatai*, ford. KULCSÁR-SZABÓ Zoltán = *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika. Irodalomelméleti tanulmányok*, szerk. KULCSÁR-SZABÓ Zoltán, Budapest, Osiris, 1999, 158–177.

Kelemen 1976

KELEMEN JÁNOS, *Utószó* = Roland BARTHES, *Válogatott írások*, Budapest, Európa, 1976, 245–266.

Kulcsár-Szabó 2005

KULCSÁR-SZABÓ Zoltán, *Hermeneutikai szakadékok*, Debrecen, Csokonai Kiadó, 2005.

Lackfi 2014

LACKFI JÁNOS, *Kreatív írás*, 2014.12.29. (<https://www.lackfi-janos.hu/kreativ-iras-2/>)

McGurl 2015

MARK MCGURL, *Amerika kicsinyített mása, avagy a program bolygóközi perspektívából*, ford. SÁRI B. László, *Helikon*, 2015/1, 40–71.

Mezei 2018

MEZEI GÁBOR, *Írás = Média- és Kultúratudomány. Kézikönyv*, szerk. KRICSFALUSI BEATRIX et al., Budapest, Ráció, 2018, 109–120.

Molnár 2015

MOLNÁR GÁBOR TAMÁS, *Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában. Vitairat – Fűzfa Balázs Mentés másként című könyve kapcsán = Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*, szerk. ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES, LACZKÓ KRISZTINA, RAÁTZ JUDIT, Budapest, ELTE, 2015, 163–175. (http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf)

Raátz 2008

RAÁTZ JUDIT, *A kreatív írás gyakorlatai*, *Anyanyelv-pedagógia*, 2008/3–4. (<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128>)

Ritoók 2005

RITOÓK ZSIGMOND, *Utószó = Platón összes művei kommentárokkal: Ión, Menexenosz*, gond. STEIGER Kornél, Budapest, Atlantisz, 2005.

Samu 2004

SAMU ÁGNES, *Kreatív írás*, Budapest, Holnap Kiadó, 2004.

Sári B. 2015

SÁRI B. László, *A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza*, *Helikon*, 2015/1, 3–23.

Sipos 2003

SÍPOS LAJOS, *Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon. Iskolaszervezet és irodalomtanítás 1989-ig = Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*, szerk. SÍPOS LAJOS, Budapest, Pont Kiadó – Savaria University Press, 2003, 5–40.

Vass 2015

VASS NORBERT, *Az írás jegyében (Interjú Lackfi Jánossal, Horváth Viktorral, Gerevich Andrással, Tóth Krisztinával, Kötter Tamással, Pion Istvánnal és Schein Gáborral)*, *Helikon*, 2015/1, 72–86.

X. Film és szépirodalom párbeszéd-lehetőségei

*Kosztolányi Dezső Édes Anna című regénye
a Fábri Zoltán-féle adaptáció tükrében*

KOVÁCS SZILVIA

BEVEZETÉS: FILM AZ IRODALOMÓRÁN

Az irodalomtanítás számára a film ma már nélkülözhetetlen: módszertani szempontból egyrészt a szépirodalom olvasásához elvezető másik műalkotás, a szimbolikus látás tanulásában fontos szerepet játszó komplex, így egyidejűleg a szó, a kép, a zene médiumában jelentések összefüggését létrehozó másik szöveg. Film és szépirodalom egymást olvasó párbeszéde mindig is termékeny volt az irodalomtanítás számára, mivel az adaptáció mint az újraolvasás egyik esete látásmód, elbeszéléstechnika, perspektíva-kezelés jelentésteremtő mozzanatainak tanítására is lehetőséget ad. Az irodalomórák értelmező tevékenységének feltétele a szövegismeret, ami – történetmondó szövegek esetében – nemcsak történetismeretet vár el, hanem például a szövegek nyelvi megalkotottságára, motívum-összefüggéseire vonatkozó reflexiók megfogalmazását is. A film bevonása az irodalomtanításba nem a szépirodalom vagy az olvasás helyettesítését célozza meg, nem is pusztán a történetmozzanatok vagy a történetvezetés közti eltérések és hasonlóságok számbavételét, hanem az olvasóvá és műértelmezővé válás lehetőségét teremtheti meg. A film és az irodalom egymástól elválaszthatatlan létmódjára támaszkodik az irodalomtanítás az irodalmi művek filmadaptációi esetében (bővebben Gács–Gelencsér 2000). Az epikus művek tanításakor is megjelenő értelmezőnyelv lehetővé teszi a filmélmény megszólaltatását is. A szépirodalmi művek bizonyos történetrészletei, egyes szereplői gesztusok, nézőpontok, sokszor a filmfeldolgozásnak mint interpretációnak, illetve a médiumváltásnak köszönhetően válnak jelentéssé. Ugyanakkor a filmelbeszélés értelmezését is elindíthatjuk a szépirodalom felől. Attól függően, hogy az olvasás vagy a filmnézés eseménye előzte-e meg a másikat, mást tekintünk előzetes tapasztaltnak, melyet az újabb befogadás bevon az újraértelmezés folyamatába. A szépirodalmi és a filmszöveg egymásra íródása folyamatosan zajlik a befogadásban, az értelmezőnyelv pedig próbálja megszólaltatni a jelentések születésének folyamatát. A tanítás során ennek a kölcsönösségnek a megmutatása ad többek között megoldandó feladatot, amikor – akár didaktikusan is – egy-egy jelenetre fókuszálva próbáljuk megteremteni a film és az irodalmi mű, illetve a szövegek és a diákok párbeszédét. A továbbiakban ez a fejezet egy adott regényre és filmre koncentrálni tekint át, hogyan alkalmazhatjuk egy regény filmadaptációját az irodalomtanításban. Kosztolányi Dezső *Édes Anna* című regénye és Fábri Zoltán azonos című filmje teremt lehetőséget ezeknek a gondolatoknak a ki-fejtésére.

FILM ÉS IRODALOM PÁRBESZÉDE: ÉDES ANNA

Kosztolányi művét többek között a magyar irodalmi *modernség* látásmódjának és a *pszichoanalitikus* regény műfajpoétikai jellemzőinek összefüggésében illesztjük be az irodalomórákba. A tananyag-elrendezés egyik lehetséges és gyakran alkalmazott esete, hogy a szövegismeret visszacsatolása után elhelyezzük a művet az irodalomtörténeti kánonban a fent említett szempontok alapján, illetve végigkövetjük a történet epikus ívét az elbeszél tér és idő, a narratív logika oksági összefüggései, valamint a történetmondás metonimikus ívét adó szimbolikus utalásrendszer mentén, illetve narratológiai szempontokat követve szövegelemzést végzünk. Természetesen ez csupán egy a sokféle tanítási lehetőség közül. A tananyag-elrendezésnek és az óraszervezésnek a NAT és az érettségi követelmények kimeneti szabályozása is irányt szab: Kosztolányi Dezső életműve a kötelező magyar irodalmi tételcsoportban szerepel, így a műértelmezéseknek az úgynevezett „jól tanulhatóság” elvárásának is meg kell felelniük, ami megerősíti a több szempontú megközelítés létjogosultságát, illetve az életmű kontextusában is tanítjuk a szövegeket, ami szintén releváns szempontokat nyújt a tanórai értelmező tevékenység számára. Az *Édes Anna* esetében megjelenhet még a befogadás folyamatában olvasási tapasztalatként a modernség prózairodalmában nagyon is jellegzetes *női sorstematika*, így a címszereplő történetét akár más, a modern próza körében említhető regények női főszereplőinek életútjával összeolvasva is értelmezhetjük. A következőkben egy olyan műértelmezés felvázolására kerül sor, mely nem mond le a már említett szempontok érvényesítéséről, de egy-egy szövegrészre fókuszál a szoros szövegolvasás jegyében, bevonva a jelentésteremtés folyamatába a Fábri-féle film egy-egy képsorát, jelenetét is.

Fábri Zoltán 1958-ban készült filmjére azért esett a választás, mert az a Kosztolányi-regénnyel együtt nézve-olvasva lehetőséget teremt arra, hogy Anna alakját és tettét ne kizárólagosan társadalomkritikai aspektusból, illetve a cselédszerep szociokulturális összefüggései felől értelmezzük, hanem a traumát verbálisan megszólaltatni képtelen ember kiszolgáltatott léthelyzetének szempontjából is. A lélektani folyamatok bemutatásában pedig kulcsfontosságú szerephez jut az Anna lázalmát elbeszélő szürreális képsor. A film képi világa, perspektívakezelése olyan kérdések megfogalmazását teszi lehetővé, melyek felől a regény is beszédessé válik. Ilyen kérdések például, hogy Anna *tekintetvezetése* – mind a filmben, mind a regényben – miképpen alkot globális képet a környezetéről, illetve a részletekre fókuszáló pillantások hogyan ellenpontozzák ezt a képet; a ház részletei mint az elbeszél tér metonimikus jelölői, valamint az Anna számára idegen világ tárgyszimbólumai hogyan zárják be a lányt egy irracionális világba; hogyan látjuk Annát környezetere szereplőinek szemével, illetve a képi és akusztikai benyomások milyen viszonyban vannak a verbálisan megteremthető világtapasztalattal; hogyan válnak a testbeszéd, különösen a *kéz gesztusai* a történet végkifejletére utaló anticipáció narratív eszközeivé. A film és a regény önállóan és egymás kontextusában is kínál válaszokat ezekre a kérdésekre. Kosztolányi regénye nem tipikus pszichoanalitikus regény a tudatbeszélés jellegzetes epikus beszédmódjainak, így például a belső monológnak a hiánya miatt. Ugyanakkor az elbeszélő épp a *hallgatás* által teremt meg

Annát egy összetett, de számára verbálisan megfogalmazhatatlan konfliktusrendszerben élő emberként, aki az őt körülvevő világ felfoghatatlan és érthetetlen eseményeire kegyetlen, látszólag váratlan és irracionális választ ad. A film a képek általi megmutatás eszközeit alkalmazva épp azt tudja feltárni, amit a regény az elhallgatás nyelvi-poétikai eszközeivel fejez ki, másrésről a filmben alkalmazott kihagyás, mint például a gyilkosság képi elbeszélésének elmaradása a regény adott jelenetének újraolvasására ösztönöz, illetve megteremti a regénybeli gyilkosság elbeszélésének és a filmbeli lázalom vizuális narrációjának párbeszédét. Az elemzés többek között ezeket a jeleneteket kiemelve tesz kísérletet regény és film irodalomórai keretek között zajló együttolvasására.

A feltett kérdések megválaszolása előtt érdemes összevetni az adaptáció és az írott szöveg kompozícióját, mivel az epikus szerkezetnek a fent említett kérdések összefüggésében is jelentésteremtő szerepe van Kosztolányi regényében és a Fábri-filmben is. Az adaptációk jellemzően át tudják venni akár szorosan értelmezve is a mű *fabuláját*, de a *szűzsé* átültetése, illetve megalkotása már médiumfüggő. A Fábri-féle filmelbeszélés megőrzi a történetvezetésnek a regényben megismerhető térbeli-időbeli rendjét, de megváltoztatja a nyitójelenetet: így megteremti ugyan az elbeszélő miliő történelmi-társadalmi kontextusát, de elmarad a szóbeszéd történetformáló szerepére utaló irónia. Az 1919-es kommün végét elbeszélő képsor nyomán a filmben sem lesz domináns a későbbi események történelmi összefüggése, mint ahogyan a regény esetében sem elsődleges a történelmi olvasat. A regény nyitófejezete, mely a Kun Béla menekülését kibeszélő pletykát idézi fel, éppúgy nem teszi elsődlegessé a társadalomkritikai olvasatot Anna helyzetét, cselédszerepét tekintve, mint ahogyan a film sem. A filmjelenet és a regénybeli nyitófejezet narrációja tehát hangoltságában különbözik: a Kosztolányi-mű az ironikus távolságtartás gesztusával eleveníti fel a szóbeszédet, a Fábri-film pedig a káosz tapasztalatát alkotja meg, a képkockákon menekülő emberek láthatóak. Ez a képsor a félelem, sőt a pontosan azonosíthatatlan, a kiszolgáltatottságból fakadó *tárgyatlan szorongás* tragikumát teremti meg. A történelmi eseményekre csak a dátumot közlő felirat utal: 1919. augusztus 1. A film a regény által megnevezett dátumhoz képest egy nappal későbbre teszi a kommün bukásának elbeszélését. Elképzelhető, hogy itt nem történelmi hitelességről vagy pontatlanságról van szó, hanem inkább arról a fikcionál gesztusról, mely átveszi a regény keretelbeszélésének világteremtő szerepét: akkor is és így is történhetett volna; az ezt követően kibontakozó történet a történelmi aktualitásból áthelyeződik az emberi kiszolgáltatottság mindenkori aktualitásába. A regény nyitófejezetének (*Kun Béla elrepül*) iróniáját a zárófejezet is megerősíti: e két szövegrésznek elbeszélés-technikai szempontból fontos szerepe van a szóbeszéd torzító hangjának és perspektívájának kiemelésében. A filmből kimarad a Kosztolányi háza előtt elsétálók pletykákra hagyatkozó párbeszéde, de a pletyka – a filmben Annára vonatkozó – deformáló szövegeit hallhatjuk a Víznyék lakása előtt tolongók szájából. A film és a regény másképp teremti meg a történetmondás alaphelyzetét és lezárását, de mindkét megoldás rámutat arra, hogy a nézőpontok sokfélesége és egyidejűsége mind a történelmi események, mind az emberi történetek esetében narratívaalkotó jelentőséggel bír, az egymást cáfoló állítások átláthatatlanná teszik az eseményeket.

A Fábri-féle adaptáció – bár az irodalmi műalkotás történetét jeleníti meg – a regénytől jelentősen eltérve formálja meg Anna lázalmát. E képsor jellegzetes esete a szüzsé médiumok közti átvitelének. Mindkét alkotás bemutatja az álmot, de saját nyelvi-retorikai eszközeivel, különböző szimbolikus utalásrendszerrel. A regényben az álom rövidre zárt elbeszélése nem domináns a többi, Anna megpróbáltatásait elbeszélő eseményhez képest: a ház zártságában zajló mindennapok elbeszélte idejének viszonylatában a narrátor órákat említi, de ehhez képest az elbeszélés idejéből alig ölel fel valamennyit a narráció. A titokban tartott magzatelhajtást követő úgynevezett betegség lefolyása alatt a lány kilép a ház által reprezentált valóság térbeli-időbeli dimenziójából. Anna az álom és az ébrenlét határán, önkívületi állapotban éli át a víziót:

Aludt egy óráig, vagy háromig, akkor tágra nyitotta a szemét, s az ablakra meredt. Az a fény a tűzfalon narancssárga fényben villódzott, úgy ugrált, hogy elgyönyörködik benne. Harangoztak valahol? Távolról harangoztak, zúgtak a harangok, süket, mély morajlással, egyre erősebben. Indult megnézni, hol harangoznak ilyen későn. Akkor bejött egy ember, egy nagyon-nagy ember, akkora, amekkorát még nem is látott. Hogy jött be ide, mikor csukva volt az ajtó? Ott állt az ágyánál, mint egy ló. Naa, mit csinálsz, tee? Maradhass már. Édesapám, kedves édesapám, ide nézzen, sonkából van a feje. Sohase bántsa. Ez is csak úgy teszi. Akár a seprő, aki leült a székre, bolondságból. Majd elhagyja. Nekem is jobb volna már söprögetni, mert megesz a kosz. Kihúszom azt a fiókot is és – mit látok? – tele van kölessel. Méltóságos asszony, jaj de meg tetszett ijeszteni. Azt hittem, lezuhan arról a falról. Hát ez meg mit akar itt? Menjen a fenébe, marha. Odaég a rántásom, fölforr a mosogató-vizem. Eresszen engem. (Kosztolányi, 85-86.)

A lázalom elbeszélését a narrátor vezeti be, és Vizyné hangja töri meg azt, mikor az asszony fel akarja rázni Annát. Az epikus beszédmódok a rövidre zárt narrációt mégis kiemelik a lány által átélt más tapasztalatok közül: a szabad függő beszéd egymásba nyitja az elbeszélői és a szereplői szólamot, de így – még ha álmában is – megszólaltatja a megpróbáltatásokat máskor szótlánul elviselő lányt. Az ő szemével látva és az ő hangját is hallva kapunk képet arról a kaotikus világról, melyből ösztönszerűen menekülne. Az álom- vagy a hallucinált képsor fragmentáltságát az elbeszélői hang fűzi össze a láztól gyötrődő Anna lélekállapotát elbeszélő szólamná. A szöveg névmási utalásai ('valahol', 'akkor', 'akkora', 'ide', 'te', 'ez', 'arról', 'itt') nem megteremtik, hanem inkább szétzilálják a szöveg kohézióját és értelem-összefüggését. A névmásoknak a mondatok szövevényében nincs vagy bizonytalan a szövegelőzménye, deixisük a szövegen kívülre vezet, egy olyan világba, mely csak Anna szemével látható, csak az ő tudatában létezik, de pontosan megnevezhetetlen. A felszínre törő szavak, mint a mosogatás és a söprögetés, a külvilág éber állapotban megélt tapasztalatát, illetve az annak nyomán kialakult kényszeres cselekvéskészletet rejtik, és a hétköznapiakat jellemző gyakorító elbeszélésben is feltűnnek más szöveghelyeken.

Anna munkába állását az *Új seprő jól seper?* című fejezet beszéli el. A címben szereplő kérdőjelet a fejezetben Anna mechanikusan végzett munkája az elbeszélő kijelentésével alakítja át: „Új seprő jól seper.” (Kosztolányi, 40.) Az álomnarrációban Anna hangjaként

is azonosítható kérdések a lányt olyan viselkedésmóddal jellemzik, melyet ő egyébként éber állapotban nem gyakorol: rákérdez a maga körül észlelt világ számára különös, érthetetlen jelenségre, eseményeire és tiltakozik. Az álmot megszólaltató szöveg, mely Anna tudatállapotába vagy éppen öntudatlanságába enged betekintést, szükségszerűen él a grammatikai-pragmatikai összefüggőség megtörésével, így nem azonosítható, ki lenne az, akit a lány eltaszít és elzavar magától. A tiltakozás közben említett forralt víz (metaleptikusan) utal arra az álomelbeszélésen kívüli éjszakai eseményre, mely Anna és Jancsi között titokban zajlott le: az úrfi arra utasította a lányt, hogy készítsen forró lábvizet a ki nem mondott baj megoldására. Ez az esemény közvetlenül megelőzte a keserű por bevetését. Az „Eresszen engem.” felszólítása ennek a kontextuális kapcsolatnak az összefüggésében vonatkozhat akár Patikárius Jancsira is. A szöveg az elhallgatás alakzatával élve utal az illegitim helyzetekre, mint a csábításra, a cselédlány és az úrfi közötti intim párbeszédre, majd a magzatelhajtásra. A név még az álomban sem mondható ki, illetve az elutasítás gondolatához nem társul kép. Anna álomelbeszélésben megmutatott álomképeinek kuszasága, az álmot kísérő, szabad függő beszédben megszólaltatott mondatainak töredezett logikája, grammatikai-pragmatikai és szemantikai összefüggőségének hiánya a narráció szintjén az álommunka¹ adekvát kifejezését célozza meg. A pszichoanalitikus regény tudatelbeszélésének ez az epikus megoldása részben megismétli az illegitim helyzetekből fakadó zavarodottságot, másrészt viszont meg is szólaltatja a kimondhatatlanná vált sérelmeket és megaláztatásokat.

Fábri Zoltán filmje Anna lázalmát egy szürreális képi elbeszélés formájában alkotja meg, mely montázsszerűen kapcsol össze képi kliséket, illetve az Anna emlékezetében élő benyomásokból alkot szimbolikus utalásrendszert. Az álom egyes mozzanatait egy lángoló szénásszekér, a szennyest dobáló Vizyné és az aláhulló lepedők tömege, egy sziklaomlásból származó kőzuhatag, majd a megalázásképp kínált piskóta, egy kitömött bagoly, egy vergődő csirke, valamint a kertben hintázó Bartos Bandika emlékképe alkotja. Az álom vizuális textúrája bibliai és babonás eredetű toposzokból, Annának a Víz házban szerzett benyomásaiból alkot látens álomtartalmat, melyet az elemző nyelv szükségszerűen az álomfejtés tárgyává tesz. Anna maga nem fejt meg ezeket a képeket, és a film – az epikus szöveggel és a műértelmezéssel ellentétben – a képi narráció eszközével el tudja érni, hogy elkerülhető legyen az álomról való beszéd bevonása az álomfejtés diszkurzív terébe. A képsor a montázstechnika mellett az egymásba való folyamatos áttűnés effektusával, a láng és a megkövezés visszatérő motívumaival meg tudja mutatni az álommunka dinamikáját, a tudatosság rendezőelvéit mellőző asszocia-

1 Az álommunka Freud kifejezése arra a lelki tevékenységre, mely gondolatok képekké alakítását végzi el az álomban. Az álommunka négy folyamattal jellemezhető: a sűrítéssel, az eltolással, a képi megjelenítéssel és a másodlagos megmunkálással. A *sűrítés* hasonlóságokat mutat a szimbólumképzéssel. Az *eltolásként* megnevezett folyamat pedig arra utal, hogy egy álomkép valami más helyett áll, így egyfajta torzító lelki működés eredménye. Az álommunka során születő képek *kihagyással*, *összevonással* jönnek létre. Az álommunka tárgyát az ösztönkésztetések alkotják. Freud az álomtartalmat *képirásnak* nevezi. Az álommunkáról ld. Freud, 2016. Freud elmélete jelentős hatást gyakorolt az irodalomra is mind szépirodalmi, mind elméleti vonatkozásban. Bókay Antal kiemeli, hogy az álommunka retorikai természetű, az álomfejtés pedig diszkurzív természetű (Bókay 2013.).

tív természetét. A kamera ráközelít Anna arcára, félig felnyíló szemeire, és az arc fel-fel-tűnik a lázálomban is: először a hánykolódó állapot látványát megőrizve és fokozatosan elhalványodva, mintegy átlépve a lány tudata által teremtett világba, majd az álombeli történetfragmentumok szereplőjének arcaként, a védekező kéz takarásában. A filmnéző tekintet keresi Anna arcát, követi a kamera mozgását, mely a lány szemeire fókuszálva belépteti a befogadót az álomba. Amikor a műértelmezés alkalmával megpróbáljuk végigkövetni a lázalom toposzait, az álom olvasóivá, megfejtőivé válunk, és már nem Anna szemével látunk. Ekkor már nem az álom képi szövetét, hanem egy arra ráépülő, kulturális emlékezetként, archetipikus utalásokban, intertextusokban szövődő jelentéssz összefüggést verbalizálunk.² Így ismerhetjük fel a képsorban a bibliai eredetű, tüzes szerkér általi elragadtatást, így léptetjük be a jelentésteremtés folyamatába az „Az vesse rá az első követ, ki maga is bűntelen!” bibliai mondatát (Ján 8,7), és tekintjük balsejtelmű utalásnak a bagoly szemét, melyben mintegy annak teremtett látványaként tűnik fel a gyermeket hintáztató Anna. A szemeken keresztül egymásból nyíló jelenetekben Anna saját magát cselekvésképtelennek látja: csak védekezik a ráhulló szennyes és a kövek között, de azok maguk alá temetik őt, a hintáztatást Vizyné szölongatása zavarja meg, és a lány a lángok felé futva hagyja ott a kerttet.

Az értelmező számára ezekben a jelenetekben Anna a bibliai intertextusok, archetipikus utalások összefüggésében a meggyötört, megalázott ember szerepében mutatkozik meg, és az álomfejtő elemzés a szürreális képsorban a lány életének miniatürizált világát, valamint a film, illetve a regény történetének kicsinyítő tükrét ismeri fel.³ A jelenetsor a *mise en abyme* szerepét a regény történetét hűen követő film vizuális textúrájában úgy tölti be, hogy a regényben elbeszélte történet metanyelvi reflexiójaként a metalepszis egy sajátos esetét valósítja meg. A regényben a lázalom elbeszélése nem tölti be a kicsinyítő tükör szerepét, mivel ott a narratív strukturálást elvégzi Anna – szabad függő beszédben olvasható – tudatbeszélését körülvevő harmadik személyű elbeszélői közlés, így nincs szükség a kicsinyítő tükör e szövegszerű jelzésére ahhoz, hogy a szöveg hely pragmatikai összefüggései értelmezhetőek legyenek. Másrészt a regényben Anna lázálomban mondott/képzelt szavai jellemzően nem a történet szintjén megjelenő szimbólumokból és érzéki benyomásokból alkotnak álomképet, mint ahogyan a film esetében ez megtörténik. Bár a söprögetés és a méltóságos asszony alakjának megjelenése ismétli a történet egyes mozzanatait, az álom más alakok, mint például az apa, a sonkafejű ember, a ló megjelenítésével inkább kiegészíti, mint összegzi Anna történe-

2 Bókay Antal az álomfejtés regénybeli [?] folyamatát a következőképpen értelmezi: „A jelentés nem a textusban, a szövegben rejlik, hanem a hozzá való viszonyban, azaz intertextuális természetű, az álom olvasója egy bizonyos szöveg-korpuszt mozgósít, ennek segítségével az álomszöveggel szembeállítva újabb szöveget hoz létre.” (Bókay 2013: 6.) Ennek az értelmezésnek a jegyében szövegnek tekinthető a film médiumában születő képsor is.

3 A kicsinyítő tükör kifejezést abban az értelemben használom, ahogyan Lucien Dällenbach értelmezi: „[...] a *mise en abyme*, mikor kezdettől a történettel egyenértékűként, a legerőteljesebb és az olvashatóságot elősegítő szövegszerű jelzésként határozza meg magát, akkor (1) mesterkedhet azon, hogy repragmatizálja a szöveget, (2) közvetlenül vagy közvetve megjelölheti a szöveg láthatatlanná váló pontjait, (3) sűrítetheti a szöveget, hogy rálátást biztosítson, és (4) érthetőbbé teheti a redundanciát és egy integrált metanyelvet hasznosítva.” (Dällenbach 2007: 46.)

tét. Ugyanakkor a névmási utalások már említett bizonytalan deixise szintén nem teszi a szövegen belüli rezümészzerű középponttá az álomelbeszélést. Ha a filmbeli álomképek *mise en abyme*-jában megjelenő Anna történetét a megaláztatásokat passzívan elszenvedő ember történeteként összegezzük, akkor ezzel az értelmezéssel együtt megalkothatjuk egy megváltást nem hozó szenvedéstörténetnek a narratíváját, melyben a szenvedés megelőzi a bűnbeesést. Ebben a narratívában Anna, akivel cudarul bántak, ha felmentést nem is, de szánalmat és együttérzést érdemel. A gyermeket hintáztató lány kertből való kiüldözése a fenyegető női hang által, a bibliai kontextusban a gyehenna tüzeként is értelmezhető lángnyelvek fenyegetése Anna történetét elborzasztóként cselekményesíti újra, és a lány áldozatszerepe lesz domináns. A szürreális képsor a felidézett textusokat sajátos módon hívja játékba: minden újraolvasás-újranézés alkalmával a szimbólumalkotás le nem záruló folyamatai kezdődnek el, architextusok palimpszeszté formálódásával.

Az álomképsor a művészet tekintve azt a szüzséformáló szerepet is betölti, hogy megmutatja a bűnt elkövető Anna tettének – Moviszter doktor kivételével – a történet szereplői által fel nem ismert motivációját, mely a gyilkosságig vezető lélektani folyamat elbeszélését mozgatja, emellett a film nyelvén emlékeztet a regény fejezeteit megelőző paratextusra, a *Rituale Romanum*ra, a *Halottakért való imádságra*. A történetmondást megelőző imádság a regényben Moviszter által képviselt irgalom hangját készíti elő, ugyanakkor az ember esendőségére emlékeztet, ilyen értelemben a történet alakulására vonatkozó anticipációs utalásokat is magában foglal. A film elhagyja ezt a regénybeli paratextust, és Moviszter alakját sem helyezi előtérbe. A lázálom jelenetsora a filmet újranézve, illetve a regényt ennek jegyében újraolvasva gazdag utalásrendszert tesz láthatóvá mindkét alkotásban, valamint megalapozza azt a pozíciót, megnyitja azt a távlatot, melyből Anna az irgalomra szoruló emberként beszélhető el, hiszen látjuk őt az imában is olvasható helyzetben: a pokol lángjai veszik körül, a gazdag embert szimbolizáló Lázár szerepét betöltők nem könyörülnek rajta.⁴ A gazdag ember szerepe e paratextuális utalás jegyében eltávolodik a társadalomkritikai aspektusból megmutatkozó cseléd-úr szerephelyzettől, sokkal inkább mindenkori emberi kapcsolatokat formáló értékrendek mutatkoznak meg. A halottak lelkéért való könyörgés pedig éppúgy szól Vízycéért, mint Annéért. Az Anna iránti irgalom hangját szólaltja meg az álomfejtésbe bocsátkozó értelmezés akkor is, amikor az álomképsort nyitó tüzes szekeret Illés szekerének archetoposzaként ismeri fel, hiszen a tüzes szekér általi elragadás Illés lelkét a mennybe emeli, megszabadítva őt a földi lét szenvedéseitől. A bibliai hagyomány a prófétára a

4 Vö.: „Könyörögiünk a megholt hívekért. Adj nekik, Uram, örök nyugodalmat és az örök világosság fényeskedjék nekik. Körülvettek engem a halál sóhajtásai. A pokol fájdalmai körülvettek engem. [...] Oldozd fel, Uram. Áldott az Úr, Izrael Istene. És ne vígy minket a kísértésbe. De szabadíts meg a gonosztól. A pokol kapujától Vond el, Uram, az ő lelkét. [...] Ne add a vadaknak a lelkeket, kik téged dicsérnek. És szegényeid lelkéről el ne feledkezzél mindörökre. Uram, Jézus Krisztus könyörülj rajta. Krisztus, kegyelmezz neki. Uram, hallgasd meg a könyörgésemet. Én kiáltásom jusson elédbe. [...] Könyörülj rajtam, Istenem. Ne bocsájtkozzál ítéletre szolgálóddal Uram. [...] A paradicsomba vezessenek el az angyalok és az egykori szegény Lázárral örök életed legyen. [...] Könyörögiünk. [...] Az ő lelke és minden megholt hívók lelkei Isten irgalmából nyugodjanak békességben.” (*Édes Anna*, Kritikai kiadás)

Messiás eljövételének előkészítőjeként tekint. Az álomban a tüzes szekér Anna felé száguld, majd elfordul és már nem látható, helyette Patikárius Jancsi alakja és hangja tűnik elő, akinek szerelmi vallomása ebben a szürreális képsorban behelyettesíthető az elragadtatás eseményébe. Anna számára azonban Jancsi nem hozott megváltást, és éppen a Jancsitol kapott keserű por fosztja meg őt a lélek felemelkedésétől, és taszítja még mélyebbre a kiszolgáltatottságban.

Az álomképsorban a tisztátalanság és valamiféle pontosan meg nem határozható bűnösség látens jelentésrétegei is felfedezhetőek: a szennyes- és a közuhatag képi kliséje egy újabb palimpszesztréteget hoz létre, melybe bevonódik a kettétört piskóta is, az álmon kívüli világban a megalázás egyik eszköze. A házbeliek egyik uzsonnáján, kínáláskor Anna ösztönösen utasítja el anélkül, hogy reflektálni tudna arra, hogy az számára az el nem fogadható lehetőség, az álságos szeretet hamis ígérete. A kínálás gesztusát az álom is magában foglalja: kéjes vigyorral, majd durva röhögéssel nyújtja a piskótát egy férfi, akinek a háta mögött egy női akt látható. A karjait a feje fölé emelő, kibontott hajú nőalak mezítelen testének képe erotikus és vágykeltő: a vállra omló haj Botticelli Vénuszára emlékeztet, de a mellék fedetlenségét feltáró karmozdulatok már nem a csodálható isteni szépséget tárják elénk, hanem a testét szemérmetlenül megmutató kurtizán képi sztereotípiáját alkotják meg. A filmbeli álomképben az aktot eltakarják-kitakarják az előtérben lobogó lángok, mintha maga a nőalak vagy inkább annak megalkotott és valamiképp szemlélhető képe válna a tűz martalékává. A kép előtt álló vigyorgó férfi széttöri, majd ujjai között szétmorzsolja és tűzbe dobja a piskótát. Az áttűnés effektjében együtt semmisül meg az akt és a sütemény is. A bibliai jelentésréteg dimenziójában a piskóta a megtöretett, a megkövezett, a lángok közé vetett test jelentését hívhatja be az álomfejtés folyamatába. Egyértelmű azonosíthatóság Anna és a szétmorzsolts piskótárúd között nem lehetséges, hiszen az álommunka képalkotása mögött nincs kimondott, verbálisan strukturált gondolat, ami a metaforizációt megalapozhatná. A képi klisék, toposzok egymásra íródva elveszítik szoros kötődésüket egy-egy architextushoz, és az álom sajátos szimbolizációjában jelentésük megsokszorozódik, eltorzul és saját, a verbális nyelvhasználatban egzakt módon meg nem nevezhető mozzanatokkal gazdagodik. Anna tisztasághoz, takarításhoz kapcsolódó cselekedetei az álomban a szennyes lepedők, a szemérmatlenség képzetét hívják elő. A *valahogyan látszani* és az *egyszerre bűnössé és áldozattá válni* félelme Annát abból a narratívaalkotó gesztusból is jellemzi, melyet nem a film, hanem a regény nyitó- és zárófejezetei is tesznek: a mások által alkotott képpel azonosuló, önreflexiókat nélkülöző lét kiszolgáltatja az embert annak a veszélynek, hogy a megítélés áldozatává válik. Az itt felvetett értelmezési lehetőség ismét film és szépirodalmi szöveg párbeszédbe vonására vállalkozik. A film- és a regényértelmezés kísérlete itt nem a hol ide, hol oda tekintés csapongását követi el, hanem megpróbálja az adaptációban megvalósuló kölcsönösséget megmutatni: nemcsak a film vállalkozhat a regény úgynevezett feldolgozására, hanem a regény is befogadja a filmet.

A film médiumtermészeténél fogva él a hang jelentésteremtő lehetőségével is. Anna az álomban hallja, amint Patikárius Jancsi azt ismételteti, hogy szereti őt. Ezt a valómást a Freud-féle álommunka összefüggésében a vágyteljesítő tudatalatti működése hozza létre. Ehhez az ösztönös szeretetvágyhoz illően az álom Jancsit megmentőként

próbálja felléptetni, aki leereszkedik a szikladarabokkal betemetett lányhoz. Jancsi azonban nem teljesíti be a vágyott szerepet, nem nyújtja a kezét, monoton kedveskedése ugyanúgy ráhullik a siktító lányra, mint a kövek. Vizyné hangján a folytonos egzecírozás szól, az asszony szinte kommandírozó hangja agyoncsapja Annát: minden szóval egy-egy adag szennyes repül felé. A szavak terhe képpé transzformálódik. Az asszony alakját az álom megsokszorozza, mintha az egymás után halmozott, visszhangzó utasításokat egyszerre többen is harsognák. Vizyné a rácsos gangról dobálja a szennyest a mélybe, ahol Anna áll, majd összeroskad. A képi utalások egy börtönfolyosó, illetve egy olyan tér képzetét keltik, ahol maga Vizyné is fogoly, és mániákusan parancsolgat: saját, visszhangzó szavai és mechanikus mozdulatai rácsokat emelnek köré. A két nőalaknak a szennyesdobálás kezdetén egymásra figyelő tekintete látens kapocsként is értelmezhető. A jelenet megteremti Anna és Vizyné alakjának egy olyan értelmezési lehetőségét, mely szerint kettejüknek van közös vonása: mindketten megváltozott tudatállapotban és – másképp ugyan, de – saját zárt világban élnek, irracionális cselekedeteket alakítanak ki a hétköznapi elviseléséhez. Anna csirkét tart a konyhában, gyermekjátékot őrizget, akárcsak a gazdasszonya, aki szeánszokra is jár. Mindketten megélik az anya-gyermek kapcsolat veszteségét. Viselkedésük egymáshoz képest formálódik olyanná, hogy kegyetlenül végződik mindkettejük számára. Bizonyos helyzetekben a kívülállók számára érthetetlenül viselkednek. A történetből tudjuk, hogy elszenvedett veszteségeik deformításokhoz vezettek. Ebben az összefüggésben beszédes lesz az álomban megjelenő vergődő csirke, a bagoly és a magára hagyott hintáztatott gyermek.

A szennyesdobálás képsorát Vizyné visszhangzó parancsai és Anna éles siktítása kíséri. Anna az álomban nem beszél, félelmét sikolya fejezi ki. Ezzel szemben a regényben a szabad függő beszédben elhangzó kérdések másképp láttatják őt: a regény verbális eszközökkel – ebben a kitüntetett rövid jelenetben – ugyan meg tudja valósítani a tudat-elbeszélésnek azt az esetét, amikor a traumatizált szereplő a tudati kontroll alól felszabadulva kérdőre vonja környezetét, de az álombeli képek és mondatok foszlányait az elbeszélői szólam a széttartás ellenére mégis struktúrába foglalja. Ezt a film el tudja kerülni a gyors vágásokkal, az áttűnések effektusaival, valamint kép és hang párhuzamos szólamaival, melyeket nem foglal egybe hangzó narráció. Hiszen az Anna szeméire fókuszáló kamera megteremti azt az elbeszélői és befogadói pozíciót, melyben bele lehet helyezkedni az álom dimenziójába, és a vizuális-akusztikai benyomások megmutatott, illetve feltárulkozó világként állnak elő. Természetesen a néző befogadása is kulturálisan kódolt, olvasási tapasztalatok alapján elvárásokat állít fel a filmmel kapcsolatban, azaz már nem látványt és hangot, hanem filmet fogadunk be, és – többek között szövegismeretünk és szimbolikus látásmodelljeink alapján – kialakítjuk értelmezői pozícióinkat.

Film és irodalom egymást megszólaltató párbeszédének szinte didaktikus példajaként lehet említeni a két mű egy-egy olyan jelenetét, melyek más-más történetmozzanathoz kapcsolódnak, de Anna és Vizyné alakjának párhuzamát teszik jól láthatóvá: mindketten ösztönösen cselekszenek, amikor az idegenség tapasztalata félelmet vált ki belőlük, és mindkettejük személyiségét deformálja az anya-gyermek kapcsolat sérülése. A két említett jelenet a következő: a filmben a lázálm képsorát lezáró ébresztés, a regényben pedig a gyilkosság elkövetése. Amikor a filmben Vizyné felrázza a lázas Annát, két

karjával magához húzza a lányt, aki még félrebeszél, és visszazuhan az ágyba. A regény esetében *A rémület* című fejezet következő szöveghelyéről van szó:

Vizyné arra ébredt, hogy az ágya szélén valaki ül. Kicsit fölemelkedett a párnáról, kinyitotta álmossága, nehéz pilláit, s bámulta ezt az alakot. A kétes holdfényben olyan volt ez, mint valami szellem, ezüst párával körülvéve. Nem rettent meg tőle. Az illető a bal kezével megfogta az ő kezét. Tágra nyílt szemeik egész közlelről egymásra meredtek.

– Mit akar? – suttogta Vizyné.

– Anna? Maga az? Menjen aludni.

A jövevény nem felelt, csak ült, csak fogta a kezét, nem engedte el. Lassan mozgott, s pusztán ettől a furcsa lassúságtól borzadt meg, mert oly lassan mozgott, oly lassan, hogy azt nem lehetett kivárni. Vizyné a még szabad karjával a leány nyakához kapott, hogy eltaszítssa, ellenben oly ügyetlenül lökte el, hogy csak még jobban magához szorította, valósággal ölelte már.

– Kornél – sikoltott egyszerre. – Kornél. Ki ez itt? Kornél, segíts. Segítség, segítség.

Akkor már egy ütést érzett a mellén, egy hatalmas ütést, amilyent még nem érzett.

– Óriult – mondta aléltn, és visszaesett párnájára. (Kosztolányi, 113–114.)

A két jelenet a történet más-más pontján található, de közös bennük a testbeszéd, az egymáshoz közeledés gesztusa, az ölelő kéz ösztönös közeledése, majd az öntudatát vesztett ember, test visszahullása a párnára. A két jelenet abból a szempontból is párbeszédbe vonható, ahogyan a gyilkosság eseményéhez a szüzsé szintjén viszonyulnak. A film az elhallgatás, a kihagyás eszközével él: az elborzasztó tett nem látható, fekete képkoca takarja el. A regény viszont az idézett szakasz után, bár az elbeszélés idejében nem túl hosszú tartamban, de részletezve beszéli el Anna féktelen öldöklését. Ami a regényben a két nő között a gyilkosság előtti pillanatokban történik, az már látható a filmbeli álmokképsor végén: Vizyné Annát átfogó karja a gyilkosságot megelőző pillanatok ösztönös közeledését már megelőlegezi. A *Valami nagyon keserű* című fejezet nem szól a karok gesztusáról, ott Vizyné csupán a lány fölé hajol, majd homlokát érinti meg. A regényben a gyilkosság előtti öntudatlan ölelés a máskor utasításokat osztogató aszszonyt éppen olyan kiszolgáltatottként leplezi le, mint amilyennek Annát látjuk a filmben a láztól kimerülten. Vizyné segítségért kiáltása éppúgy hiábavaló, mint Anna félig öntudatlan szavai. A regény és adaptációja metanarratív utalások szövetét hozzák létre.

Kosztolányi Dezső regénye és Fábri Zoltán filmje egymást olvasva abban a tapasztalatban részesíti a befogadót, hogy miként beszélhető el az elbeszélhetetlen egy másik médium nyelvi-retorikai lehetőségei között, hogyan valósítja meg az adaptáció saját médiumtermészetének megfelelően az adaptált szöveg történetének és szüzséjének transzformálását, illetve hogyan hoz létre saját szüzsét. Az *Édes Anna* a pszichoanalitikus regény műfajpoétikai lehetőségeivel a személyiség irracionálisát, az emberi cselekedetek megfajthetetlennek látszó motivációit másképp fejezi ki, mint a film a vizuális narráció eszközeivel. A regényben az alakteremtést meghatározza, hogy az érzéki tapasztalat Anna számára elsődleges a nyelvhez képest. A film a képi elbeszélés révén képes arra, hogy a láthatót előtérbe helyezze a narrátori hang mellőzhetőségének köszönhetően.

ÖSSZEGZÉS

Az elemzés arra tett kísérletet, hogy regény- és filmrészletek segítségével bemutassa annak lehetőségét, hogyan közelíthetünk a szöveg történetének és narrációjának komplexitásához. Az irodalomórák alkalmat adnak arra, hogy a szépirodalmat filmek segítségével szolgáltassuk meg, ami csak akkor vezet eredményre – vagyis az esztétikai tapasztalat, a kritikai gondolkodás formálásához –, ha a megtekintéshez és az olvasáshoz szempontokat választunk, melyek lehetővé teszik a tapasztalatok, reflexiók megfogalmazását. A filmnézés megtekintése nem helyettesíti a koncentráción alapuló befogadást, amit az olvasás is elvár. A filmet nem a szépirodalom helyett, hanem azzal együtt vonjuk be a tanításba, a film nem igényel kevesebb figyelmet vagy felületesebb foglalatosságot, mint a szépirodalom. A film és a szépirodalom az irodalomtanításban a művek esztétikai megalkotottságára irányítja a tekintetünket, így ad lehetőséget a gondolkodásra, a véleményformálásra, az (ön)értelmezésre. A diákokkal közösen, koordináló kérdésekkel, feladatokkal megvalósuló filmnézés vagy filmrészlet-megtekintés gondolatébresztő lehet, elindíthatja az olvasást. Ugyanakkor a regény elolvasása után, közben zajló műelemzés nyitva hagyhat kérdéseket, melyekre a filmadaptációk párbeszédbe hívásával válaszlehetőségeket kereshetünk.

FELHASZNÁLT SZÉPIRODALOM

KOSZTOLÁNYI Dezső, *Édes Anna*, Magyar Elektronikus Könyvtár (<http://mek.niif.hu/04700/04772/04772.pdf>)

KOSZTOLÁNYI Dezső, *Édes Anna*, Kritikai kiadás (<http://magyar-irodalom.elte.hu/gepesk/kd/edesanna/nevjegy.html>)

FELHASZNÁLT FILMRÉSZLET

Édes Anna, rendezte FÁBRY Zoltán, 1958. (<https://filmarchiv.hu/hu/alapfilmek/filmek-es-tantargyak/kosztolanyi-dezso-edes-anna-1926-fabri-zoltan-1958>)

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Bókay 2013

BÓKAY Antal, *Megjegyzések az álom pszichoanalitikus metapszichológiájához*, *Imágó* Budapest, 2013/2, 41–58. ([http://imago.mtapi.hu/a_folyoirat/e_szovegek/pdf/3\(24\)2013-2/041-58_Bokay-A.pdf](http://imago.mtapi.hu/a_folyoirat/e_szovegek/pdf/3(24)2013-2/041-58_Bokay-A.pdf))

Dällenbach 2007

LUCIEN DÄLLENBACH, *Reflexivitas és olvasás*, ford. BENE Adrián = *Narratívák 6.*, szerk. BENE Adrián, JABLONCZAY Tímea, Budapest, Kijarat, 2007, 39–54.

Freud 2016

SIGMUND FREUD, *Álomfejtés*, ford. HOLLÓS István, Budapest, Helikon, 2016.

Gács–Gelencsér 2000

GÁCS Anna, GELENCSÉR Gábor, *Adoptációk: film és irodalom egymásra hatása*, Budapest, Kijarat, 2000.

A SOROZATBAN EDDIG MEGJELENT

1. **Öbéli játékoktól az iskolai játszókig**
Gyerek- és ifjúsági irodalom a közoktatás különböző szintjein
Szerkesztette: BARANYAI NORBERT, GESZTELYI HERMINA
2. **A kortárs magyar irodalom**
Szerkesztette: SZIRÁK PÉTER

Előkészületben

4. Kálai Sándor, Maksa Gyula:
Bevezetés a médiakultúra tanulmányozásába

Tankönyvsorozatunk harmadik darabja a magyarországi irodalomtanítás aktuális kihívásait, problémáit, dilemmáit igyekszik körüljárni. A fejezetekben megképződő, egymással is szorosan összefüggő súlypontok erőteljesen perspektívafüggetlenek, ugyanakkor egy érvényesnek vélt térképét jelenítik meg mindannak, amivel manapság a magyar irodalomtanítás – úgy is, mint szakmódszertan és kulturális gyakorlat – szembesülni kénytelen. Ezzel együtt áttekinteni törekszik azokat a folyamatosan velünk élő, avagy vissza-visszatérő kérdéseket is, amelyeket ajánlatos újra és újra átgondolnia mindenkinek, aki irodalomtanításra adta a fejét.

A kötet elsősorban oktatási segédanyag (akár tananyagként, vizsgaanyagként is), vagyis magyar szakos egyetemi hallgatók számára készült, de remény szerint haszonnal forgathatják mindazok a gyakorló kollégák is, akiknek igényük van rá, hogy szakmájuk általános kihívásairól folyamatosan gondolkodjanak. Egyszerre hozza játékba az egyes témákat érintő kurrens, releváns szakirodalmat, s lépteti be azokat a régebbi alapszövegeket is, amelyeket „klasszikusoknak”, megkerülhetetleneknek tekint. Egy olyan átfogó körképet kíván tehát adni, amely nélkülözhetetlennek tűnik ahhoz, hogy kellően felvértezve kerüljön a tanulók közé a pályakezdő, illetve friss és rugalmas maradjon az akár már pályájának végén járó szenior magyartanár is.

ISBN 978-963-615-183-6



9 789636 151836