

Kísérlet „a vég elhalasztására”

Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán

Tizenkét-tizenöt évvel ezelőtt még rácsodálkoztunk nyugat-európai irodalomtanár kollégáink munkamódszereire. Arról próbáltak meggyőzni bennünket, hogy előbb az irodalomolvasás hogyanját kell a tanítványoknak megtanítani, s csak ezután lehet értelmezni a műveket. De irodalomtörténetről szó se essék!

Hókuszpókuszoslásnak tetszett a sok előgyakorlat, amely a külhoni kollégák óráin megelőzte a tulajdonképpeni munkát. Kisiskolás játszadózásnak a sok – irodalmon kívüli terrénomokra vezető – feladat, amely már-már fölébe nőtt az óra voltaképpeni céljának. Legalábbis annak, amit mi az idő tájt az irodalomtanítás céljaként megjelöltünk. Értetlenül álltunk a Neckar partján, Tübingenben, a Hölderlin-torony alatt. Nem egészen foghattuk fel, miért lepődnek meg német kollégáink azon, hogy gimnazistáink némi tájékozottságot képesek elárulni magukról *Hölderlin* költészetét illetően. Mert sorolták a verscímeket, amelyek a szöveggyűjteményükben is szerepelnek. Egyikük-másikuk még valaminő vesszorokat is idézett magyar fordításban. Mondták, saját gyermekeik valószínűleg nem tudnák németül megismételni, amit a mi magyar leányaink akkor ott kapásból képesek voltak megmutatni tudásukból a Neckaron, csónakázás közben.

„...akiket nem ölnek meg, hogyan hálnak meg?” – Média-kultúra és az iskola

Nem telt bele öt-hat esztendő, magamnak is észlelnem kellett tanítványaim irodalomhoz, olvasáshoz való viszonyának megváltozását. Ugyanazok a trópusok, amelyek nem szorultak magyarázatra, most felesleges koloncként terhelték meg szemükben a feldolgozásra szánt művek szövegét. Versektől, amelyek korábban lázba hozták a tizenéveseket, most érintetlenek maradtak diákjaim. Novellánál, elbeszélésnél hosszabb prózai művel hiába kísérleteztem, lehetetlenség volt regény méretű írások elolvasására rávenni őket. Pedig magyarból szándékoztak felvételizni, természetesen nem magyartanári szakra, ki a jogon, ki a divatossá vált kommunikációra jelentkezett. Még színészpálya is akadt közöttük. Nevetségesen felsültem *Tolsztoj*jal, *Dosztojevszkij*jel. De hiába próbálkoztam *Emily Brontë*vel, *Flaubert*-rel. A korabeli magyar szerzőket pedig ne is emlegessem.

A tanítványok ugyanakkor nem voltak értelmi képességeiket tekintve gyengébbek a korábbiaknál. Sőt, bizonyos tárgyaktól még sikeresebbeknek s – életpályájukat azóta megismerve – életrevalóbbaknak bizonyultak, mint az előttük járók. Először magamban kerestem a hibát. Talán nem voltam elég szuggesztív közvetítő. Valamiként hiteltelenné váltam az évek folyamán? Aztán azon kaptam magam, hogy méregetem őket, mint mérkőzés előtt bokszoló az ellenfelét. Egy kudarcba fulladt házi feladatról beszélgetve – a számonkérés tervét feladva – tudtam meg tőlük: élettempójuk nem teszi lehetővé, hogy akár csak egy fél órát egy helyben maradva koncentrálnak. Még az úgynevezett tanulásuk közben is szükségük van tíz-tizenöt percenként új és új külső ingerekre. Nem éppen az intellektusnak szóló impulzusokra. Máskülönből elfogja őket a nyugtalanság, a türelmetlenség, úrrá lesz rajtuk az izgágaság. Nem ismerik a befelé figyelés csendjét. Nem ismerik a visszahúzódság, az elmélyedés termékenyítő nyugalmát. Egyetlen percre sem képesek elviselni, hogy ne szóljon mellettük, körülöttük vagy fülhallgatójukon ke-

resztül közvetlenül a fülükben valamelyik népszerű együttesük zenéje. A számomra csak zörejként, üvöltésként, idegőrlő tamtamként érzékelhető zene. Az, amely – *Milan Kundera* írja, *„Nemtudás”* című regényében – „üvölt a hangszórókban, az autókban, a vendéglőkben, a felvonókban, az utcákon, a várótermekben, a tornatermekben, a walkman-füldugaszokban, átírt, áthangszerelt, kivonatolt, szétszabdalt zene, rock-, jazz-, operafoszlányok, áradó katyvasz, nem tudni, ki szerezte (a zörejjé vált zene anonim), se kezdete, se vége (a zörejjé vált zene nem ismer formát): a zene szennyes habjaiban vész oda a zene.”

A mai diákok azok a gyermekek, akiket már nem az anyai felolvasásban kapott esti mese ringatott álomba. Akiknek csillapítószzerű adagolták a szülők a mindegy, milyen televíziós képaradatot. Akiknek – mielőtt még beszélni megtanultak volna – láthatóan legkedveltebb műsoraik a televíziós reklámok voltak. És éppen pergő voltak, az erős hangeffektusok, éles vágások miatt. Ők azok, akikben hamarabb megragadtak a reklámszlogenek, mint akármely gyermekmondóka. Az általuk fogyasztott mesefilmek sokkal inkább hasonlítanak a felnőttek akciófilmjeire, mint a mese eredeti forrására. A magyar népmesekincset feldolgozó egykori rajzfilmek számukra már csak lassított felvételekként hatnak. És „lassú hömpölygésű, fogyaszthatatlan betűáradat az Egri csillagok (amiként ezt egyik jeles filozófus-esztétánk is nyugtázta egyik alkalommal, magyarországi reklámjához csatlakozva ezzel a Harry Potter-büvöletnek). És már nem mond nekik semmit *Jókai*, *Mikszáth*. De nem mondtak semmit a gyermek- és ifjúsági irodalom korábban kedvelt művei sem. Már nem ismerik *Mark Twaint*, *Jack Londont*, *Coopert* és talán *Jules Verne*-t sem. A régi bestsellerek az ő idejükben már nem bestsellerek. Az ő generációjuknak legfőbb időtöltése a számítógépes játék.

Minthogy a tantervi követelményeket bőven tudják majd teljesíteni választott tárgyukból, és jól megírják a tesztet is (ha nem változik semmit a felvételi vizsgák rendje és tartalma), két-három év múlva benn ülnek az egyetemeken ők is, s hozzájuk hasonló társaik is. Belőlük lesz a jövő értelmisége? Letudható penzumaik után legfeljebb diplomások hada.

Tipikusan naiv gyermeki kérdésük így hangzik: Apa, akiket nem ölnek meg, hogyan hálnak meg? Mert természetes, hogy az emberek ölnek. El sem tudják képzelni, hogy a konfliktusok nem csupán erőszakkal

oldhatók fel. És üres, értelemmel megtölthetetlen szavak az effélék: vágy, áhítat, áldozatvállalás, lemondás, önmérséklet, „természetes csoda”, türelem, méltóság stb.

15 és 16–17 évesen kivétel nélkül egyetemi, de legalábbis főiskolai tanulmányokról ábrándoznak, ha megkérdem őket. Mindenki diplomás embernek képzei el magát 8–10 évvel későbbi énjét tervezgetve.

Az első és második évfolyamon azt próbálom először felmérni, milyen sajtótermékekkel találkoznak rendszeresen. Mihez jutnak hozzá az otthonukban? Egy-két helyen a megyei lap szerepel mint a szülők által olvasott újság. Egy családban említik a Népszabadságot, HVG-t, egyhelyütt a Magyar Nemzetet. A legtöbben a Blikkből és a hozzá hasonló bulvárlapokból szemezgetnek. S ismernek természetesen bőséggel fiatalokat megcélzó képes magazinokat, pletykalapokat. Szakmai folyóiratokat, szaklapokat kell legközelebb felkutatni, elképzelt leendő (jogi, orvosi, közgazdász, tolmács, pszichiáter, építész stb.) pályájukon hasznosíthatót. Hogy van némi különbség napi-, hetilap és folyóirat között, s hogy vannak tudományos szakfolyóiratok is, azokhoz a pályákhoz kapcsolódóak, amelyekről éppen ők ábrándoznak? Erről most hallanak először. Lesz is olyan közöttük, akinek meghaladja képességeit ez a kereső, könyvtári munka. S persze egy olyan diáklány is akad, aki az Internetről leemelt oldalakkal válaszol a feladatkijelölésre.

Minthogy a tantervi követelményeket bőven tudják majd teljesíteni választott tárgyukból, és jól megírják a tesztet is (ha nem változik semmit a felvételi vizsgák rendje és tar-

talma), két-három év múlva benn ülnek az egyetemeken ők is, s hozzájuk hasonló társaik is. Belőlük lesz a jövő értelmisége? Letudható penzumaik után legfeljebb diplomások hada. Mert – ha ilyenek maradnak – hiányozni fog belőlük sok egyéb mellett a választott tárgy, pálya iránti személyes és szenvedélyes érdeklődés. A siker a cél ma. S a sztáréletek a vonzóak. A könnyen és gyorsan szerzett hírnév, jóléttel társítva. „Tök ciki – mondja az egyik hangadó a tinik között –, anyám már több éve ugyanabban a télikabátban jár. Hát én ebben semmiképpen nem akarom követni. Ha tanulok, nem azért tanulok, hogy majd nélkülözök.”

A szelíd és halk *Áprily*-líra, *Dsida Jenő* verseinek hőfoka merő hiábavalóság itt. S bizonyos, hogy nem akar senki belül kerülni a csehovi történesten történeteken sem. A pedagógus vakságára vall, ha Nyina „szenvelgéseit”, Trepljov ifjú drámaírói meg nem értettségének elemzését, Mása, Irina és Olga terméketlen vágyakozásának értelmezését kényszeríti rájuk. Hogy Dosztojevszkij hőségének történetfilozófiai indokltságú cinizmusát ne is említsem, és Anna Karenina esendőségének majd 1000 oldalon elnyújtott drámáját. („Miért sirály ez a Nyinocska, ha ekkora szenvedés sirálynak lenni? És ugyan miért akar olyan nagyon írni ez a Trepljov, ha nem akad ember, aki ne unná az ömlengéseit? Hát én is unom. Nem is értem, mit akar ennyi rizsázással... Na és ez az Irina és ez a Mása, ha annyira Moszkvába akarnak menni, hát miért nem indulnak el végre Moszkvába? Érthetetlenek. S ez a pasi a végeérthetetlen monológiával dögunalom! Mit van úgy oda a nedves hó kapcsán? Eljött hozzá a csaj! Miért kell ettől kifeküdni?”)

Márai? Az más! – gondoltam. Hiszen ország-világ hallhatott legutóbbi londoni sikeréről, a *Gyertyák csonkig égnek* című regényéről. Úgy látszik, a diákok körében a média által felröptetett hír se mind hír. Mikor előadom, hány országban lett könyvsiker egy-egy műve, a siker szó hallatán némi érdeklődés csillan a szemükben. Aztán a polgárról beszélnek, ahogyan Márai érti a polgárt, a *„Föld, föld...!”* című visszaemlékezésének legszebb oldalairól, amelyeken a magyar nyelven beszélők magányosságáról ír, *Kosztolányi- és Krúdy-rajongásáról*, a szovjet megszállásról, a proletárdiktatúra előli kivonulásáról. Álmos szemek néznek vissza rám. Tragikus haláláról szólva látom, ketten felemelik a tekintetüket. De miért éreznék szükségét ezek a tizenévesek végigkövetni két öregember találkozását?

Amikor *Ady* van soron, éppen a választási harcoktól zúg az ország. S mint a magyar felnőtt társadalom, a diákoké is kettészakadt. A 7–8 éveseket saját szememmel látom, amint a menzán várakoztukban – maguk is két táborba rendeződve – egymásnak esnek. Mikor szóvá teszem a kollégák körében, egyikük megjegyzi: Ó, hát ez nekik olyan, mint a *„Pál utcai fiúk”*-beli verekedések. Ismeretlen telefonáló hív megdöbbenéséről értesítve, hogy hatodikos kislányaink a Volán egyik helyi járatán – a felnőtt utasok megrökönyödésére – kórusban üvöltik, hogy X. Y.-t pedig le kell löni. Az először választó 18 évesek lázasan vitatkoznak. Többüknek már érveik is vannak. Pro és kontra. A 11. évfolyamot csak egy esztendő választja el a hevesen politizáló fiataloktól, reméltem hát, hogy lesz érzékenységük a magyar sorsot mindenkinél fájdalmasabban összegző *Ady*-lírára. A válaszok azonban nem a várakozás szerint születnek. Akik fogékonyak, *Ady* kritikuszemléletét emelik ki mindenekfelett. S ami elsőként eszükbe jut róla, hogy „bírálta a magyar elmaradottságot”. Év végén olvasmányaik rangsorát mikor felállítatom velük, *„A magyar Messiások”*, *„A Duna vallomása”*-val együtt mégis az utolsó helyre kerül. De nem szerencsésebb a helyzete a *„Kocsi-út az éjszakában”*, a *„Búgnak a tárnák”* című költeménynek sem. S a *„Sem utódja, sem boldog őse”* kezdetű is csak a regények és drámák után került az 5. helyre. Nehéz idők járnak ma a lírára. Kiváltképpen, ha az a nemzeti sorskérdésekkel hozható összefüggésbe. *Áprily* Lajos is a vége felé kullog a rangsornak *„Tetőn”* című, Erdélyt fájjaló versével.

Amiként az olvasmányokhoz, az írásos feladatokhoz is ellentmondásos a tizenéves tanulók viszonya. Évtizedek óta gyötrelmem olvasnom – magyartanárként, érettségi elnöként is – a sok nyögvenyelős érettségi dolgozatot. Annyi sületlenséget, nyelvi képtelen-

séget, képzavart, logikai és gondolati ficamra valló kijelentést megrendelésre se volnának képesek begyűjteni, mint amennyit egy-egy műelemzési feladat kihoz belőlük. A tankönyvekből ellesett – de sajátjukká nem vált – szaknyelv keveredik a maguk mindent leegyszerűsítő mindennapi nyelvhasználatával ezekben az íráscskákban. Mit lehet egy néhány versszakos műről, de akár egy novelláról is öt-hat oldalon fecsegni – ez a fő problémájuk. O.K., elolvassuk, mondják, de hagyjuk a dumát! Tetszik, nem tetszik, elintézhető két-három mondatban. És értetlenül állnak előttem, amikor elégedetlen vagyok a pár odavetett befejezetlen, sokszor széteső mondatokkal. Tanultak ugyan az úgynevezett magyar nyelv óráján a szövegről, a szövegkohézióról, de már az is meghaladja erejüket, hogy két-három egymást követő mondatot egymásba fűzzenek. Hogyan fogunk így eljutni az önálló elemzés, az értekezés színvonaláig, amely természetesen érettségi követelmény? S az is természetes, hogy egytől egyig érettségizni szeretnének.

„Olyan dolgot szeretnénk végre látni, ami (sic!) megfelel a tanárnő ízlésének” – vágnak vissza. „Mutasson egyet”! S ezzel megfogtak. Mert nehéz mutatnom. Tegyem eléjük szakavatott elemzők, irodalomtörténészek tanulmányait? Tőlük nem várhatjuk ezt a színvonalat, hiszen nem kritikusképző, nem tudósképző a „középszak foka” az oktatásnak. Tegyem eléjük példának okáért *Nemes Nagy Ágnes* költői nyelven írt elemzéseit? Mi nem tudunk és nem akarunk költők lenni, mondják, mondhatják. Egykor volt a „Miért szép?” sorozat. Olvassatok bele, kérem őket. Fintorogva adják vissza a kezükbe adott példányt. Próbálkozom a Tiszatáj évekkal ezelőtti diákmellékleteivel. Nem az ő nyelvükön íródtak – teszik szövé. „Minket nem érintenek ezek a problémák” – summázza egyikük e tanulmányokkal való bajlódásaik tanulságát. (Azóta fel-feltűnik a jól ismert arc: reklámfilmekben vállal szerepeket a nemrég még gimnazista.) Merész ötlettel Halmy nagypapa (férjem nagypapjának) megsárgult füzetét viszem be nekik. Nézzétek, mondom, 20 hibátlan oldalt volt képes írni – és gyönyörű kalligrafikus betűkkel – mártogatós tollal (a jelek szerint) „Az alföld Petőfi költészetében” címmel. Még jeligét is választott: „A természet szeretete nemes szívre vall, a természetért rajongás költői lélekre.” 1895-öt vagy 96-ot írhattak, amikor e dolgozat készült. Több, mint száz éve miért tudott ilyen fordulatosan fogalmazni az akkori gimnazista? Neki könnyű volt, biztos bölcsész lett belőle – tompították a kérdésem élet. Dehogy lett bölcsész, vegyészmérnök volt aztán az ihletett sorokat író nagypapa. A magam pedagógusi pályájáról tízévente egy-két olyan diákot említhetnék, aki talán fel tudná venni a versenyt Halmy nagypapával, az egykori gimnazistával. *Tóth Annamária* füzetét így tettem el az öröklétnék. (Tóth Annamária a Délvidékről került át hozzánk még a kilencvenes évek első felében. Itt élt a színésznő nagynéni felügyelete alatt a háború idején is. A népes család, szülők, testvérek odaát. Egy szavalóversenyen néhány ezer forint jutalmat kapott. Emlékszem, örömeinek forrása nem elsősorban az előkelő helyezés volt, hanem hogy mennyi élelmet szerezhet majd ezért az összegért az odahaza nélkülöző családnak. Tóth Annamáriát érettségi után felvették a színháztörténetre, de nem találta ott a helyét. Amikor utoljára meglátogatott, egy másik egyetemi felvételre készült. Aztán egyik tanárától hallottam róla. Dicsérte őt. Nemrég levelezésemet rendezgetve Debrecenből írott üzenetére bukkantam rá: lelkesedik tanulmányaiért a magyar-filozófia szakon. Végül eltűnt a szemem elől. Mi lett belőle? Hol él? Tud-e még lelkesülni?)

„...vajon a gondolkodásnak is végeszakad-e...?” – Nem egy nyelven beszélünk korunkkal

A kommunikációs szakadék közöttünk, különböző generációkhoz tartozók között mindinkább növekedni látszik. A mostani gyerekek nem papírgalacsinnokká gyúrt leveleket röpitenek egymás felé, SMS-ekkel üzengetnek a pad alatt. (Így érkeznek a puskák is, volt erre példa az egyik iskola érettségijén.) S természetesen számítógép-használók. No-

ha szépen, ízlésesen megszerkesztett, kinyomtatott munkát nem kaptam még tőlük (van, aki ugyanis így hozza a házi feladatait), rendszeresen szörfözgetnek az Interneten, csetelnek és e-maileznek, és persze játszanak. Bevallásuk szerint kisebb korukban játszottak nagyon sokat. Míg a ma fiatalja nagyon is természetes módon mozog az elektronikus információhordozók világában, addig mi, a könyvekhez kötődő kultúrán nevelkedettek sokszor csak csetlünk-botlunk ebben a körben. A számítógépet magam is használom. Prózaírói szöveget már csak így tudok jóízűen – hogy a munkát élvezzem is – írni, de mindmáig megmenekülhettem a mobiltelefon rabságától. Idegenkedem az e-mailek hányavettségétől. Minden formáságot nélkülöző voltuk számomra udvariasságnak hat. Zavar az SMS-tömörség, az SMS-rövidség. Az úton-útfélen markukba beszélők látványát pedig komikusnak tartom. S felkavarónak a színházban, koncerten, templomi áhítaton felhangzó hívójeleket.

A közölnivaló hiánya és a nyelvi önkifejezés elcsökevényesedése egymást gerjesztik. Mi és kik okolhatók azért, hogy a nyelvi kommunikáció már-már a végletekig leegyszerűsödött? Hogy már csak szógyökökkel válaszolunk? Lassanként csak olyan hiányos szerkezetekben beszélünk és gondolkodunk, amelyek csupán szituációra vonatkoztatottságukban, az élőszó jelenidejűségében válhatnak jelentéssé. Korunk – amely az elektronikus kép- és hangrögzítők által megszervezett kommunikáció köré épül – (Walter J. Ong fogalomhasználatával) a „másodlagos szóbeliség” (Ong, 1971) kultúrája (ha az az elsődleges, amely megelőzte az írásbeliség kialakulását). Ma, amit írásban rögzítünk, az is a szóbeliségre emlékeztető struktúrákká szerveződik elektronikus leveleinkben, gyorshíreinkben, magán- és közérdekű üzeneteinkben. A kommunikációs technikák változásának hatását elemző örvendezzék-e, vagy megengedhet magának némi siránkozást? Örvendezzék, hiszen az egyén egy újfajta közösségélmény részesévé válhat. (Írják is, mondják is az erre reagáló filozófusok, Walter J. Ong és mindazok, akik belőle eredeztetik okfejtéseiket, vagy vele vitatkoznak.) Siránkozzék, mert eljuthatunk a közösségben való feloldódásnak oly fokára, amelyen eltűnik minden egyéni, minden eredeti. McLuhan „globális falu”-jának (McLuhan, 1962) egyidejűségében legfeljebb néhány hóbortos, egzotikumot kutató tárgya lehet majd a múltidejűség, vagy ami mindmáig abban gyökerezett, amit nyelvek és kultúrák évszázadok, évezredek alatt felhalmoztak. „Vajon a gondolkodásnak is vége szakad-e az információ-feldolgozás üzletében?” – tette fel a kérdést Heidegger, amikor a számítógépes kommunikáció még csak csírájában létezett. (Heidegger, 1967)

A szóbeliség kora és az írásbeliséggel rendelkező kultúra gondolkodásának és nyelvhasználatának különbségeit csak az nem érzékeli, aki ennek az információs forradalomnak nevezett korszaknak a gyermeke mindenestül. Mi, akik egy másiktól érkezünk, lépten-nyomon beleütközünk a fájdalmas tapasztalatba: nem egy nyelven beszélünk gyermekeinkkel. Nem egy nyelven beszélünk saját korunkkal.

A szóbeliség a beszéddé akadálytalanul összeálló, az emlékezet működését megkönnyítő mintákban való gondolkodást feltételezi, míg az írásbeliség az elvont és bonyolult nyelvi szerkezetekben gondolkodásnak kedvez – erről olvashatunk Walter J. Ong tanulmányaiban. (Ong, 1982) A szóbeliség nem érzékeny elvont logikai azonosságokra vagy ellentmondásokra. A szóbeliség emberének nyelve konkrét célokra és fizikai műveletekre vonatkozik. Nélkülözi egyebek mellett a nyelvről való gondolkodást is. És szertefoszlik az a szellemi magánszféra, amely még a könyvolvasó embernek a sajátja lehetett. Az az individuális cselekvés vagy cselekvéssor, amelyet mi megismerésként tartottunk számon, értelmét veszti. Mit kapunk helyette? Milyen adottságokat?

Tűrje-e szótlannul az irodalmat művelő? Tűrje-e az irodalomtanár, hogy tanítványai – noha régebben vele tartottak – most leszakadoznak arról a műveltségről, amelynek eszményén csüggeszkedve maga is azzá válhatott, ami? Szemlélje belenyugvóan, hogy ma már nem becsülhetjük embervoltunkban azt az otthonosságot, amelyet e műveltségen belül kerülni tudásunk kölcsönözött nekünk?

„A könyvet mindig ketten alkotják...” – Mű és olvasója

Beletörődés helyett, íme, a kétségbeesett próbálkozás a megértésért, megértetésért.

Kell egy csendes sarok. Vagy elkerítettség. És zavartalanság. A kívül levés képessége, amely által alkalmas hely lehet a zsúfolt autóbusz, a vonatfülke is akár. Kívül lenni, hogy nagyon is belülrakerülhessek valamin, ami nem én, ami olykor alig áthágható határaival nagyon más világ, mint az enyém. (Halász László szerint „a műbefogadás helyzetét úgy is tekinthetjük, mint ami a mindennapi élet terétől elkülönül. Felfüggeszti azt, akár a játék.”) (Halász, 1996) Mindenekelőtt és -felett erre kell ráérezniük a tanítványoknak. A történelmi nevet viselő Nóra (merthogy Hunyadinak hívják) a 11. g-ból már eljutott idáig, amikor így beszél: „Tolsztojt nyáron szeretném olvasni, amikor teljesen egyedül leszek otthon. Olyan mély, hogy őhozzá teljes nyugalom kell.” Nyugalom, amelyet nem tud magának kiharcolni, aki kollégiumban él. (Nóra családja dunapataji, ezért év közben kollégiumban lakik.)

Irodalmat nem lehet úgy olvasni, mint buszmenetrendet, napilapot, magazinokat. De lehet, hogy egy háztartási gép használati utasítását sem. A naponta lavinaszerűen rám zúduló fontos és kevésbé fontos, egy-két kivétellel egyáltalán nem fontos „hivatalos” levelek, reklámküldemények, áru- és más ajánlatok sokaságán magam is a gyorsolvasás elsajátításával próbáltam úrrá lenni. Ránézek a levéldoldalra, egy pillantással kiszűröm, ami

belőle lényeges. S már tudom, érdemes-e tüzetesen megvizsgálni, kinek továbbítsam ügyintézésre, iktatandó, irattározandó-e, vagy a papírkosárba való. Ez a munkaolvasás. És másfajta olvasásra kell tudatosan átállítani magam, ha szépirodalmat veszek a kezembe. Az esztétikum nem mutatkozik meg a gyorsolvasás technikájával.

A szóbeliség kora és az írásbeliséggel rendelkező kultúra gondolkodásának és nyelvhasználatának különbségeit csak az nem érzékeli, aki ennek az információs forradalomnak nevezett korszaknak a gyermeke mindelestül. Mi, akik egy másiktól érkeztiünk, lépten-nyomon beleütjük a fájdalmas tapasztalatba: nem egy nyelven beszélünk gyermekeinkkel. Nem egy nyelven beszélünk saját korunkkal.

A harmadik törvény: ne dobjuk félre a művet az első számunkra érdektelennek tűnő sornál. Adjuk meg a lehetőséget a szerzőnek, a műnek, hogy hozzánk férközhessen. (Halász László „akkomodáció”-nak nevezi azt a jelenséget, amikor „az olvasó erőfeszítéseket tesz azért, hogy a szokásostól való eltérések kognitív megterhelését leküzdje”.) A tanuló-

nak tudomásul kell vennie, hogy erőfeszítés nélkül nem fejlődik ki az olvasmány értelme. Az irodalom nem egyszerűen letudandó tantárgy – biflálandó adatok, fogalmak és definíciók halmaza – az iskolában. Az irodalom akár valamit tőlünk. Többet, mint tényszerűségek betanulását és felmondását. Vár tőlünk valamit. Legyen tehát várakozás iránta mibennünk is. Arra próbál rávenni bennünket, hogy adjuk oda magunkat az olvasásához. (Az olvasáskutatók „énbevonódás”-nak nevezik az olvasás e feltételét.) S ezenközben engedjük átáramolni magunkon. Engedjük, hogy hasson ránk. Játsszunk vele. (Halász László éppen a játékkal való közös vonásaira hívja fel figyelmünket.) (Halász, 1996) Éljük vele. Mindegy, kitől kölcsönözzük e gondolatok igazolását. Kosztolányitól. Vagy az oly divatosan és persze nagyon is szakmaian hangzó recepcióesztétikában oly sokat idézett *Wolfgang Iser*től. Ugyanarról beszélnek mindketten: „Azok a könyvek, melyek könyvtárad polcain szunnyadnak, még nem készek, vázlatosak, magukban semmi értelmük. Ahhoz, hogy értelmet kapjanak, te kellesz, olvasó. Bármennyire is befejezett remekművek, csak utalások vannak bennük, célzások, ákombákomok, melyek pusztán egy másik lélekben ébrednek életre. A könyvet mindig ketten alkotják: az író, aki írta, s az olvasó, aki olvassa”. (Kosztolányi, 1990) „...az olvasó csak ott szerez élvezetet, ahol működni kezd alkotókészségünk, azaz ahol a szövegek esélyt adnak képességeink kifejtésére”. (Iser, 1976)

Az irodalom által „...társalgunk önmagunkkal” – A tanítás művészete

A diákoknak szánt harmadik törvényből számos más – talán figyelmeztetés – következik az irodalmat tanítóknak.

Az irodalmat – bár talán kémiát, fizikát, matematikát stb.-t sem – nem lehet egyszerűen visszakérendő leckeeként tanítani. Ha valaki mestere a tanításnak, egyetlen tárgyat sem lehet pusztá tárgyként kezelnie. A pedagógiából sok olyan mozzanat bontható ki, amely sokkal inkább a művészettel rokonítja e tevékenységet, mint bármi mással. Az igazán hatékony pedagógus művésze a tanításnak. Úgy, ahogyan *Magyari Beck István* beszélt erről egy kerekasztal-beszélgetésben még 1997-ben: „minél közelebb áll valaki ahhoz, hogy a művészet kritériumait a pedagógiában alkalmazza, annál inkább pedagógus. Ez nem mond ellent annak, hogy a pedagógia szakma. A festőnek is ragyogóan kell ismernie az ecsetkezelést, a festékeket, azok kémiáját. A szobrásznak anyagismerettel célszerű rendelkeznie, hiszen modern technológiával, például fémvágási technológiával szobrászati műreemek készülnek. Mindez a pedagógiára is igaz.” (*Szunyogh*, 1997) Ha pedig művészet, akkor már nem is egyszerűen tanítás a tanítás, hanem legfőképpen a növendék nevelése. És ha a tanítás tárgya maga is művészet, mindenki másnál művészebbnek kell lennie a művészet tanárának. Az irodalomról szólva *Karácsony Sándorral* érthetünk egyet legkivált: irodalmat csak irodalommal, irodalomul van értelme tanítani. (*Karácsony*, 1993)

Fabatkát sem ér az irodalomóra, ha épp az hiányzik belőle, ami a valódi olvasónak az irodalom, azaz az élmény.

S ebben a folyamatban a tanuló nem alany, nem is a munka tárgya, hanem partner. Társ a beszélgetésben, társ a gondolkodásban. De lehet-e társunkká avatni anélkül, hogy magunk egy jöttányit se engedjünk igényességünkől, egy szemernyi szakmaiságot se áldozunk fel a közérthetőség és népszerűség oltárán? Es jó-e, ha egy jöttányit se engedünk, jó-e, ha nincs egy csöppnyi áldozatunk?

A kérdést úgy is megfogalmazhatnánk, megengedhető-e az az idegenkedés a pedagógiát modernizálni akaró törekvésekkel szemben, amelyet a mi gyermekeink körében is mind riasztóbb féltelenség, a szülők részéről megnyilvánuló mind kezelhetetlenebb erőszakos önérvényesítés, a pedagógus pedagógiai kompetenciáját megkérdőjelező, olykor semmibe vevő követelkezés vált ki a pedagógusok társadalmából. Megfelelő válasz-e, ha – legalább olyan mértékű erőszakossággal, mint amilyenel nekünk feszülnek – vissza kívánjuk állítani az egykor még sérthetetlen, autoriter tanár szerepét. Zárkózzunk-e el minden másnak, a magunk módszereitől eltérőnek a megismerésétől pusztán azért, mert halljuk (és látjuk), a parttalansággá fajuló gyermekcentrikus szemlélet, a pedagógus tekintélyét aláásó és túlhajtott szabadelvűség csődbe juttatta a nyugati típusú társadalmak oktatását, iskoláit is? Különös és árulkodó, hogy ma is, mint 10–12 évvel ezelőtt, ugyanaz a kérdés: fából vaskarikának kell-e tartanunk néhány befuccsolt iskolakísérlet miatt a tanulói aktivitást hangsúlyozó, a tanulói kreativitásra építő, gondolkodtató, az ismeretszerzést a cselekedtetés, a felfedeztetés, a problémamegoldás műveletére alapozó, a személyiség fejlesztését legfőbb célként tételező pedagógiai felfogást. Az úgynevezett reform-, cselekvéspedagógiák, illetve konstruktív pedagógiák kritikátlan lemásolása éppoly hiba, mint az elfásulásig ragaszkodás rutinná vált módszereinkhez. Az öncélú és önmagáért való –, „mert ez ma a divat, vagy egyszerűen csak jól hangzik” – modernizálás éppúgy árthat, mint ha nem akarjuk tudomásul venni, hogy az az erőtér, amelyben ma a pedagógus dolgozik, megváltozott.

Nem az-e a helyes beállítódás a pedagógus részéről, amelyet tanítványunktól is várunk: az önálló keresés, kutatás? Megelőzhetjük általa lelki elfáradásunkat. Amiként a tanulót is, magunkat is motiválttá tehetjük a munkánkban. Megmenekülhetünk attól, hogy mindennapi tevékenységünket külső kényszerként éljük meg.

Véget kell vetni az egykönyvűség gyakorlatának. S nem csupán a tanulót illik rávezetni arra, hogy nem egyedül a tankönyv lehet ismeretforrás (ha magasabb rendű igényeket

támasztva vette használatba diákunk az előtte megnyíló új információs csatornákat, már hamarabb ráérezte erre, mint mi magunk), a pedagógusnak is folyamatosan frissítenie kell (lám, mint a számítógépes programjainkat) önmagát. Vissza kell vedlenie könyvtárhasználó diákká. Folytonosan olvasnia, tájékozódnia. De hisz nem magától értetődő ez? A jó pap is hőtől tanul tapasztalata ősrégi beidegződése mindazoknak, akikre a másik emberi lény formálása (szelleme, lelke) rábízott. Ha felmérnénk, iskoláink nevelői mennyire ismerik saját intézményük vagy akár településük könyvtárának állományát, az abban rejlő pedagógiai lehetőségeket, bizonyára siralmas kép bontakozna ki előttünk. Ma már az irodalom szakos tanár sem feltétlenül olvasó ember. S korántsem lehetünk bizonyosak afelől, hogy nem commercializálódott ízlése, hogy olvasmány- és értékválasztásai (ha olvas még) esztétikailag támadhatatlanok. De még azt sem gondolhatjuk, hogy támadhatatlannak kell lennie. Mert mi támadhatatlan? Melyik ízlés nem kérdőjelezhető meg? Melyik esztétikát ne tudná egy másíknak bűvkörében élő neveltségessé tenni! Megbélyegezni. Hírbe hozni. Valamiféle esztétikán kívüli szempontra hivatkozva gyanúba keverni.

Ha klasszikusokat nem olvasunk, vajon mennyire vagyunk fogékonyak kortársaink iránt? Korunk irodalma nem egyedül a nagyközönséget veszítette el, azok érdeklődését is, akiknek hivatásuknál fogva kötelességük volna olvasóközösséggé nevelni a gyermekeket, közvetíteni a jót, a magasrendűt. (A búzának az ocsútól való szétválasztására már csak félve és így zárójelesen utalhatok. Van-e, ki tudja, ma melyik kánon szerint búza a búza, ocsú az ocsú?)

Be kell tehát juttatnunk a tanulót a könyvtárba. Legyen dolga az önálló keresés, kutatás. Legyünk kíváncsiak olvasmányaira, saját felfedezettjeire (vagy ha még nincsen ilyeneknek birtokában, mihamarabb legyen). Kapjon nyilvánosságot az osztály, a csoport előtt, aki önállóan tájékozódik. Teremtünk alkalmat az olvasmányról való beszélgetésnek. Adjunk a diák kezébe a tárgyalandóhoz illeszkedő cikket, tanulmányt, kritikát. (Az angolszász szakirodalom „hand out”-oknak (*Jankay – Pála, 2001*) nevezi az ilyen kísérőszövegeket, kiegészítő olvasmányokat.) Akár azzal a bejelentéssel, ha netán így van: „én is most olvastam.” Észlelje, hogy amibe általunk bevezettetik, nem holt világ, folytonosan formálódó, lélegező elevenség, élő organizmus.

Kevés, ha az irodalmat tanító csak az irodalmat, a tanítás tárgyát ismeri jól. Nélkülözhetetlen az olvasói élmény képződésének folyamatáról szereshető tudás éppúgy, mint a tanulói attitűd figyelembevétele. Anélkül, hogy érdekeltté tennék őt a művel való foglalatalkodásban, éppen annak maradna híján, amiért az irodalmat érdemes magához vennie. Olvasói élmény, (*Roland Barthes* fogalmai szerint) a „szöveg gyönyöre” (*Barthes, 1996*) nélkül az irodalom ugyanis nem az, ami.

Roland Barthes-tól s hazai szerzőktől (pl. Halász Lászlótól, Cs. *Czaches Erzsébettől, A. Jászó Annától*) (*Cs. Czachesz, 2001*) is tudjuk, az olvasás nem reprodukció, hanem interaktív folyamat. Az olvasói reflexiókban, új jelentések keletkezésében, egyéni interpretációkban megmutatkozó kreativitás jellemzi az irodalmat olvasó embert. Az irodalomolvasás elemi szintjén (azon, amelyet Hans Robert Jauss az első olvasás, „az esztétikai érzékelés progresszív horizontját”-nak nevez) (*Jauss, 1997*) az olvasó – miközben araszol előre a szövegben mondatról mondatra – mozgósítja előzetes tapasztalatait, felszínre kerülnek személyes emlékei. Az olvasmány személyes világára vonatkoztatottságában vált ki belőle előfeltevételezéseket, amelyek megdőlnék vagy megerősítenek a szöveg-egész tükrében.

Tizenéves olvasónknak azonban – aki nagyrészt a felnőttekre szabott irodalommal birkózik a tananyagban – nincsenek előzetes tapasztalatai, nem lesznek hipotézisei a szövegben teremtődő problémák feloldására, értelmezésére. Élete e szövegvilágokhoz mértén hiányokkal szabdalta kezdeménye valaminek, ami még nincs, ami majd csak lesz, lehetne. Többnyire nem állnak rendelkezésére azok a műveltségelemek, amelyek hiányában torzó marad a szövegtest. Nincs élettapasztalata. Nincs múltja. Nincs pszichológiai, szociológiai jártassága. Nem áll a mentális érettségnek azon a fokán, amely alapja lehet-

ne annak, a folyamatnak és hatásmechanizmusnak, amelyet műélvezetnek, műértésnek nevezhetünk. S hipotézisei, a szöveg-egészsébe illő „előgondolásai” (A. Jászó, 1995) nem jelentkezhettek azért sem, mert még soha senki nem vezette rá arra (nem engedte meg azt gondolnia), hogy a mű felfogása, befogadása épp ezzel ajándékoz meg bennünket: hogy „figyelemmel kísérjük önmagunk állandó lehetséges mássággá való kifejlését”. (Iser, 1976) Hogy többek között az irodalom által „önnön másságunk lehetőségein keresztül társalgunk önmagunkkal”. (Iser, 1976)

„...a lehetőségek panorámája” – Olvasás, írás – interaktivitás

Hogyan érhetjük el, hogy tanítványunk ne meneküljön el az irodalmi szövegek hatása elől, és ne mondjon le e hatások érzékeléséről? Hogy felismerje a szövegvilágokba való bevonódás szépségét, örömét, játékát, hogy ne külső késztetés erejének engedve vállalja a megértés és értelmezés munkáját, nekünk, az olvasásban gyakorlottabbnak, az irodalomban, a múlt ismeretében jártasabbnak kell őt előkészítenünk az irodalmi művel való találkozásra. Olyan helyzetbe hoznunk, amelyben ráébredhet arra, hogy az irodalom felfogható önnön megvalósulása lehetőségeként is, az egyén szüntelen megújulásának adottságaként. Vagy egészen egyszerűen fogalmazva: arra, hogy „rólam szól a mese”. S ha már észlelte és elfogadta a mű saját szubjektumára vonatkozathatóságát, eljuttathatjuk őt az irodalomértésnek azon szintjére is, amely feltételezi szubjektív észleleteinek korrekcióját, strukturális, történeti szempontokkal való ütköztetését. Így elsődleges naiv olvasata átadhatja helyét a magasabb rendű értelmezésnek, amely a szöveg szabta törvényszerűségeken, valamint a jelentéseknek a történeti nézőpont szerinti átrendezésén alapul. Ez lehet a szövegértésnek az a minősége, amelyet Wolfgang Iser (a kifejezést Roland Barthes-tól kölcsönözve) az „arisztokratikus olvasó”-nak (Iser, 1976) tulajdonít, s amelyet Hans Robert Jauss „az értelmező megértés retrospektív horizontján”, (Jauss, 1997) valamint „a történeti megértés és esztétikai ítélet” (Jauss, 1997) árán vél elérhetőnek.

Az úgynevezett olvasói válasz kutatása eredményeinek iskolai alkalmazására a hatvanas évektől ismerünk (olykor szélsőséges szándékokkal megnyilatkozó) példákat Amerikából. (A. Jászó Anna írja: „1966-ban az amerikai Dartmouthban konferenciát tartottak, melyen azt állapították meg, hogy a tanár legfontosabb feladata az olvasói válasz (a reflexiók) gondozása, s nem az irodalomtörténet tanulmányozása/tanítása.”) (A. Jászó, 1995)

1995-ben a 9. Európai Olvasáskonferencián Katri Sarmavuori az úgynevezett „process reading” (Új Pedagógiai Szemle, 1996/3.), az olvasási folyamatot követő olvasmány-feldolgozási stratégiának egy sajátos finn, az amerikaitól – a kulturális különbségek okán – eltérő változatáról számol be.

Boncsák Veronika (Új Pedagógiai Szemle, 1996/3.) szerkesztésében rendelkezésünkre áll ma már egy olyan magyar gyűjtemény is, amely több, mint hatvanféle megoldást tartalmaz az irodalomolvasás fejlesztését célozva.

Az irodalomtanításban tehát már-már hangsúlyosabbá válik a művel való találkozásra előkészítő, ráhangoló szakasz, mint korábban. Olykor szinte több időt kell szánni az óra e mozzanataira, mint a tulajdonképpeni tananyag megtanítására. Mit tehet az a pedagógus, aki egyidejűleg szeretne az élményszerűség, a tanulói érdekeltség igényének megfelelni, és egyszerre akarja tartani a tananyag diktálta feszített tempót, és főként sikeres érettségi vizsgához, egyetemi felvételihez óhajtaná juttatni tanítványait? Amíg az egyetemre való bekerülés feltételei nem változnak, nem bízhatja magát, csak saját szervezői leleményére. Sok mindent, ami nyugati kollégáink ráérős ember módjára tervezett tanóráin történik, áthelyezhetünk a tanuló egyéni, otthoni tevékenységi körébe. Át kell alakítani mindenekelőtt házfeladat-kijelölési stratégiánkat. Nem csupán a már megtanított anyag gyakorlását, meg- és betanulását kérhetjük diákjainktól otthoni munkaként. Adjunk bátran nagyobb önállóságot jelentő, kreativitásra sarkalló feladatokat. Legyünk

merészek és magunk is kreatívak! A művek tárgyalására előkészítő, ráhangoló, a leendő olvasót a művel interaktív viszonyba állító írásbeli feladatok megfogalmazásával például. Ezáltal a magyar nyelv és irodalom tanítása valóban jobban összekötődhetnek, és a fogalmazásnak, a saját szöveg alkotásának – amely a magyartanítás mindmáig egyik neuralgikus pontja – nagyobb figyelmet szentelhetnénk. Szabadságot adva a gyermeknek a készülő írás műfaja megválasztásához. Ez a szabadság pedig – tudom a magam tapasztalataiból – megtérül: olykor eredeti írásokban, de mindenképpen a gyerekek felbuzgó alkotókedvében. Olyan írások születnek, amelyek innen vagy túl vannak az értekezésem vagy műelemzésem (amely ma is követelménye ugyanakkor az írásbeli érettségi vizsgának). És hoznak a tanulók sok minden mást. Esszéfélét, jegyzetet, glosszát, kritikát, recenziót, interjút, naplót, levélformát. Van, akit a fikcióteremtés irányába lendít a tanári felhívás. Vonzódnak a történetmondáshoz. Másokat a pszichikai jelenségek izgatnak. Vannak, akik jellemekben, alkatokban, szélsőséges vagy tipikus figurákban gondolkodnak szívesen. Szociális és lelki élményeik így tárgyasulnak? Vagy inkább annak nagyon egyszerű példái ezek a gyermeki szövegkísérletek, hogy az ember mint képes a fikció által

Ha felmérnénk, iskoláink nevelői mennyire ismerik saját intézményük vagy akár településük könyvtárának állományát, az abban rejlő pedagógiai lehetőségeket, bizonyára síralmas képbontakozna ki előttünk. Ma már az irodalom szakos tanár sem feltétlenül olvasó ember. S korántsem lehetünk bizonyosak afelől, hogy nem kommercializálódott ízlése, hogy olvasmány- és értékválasztásai (ha olvas még) esztétikailag támadhatatlanok. De még azt sem gondolhatjuk, hogy támadhatatlannak kell lennie. Mert mi támadhatatlan?

tal „a maga korlátain túl tevékenykedni” (Nagy, 2001), s „kapcsolatba lépni a másikkal hozzáférhetetlen valósággal?” Wolfgang Iser irodalmi antropológiai alapvetésében a fikciót „a tudat egyik működési módjának” (Iser, 1997) tartja.

Az olvasói válasznak az iskolai munkában, az irodalomtanításba való beépülése három problémát vet fel. Ha az óra témájának tárgyalásához az alaphelyzetet a diákok által készített írások teremtik, nehezebbé válik a tanítás folyamatának tervezése. Sok ugyanis az előre nem ismert, kiszámíthatatlan elem az együttes munkában. A szokásosnál is jobb helyzetfelismerő és gyorsabb reakciókészségre van szüksége annak a tanárnak, aki ilyen körülmények között is uralni, árnyaltabban: vezetni, irányítani kívánja az osztályt, a tanulócsoporthoz. Ebben az óratípusban nem boldogul az a pedagógus, aki a tananyag „leadására” és a hagyományos formákban szervezett számonkérésre progra-

mozta be magát. Itt csak az a tanár tud helytállni, aki maga is kreatív és képlekeny, miközben a tanítás, a megtanítás szempontjairól sem feledkezik meg.

Írásbeli feladatokat akkor van értelme kijelölni, ha ezek nem csupán felolvasatnak, hanem el is olvassa, értékeli a tanár. Összehasonlíthatatlanul több munkát kíván tehát a pedagógustól, mint a frontális osztálymunkára, tananyagátadásra és visszakérdésre szervezett óra.

Elgondolásunk szerint az úgynevezett olvasói válasz felszínre segítségével kezdődik a művek tárgyalása, ám nem ott végződik. Nem győzzük hangsúlyozni: az irodalomtanítás több ennél. Nem merülhet ki futó benyomások, hangulatok, jelentésfoszlányok begyűjtésében.

Kettős a hozadékuk viszont a kreativitást célzó írásgyakorlatoknak. A szövegalkotás játéktérét jelölik ki. Szabadságot engedve – az eddigiektől eltérően – az iskolai írásbeli műfajok sokféleségének. (A tanév végi kérdőív összegzéséből látható, jó néhány írásos műfaj átélhető ismeretét jelentették a tanulóknak a feladatok.) Ugyanakkor alkalmául

szolgálnak az irodalomolvasásra, az irodalmi befogadásra történő felkészülésnek, az irodalmi élményre való ráhangolódásnak. Mozgósítják a tanulók látens tudását a témáról, saját élményeit, emlékeit. Így a tanuló észrevétlen kerül személyes viszonyba a művel (szerzőjével), a műben számára fölsejlő világokkal, s ezzel együtt teremtdők meg személyes érdekeltsége az olvasásban, a megértésben, a művekben való elmélyülésben. A képességek, készségek legkülönbözőbb területeinek fejlesztéséhez járulnak hozzá. Inspirálják képzelőerejüket. (Az úgynevezett „belső képek” teremtdésének aktusát modellezi egyike-másika.) Más esetekben a könyvtár használatát igényelik. A beleélés, a szerepjáték képességének elmélyítését. Azonosulásra és kritikai távolságtartásra készítetnek egyszersmind. A műben felvetett, valamint a művek értelmezésével összefüggő, ám nem irodalmi (etikai, szociális, pszichikai, filozófiai, netán személyes stb.) problémák megvitatását kezdeményezik, a provokatív állítások és kérdések az önálló véleményalkotásra ösztönöznek, miközben a tanuló és a mű között interaktív viszony keletkezik. (A tanév végi kérdőívre adott válaszok értékelése mellett sokat elárul a megnövekedett mennyiségű szövegalkotási feladattal kapcsolatos tanulói attitűdökből az, hogy a tanév végén nyilvános felolvasódelutánt rendezhettünk a legjobb munkákból. S minden tanulónak volt legalább egy legjobbnak, jónak minősíthető dolgozata. Élvezettel hallgatták diákok, felnőttek egyaránt. További inspiráló tényező lehet, amint tapasztaltam is: az „élő antológiának” – így neveztük a felolvasott házi feladatok füzérét – készül nyomtatott változata is.) De nem elhanyagolható eredménye e tanulókkal közös munkának az a számbavehetetlenül sok információ, amelyhez a pedagógus a tanuló személyére vonatkozólag hozzájuthat. S tanítványaink életének, problémáinak, az őket foglalkoztató kérdéseknek a megismerése felmérhetetlenül sokat kamatozik a nevelő munkájában. Az a személyes viszony, amely ekként keletkezik, diák és tanára életét egyaránt gazdagítja.

Talán ennyi sem kevés! S ha még az irodalomolvasás, az irodalommal való bensőséges viszony belső igényének a kialakulásával is számolhatunk, többet értünk el, mint reméltük. Ha ki-ki a maga módján ráérez nélkülözhetetlen voltára. Arra, amit Wolfgang Iser így tartott időszerűnek összegezni: „Ha az ember képlékeny természete számos kultúrafüggő változatán keresztül korlátlan önfejlesztésre teremt lehetőséget, akkor az irodalom a lehetőségek panorámájává válik.” (Iser, 1997) „Figyelemmel kísérhetjük önmagunk változó megnyilvánulásait, miközben egyik sem fed le bennünket: az irodalom önmagunk folytonos színrevitelét a vég elhallasztásaként tünteti föl.” (Iser, 1997)

Függelék

A 11. g fakultációs magyar nyelv és irodalom tantárgyi terve a 2001–2002. tanévre

I. Irodalomolvasás – könyvtárhasználat

1. Irodalmi folyóiratok Magyarországon és a határon túl
2. Az egyetemes magyar irodalom fogalma és a határon túli magyar irodalom változatai
3. Egy frissen közölt mai magyar mű feldolgozása (Csiki László Három hajsza című elbeszélése, Kortárs, 2001/9)
4. Néhány vers Csiki László költészetéből: Egymagad, Együtt
5. Önálló anyaggyűjtés kézikönyvek, lexikonok megismerésével

II. Szemelvények az erdélyi magyar irodalomból (I. rész)

1. Az önálló erdélyi magyar irodalom kialakulása, intézményei
2. Kós Károly: Kiáltó szó (Ki volt Kós Károly? – önálló anyaggyűjtés)
3. Az irodalmi mű megközelítésének lehetőségei (irodalomtörténet, az irodalomelmélet főbb irányzatai – premodern – modern – posztmodern)
4. Áprily Lajos költészete néhány vers megismerésével, értelmezésével

Áprily Lajos: Az irisórai szarvas

Tetön

Antigoné

5. Dsida Jenő költészete néhány vers megismerésével, értelmezésével

Dsida Jenő: Nagycsütörtök
Messeze látok

III. Kiegészítő olvasmányok a 11. évfolyam törzsanyagához

1. Dosztojevszkij: Feljegyzések az egérlyukból
2. A Dosztojevszkij-mű filmváltozata
3. Tolsztoj: Anna Karenina
4. Csehov: Sirály
5. Csehov: Három nővér
6. Csehov Három nővére a budapesti Katona József Színház előadásában felvételtől

IV. Egy sikerkönyv a magyar irodalomból

1. Márai Sándor: A gyertyák csonkig égnek
2. Márai Sándor alakja, műfajai, életművének áttekintése

V. Kiegészítések a 11. évfolyam Adyról szóló törzsanyagához

1. Magyar írók, költők Adyról
2. Király István, Bíró Zoltán, Kenyeres Zoltán Adyról szóló műveiből
3. Ady-versek értelmezése
 - A magyar Messiások
 - A Duna vallomása
 - Az ős Kaján
 - Sem utódja, sem boldog őse...
 - Búgnak a tárnák
 - Kocsi-út az éjszakában
4. Istenes versek Ady költészetében
5. Krisztus alakja Ady költészetében

A 11. évfolyam fakultációs óráin alkalmazott írásbeli feladatok, kreatív írásgyakorlatok

Az I. fejezethez

Mutasd be valamelyik irodalmi folyóiratot! (Önálló tájékozódás alapján)

– A Kortárs 2001. szeptemberi számából választott novella szerzőjéről (Csiki Lászlóról) gyűjts anyagot. Lexikonok, kézikönyvek alapján állítsd össze portréját.

A II. fejezethez

- Önálló kutatómunkára hagyatkozva foglald össze, ki volt Kós Károly!
- Írj olyan történetet, amely szarvasról szól!
- Vessük össze a Mitológiai lexikonban, a Jelképtárban olvasható értelmezésekkel saját történeteinket! Az összehasonlítás tanulságait fogalmazzuk meg írásban!
- Mutass be egy olyan Ady-verset, amely közel áll Hozzád, írásodból derüljön ki, miért!
- Értelmezd Dsida Jenő Messze látok című költeményét!

A III. fejezethez

– Válassz ki Csehov Sirály című művéből egy szereplőt, aki magára vonta figyelmedet (mert rokonszenves, mert taszító számodra, mert azonosulni tudsz vele, mert ismersz hasonló embert stb.), választásodat indokold írásban!

- Mit tennék, ha én volnék Trepljov édesanyja?
- Mit tennék egy Csehov kormányzósági kisvárosban élve saját boldogulásom érdekében?
- A negyedik nővér – írj naplót, levelet... stb.
- Milyen volna Dosztojevszkij hőse a mi világunkban?
- Szükségszerű-e Anna tragédiája?

A IV. fejezethez

– Miről beszélnek a tárgyak? Mi történik e tárgyakkal benépesített térben? (Előzetesen ismerttem, milyen tárgyak szerepelnek Márai A gyertyák csonkig égnek című regényében, majd felolvastam az első néhány oldalt, az első fejezetben felvázolt situáció megértetése érdekében, a tanulók még nem ismerték a regényt.)

Az V. fejezethez

- Melyek az „én” ellentétes fogalmai? Milyen szinonimákkal helyettesíthető? Milyen tágabb fogalomkörökbe illeszthető be? A szógyűjtés után fogalmazd meg, milyen összefüggések rejlenek e szavakkal való játékban!
- Fogalmazd meg, milyen emlékeket ébreszt benned egy holdsütötte táj látványa!

- Milyen motívumok társulnak a fent és a lent fogalmához? Miről vallanak ezek az ellentétek?
- Írásunkat vessük össze Ady Búgnak a tárnák című versével!

A tanulók által alkalmazott műfajok

- I. fejezet: kritika, recenzió, írói portré
- II. fejezet: mese, értekezés, esszé
- III. fejezet: esszé, monológ, levél, napló, novella, elbeszélés, tanulmány
- IV. fejezet: esszé, visszaemlékezés,
- V. fejezet: esszé, értekezés, vallomás

Az írásgyakorlat funkciója

- I. fejezet: könyvtári ismeretek bővítése, kézikönyvek, lexikonok használata, önálló tájékozódás a szakirodalomban, ismerkedés irodalmi folyóiratokkal, egyéni válogatás, választás, a szövegértelmezés gyakorlása,
- II. fejezet: ráhangolódás a lírai hangulatokra, mondandóra, a költői képek (szimbólum, allegória, metafora, megszemélyesítés) modellálása, önálló gyűjtőmunka korábbi olvasmányokból, a társművészetekből, a költészet metaforikus nyelvhasználatának elfogadtatása, a szöveg többértelműségének beláttatása,
- III. fejezet: a megtárgyalandó művel való interaktív viszony kialakítása, szerepjátékok (a forró szék vagy vilámoszék mintájára, vö.: angolszász módszertani szakirodalom) (*Jankay – Pála*, 2001) személyes élettapasztalatok mozgósítása, bővítése, ütköztetése az írói világgal, a műbeli valósággal, a nézőpontok váltogatása, ütköztetése, a történet továbbépítése, a műbeli problémák kiemelése, provokatív állításokra, (vö.: angol módszertani szakirodalom) (*Jankay – Pála*, 2001) kérdésekre válaszok megfogalmazása, különböző tanulói vélemények ütköztetése, vita, a történet, a probléma új összefüggésbe helyezése, a művön kívüli világok és a mű kapcsolatának végig gondolása, a mű áttekintése etikai, filozófiai, pszichológiai, történelmi, társadalmi stb. aspektusból, a művekkel való találkozás nyomán keletkező, ám kibeszéletlen érzések, hangulatok megjelenítése, szerepjáték, a szereplőkkel való azonosulás, kritikai gondolkodás
- IV. fejezet: a történet előmondása (vö.: Katri Sarmavuori olvamány-feldolgozási stratégiája) (*Új Pedagógiai Szemle*, 1996/3.), fikcióteremtés, saját élmény feldolgozása, az érdeklődés felkeltése, ébren tartása,
- V. az énbemvonódás erősítése, leválás az elsődleges valóságról, a mű szövegének, világának szokatlanságával kapcsolatos önvédelmi reakciók legyőzése (vö.: Halász László kutatásai) (*Halász*, 1996)

Milyen képességek, készségek fejleszthetők a fentiek által?

- kreativitás,
- empátia,
- önálló gondolkodás,
- saját vélemény kialakítása, megfogalmazása,
- vitakészség,
- képzelőerő,
- beszéd- és íráskészség,
- döntéshozás,
- azonosulás és kritikai távolságtartás,
- a szókincs bővítése

Tanév végi kérdőív

1. Rangsorold az alábbi műveket – 1-től 12-ig – aszerint, hogy melyik nyújtott érzelmileg-szellemileg többet számodra a tanév folyamán!
 - a) Áprily Lajos: Az irisórai szarvas
 - b) Dsida Jenő: Tetőn
 - c) Dsida Jenő: Nagycsütörtök
 - d) Tolsztoj: Anna Karenina
 - e) Csehov: Három nővér
 - f) Csehov: Sirály
 - g) Dosztojevszkij: Feljegyzések az egerlyukból
 - h) Márai Sándor: A gyertyák csonkig égnek
 - i) Ady Endre: A magyar Messiások
 - j) Ady Endre: Szeretném, ha szeretnének
 - k) Ady Endre: Búgnak a tárnák
 - l) Ady Endre: Kocsi-út az éjszakában
2. Rangsorold a következő műfajokat aszerint, hogy melyikből írsz szívesebben fogalmazást!
 - a) Mű- (vers)elemzés
 - b) Interjú

- c) Riport
- d) Mese
- e) Monológ
- f) Elbeszélés
- g) Novella
- h) Kritika
- i) Recenzió
- j) Lírai költemény
- k) Esszé
- l) Vitairat
- m) Tanulmány (értekezés)
- n) Glossza
- o) Napló
- p) Levél

3. Melyek azok a műfajok, amelyekkel a faktos órára írott házi feladatok révén ismerkedtél meg?
4. Melyek azok a műfajok, amelyekben először próbálhattad ki íráskészségedet e tanévben?
5. Véleményed szerint volt-e haszna, s ha igen, miben jelölheted meg értelmét a gyakori fogalmazás házi feladatoknak?
6. Milyen folyóiratot olvasol rendszeresen?
7. Melyik eddig megismert szerzőtől olvasnál még további műveket szívesen szabadidődben?
8. Milyen gyakorló feladatokra volna szükséged ahhoz, hogy írásbeli munkáid színvonala tovább növekedjen?
 - a) Nyelvtani?
 - b) Nyelvhelyességi?
 - c) Szókincsfejlesztő?
 - d) Helyesírási?
 - e) Egyéb?
9. Véleményed szerint a magyar fakton szerzett tudásodat, fogalmazási ismereteidet, íráskészségedet az élet milyen területein tudod majd hasznosítani?
10. Milyen fogalmazási témák serkentenek legjobban gondolkodásra? Melyek mozgatják meg képzelőerődet? Válaszodat röviden indokold!
 - a. Szigorúan csak a tárgyalandó irodalmi művekhez kapcsolódóak?
 - b. Erkölcsei kérdések?
 - c. Társadalmi problémák?
 - d. Filozófiai jellegűek?
 - e. Lélektani problémák?
 - f. A személyes életedhez kapcsolódóak?
 - g. Egyebek?

A tanév végi kérdőív értékelése

1. A művek rangsora a tanulói tetszésnyilvánítás alapján:

- I. Tolsztoj: Anna Karenina
- II. Márai Sándor: A gyertyák csonkig égnek
- III. Csehov: Sirály
- IV. Dosztojevszkij: Feljegyzések az egérlyukból
- V. Ady Endre: Sem utódja, sem boldog őse
- VI. Áprily Lajos: Az írisorai szarvas
- VII. Dsida Jenő: Nagycsütörtök
- VIII. Csehov: Három nővér
- IX. Ady Endre: Kocsi-út az éjszakában
- X. Áprily Lajos: Tétőn
- XI. Ady Endre: Búgnak a tárnák
- XII. Ady Endre: A magyar Messiások

2. Az írásbeli műfajok rangsora a kedveltség foka szerint

- I. mese
- II. tanulmány
- III. novella
- IV. esszé
- V. kritika, levél
- VI. műelemzés
- VII. elbeszélés
- VIII. napló
- IX. glossza
- X. vitairat, interjú
- XI. riport,
- XII. monológ, lírai költemény
- XIII. recenzió

3. Az írásgyakorlatok alapján megismert műfajok a tanulói válaszok alapján

- mese: 5 tanuló
- glossza: 4 tanuló
- kritika: 4 tanuló
- esszé: 3 tanuló
- tanulmány: 3 tanuló
- elbeszélés: 2 tanuló
- novella: 2 tanuló

4. A tanuló által először alkalmazott műfajok

- kritika: 5 tanuló
- tanulmány: 5 tanuló
- mese: 4 tanuló
- esszé: 2 tanuló
- elbeszélés: 2 tanuló
- lírai költemény: 2 tanuló
- novella: 2 tanuló
- értekezés: 1 tanuló

5. Mi volt a haszna az írásgyakorlatoknak – tanulói válaszok alapján

- a szókincs fejlesztése
- a stílus csiszolása
- egyéni stílus
- önálló gondolkodás
- szövegalkotás gyakorlása
- a gondolkodás fejlesztése
- a kifejezőképesség fejlesztése
- szakirodalom olvasása

6. A rendszeresen olvasott folyóirat

- Forrás: 8 tanuló
- Mozgó Világ: 1 tanuló

7. Szabadidős tevékenységként önállóan választana az alábbi szerzőktől

- Márai Sándor: 9 tanuló
- Lev Tolsztoj: 4 tanuló
- Dosztojevszkij: 2 tanuló
- Dsida Jenő: 1 tanuló
- Csehov: 1 tanuló
- Ady Endre: 1 tanuló

8. A tanuló szerint hol tudja alkalmazni majd íráskészségét

- az élet minden területén: 8 tanuló
- érettségin: 10 tanuló
- a felsőoktatásban: 10 tanuló
- a közéletben: 5 tanuló

9. Milyen témákat fogadnak szívesen az írásbeli feladatként?

lélektani problémák: 9 tanuló

társadalmi problémák: 7 tanuló

erkölcsi kérdések: 5 tanuló

filozófiai kérdések: 5 tanuló

személyes élet: 4 tanuló

Irodalom

- A. Jászó Anna (1996): Az olvasó és a szöveg. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.
- A. Jászó Anna (1995): Az olvasó válaszáának kutatása. *Magyartanítás*, 5.
- Az irodalom elméletei I–II–III.* (1997) Jelenkor.
- Az olvasó válaszáának (reader response) kutatása. (1995) *Magyartanítás*, 5.
- Bacsó Béla (2001, szerk.): *Szöveg és interpretáció*. Cserépfalvi.
- Balaton Teréz (1996): Iskola és írásbeli kultúra. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.
- Barthes, Roland (1996): *A szöveg öröme*. Osiris.
- Benedek Marcell (1985): *Az olvasás művészete*. Gondolat.
- Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Osiris.
- Cavallo, Guglielmo – Chartier, Roger (2000): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik. *Iskolakultúra*, 5.
- Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat.
- Gereben Ferenc (1996): Az olvasáskultúra és az identitástudat kapcsolata. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.
- Gordon Györi János (2001, 2002): Az irodalomtanítás elmélete és gyakorlata az Amerikai Egyesült Államokban I–II–III. *Új Pedagógiai Szemle*, 11., 12., 1.
- H. Tóth István (2001): Irodalom-, művészetelmélet és könyvtárhasználat az irodalompedagógiában. *Magyartanítás*, 3.
- Halász László (1996): Az irodalmi szöveg olvasása mint kétirányú folyamat. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.
- Hegedűs Gábor (2002, szerk.): *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola.
- Hegedűs Gábor – Lesku Katalin (2002, szerk.): *Projekt módszer*. Kecskemét.
- Heidegger, Martin (1988): *A műalkotás eredete*. Európa.
- Heidegger, Martin (1967): *Wegmarken*. Klostermann, Frankfurt/M.
- Iser, Wolfgang (2001): *A fiktív és az imaginárius*. Osiris.
- Iser, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens*. München.
- Jankay Éva – Pála Károly (2001): Iskolarendszer és irodalomtanítás Nagy-Britanniában. *Iskolakultúra*, 5.
- Jászó Anna (1996): Az olvasó és a szöveg. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.
- Jauss, Hans Robert (1997): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris.
- Jefferson, Ann – Robey, David (1995, szerk.): *Bevezetés a modern irodalomelméletbe*. Osiris.
- Kádárné Fülöp Judit (1996): Szöveg és kommunikáció. Szövegtipusok az írásbeliségben és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.
- Karácsony Sándor (1993): *Az irodalmi nevelés*. Csökömei kör.
- Kosztolányi Dezső (1990): ABC a prózáról és regényről. In: *Nyelv és Lélek*. Szépirodalmi. *Könyv és nevelés*. [Új folyam] (2000) 3.
- Magyari Beck István kerekasztal-beszélgetésbeli hozzászólását közli Szunyogh Szabolcs (1997). *Köznevelés*, 1.
- McLuhan, Marshall (1962): *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press, Toronto.
- Monostory Imre (1996): A cserbenhagyott szépirodalom. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.
- Nagy Attila (1996): Ablak a Demokrácia tér és az Olvasás utca sarkán. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.
- Nagy Attila (2001): Stagnálás, romlás vagy olvasásfejlesztés. *Iskolakultúra*, 5.
- Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (1998, szerk.): *A szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Áron Kiadó.
- Nyíri Kristóf (2001, szerk.): *Mobil információs társadalom*. MTA Filozófiai Kutatóintézete.
- Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás. Szócikkmásolástól a paródiairásig*. (2001) Osiris.
- Ong, Walter J. (1971): The Literate orality of Popular Culture Today. In: *Romance and Technology*. Cornell University Press – Ithaca.
- Ong, Walter J. (1982): *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London.
- Orbán Gyöngyi (1999): *Ígéret kertje*. Pro Philosophia – Polisz.
- Róth András Lajos (1996): Média és írásbeliség. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.
- Szabolcsi Miklós (2000): Új kihívások az irodalomtanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 11.