

Tartalom / Contents

3	BEVEZETŐ	77	Imre László A műfaj történet esélyei az ezredfordulón – iskolában és iskolán kívül
4	Buji Ferenc A Homo sapienstől a homo sapiensig. <i>A filozófia helye az irodalomoktatásban</i>	84	Nényei Pál Irodalomtanítás és a film
12	Tolcsvai Nagy Gábor Az anyanyelv-pedagógia feszültségviszonyairól	91	Józsa György Zoltán Orosz iskolai kánon tegnap és ma
19	Falusi Márton Költői vázlat a költői nyelv működéséről	SZEMLE – KITEKINTÉS – Szerkeszti Csuday Csaba	
27	Kugler Nóra A nyelvtan az iskolai gyakorlatban	98	Cs. Jónás Erzsébet • <i>Nyelv, poétika, kogníció</i> Szerk. Domonkosi Ágnes – Simon Gábor, Eger, Líceum Kiadó, 2018
33	Lőcsei Gabriella „A mindenséggel mérd magad!” <i>Beszélgetés Jelenits Istvánnal</i>	101	Begoña Regueiro Salgado • Megújítás és alkotószellem: irodalomtanítás a XXI. században (Cs. Cs.)
37	Szörényi László Mitológia és irodalomoktatás	102	Susan Bassnett • Irodalomtanítás a XXI. században: reménytelen erőfeszítés, vagy kezdjünk valami újat? (Cs. Cs.)
43	Biernaczky Szilárd A szó(beli) művészet helye a magyar irodalom tanításában	104	Mercedes Rodríguez Menéndez • Tanítsunk irodalmat olvasni az információs technológiák és kommunikáció korában (Cs. Cs.)
51	Nagy Gábor Iroda-lom?	106	Guzel A. Golikova, Radif R. Zamaletdinov, Alsu H. Vafina, Rezeda F. Mukhametshina Az irodalomtanítás „új” stratégiája soknemzetiségű környezetben (Cs. Cs.)
54	Molnár Gábor Tamás Irodalom, elmélet, tanítás	109	Kucsera Tamás Gergely Utószó helyett... 24 óra
61	Takács Géza Az irodalomtanítás és a hátrányos helyzetű diákok.	116	REZÜMÉK / ABSTRACTS
69	Fábri Anna A hozzátennivalókról	120	SZERZŐK / AUTHORS

A képanyag összeállításához

nyújtott segítségükért

köszönetet mondunk

Kakas Olivának,
Szathmáry Melindának, a Piarista Rend
Magyar Tartománya munkatársának,
Dr. Szelényi Zoltánnak, valamint
A Magyar Művészeti Akadémia
Építőművészeti tagozat akadémikusainak.

A borítón:

A Pannonhalmi Bencés Gimnázium,
Egyházzenei Szakgimnázium
és Szakkollégium/ Jászai Csaba MTI

Magyar művészet

Felelős kiadó: Kucsera Tamás Gergely,
a Magyar Művészeti Akadémia főtítkára.
Az MMA Kiadó gondozásában kiadja
a Magyar Művészeti Akadémia Titkársága.
A szerkesztőbizottság elnöke: Vashegyi György,
a Magyar Művészeti Akadémia elnöke.
Szerkesztőbizottsági tagok: Fabényi Júlia,
Farkas Ádám, Fekete György, Jankovics Marcell,
Kelemen László, Mezei Gábor, Sturm László,
Vigh Andrea

Főszerkesztő: Kulin Ferenc

Társ-főszerkesztő: Kucsera Tamás Gergely

Főszerkesztő-helyettes: Turi Attila

Szerkesztők: Balogh Csaba, Csuday Csaba

Laptervező: Árendás József

A szerkesztőség címe:

1051 Budapest, Vörösmarty tér 1. IV. emelet
szerkesztoseg@mma.hu

Szerkesztőségi órák: kedden 14-től 17 óráig

Megjelenik negyedévente

Ára számonként: 990 Ft

Nyomás: Kontaktpoint

ISSN 2064-3799

Előfizetés: Fekete Ádám lapmenedzser

fekete.adam@mmakiado.hu

06-30/724-9720

www.magyar-muveszet.hu

MMA
KIADÓ

MMA
MAGYAR
MŰVÉSZETI
AKADÉMIA

BEVEZETŐ

Amikor a **Magyar Művészet** előző – 2019/3. – számát szerkesztettük, arra törekedtünk, hogy tartalmi és módszertani javaslatokkal járuljunk hozzá a **Nemzeti alaptanterv** előkészületeihez. Szerzőink számos kritikai észrevételt fogalmaztak meg a képzőművészek, valamint a vizuális kultúra általános és középiskolai oktatásának korszerűtlenné vált gyakorlatáról, és egyidejűleg az új NAT már elkészült változatainak korrekcióját is kezdeményezték. Az **Alaptanterv** frissített változatának ismeretében immár nem indokolt, hogy az oktatáspolitikai dokumentum alapelveiről indítsunk vitát; célszerűbb, ha a gyakorló pedagógusok – jelesül a magyartanárok – figyelmébe ajánljuk a nyelv- és irodalomtudománynak azokat az eredményeit, amelyek a mindennapi munkájukban is segítségükre lehetnek.

Hogy ezek az eredmények mennyire alkalmasak a tanulók műveltségének, képességeinek fejlesztésére, érdeklődésének felkeltésére, azt mindenkor csak a tanár döntheti el. Csak ő ítélni tudja, hogy van-e fogékonyság a diákjaiban az irodalmi művek filozófiai mélységeinek felismerésére (lásd **Buji Ferenc** esszéjét) és a műfajelméleti problémák taglalására (**Imre László**), hogy mennyi időt érdemes szánni a költői nyelv retorikai és poétikai funkcióinak elemzésére (**Falusi Márton**), hogy termő talajra találhatnak-e a vallásos hit és az esztétikai élmény egymást feltételező, erősítő hatását igazoló műelemzések (**Lőcsei Gabriella** beszélgetése **Jelenits István**nal), hogy mi hozható felszínre az irodalomórákon az európai kultúra mélyrétegéből: a klasszikus görög és római mitológiából (**Szörényi László**), és hogy mely szerzőkkel és művekkel való ismerkedés során kínálkozik alkalom a népköltészet (folklor, „szóművészet”) esztétikai sajátosságainak tanulmányozására (**Biernaczkzy Szilárd**) vagy a filmkultúra irodalmi nézőpontú értékelésére (**Nényei Pál**).

A magyartanár szabadsága – és egyben felelőssége – természetesen csak megfelelő feltételek megléte esetében értelmezhető. Mozgásterét mindenekelőtt egy tőle függetlenül működő intézményrendszer jelöli ki, s hivatásának gyakorlását ugyanez az intézményrendszer ellenőrzi. Ez a tény arra figyelmeztet, hogy az új Nemzeti alaptanterv céljai nem valósulhatnak meg a tanárképzés radikális reformja nélkül (**Nagy Gábor**). A reformnak éppoly fontos követelményként kell kezelnie a korszerű irodalomelméleti tájékozottságot (**Molnár Gábor Tamás**), miként azokat a „hozzátennivalókat”, amelyek egy-egy irodalmi műből kibontható háttérismerteket: az adott kor mindennapi életének hangulatvilágát idézik fel (**Fábri Anna**). A nyelvtan oktatója is két feladattal szembesül. Azzal az igénnyel kell figyelemmel követnie a nyelvtudomány eredményeit (**Tolcsvai Nagy Gábor**), hogy alkalmazni tudja őket diákjai anyanyelvi készségeinek fejlesztésében (**Kugler Nóra**).

A magyar nyelv és irodalom eredményes tanítása azonban nem csupán szakmai felkészültséget követel. Korlátozza a tanár szabadságát a részint szociálisan, részint – és egyre növekvő mértékben – kulturálisan hátrányos helyzetű (olvasási nehézségekkel küzdő) tanulók kényszerű passzivitása is (**Takács Géza**), és ez a probléma nem oldható meg a magyar a gazdaság- és társadalompolitika segítségével nélkül. **Kucsera Tamás Gergely**nek az óvodai nevelés kérdéskörét is felölelő írása éppen erre: a közoktatásra váró feladatok össztársadalmi és „összpolitikai” feltételrendszerére hívja fel a figyelmünket.

E feladatok súlya nem csökken, ha tudjuk: minden kultúrnemzet oktatáspolitikusai a mieinkhez hasonló gondokkal birkóznak. E tekintetben éppúgy hasznosítható tanulságokkal szolgálhatnak a recenzírovatunkban áttekintett „nyugati” példák, miként a világirodalom klasszikusait tananyaggá zsúfoló irodalomtanítás orosz kísérletei (**Józsa György Zoltán**).

Kulin Ferenc

Buji Ferenc

A Homo sapienstől a homo sapiensig

A filozófia helye az irodalomoktatásban¹

„Az igazság szabaddá tesz.”

János evangéliuma 8,32

Bevezetés

■ Az irodalomban, még ha „oldott” állapotban is, de jelen van minden: történettudomány, szociológia, pszichológia, szociográfia, teológia, filozófia, politológia, sőt, még olyan diszciplínák is, mint a biológia, közgazdaságtan, fizika, kozmológia és így tovább. Az irodalom tehát az összes tantárgy közül a legkevésbé szaktantárgy, vagy úgy is mondhatnánk, hogy a legátfogóbb emberi tudásanyagot közvetítő tantárgy: a tanuló semmiféle specifikus tudásra nem tesz szert általa, ám ember voltában több lesz tőle. Az irodalomban felhalmozott informatív tudásanyag csupán másodlagos jelentőségű amellel a teljes mértékben kvalitatív „emberformáló” hatás mellett, amely viszont az irodalomoktatás lényegét alkotja. És sajátosképpen ez az, ami az irodalomoktatás társadalmi hasznosságát – „piacképességét” – újra és újra megkérdőjelezi. A társadalmi hasznosság ugyanis mindig valamilyen specifikus területen érhető tetten, csak valamilyen specifikus vonatkozásban mérhető. Az irodalomnak és oktatásának társadalmi hasznossága azonban kifejezetten nem specifikus, s így nem is detektálható, mérhető. Szójátékkal akár azt is mondhatnánk, hogy nem mérhető, hanem mérhetetlen. Az irodalom a maga szubtilitása miatt nem akad fönn a társadalmi utilitarizmus mégoly sűrű szövésű hálóján sem, hanem észrevétlenül átészívárog rajta.

Ugyanakkor az irodalomban jelen lévő diszciplínák közül egyértelműen a filozófia az, amely nemcsak a legátfogóbb, hanem a legmélyebbre látó és ható is: az embernek mint olyannak mind horizontális, mind vertikális spektrumát teljes terjedelmében átfogja. A filozófus az, akiben az emberlét kérdései aktuálissá válnak, aki a többi ember nevében és helyett felteszi e kérdéseket. Bizonyos értelemben azt lehet mondani, hogy a filozófus a par ex-

cellence ember. Ebből a szempontból talán nem véletlen, hogy magának az emberi fajnak a tudományos megnevezése is az, hogy Homo sapiens, vagyis „bölcs ember”. Mivel azonban a latin sapiens ugyanazt jelenti, mint a görög sophos, graecolatin kifejezéssel akár a homo sophos vagy homo philosophicus kifejezést is használhatnánk. Eszerint az embert alapvetően az különbözteti meg az állattól, hogy bölcselkedik, vagyis rákérdez önmagára és a világra. Ez ugyanis maga a bölcsélet, a filozófia: analitikus részlettudás helyett alapvetően transzcendens rátekintésből rákérdezni az emberre és világára, vagy e kettő kapcsolatára. Emiatt tud a filozófia – ideális esetben – teljesen más típusú tudást kínálni, mint az összes többi tantárgy: nem egy kész ismeretanyag elsajátítására, nem részlettudásra, hanem az emberi lét alapkérdéseiben való elmélyülésre ösztönöz.

Mármint az a sajátos és paradox helyzet áll fenn, hogy az embernek e legáltalánosabb, őt emberré – Homo sapiensszé – tévő tevékenységére csupán kevesen képesek. Ennek okai között éppúgy jelen van a hétköznapi életben való elmerülés és ebből fakadóan az érdeklődés hiánya,² mint az, hogy az emberek többsége igen kevéssé képes az elvont gondolkodásra. Az absztrakció két diszciplínában jelenik meg nagyon erőteljesen: a matematikában és a filozófiában. És pontosan ez az a két tudományág – illetve tantárgy –, amely ugyancsak próbára teszi a diákok többségét. E két diszciplína azonban két végpontját képviseli a tudománynak: míg ugyanis a matematika – különösen középiskolai szinten – elsősorban absztrakt mennyiségekkel operál, addig a filozófia absztrakt minőségekkel.³ S mivel korunk elsősorban „a mennyiség uralmának” (René Guénon) kora, melyben még a humán tudományokat is kvantifikálni igyekeznek, a matematika komoly előnyt élvez a filozófiával szemben: míg a matematika ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy jelenlegi világunk képes legyen funkcionálni, addig a filozófia „legfeljebb” ahhoz szükséges, hogy akik mű-

ködtetik ezt a világot, ne „biorobotok” legyenek, hanem emberek. Mert míg a reáliák elsődlegesen a civilizáció, vagyis a körülöttünk lévő tárgyi világ és a hozzá tartozó eszközarzenál működtetéséhez kellenek, addig a humaniórák inkább ennek a tartalmát, a kultúrát vagy még pontosabban magát az embert emelik magasabb szintre.

A filozófia ilyen módon „természetes szövetségese” az irodalomnak. Másképpen, más preferenciákkal, de mindketten ugyanazt szolgálják: teljes értékű embernek lenni és maradni.

A filozófia fölülnézetből

A filozófia hallatlan előnye, hogy kívülről és fölülről tekint rá a világra. Ha mi ennek megfelelően magára a filozófiára próbálunk így rátekinteni, akkor mindenképp azt láthatjuk, hogy születése óta a nyugati filozófia rendkívül nagy átalakuláson ment keresztül, olyannyira, hogy joggal fogalmazhatta meg Nicolas Gómez Dávila: „Amit ma filozófiának neveznek, az az ókorban nem létezett; amit akkor filozófiának neveztek, az ma nem létezik.”⁴ Valljuk be, a filozófia nagyon is alkalmas arra, hogy ha az ember végigtekint a történetén, akkor teljesen elbizonytalanodjon: lehetséges-e egyáltalán az igazság megismerése? Gyakorlatilag maga a filozófia is levonta a következtetést: nem lehetséges. Ezért aztán Nietzsche-től kezdve magának az igazságnak az eszméje is egyre jobban megrendült. A nagy filozófiai rendszerek születésük után néhány évtizeddel már elavultnak számítottak. A mai filozófiából nézve a korábbi filozófiák egy hatalmas eszmei lomtár – jó esetben múzeum – benyomását keltik, ahol kipreparálva állnak vagy formalinban lebegnek a múlt nagy filozófiai eszméi.⁵ A filozófia nagyjából a XIX. századig mindig ugyanazokat a kérdéseket tette fel – és pedig az ember legalapvetőbb kérdéseit –, viszont mindig más válaszokat adott rájuk; a XX. századi filozófia, megelégtelve ezt az egyre reménytelenebb helyzetet, egyfajta filozófiai halálugrással úgy gondolta, hogy a megújulás lehetőségét nem a válaszok, hanem a kérdések területén fogja keresni. A filozófia története így korántsem „a filozófiai gondolkodás fejlődése”.⁶ A filozófiatörténet kapcsán egyáltalán nem egy olyan kumulatív jelenséggel állunk szemben, mint amit az efféle kifejezések sejtetnek, s mint amit a többi tudományág kapcsán megszokhattunk. Ellenkezőleg, a filozófia története sokkal inkább dekonstrukciós folyamat: a meglévő „igazságok” folyamatos lebontása. Annál is inkább indokolt ez a megközelítés, mert ahogy a bölcsesség istennője – mondhatni, védőszentje –, Pallasz Athéné teljes vértetézetben patant elő Zeusz fejéből, éppúgy a filozófia is a maga teljes

komplexitásában született meg Athénban, gyakorlatilag egyetlen évszázad leforgása alatt. S ha igaz az, hogy a nyugati filozófia története nem más, mint Platónhoz fűzött lábjegyzetek sorozata (Alfred North Whitehead), akkor azt is el lehet mondani, hogy az európai filozófia története kísérlet arra, hogy az athéni filozófia hatalmas, de amorf kötömbjéből kifaragják az Igazság Szobrát. Mivel azonban minden filozófus elégedetlen volt elődje munkájával, a tömb a meg-megújuló vésőcsapások hatására egyre csak fogyott, s mire elkészülhetett volna az opus magnum – eltűnt a kő. A pusztá észre alapozott és minden axiómától, princípiumtól elrugaszkodott filozófia egyfajta önfelszámoló rendszerré vált. A klasszikus német filozófiát követően megkezdődött – egy nyolcvanas évekbeli politikai viccet parafrázálva – a filozófia alapjainak felszedése. A folyamat mára gyakorlatilag be is fejeződött. A konszenzuálisan tisztázhatatlan „nagy kérdések” helyébe – nem utolsósorban az analitikus jellegű természettudományok hatására – egyre kisebb volumenű témák kerültek, de paradox módon a filozófia éppen ennek hatására vált egyre ingoványosabb területté, olyannyira, hogy például Heidegger filozófiája, amely a XX. századi filozófia fordulópontja és az egész modern filozófia origója, nemcsak az értékelés, de már az értés tekintetében is erősen megosztja a szakfilozófusokat. Míg a klasszikus filozófia témái azért álltak távol a hétköznapi embertől, mert „túl nagyok” voltak, vagyis mert a klasszikus filozófia felülnézetből vizsgálta az embert és világát, a modern-posztmodern filozófia témái azért állnak tőle távol, mert „túl kicsik”, vagyis mert a modern filozófia alulnézetből vizsgálja az embert és világát: nem túlszintetizál, hanem túlanalizál. Így az ez utóbbi által felvetett kérdések jószerivel senkinek nem kérdései a szakfilozófusokon kívül.

A filozofóbia

Bár mindezek a gondolatok aligha tudatosulnak abban, aki kívülállóként *kénytelen* foglalkozni a filozófiával,⁷ ennek ellenére öntudatlanul és valamiféle homályos háttérérzésként nagyon is könnyen megjelennek, és igazolni látszanak azokat a félelmeket, amelyek a filozófiával szemben élnek bennük.

Ami azonban mindenekelőtt elrettenti a filozófiától azokat, akik nem belső indíttatásból foglalkoznak vele, az a filozófia már említett teoretikus, sőt egyenesen absztrakt volta. Általános meggyőződés, hogy a filozófiának semmi köze nincs a gyakorlati élethez, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy semmi köze az élethez mint olyanhoz. A filozófia a par excellence életidegen tudományág (már

amennyiben tudomány egyáltalán):⁸ pusztá köldöknézés, l'art pour l'art „agyalás”. Ez a megközelítés az „absztrakt” és a „konkrét”, illetve az „elmélet” és a „gyakorlat” hamisan értelmezett dichotómiájára épül, amelynek szélsőséges megnyilvánulását a „melós” és az „irodista” egyszerre banális és vulgáris megkülönböztetésében fedezhetjük fel. E hamis dichotómia szerint gyakorlati csak az lehet, amit az ember vagy manuálisan csinál (például barkácsol), vagy aminek révén pénzt tud keresni. Ez a torz szemlélet abból fakad, hogy csak azt tekintjük valóságosnak, ami a szem előtt van (ami objektum és objektív); ami a szem mögött (ami szubjektum és szubjektív), azt már nem. Ezzel szemben, ami igazán gyakorlati és valóságos, az egyáltalán nem csak a külső világhoz kapcsolódó tevékenység lehet, sőt elsősorban nem is az: gyakorlati az, ami az embert legmélyebben, belülről érinti és határozza meg. Mindahhoz, amit az ember a külső világban tesz – hogy úgy mondjam, a társadalom szeme láttára –, jóval kevesebb köze van, mint ami a maga belső világában vagy éppen két belső világ között zajlik. A XX. század egyik kiemelkedő közgazdásza, Ernst Schumacher fogalmazta meg a figyelmeztetést: „Bár számtalan a kísértés, hogy megfélekedzünk róla, de azért mindnyájan tudjuk, hogy életünket a többi emberrel való kapcsolataink töltik be vagy rontják meg; nincs az a gazdagság, egészség, hír vagy hatalom, mely ellensúlyozhatná veszteségünket, ha ezek a kapcsolatok elromlanak.”⁹ S ha ez igaz interperszonális vonatkozásban, akkor fokozottan igaz intraperszonális vonatkozásban: az ember belső világa, az, ahogyan önmagáról és a világról, illetve e két kapcsolatáról gondolkodik, olyannyira nem elméleti,

hogy valójában még a külső világban is mindent ez határoz meg. Nem volt jelentékeny ember, akit ne ez a belső „elméleti” világa tett volna kiemelkedővé. Még a kifejezetten testi teljesítmények mögött is a lélek felismerése, döntése, akarata és kitartása húzódik meg. Minden belül dől el – belül, a láthatatlan és megragadhatatlan „elmélet” síkján –, még a kívülről irányított emberek esetében is, hiszen a kívülről irányítottság is csak úgy valósulhat meg, ha a külső „sugallat” előbb behatol az emberbe, s ő azt „sajátjaként” ismeri fel.¹⁰

Egyáltalán nem mindegy tehát, hogy mi van az ember „fejében”. A filozófia annak iskolázása, ami a szem mögött van, vagyis az ember legkonkrétabb, hozzá legközelebb álló valóságszférájába nyúl bele. Az, hogy a világot hogyan látom, hogyan értem meg, túlbecsülhetetlen jelentőségű, még akkor is, ha ez a látás nem manifestálódik konkrét „cselekvésben”. A filozófia a „belső” „gyakorlatoztatása”, de korántsem abban a l'art pour l'art értelemben, ahogy azt egy keresztretjtvény teszi, hanem a legkomolyabb egzisztenciális következményekkel. A filozófia minden gondolatot az élére állít. Már messze az egzisztencializmus előtt is minden filozófia egzisztenciális volt, mert mindig is átalakította az embert. Míg ugyanis a gyakorlatinak nevezett tevékenységek során az ember a világot változtatja meg, addig a filozófia során önmagát alakítja át. Hogyan is lehetne a filozófia – a bölcsesség! – pusztá elmélet? A filozófia az ember világban való tájékozódásának és mozgásának – magának az életnek – a „segédtudománya”. Ha valaki ráébred arra, hogy a filozófia és általában a filozófiai gondolkodás révén bepillanthat a világ, a társadalom és a kultúra fenomenális

Andrea di Bonaiuto:
A hét szent tudomány
(magánjog,
kánonjog,
filozófia,
Szentírás-
tudomány,
teológia,
szemlélődés,
prédikáció)
Santa Maria
Novella,
freskó részlet
XIV. sz., Firenze



homlokzata mögé, s hogy az ilyen módon megszerezhető tudás egyúttal szabadságának és belső autonómiájának is záloga, akkor nem fogja a filozófiával való foglalkozást fölösleges időtöltésnek tekinteni.

Az, amit filozófiai szövegekként ismerünk az antikvitásból, csupán esetleges manifesztációi voltak egy, a világhoz való nagyon sajátos viszonyulásnak, amelynek a műveknél sokkal integránsabb eleme volt az életforma, a „filozófus-lét”, hiszen a filozófia „kiszakít a mindennapi életből: megtérésre szólít fel, a világkép, az életmód, a viselkedés gyökeres átformálására”.¹¹ Az ókorban és a középkorban az igazságok pusztá birtokbavételét is úgy élték meg, mint egy sajátos értelemben vett részesülést az igazság természetéből, méghozzá valamiképpen a Lévy-Bruhl-i participation mystique értelmében. Maga az elvonatkoztatás, az elvontság pedig ennek elengedhetetlen eszköze: kulcs az ember, az élet és a lét átfogó kérdéseihez. Ha a matematikai elvontság kulcs ahhoz, ami a világ analitikus értelemben, akkor a filozófiai elvontság kulcs ahhoz, ami a világ – és benne az ember – szintetikus értelemben. Mert ami a konkrétumokat kiemeli a pusztá funkcionalitás világából és értelmet ad nekik, ami meghatározza őket, az az absztrakt.

Fentebb arról volt szó, hogy a filozófia mint tudomány nem volt képes arra, hogy kész válaszokat adjon az ember alapkérdéseire, sőt, a „filozófiai gondolkodás fejlődése” voltaképpen folyamatos távolodás e válaszoktól. Ez a megközelítés azonban csak a dolog egyik oldalát mutatja. Aquinói Szent Tamás igazi filozófus módjára fogalmaz, amikor azt mondja, hogy „a legcsekélyebb tudás, amit a legnagyobb dolgokról nyerhetünk, kíváncsibb, mint a legbiztosabb tudás a kis dolgokról” (*Summa theologiae* I, 1. 5.).¹² Sőt, nemcsak a nagy kérdésekkel kapcsolatos csekélyke tudás ér jóval többet, mint a jelentéktelen kérdésekkel kapcsolatos biztos tudás, hanem már pusztán a róluk való gondolkodás is. Sőt, éppen a „nagy kérdésekről” való gondolkodás az, ami biztosíthatja az ember számára azt a „szökési sebességet”, amelynek révén kiszakadhat a funkcionalitás és szórakozás, a „szükségyszerűség” és a „szabadság” ördögi bűvköréből. Lássuk be: ha a filozófia kész és lezárt válaszokat adna az élet és a lét nagy kérdéseire, és ha ezeket a filozófiai manuálékból úgy lehetne kiolvasni, mint a fizikai törvényeket és paramétereket a *Fizikai képletek és táblázatok*¹³ jellegű kötetekből, akkor a filozófia nem kínálhatná azt, ami a lényegi tartozéka és legnagyobb értéke: a gondolkodás öröme és felelősségét. Azért van filozófia – és azért kell lennie filozófiának –, mert az ember gondolkodó lény. A filozófiai gondolkodás a gondolkodás egy speciális formája, amelyre egyetlen

tudományág sem taníthatja meg az embert, mert itt a tét nem valami, hanem valaki: maga a gondolkodó szubjektum. Ezért a helyes és helytelen, igaz és téves megtalálásának felelőssége nem hárítható át a filozófiára, hanem az mindig az adott ember feladata, amelyhez a filozófia csak a megfelelő eszmei eszközöket tudja kínálni. Mégsem a filozófiai nézetek abszolút igazságértéke a lényeges, hanem az, hogyan tudnak ezek a nézetek a cselekvés és az élet szervező és meghatározó princípiumaivá válni. Ha az adott személyt rendezett élethez segítik, akkor betöltik szerepüket.¹⁴

A tanárképzés

Mindezek tudása alapvető fontosságú a felsőfokú, de nem szakirányú filozófiaoktatás vonatkozásában. A filozófia oktatása a filozófia értelmének oktatása nélkül teljesen afilozofikus – vagyis méltatlan a filozófiához. A filozófia értelmének megértetése tulajdonképpen fontosabb – nem is beszélve arról, hogy sokkal alapvetőbb –, mint magának a filozófiának, a filozófiába foglalt heterogén tudásanyagának az átadása és elsajátítása. A filozófia oktatása a filozófia értelmének oktatása nélkül valóban értelmetlen, s így pusztá elméletté silányítja a filozófiát.

Az irodalomtanár-képzés legelső és legfontosabb feladata tehát a fentebb megfogalmazott gondolatok átadása, a filozófia értelmének megismertetése a hallgatónak, és annak bemutatása, hogy a filozófiától való rettegés a filozófiával kapcsolatos hamis előítéletekből és általában az emberi élet alaptörvényeinek félreismeréséből fakad. Ha a leendő irodalomtanár megérti, hogy a filozófia nem egy szűk csoport intellektuális luxushobbija, melynek semmi köze a „való világhoz”, hanem az emberi lét alapszükséglete, sőt kulcs az emberré válás végső lépéséhez (amelyhez immár elégtelenek az evolúció személytelen erői), akkor az megteremti benne a befogadókészséget a filozófia iránt. És mindezen felül természetesen a leendő irodalomtanárnak azt is világosan meg kell értenie, hogy az irodalom, így vagy úgy, de nincs filozófia nélkül, s hogy az irodalmi alkotásokat keresztül-kasul átszövik a filozófiai gondolatok.

Ugyanakkor pillanatra sem szabad megfeledkezni arról, s állandóan szem előtt kell tartani, hogy akik irodalomtanárnak készülnek, rendszerint igen kevésbé filozofikus alkatúak. El kell fogadnunk, hogy polgártársaink többségét a nagy összefüggések vagy egyáltalán nem, vagy csak különlegesen filozofikus pillanataikban érdeklik – például akkor, ha egy nyári éjszakán kifelécszenek a csillagos ég alá, s az eléjük táruló látvány, akárcsak Kantot, csodálattal tölti el (ami Platón szerint is a filozófia kez-

dete). És el kell fogadnunk azt is, hogy e tekintetben azok sem másak, akik irodalomtanárnak készülnek. Emiatt a nem szakirányú filozófiaoktatás terén igen fontos eredménynek kell tekintenünk a szerénységet: nincsen értelme túl sokat akarni. Sokkal fontosabb a kevésnek az integrálása, mint annak kockáztatása, hogy a sok pusztá – és többnyire feledésre ítélt – memória tudássá váljon, amit aztán az adott tanár a középiskolai oktatásban sosem fog tudni élő módon alkalmazni. Pusztá filozófiai panelek sem mire sem jők, csak legfeljebb arra, hogy mechanikusan előhúzzhatók legyenek. Mit is mondhat, jelenthet például egy irodalomtanárnak a *Ding an sich*? Adott esetben elő tudja húzni azt az információs panelt, amelynek segítségével meg tudja mondani, hogy a kifejezés mit is takar – de jelentősége sem számára, sem tanítványai számára nem lesz. Az ilyen filozófiaoktatás élettelen. Mivel az irodalomban sem az akadémikus típusú szakfilozófia jelenik meg, hanem a filozófiai gondolkodásnak egy sokkal emberközelibb változata – egyfajta „életfilozófia” vagy egzisztenciális filozófia –, ezért az akadémikus típusú filozófia oktatásának nincs vagy csak alig van értelme;¹⁵ ráadásul még a filozofóbiát is csak fokozza. Voltaképpen a leendő irodalomtanárok filozófiaoktatásának a filozófiának egy speciális formájára kellene koncentrálnia: pontosan arra a formájára, amely az irodalmi alkotásokban megjelenik, hogy aztán ezek közvetítésével juthassanak el ahhoz az immár filozófiatörténeti jelenséghez, amely meghatározta az adott irodalmi szerző filozófiai felfogását. Világosan meg kell érteni azonban, hogy itt nem egy lebutított filozófiáról van szó, hanem a filozófiának egy alkalmazott formájáról: egy olyan formájáról, amely éppúgy hozzáférhető volt az irodalmi művek szerzői számára, mint ahogy hozzáférhetővé lehetne tenni az irodalmi művek oktatóinak is – ha nem kényszerülnének arra, hogy szakfilozófiát hallgassanak. Természetesen egy ilyen típusú filozófia oktatása nemcsak a filozófia ismeretét feltételezné az oktató részéről, hanem az irodalomét is, legalábbis a magyar és a világirodalom filozófiai vonatkozásainak ismeretét. Egy ilyen elvárás azonban túl magasra teszi a lécet – viszont egy megfelelő filozófia-tankönyv minden további nélkül pótolhatná az ezzel kapcsolatos tudás- és képességhiányt.

És pontosan ez a filozófiaoktatás irodalomoktatásba való integrálásának legelső és megkerülhetetlen lépése: egy olyan felsőoktatási filozófia-tankönyv megszületése, amely kifejezetten irodalomtanároknak szól. Egy ilyen tankönyv hiányában már az első lépésben elakadna a folyamat, vagyis gyakorlatilag megvalósíthatatlan lenne a cél: a filozófia megjelenítése a gimnáziumi irodalomoktatásban.

Egy ilyen tankönyv

egyrészt megmutatná a filozófia értelmét, szükségességét és fontosságát;

másrészt kiküszöbölné azokat a hamis előítéleteket, amelyekből a filozófiától való rettegés fakad;

harmadrészt bemutatná az irodalom és a filozófia összefüggéseit, akár történeti-történetfilozófiai értelemben is;

negyedrészt pedig megfelelő irodalmi alkotásokon keresztül feltárná és megvilágítaná a bennük rejlő filozófiai tartalmakat.

Egy ilyen tankönyv tehát egyúttal filozófiatörténeti munkaként is funkcionálhatna – de olyan speciális filozófiatörténetként, amely nem a filozófusokon és a filozófián, hanem az írókon, költőkön és műveiken keresztül mutatná be a „filozófiai gondolkodás fejlődését”. Egy ilyen munka „hadrendbe állítása” nemcsak a filozófia számára jelentene nyereséget – amely ekképpen „irodalmiasított” formában visszatérhetne a középiskolai oktatásba –, hanem az irodalom számára is, amely ilyen módon elmélyültebb tudást tudna kínálni, mint a hagyományos irodalomoktatás, vagyis nagyobb sikerrel kerülhetné el annak veszélyét, hogy „szemenszedett irodalom” váljék (Hamvas Béla).¹⁶

A középiskolai oktatás

Egy kifejezetten az irodalomtanároknak szóló felsőoktatási filozófia-tankönyv után a gimnáziumi irodalom-tankönyvekre a tanár szempontjából inkább már csak az „emlékeztető oltás” szerepe hárulhatna. Itt ismét nem szabad túl magas elvárásokat megfogalmazni: középiskolai szinten gyakran már maga az irodalomoktatás is egyre nagyobb nehézségekbe ütközik. A kommunikáció ma terjedő formái nemcsak a gondolkodás folyamatos elszegényedését eredményezik, hanem a gondolatok artikulálásához szükséges nyelvi eszközök is egyre nehezebben hozzáférhetők. Következésképpen az eddigi tananyagot csak minimális mértékben lehet bővíteni, legfeljebb olyan filozófiai művek erejéig, amelyek a filozófia és az irodalom határmezsgyéjén állnak, de a filozófia irányából. Bár csábító lenne az irodalommal kapcsolatos filozófiai elméletek integrálása a tantervbe, de ez már inkább az irodalomtudomány magasabb régióihoz tartozik. A középiskolás diáknak nem a filozófia szemüvegén keresztül kell néznie az irodalomra, hanem az irodalom szemüvegén keresztül a filozófiára. Amire viszont sokkal nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az irodalmi értékkel rendelkező filozófiai műveknél, az a filozófiai értékkel rendelkező irodalmi művek – ehhez ugyanis elégséges

a meglévő tananyag „minőségi” átstrukturálása. Tulajdonképpen az embernek szinte minden belülről fakadó textuális megnyilvánulása mögött tetten érhető valamiféle filozófia, és minden filozófia kísérlet az igazság megragadására – az is, amelyik elutasítja ennek létét. Természetesen vannak kifejezetten filozofikus szerzők, illetve művek, és vannak olyan művek, amelyekben csak kevésbé vagy rejtettebben jelenik meg a filozófiai háttér. Dante *Isteni színjátéka* például az egész középkori filozófia irodalmi foglalata. De vajon Novalis, Poe vagy Dosztojevszkij életműve nincsen-e mélyen áthatva filozófiával? Bár a magyar irodalomban nem kap túl nagy hangsúlyt a filozofikus elem, de azért mi sem szűkölködünk kifejezetten filozofikus lírában Komjáthy Jenőtől József Attilán keresztül egészen Weöres Sándorig vagy Pilinszky Jánosig. A nevek itt természetesen csak jelzésértékűek, szinte minden író és költő, minden jelentékeny irodalmi mű háttérében ott van valamilyen filozófiai fundamentum, valamilyen speciális világlátás vagy társadalomszemlélet. És mindez világosan mutatja, hogy az irodalomoktatásba integrált filozófiaoktatásnak – természetesen a már említett keretek között – minden erőszakoltság nélkül is megvan a maga létjogosultsága. A megvalósítás pusztán csak a szándékon múlik.

Befejezés

Az emberi életnek általában két jellegzetesen filozofikus korszaka van: az egyik az óvodáskor, a másik pedig a kamaszkor. Az óvodáskorban a gyereket még a dolgok „miért?”-je foglalkoztatja (hogy aztán azt egyre inkább az instrumentális „hogyan?” kérdés váltsa fel). E sorok

írója egy utazása alkalmával, a vonaton fültanúja volt egy négy-öt éves kisfiú és édesapja közötti beszélgetésnek:

„Gyerek: Papa, miért erre megyünk, és miért nem arra?

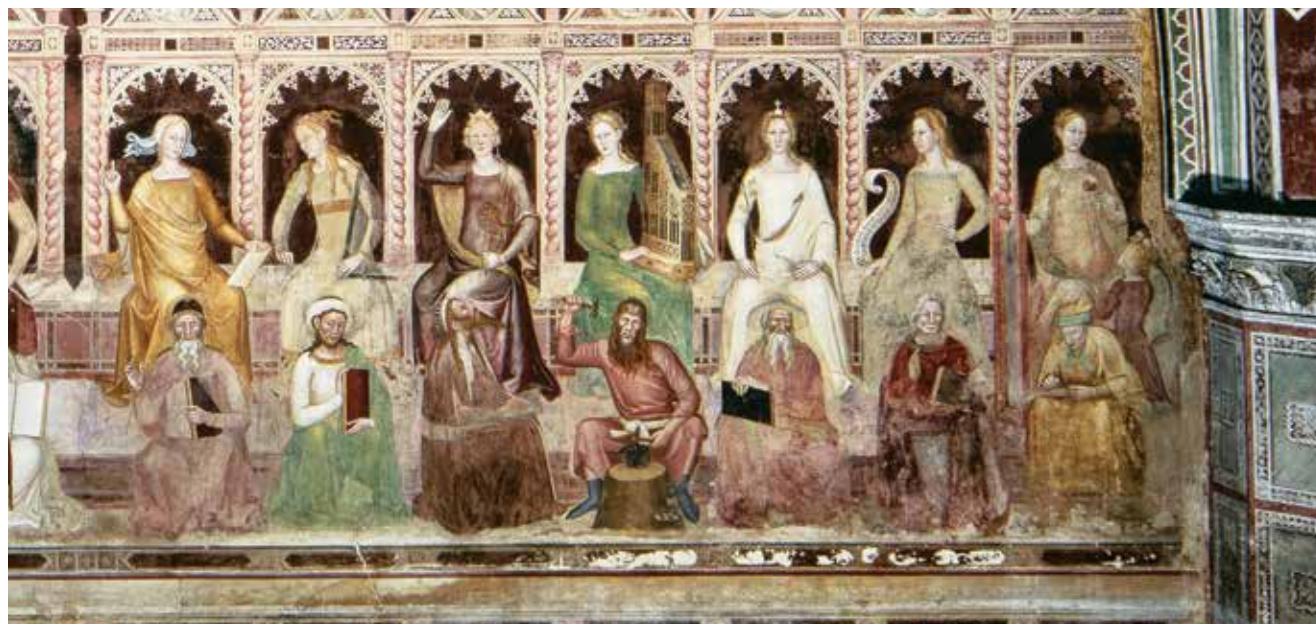
Apa: Mert onnan jövünk.

Gyerek: És miért onnan jövünk?

Apa: Mert ott voltunk.”

A kamaszkor a világra való rácsodálkozás második korszaka – és jól tudjuk, hogy a filozófia kezdete a csodálkozás. Itt azonban már nem „ártatlan” csodálkozásról van szó, hanem egy olyan viszonyulásról, amelyet a lázadás szelleme jár át. A kamasz a par excellence lázadó, és maga a filozófia is lázadás a megszokott társadalmi mechanizmus és általában a világ fenomenális homlokzata ellen. A kamasz mélyebbre akar látni, mint szülei és általában a „fölnöttek” (Antoine de Saint-Exupéry), más – jobb, értékesebb, szabadabb – életet szeretne élni: nem akar egy személytelen mechanizmus kicserélhető legó-elemévé válni. Komoly mulasztás volna ezt a lázadási potenciált kihasználatlanul hagynia az iskolának, s így kiszolgáltatnia a gyereket a szub-kultúra – vagyis a kulturális szféra alsóbb régióinak – irányából érkező „becsatornázott lázadás” legkülönbözőbb formáinak.

Valljuk be: az irodalomoktatás keretében, vagyis a közvetett módon átadható filozófiai ismeretek vagy gondolkozási attitűdök legfeljebb halvány pótlékai lehetnek a közvetlen filozófiaoktatásnak. De minden lehetőséget meg kell ragadni, és az irodalomoktatás tulajdonképpen tálcán kínálja a lehetőséget erre, anélkül, hogy az eddigieken felül megterhelné a tanulókat. Szinte minden irodalmi műben jelen van a filozófia. Az irodalomtanár feladata ennek az „oldott” állapotban lévő filozófiának a



Andrea di Bonaiuto:
A hét szabad művészet
(aritmetika, geometria, asztronómia, zene, dialektika, retorika, grammatika)
Santa Maria Novella,
freskó részlet
XIV. sz., Firenze

„lepárlása” vagy „kicsapátása”, hogy tanítványainak szemé elé tudja tárni: az, hogy első pillanatban láthatatlan valami, még nem jelenti azt, hogy nincs is jelen. Nagyon is jelen van, és éppen azért nem látható, mert teljesen integrálódott az őt hordozó irodalmi közegbe. Ilyen módon az emberi élet örök és aktuális nagy kérdései az élet értelmének/céljának, a szabadságnak, a szenvedésnek és a halálnak a kérdéseitől egészen a mostani világ globális társadalmi problémáig elmenően előbb-utóbb mind terítékre kerülhetnének – ha nem is szisztematikus módon, viszont annál komplexebben.¹⁷ A gyerekek ugyanis nem szakfilozófiára van szüksége; éppen ellenkezőleg: szakfilozófiai tudásra egyáltalán nincs szüksége. Másképpen megfogalmazva, nem a filozófiáról való tudást kell elsajátítania, hanem a filozófia segítségével kell tudást szereznie. Az előbbi értelmében a filozófia cél, a másik szerint viszont eszköz. A célként elsajátított filozófiának valóban nem sok köze van az élethez, de az eszközként használt filozófia annál szorosabb és konkrétabb viszonyban lesz az élettel és a mindennapokkal – anélkül, hogy akarva-akaratlanul bármiféle ideológia vagy kurzusfilozófia szolgáltatába állna. Következésképpen egy ilyen indirekt filozófiaoktatás sokkal mélyebb és tartósabb hatással lehetne a tanulókra, mert nagyon is intenzíven tudna rávilágítani arra, hogy a filozófia nem elefántcsonttorony-tudomány, hanem olyan diszciplína, amely – éppen az irodalom tanúsága szerint – keresztül-kasul átszövi az életet.

JEGYZETEK

- 1 A szerző köszönettel tartozik dr. Csobó Péternek (Nyíregyháza), Máté Zoltánnak (Nyíregyháza) és Murányi Tibornak (Nógrád), hogy megosztották vele a témával kapcsolatos gondolataikat.
- 2 E tekintetben ne legyen illúzió a progresszióval kapcsolatban: a megélhetésért folytatott küzdelem éppúgy akadály a ennek információs korunkban, mint ahogy az volt a halászó-vadászó társadalmakban is.
- 3 Ne feledkezzünk meg azonban arról, hogy a matematika az ókorban és a középkorban elsősorban nem mennyiségi természetű volt, s talán emiatt is állhatott szoros kapcsolatban a filozófiával. Az athéni Akadémia bejárata fölé Platón felíratta: „Senki sem léphet be ide, aki nem ismeri a geometriát.”
- 4 GÓMEZ DÁVILA, Nicolás: *További széljegyzetek egy rejtett szöveghez*. Ford. PÁVAI PATÁK Márta, Bp., Qadmon, 2014, 177. (A fordítást kissé módosítottam – B. F.)
- 5 S ha egyszer arról, amit mindenki tapasztalhat – vagyis a világról –, olyannyira másként gondolkozunk, vajon meglepő-e, hogy másként gondolkozunk arról, ami kívül esik érzékszerveink hatósugarán? Vagyis a sok vallás léte még egy Isten mellett is magától értetődő.
- 6 Nyíri Tamás egyébként kiváló, több kiadást is megért filozófiatörténeti könyvének címe. NYÍRI Tamás: *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Bp., Szent István Társulat, 1973
- 7 Szakfilozófiai oldalról a problémát alaposan tárgyalja TŐZSÉR János: *Az igazság pillanatai. Esszé a filozófiai megismerés sikertelenségéről*. Bp., Kalligram, 2018
- 8 Általában hajlamosak vagyunk arra, hogy csak a pozitív és egzakt tudományokat – tehát a természettudományokat – tekintsük tudománynak, pedig az egzaktitás nem a tudományból, hanem *tárgyából* fakad: minél inkább kvantitatív természetű a tárgya, annál könnyebben lehet egzakt egy tudomány, és minél kvalitatívabb, vagyis minél összetettebb és magasabb rendű a tárgya, annál kevésbé tud az adott diszciplína egzakt lenni.
- 9 SCHUMACHER, Ernst Friedrich: *Tévelygők útikalauza*. Ford. GALAMBOS Lajos, Bp., Kairosz, 2005, 184.
- 10 Vö. RIESMAN, David: *A magányos tömeg*. Bp., Közgazdasági és Jogi, 1973
- 11 HADOT, Pierre: *A lélek iskolája. Lelkigyakorlatok és ókori filozófia*. Ford. CSEKE Ákos, Bp., Kairosz, 2010, 52.
- 12 Idézi SCHUMACHER: *i. m.* (2005), 10.
- 13 KUGLER Sándor: *Fizikai képletek és táblázatok*. Bp., Tankönyvkiadó, 1964
- 14 Ugyanezt a szerepet bizonyos fokig az etika is képes betölteni, amely 2013-tól a gimnáziumok 11. és 12. évfolyama számára bekerült a kerettantervbe – hiszen a filozófiának az etika képezi a leginkább cselekvésorientált aspektusát.
- 15 Erre az elmúlt évtizedekben többen is rámutattak. Lásd például BOGNÁR Gergely: *Miért és hogyan tanítsunk filozófiát?* = *Tani-tani Online*, 2018. február 25. http://www.tani-tani.info/miert_es_hogyan_tanitsunk_filozofiat_a_gimnaziumban
- 16 Nem feledkezve meg arról, hogy a tiszta irodalomnak is megvan a maga irodalmon-túli, ha úgy tetszik, filozófiai jelentősége.
- 17 Gondoljunk csak bele, hogy a szabadság eszméjének mennyire más felfogása jelenik meg egy felvilágosodott, egy romantikus vagy egy posztmodern műben.



Tolcsvai Nagy Gábor

Az anyanyelv-pedagógia feszültségviszonyairól

■ A magyar nyelv oktatásának, a magyar anyanyelv-pedagógia ezredforduló utáni problémáinak kapcsán két fő kérdést kell megfogalmazni minden további nyelvtudományi és pedagógiai rendszerszintű döntés előtt.

1. Mi a célja az anyanyelv-pedagógiának (hétköznapi nyelven: a magyarnyelvtan-óráknak)?

2. Milyen kulturális és tudományos előfeltételek és előítéletek közegében fogalmazódnak meg az anyanyelv-pedagógia elvei és módszerei?

Egyik fő kérdés sem kap megfelelő figyelmet az elmúlt három évtized szakmai és tágabb művelődési diskurzusában, jóllehet e tágabb közeg sok szempontból meghatározza a döntéseket – állami igazgatási szinten éppúgy, mint az iskolai óra tanári cselekvéseiben. A helyzetet nehezíti, hogy a nyelvhez, kivált a magyar nyelvhez mindenki érteni látszik, hiszen minden magyar anyanyelvű tud magyarul, és intuitív, tehát nem reflexív véleményét hajlamos általános igazságként érezni és értékelni. Az alábbiakban a fent jelzett hiánynak egyes pontjait kívánom kitölteni.

Az anyanyelv-oktatás szükségességéről két szélső vélemény fogalmazódik meg hosszú ideje. Az egyik szerint a diákok tudnak magyarul, gyakorlati vagy genetikailag adott ismereteik révén ismerik és beszélnek anyanyelvüket, ezért szükségtelen arra még tanítani is őket. A másik túlzó szemlélet azt állítja, hogy a diákok beszélnek, de nem tudják, hogy miképp és miért úgy, ahogy, és csakis a tudatos és tervezett nyelvhasználat a megfelelő, ami iskolában sajátítható el.

Emellett valójában a pedagógia általános elvei is változatokat mutatnak. Hiszen míg évtizedekkel ezelőtt az iskolában elsajátítandó tudás külső „anyag” volt (általában Európában), vagyis olyan, kanonizált ismeret, amely véglegesnek tekintett alakban jelent meg, és amelyet a diáknak mintegy kívülről kapva kellett megtanulnia, aközben újabban az ismeretekhez való személyes tapasztalati közeledés, a megismerés dinamikus folyamata és

az ismeretek kreatív működtetése előtérbe került, vagy fontosságának felismerése és az oktatásba való bevonása folyamatban van. Ennek az átalakulásnak az egyik velejárója, hogy a pedagógia a diák nézőpontjából is közelít az oktatás színtereinek megszervezéséhez. Vagyis már nem csupán a tanuló szempontjából külső, elsajátítandó, kanonikus ismeret és az azt közvetítő intézmény és tanár perspektívája érvényesül, hanem az is, hogy a diák milyen mentális, érzelmi és szociokulturális beállítottságban találkozik valamilyen tantárgyi ismerettel. Mert a kutatások és a gyakorlat szerint az is meghatározó tényező, amilyen módon a diák az ismeretekhez hozzájut, a világot egy kultúra hagyományaiban leíró népi ismerettől az intézményesen rendszerezett tudományos tudásig. E nagy episztémológiai tartományok között kulturálisan nincsen éles határ. Bárhonnan közelítünk, a tér, az idő, az anyagok, a dolgok, az események, az éles, a tudat és a szellem elsőként mind közvetlen tapasztalat által létesül az ember számára, a személyes tapasztalás és a közvetlen érintettség folyamataiban. S majd ehhez kapcsolódik az elkülönített, objektív „tárgyi” tudás. A nem abszolút normatív, de tudományosan igazolt vagy alátámasztott ismeretekre épülő, az alkotást, az innovációt mozgatóerőnek tekintő kultúra nem élesen elválasztja a két tudásforrást, hanem azok együttesét gazdagítja, az alapos feldolgozás (vagyis a megértés), a józan megfontolás és a szabad képzelőerő kölcsönjátékában. A diák nem üres fejjel érkezik az iskolába, ezért meglévő, többnyire nem tudatos tapasztalataira érdemes építeni. A jó pedagógiai döntések e téren nyilván gondosan kidolgozott, árnyalt és az eltérő pedagógiai helyzetekhez igazodni tudó módszertanokat kívánnak meg.

A fentiek felől nézve az anyanyelv-pedagógia számos kérdéssel szembesül. Mivel a dolgok nem állnak magukban az emberi világban sem, érdemes abból kiindulni, hogy az emberi kommunikáció, a társas nyelvi tevékenység közege két alapvető elemből áll össze. Az egyik a

közös cselekvések, tevékenységek folyamata (ezt szokás leegyszerűsítő és tárgyiasító módon „társadalomnak” nevezni a jelen témakörben is). A másik a feltételezett és elvárt értelem közege. Lássuk ezeket kissé közelebről.

A mindenkori nyelvi tevékenység, a beszéd alaphelyezete két beszélőtárs közvetlen kapcsolata: ketten beszélgetnek egy észlelési (percepció) térben, vagyis közvetlenül hallják és látják egymást. Ez az archetípus, az ősi forma, amely minden kisbaba születésekor újraindul, vagyis folytatódik. Ebben az örök helyzetben a két beszélőtárs egyaránt cselekszik: adott pillanatban az egyik kezdeményező módon megszólal, ezzel társa figyelmét ugyanarra a dologra, eseményre, viszonyra irányítja, amely az ő figyelmének középpontjában áll, és közösen megértik azt, amit egyikőjük (azután másikuk) mond, és ezt a közösen létrehozott folyamatot mindketten felfogják. Mindez nyelvi szimbólumok segítségével történik. A beszéd, a nyelvi tevékenység más hétköznapi cselekvések sorába illeszkedik, nem különül el például a járástól (a valahová haladástól), a főzéstől, munkafolyamatoktól (például üzletben a pénztáros az árukat leolvastatja a pénztárgéppel, a vevő elteszi a továbbadott árukat, miközben szót váltanak).¹

Ez a nyelvi és kommunikációs alaptudás folyamatosan bővül és árnyalódik a szocializáció során: a kisgyerek, az iskolai tanuló, a szakmát szerző fiatal, a munkahelyi, családi és baráti, lakóhelyi körökben cselekvő ember különböző beszédhelyzetek, kommunikációs szintek, szövegtípusok sorával ismerkedik meg, az ezekhez tartozó nyelv- és stílusváltozatok sorát tapasztalja és alkalmazza, sőt alakítja annak érdekében, hogy nyelvi tevékenysége sikeres legyen, vagyis a beszélőtársak kölcsönösen megértsék egymást. A nyelvi tevékenység stílusbeli és szociokulturális összetevői általában nyelv- és kultúraspecifikus jellemzők,² jóllehet az európai művelődési eszmény évszázadok óta folyamatosan összetartón alakítja a nyelvi viselkedés orientáló mintáit. Az ezredforduló táján ezek a normák mint inkább zárt kategóriák fokozatosan nyitott, kereső jellegű társas formákká alakultak, amelyekben a használat, a dinamikus tudás, a kreativitás, az innováció nagy szerepet kap. A nyelvi kommunikációban már nem teljesen az előre megszabott nyelvi, stilisztikai és retorikai szerkezetek uralkodnak, hanem a nyelvi sokféleségben az adekvát nyelvi viselkedés és az autentikus kifejezőképesség nyitott (de nem parttalan) elvárásai. Ebben a kultúrában a nyelvi kommunikációs teljesítménynek továbbra is kikerülhetetlen ismérve a szabatosság, az egyszerűség és a bonyolultság mindenkori aránya, a helyzethez illés, s ezekhez társul a változatosság, az egyediség és a hatásosság.

A másik, itt szóba hozandó társas tényező az értelem. A kommunikáció egyetemes közege az értelem. Az értelem az az elvárt médium, emberi közeg, amelyben az információ (az, amiről szó van), annak nyelvi megkonstruálása referenciális jelenetekben, valamint annak megértése elkülönül, majd összegződik. Az értelem közegében történik meg a megértés feltételeként a nyelvi megformált ismeret kiválasztása és elkülönítése más lehetséges ismeretek közül, valamint az információ közvetlen értelmi közegének (szelekciós horizontjának) a kijelölése vagy felismerése, hiszen az értelem közege adja meg a keretét annak az ismereti kontextusnak, amely a szöveg megalkotásakor és megértésekor előhívódik a beszélőtársakban.³ Az értelem mint általános kulturális közeg a kommunikáció során különböző megértési lehetőségeket nyit meg, és egyúttal a legvalószínűbbet ki is jelöli. E szelekciós folyamat nem csupán a kifejezett információ körülhatárolására érvényes, hanem a beszélőtársak viszonyára is: a hallgatónak nem szükséges és nem is lehetséges a pillanatnyi beszélő összes motivációját és beállítottságát, belső értelmi és érzelmi horizontját megismerni vagy földeríteni az elmondott szöveg megértéséhez.

Ebben a kulturális közegben az a magyar (és részben továbbra is európai) anyanyelv-pedagógiai hagyomány, amely a Saussure-féle strukturalizmus nyomán kialakult nyelvtani horizontot teszi a középpontba, komoly nehézségeket okoz. Amennyiben ugyanis csupán a nyelvi tevékenységtől elvonatkoztatott rendszerelemeket tanít, elsősorban az alaktani jelenségeket (így a fő szófajok, az ige és a főnév alaki viselkedését, a tövek és a toldalékok taxonómiáját), valamint a mondatban szintén formai rendszerét (a mondatrészek alá- és mellérendeltségét, az egyszerű és az összetett mondatok alaki csoportjait), azzal a nyelvi rendszerről teljes mértékben leválasztja a nyelvhasználatot, ekképp a nyelvleírást elidegeníti a diákok nyelvi ismereteitől. Ez a nyelvtanítási tradíció az iskolai (latin) nyelvtanok mintájára működik ma is, azzal az el nem hanyagolható különbséggel, hogy a latin nyelvet valóban ismeretlen nyelvként kellett megtanulniuk a régieknek (az örök deklinációval és a konjugációval), míg az anyanyelvóra az anyanyelvét jól beszélő diákoknak szerveződik. Itt a szűkösséget számos érintett kezdte fölismereni: az újabb nemzeti tantervek, tanmenetek és tankönyvek a „kollektív tudásként” számon tartott nyelvi rendszer (alaktan, mondatban, hangtan) mellé kommunikációs ismereteket és szövegtant is helyeznek. Tehát látszólag bevonják a használatot a tanításba, azonban a ma használatos tankönyvek a két nagy területet

egymástól elkülönítve tárgyalják – nem tematikailag, hanem szemléletükben. Amíg a Jakobson-féle kibernetikai kommunikációs modell uralkodik a közoktatásban, amely az „üzenetet”, a „feladót” és a „címezett” elválasztja egymástól (ahogy ez például a hőérzékelő termosztát-rendszerek esetében megvalósul), és a „kódot”, vagyis a nyelvet a beszélőtől függetlenül létező entitásként tételezi, addig rendszer és használat egyértelműen szétválik – a tanításban káros hatással, de nem a beszélők elméjében és gyakorlatában.

A bevezetőben megfogalmazott első kérdés: mi tehát a célja az anyanyelv-pedagógiának, itt válik élessé. Elvont alaki rendszerek (listák), mondattani szabályok tanítása? Vagy éppen kommunikációs helyzetek begyakoroltatása? Nyilván a szintézis lenne az optimális megoldás. Igen kiterjedt kutatások révén ismeretes például, hogy a szövegértéshez (és a szövegalkotáshoz) összetett ismeretekre van szükség. A beszédhangok absztrakciója vagy a szófelismerés (valójában szóalak-felismerés), vagy a mondat kommunikációs funkcióira való reflexió szükséges az olvasás elsajátításához.

E készségek megtanulása csak a maga komplexitásában történhet eredményesen, tehát a kimenetnek a sikeres megértésig kellene eljutnia. Ha azonban a tanítás főképp elvont kategóriákig terjed ki, például már az alsó tagozatban a szófajok és a toldaléktípusok rendszerszintű tárgyalásáig (megtanulási elvárással), akkor a nyelvtan az adott korosztályok számára megemészthetetlen tananyag marad, amelynek nem lesz meg a közvetlen kapcsolata a szövegértéssel, vagyis nem fog funkcionálni, nem fog beépülni a diák tudásába, akár a kategoriális (reflexív) ismeret, akár a begyakorolt készség szintjén. Az elmúlt évtizedek kutatásai többek között kérdésként vetették fel, hogy az alaktanilag összetett nyelvi konstrukciók, a magyarban elsősorban a ragozott és jelezett teljes igealakok mennyire kívánnak meg alaktani elemekre bontó feldolgozást (amikor a beszélő mintegy külön érti meg az igező jelentését, valamint a szám, személy, igeidő és mód jelölt tartalmait), vagy mennyire dolgozza föl egységben, Gestaltként, vagyis egyetlen, sematikus mintázat megvalósulásaként, ahol a komplex információ egyben érthető meg (mert a magyar igealak mindig jelöli, a szám, személy igeidő és mód tartalmait, tehát elvárjuk ezeket). Bár van vita e kérdés megoldásában,⁴ elemi iskolai szinten reálisabbnak tűnik az alak és a funkció együttes, vagyis a konstrukció egység szintű kezelése, rendszer és használat közös érvényesítése. Mivel a mai magyar anyanyelv-pedagógia uralkodó gyakorlata ennek az ellenkezőjét, vagyis az alaktani elemekre bontást ér-

vényesíti elemi szinten és később is, és ez a gyenge PISA-eredményekkel párosul, talán nem lenne túl kockázatos a kognitív nyelvészeti kutatási eredményeknek a bevitelére itt és másutt is.

Az anyanyelv-pedagógia átfogó célja csakis a diákok összetett tanítása lehet. Egyrészt az elvont rendszerek oktatása nem lehet magába záródó, öncélú képzés, annak össze kell kapcsolódnia a használati ismeretekkel, a funkciók felismertetésével. Például azzal, hogy az ige eleve és mindig valamilyen időben, időtartamban lezajló folyamatot fejez ki (fut), és ezt a folyamatot a beszédidőhöz képest tesszük múlt időbe (a beszéd ideje előtt futott) vagy jelen időbe (a beszéd idejével egy időben most fut). Hasonlóképpen: a főnevek dolgokat neveznek meg, és a tárgyak például mindig valahol vannak, s ezt a viszonyt határozóragokkal fejezzük ki (házban, asztalon). Másrészt egyértelműen építeni kell a tanulók intuitív nyelvi tudására, tapasztalataira, és ezt felhasználni általánosabb nyelvi jellemzők megfogalmazására. Ez utóbbi nem nélkülözhető a kommunikációs adekvátság vagy a szövegalkotás jellemzői változatosságának a szocializáció szempontjából is fontos pedagógiájában, kreatív és innovatív, kísérletező feladatok elvégzésében.

A második nagy témakört, a kulturális és tudományos előfeltételek és előítéletek közeget a rövid áttekintésben a tudomány területére kell korlátozni. A nyelvtudomány nem örök igazságokat mutat be a nyelvről, hanem áttekintő szintéziseket (ezek a nyelvtanok) és résztémák kidolgozását – ahogy a tudományok általában teszik. Ezért a nyelvtudományban az elmúlt száz évben számos irányzatot és elméletet dolgoztak ki, amelyeknek eltérő a viszonyuk a nyelvpedagógiához. Az ezredfordulón három nagy nyelvtudományi irányzat működik: a hagyományos besoroló, a formális és a funkcionális. E három jellemzése, a nyelvpedagógiához való viszonyukkal kiegészítve, olvasható alább.

A hagyományos besoroló nyelvléírás az újgrammatikus és a Saussure-féle strukturalista nyelvelmélet szintézise. A hagyományos besoroló nyelvtan szerint a nyelvi tudás közösségi jellegű, a Saussure-féle langue-on (a nyelvi rendszeren) alapul, az egyén mintegy ki van szolgáltatva e készen kapott rendszernek. Elmélete a nyelvi kategóriák adott, teljes rendszerének a felismerése és bemutatása. A kategóriák közötti viszony meghatározó típusa az alá- és mellérendeltség. E nyelvtan hatóköre a fonológia, a morfológia és a szintaxis, általánosítási elve a kategóriába való besoroláson nyugszik. Normafogalma a helyesség, szerkezete az építőkockaelven nyugszik, időbelisége a szinkronia és diakronia teljes szétválasztásán alapul, az

adatolás a filológiai (klasszikus irodalmi és történeti) és saját adatok felhasználásával történik. A hagyományos nyelvtan kategóriákat nevez meg (elsősorban a régi latin grammatikák rendszerére alapozva, a Saussure által kidolgozott paradigmatisz rendszerekben elhelyezve), ezeket röviden definiálja, főképp a kategóriák egymáshoz kapcsolódásának típusai szerint, az alárendelés és a mellérendelés viszonyaiban. A példányokat felcímkézi, s voltaképpen ez a felcímkézés, a besorolás a hozzá tartozó definícióval a magyarázat. A magyarázat itt annyiban visszavezetés, amennyiben kategóriabesorolás, azonban részletesebb kifejtés nélkül. E nyelvtantípus egyértelműen a XIX. századi pozitivisták tudományfelfogás örököse, amelynek számos rokon megvalósulása jelent meg az elmúlt évtizedekben Európában is, s még mindig uralkodó grammatikatisz az iskolai anyanyelv-pedagógiában.

A formális nyelvészet a logikai pozitivizmus tudományfilozófiájára alapozza a nyelvreírászt. A formális nyelvreírás szerint a nyelvi tudás genetikailag kódolt, az elmébe a születéskor már „behuzalozott” univerzális grammatika, amely minden emberben azonos, amelyre az egyes nyelvek egyes grammatikai (elsősorban mondatnyi) szerkezetei visszavezethetők. A nyelvi tudás a generatív elmélet feltételezése szerint biológiai entitás, agyi struktúrák meghatározott működése.⁵ Ennek a nyelvi tudásnak a központi eleme a nyelvi kompetencia, amely a szintaktikailag jólformált mondatok létrehozásának és felismerésének, valamint a szintaktikailag rosszul formált mondatok elutasításának a képessége.⁶ A formális nyelvészet legelterjedtebb megvalósulása a generatív grammatika. Kidolgozója, Noam Chomsky elválasztja egymástól a mondat szintaktikai és szemantikai struktúráját, és azt hirdeti, hogy a szintaktikai jólformáltság független a mondat jelentésétől, vagyis lehet szintaktikailag jólformált mondat a jelentésében értelmetlen szerkezet.

A formális nyelvészet elmélete alapvetően axiomatikus, deduktív, a priori rendszer. Hatóköre a szintaxis, morfológia, fonológia (kis részben a pragmatika), ebben a sorrendben, moduláris jelleggel, vagyis az egyes területek modulok egymástól eltérő saját működési szabályokkal, a szintaxissal a középpontban. Az általánosítás elve a megjósolhatóság deduktív alapon: a szintaktikailag jólformált mondatok maradéktalanul megjósolhatók a nyelvtan szabályai révén, a természettudományos levezetések mintájára. A formális nyelvészetben a norma a grammatikai jólformáltság, a grammatika szerkezetének fő elve a konstituencia és a modularitás, felépítésére az építőköve elv jellemző. Az időbeliség tényezőjében a szinkronia és diakronia teljes szétválasztása jellemző.

Az adatolás a saját alkotású adatokra, az introspekcióra épít, mert az elmélet szerint a nyelvi kompetencia minden emberben azonos, az univerzális grammatika tudása egyetemes, ezért a nyelvtudós éppúgy tesz különbséget a szintaktikailag jólformált és rosszul formált mondatok között, mint bárki más.

A formális nyelvészet elméletei alapvetően a Popper-féle tudományelmélet elvei szerint épülnek föl. A logikai pozitivizmus képviselői a természettudományos módszertan alkalmazását tekintik a tudományos megismerés feltételének. A kanonikus minta a fizika elméletalkotása és módszertana, azzal a meggyőződéssel, hogy a fizika lesz az egyetlen, mindent leíró, egységes tudomány. Ezen elmélet szerint a hipotézisek igazolása a filozófia fő ismeretelméleti feladata, a megismerés racionális rekonstrukciója révén. Ennek módja az ismeretek logikailag letisztított, szigorú elvek szerinti igazolása. Az ismeretelmélet keretében a tudás a formális logikai kijelentésekben mint az emberi tudás formális tárgyaiban rögzítendő, nem valamilyen tudást modelláló pszichológia szerint. A tudományos állítások legalapvetőbb elve e kijelentések igazolhatósága.

A funkcionális nyelvészet alapvetően a biológiai alapú humán adaptáció, a környezeti alapú megismerés és a triadikus figyelmi jelenet kognitív bázisára építi használati alapú nyelvtanait.⁷ Ebben az irányzatban a nyelvi tudás tanult, szerzett ismeret, az absztrakció, sematizáció, kategorizáció, szimbolizálás képességei alapján. Az elmélet a használati alapú nyelvtant tételezi, elmélet és empiria egységéből, kölcsönviszonyából kiindulva. Hatóköre a szemantika, fonológia, morfológia, szintaxis, pragmatika (szövegtan, stilisztika, szociolingvisztika) tartományaira terjed ki, a zárójelben felsoroltak részleges beépítésével. Az általánosítás prototípushatások alapján történik, a szélső megoldások háritásával. A funkcionális nyelvészet normafogalma az adekvátság, szerkezete hálózatalvú, időbeliségét a szinkronia és a diakronia összekapcsolása jellemzi, adatolása az (intuíción és introspekción alapuló, de nem abszolutizált) saját és a korpuszadatok konvergáló felhasználásával történik, és elveti az axiomatikus deduktív tudományfilozófia módszertanát.

A funkcionális nyelvészet elméleti alapozása legfőbbrebben az epigenezis kategóriájával nevezhető meg.⁸ A funkcionális elméletek a biológiai és a kulturális evolúció párhuzamos, egymástól elválaszthatatlan folyamatait tételezik a kommunikáció kialakulásának és továbbfejlődésének feltételeként. A nyelvet részben egyetemes, részben kultúraspecifikus humán jelenségnek tekintik. A funkcionális nyelvészet nem axiomati-

kus és deduktív, elutasítja a természettudomány a priori analitikus alapjait. Nem kauzálisan vezet vissza nyelvi struktúrákat biológiai alapú struktúrákra, nem a viselkedés külső és a kogníció belső dualizmusa a kiinduló alap. Például Givón saját funkcionális nyelvelméletében hangsúlyozza, hogy nincs merev elkülönülés a biológia és a kultúra között. A kultúra biológiai adaptáció, környezeti alkalmazkodás, olyan mechanizmus, amely révén a problémamegoldó, kísérletező viselkedés az általános evolúció menetét szolgálja. „A kultúra – a társak perspektívémosztása – az azonos érdekközösség tagjai közötti közösségi együttműködés adaptív megalapozása.”⁹ Tomasello kettős örökléseméletében a biológiai öröklődés útján jutnak a főemlősök és az ember a tárgyak, elhelyezkedések, mozgások, folyamatok, társas, rokoni viszonyok feldolgozási képességének birtokába.¹⁰ Ehhez közös problémamegoldó cselekvés, szociális jellegű tanulás járul. Az ember esetében a közösségi eredet, a szociogenezis, a másik ember intencionális lényként való fölismerése az egyik döntő tényező, a másik a kulturális fejlődés kumulatív jellege.

A funkcionális nyelvészet magyarázatai a biológiai és kulturális képességek és meghatározottságok tényezőinek együttes motivációs rendszerét derítik föl a nyelvelírásban, kölcsönhatásban a nyelvi szerkezetekkel. A funkcionális nyelvészet a nyelvi szerkezetek valószínűségét és emergens jellegét állítja az összetett feltételrendszerben. Ennek megfelelően a funkcionális irányzatú nyelvelírások alapelvei a következők. A nyelvi rendszer kisebb és összetett elemeit a mindenkori beszélő nézőpontjából kell bemutatni, hiszen a mindenkori beszélő aktuális perspektívája alakítja a közlés nyelvi szerkezetét. A nyelvi kifejezéseket jellegzetes, gyakori közegükben kell leírni, nem önmagukban. A jelentés egyenrangú az alakkal (az alaktani, mondattani szerkezetekkel), sőt egyes magyarázatokban a jelentés elsődleges, a jelentésszerkezetekből erednek a morfológiai és szintaktikai szerkezetek.

A fentiekben összefoglaltak adják az alapot a funkcionális nyelvészet leíró kidolgozásaihoz, magyarázataihoz, amelyekben egyrészt a környezeti, biológiai, pszichológiai, fejlődési, szociokulturális tényezők szerepet játszanak. Másrészt a nyelvtan kidolgozásában, megjelenítésében a használati alapú elvek a meghatározók (Langacker nyomán):¹¹ a kategóriák rugalmas diszkrétisége prototípushatásokkal, természetes közegükben és jellegükben való kezelése, a magyarázat kellő pontossága és részletessége a lényegiség arányosságában, valamint az idealizáció, az általánosítás mértéke az összetettség bemutatásakor. Az általánosítás nem fedheti el a nyelv

változatosságát. Sem az elmélet, sem a módszertan nem idealizál, nem általánosít olyan mértékig, hogy az elméletbe nem illő elemeket túláltalánosítja (különbségeket tüntet el), a ritkább, kevésbé prototipikus jelenségeket nem hagyja ki vagy nem zárja ki a leírásból, kategórián kívüli („rendhagyó”) elemként. A funkcionális nyelvészeti elméletek és leírások használatalapúak, ezért az általánosítás különböző fokait tartják számon és alkalmazzák a leírásban. Ehhez járul a konstruálás dinamikus jellegének a rendszerben való kimutatása, a rendszer és a használat egységként kezelése, a nyelv perspektívált jellegének, a szerkezet műveleti aspektusának bevonása a leírásba. Ebben a nyelvészeti irányzatban a magyarázat nem deduktív levezetés, hanem kifejtő, problémamegoldó, kereső leírás.

Amennyiben a három nagy nyelvtudományi irányzatot azok nyelvpedagógiai oldaláról, ajánlata felől tekintjük, a következő kép bontakozik ki. A hagyományos besoroló nyelvtanítás az általános alaktani, mondattani és hangtani kategóriák teljes és zárt rendszerét kívánja bemutatni, amelyben a kategóriák (például a szófajok, a határozóragok) címkét és meghatározást kapnak, amelyek megtanulandók. A nyelvtan lényege az egyes, önmagukban vett példányok (kifejezésbeli előfordulások) diákok általi felismerése és kategóriába sorolása.

A formális nyelvészet az autonóm szintaxis elvét követve az adott nyelv mondat szerkezetének alaki rendszerét kívánja felismertető levezetésekkel ismertté tenni a tanulók számára. Vagyis a grammatikailag jólformált mondatok létrehozásához és felismeréséhez szükséges szabályok szisztémáját tanítja, lényegében más nyelvi vonatkozások nélkül.

A funkcionális nyelvészet a három alapelvnek (perspektíváltság, a jelentés és a kontextus fontossága) megfelelően alak és jelentés összetartozó kettősségéből indul ki, és azt próbálja kifejteni iskolai szinten is, hogy az egyes nyelvi szerkezetek milyen fogalmi struktúrákat, azaz megkonstruált tartalmakat hogyan fejeznek ki. A rendszerelemekben az általános grammatikai jellemzők mellett azok használati lehetőségeit és szerepeit is megfogalmazza, az adott tartalom helyzetéhez illő, többféle megkonstruálásának lehetőségeit bemutatva. A magyar nyelv és nyelvközösség szempontjából kiemelkedően fontos változatokat, kiemelten a határon túli régiók nyelvét, ebben a kettősségben lehet szervesen bevezetni az oktatásba.

A három irányzatnak vannak erősségei és gyengeségei. A hagyományos besoroló nyelvtanítás gyengesége, hogy tárgyként kezeli a nyelvet, a strukturalista elvnek megfelelően a beszélőt leválasztja a nyelvi rendszerről, csak

taxonómiát ad. E leegyszerűsítő eljárás egyúttal csapda jellegű erőssége is, hiszen zárt normatív rendszert ad, ami megtanulható, de ezzel együtt a nyelv humán lényegét háttérbe szorítja.

A formális nyelvészet gyengesége a látszólagos erőssége: a mondatnak csak az alaki helyességére összpontosít, a jó mondatok létrehozásának szabályaira. E megközelítésben vannak kreatív összetevők, azonban azok genetikailag meghatározott agyi program szerint működnek (az elmélet szerint), ezért a nyelvtan részben a rejtett agyi működések felderítése a szintaktikai szerkezetekben. A formális nyelvészet fő gyengesége minden használati szempont elhárítása. Pontos módszertant ad, de ez a módszertan nem egyszerű, és uralkodik a nyelv humán társas lényege fölött.

A funkcionális nyelvészet erőssége az összetett beszélői tudás, vagyis rendszer és használat egységének a hangsúlyozása. Ez a törekvés egyúttal a nehézsége is, hiszen miközben a tanulók saját intuitív nyelvi ismereteire alapoz, aközben látszólag bonyolítja a tanítást. Nem zárt a módszertana, több oldalról közelíti meg a nyelvet, amelynek koherens szintézise tizenéves diákok számára nem mindig könnyű feladat. Ugyanakkor a mindenkori beszélő nézőpontjának érvényesítése a leírásban ezt a nehézséget áthidalja, mert abból indul ki, hogy: „Te hogy mondod? Miért így mondod? Lehet másképp is?”. A válaszok pedig lebonthatók korosztályi szintekre. Ez vezethet el az intuitív nyelvi tudás iskolai tudatosításában a nyelvi kreativitáshoz, a fő erősséget adva, hiszen semmilyen innováció nincsen nyelvi innováció nélkül.

A magyar közoktatás és szűkebben az anyanyelvpedagógia tehát összetett kulturális és tudományos közegben szembesül jelenének feszítő kérdéseivel és a lehetséges válaszok sokféleségével. A nyelvtudomány és a pedagógia mindezt az érintettek elé tárja. A fentiek alapján a funkcionális nyelvészeti megközelítések kínálják azt a szakmai szintézist, amelyet a nyelvpedagógiában ma szükséges komplexitás iskolai kidolgozásához fel lehet használni. A többi a döntéshozókon és a tanárokon múlik.

JEGYZETEK

- 1 Vö. TOMASELLO, Michael: *Gondolkodás és kultúra*. Szerk. PLÉH Csaba, ford. GERVAIN Judit, Bp., Osiris, 2002; TÁTRAI Szilárd: *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Bp., Tinta, 2011
- 2 RÉGER Zita: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Bp., MTA Nyelvtudományi Intézet, 2002
- 3 LUHMANN, Niklas: *Bevezetés a rendszerelméletbe*. Szerk. PINTÉR László, BERÉNYI Gábor, ford. BRUNCZEL Balázs, Bp., Gondolat, 2006, 209–225.
- 4 Lásd például LANGACKER, Ronald W.: *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford (CA), Stanford University Press, 1987; GUNDERSEN, Helge: *Building Blocks or Network Relations. Problems of Morphological Segmentation = A Cognitive Approach to the Verb*. Eds. SIMONSEN, Hanne Gram, ENDRESEN, Rolf, Theil, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 2001, 95–127.; *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Szerk. PLÉH Csaba, LUKÁCS Ágnes, Bp., Books in Print, 2001; *Nyelvtan. A magyar nyelv kézikönyvtára*. Szerk. TOLCSVAI NAGY Gábor, Bp., Osiris, 2017. (Főképp az *Alaktan* és a *Mondattan* című fejezet.)
- 5 CHOMSKY, Noam: *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Szerk. PLÉH Csaba, ford. ZÓLYOMI Gábor, Bp., Osiris, 1995
- 6 A szociolingvisztika ezt a tételt cáfolja, amikor arra mutat rá, hogy csak több stílusú ember létezik, és amikor egy beszélő érzékeli, hogy figyelik beszédét, formálisabb stílusra vált. Mivel a nyelvész folyamatosan figyeli a nyelvhasználatot, a sajátját is, a példaalkotáskor nem lehet olyan mértékben spontán, ahogy a mindennapi beszélő spontán beszéde közben. Ezért a nyelvész grammatikalitási ítéletei nem azonosak a nem nyelvészekével.
- 7 GIVÓN, Talmy: *Bio-linguistics. The Santa Barbara Lectures*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 2002; LANGACKER: *i. m.* (1987), TOMASELLO: *i. m.* (2002)
- 8 SINHA, Chris: *The epigenesis of symbolization*. 2001 <https://www.lucs.lu.se/LUCS/085/Sinha.pdf>
- 9 GIVÓN: *i. m.* (2002), XVI.
- 10 TOMASELLO: *i. m.* (2002)
- 11 Vö. KEMMER, Suzanne – BARLOW, Michael: *Introduction. A Usage-Based Conception of Language = Usage-Based Models of Language*. Eds. BARLOW, Michael, KEMMER, Suzanne, Stanford (CA), CSLI Publications, 2000, VII–XXVIII.; LANGACKER: *i. m.* (1987), 34–55.



Falusi Márton

Költői vázlat a költői nyelv működéséről

1.

■ A költői nyelv működéséről, ha a grammatika takarólemezeit felnyitva röpké pillantást vetünk a fogaskerekekre, belső logikájára, költői és nem költői nyelven is összeállíthatunk egy szabálykönyvet. Efféle szabálykönyveket, több-kevesebb sikerrel, mindnyájunknak kellett tanulmányoznunk; az egyik csoportot jobb híján lirizált önvallomásnak, a másikat professzionális verstannak hívják. Évekkel ezelőtt, egyik esszémben (*Mennyi filozófiát bír el a költészet?*) radikális álláspontra helyezkedtem: a költészetről valójában legfeljebb költői nyelven, akár olyan esszéisztikus formában beszélhetünk érvényesen, mint Füst Milán (*Látomás és indulat a művészetben*), Weöres Sándor (*A vers születése*), Pilinszky János (*Szög és olaj*), Nemes Nagy Ágnes (*64 hattyú*), Tandori Dezső (*Az erősebb lét közelében*) vagy Ágh István (*Fénylő Parnasz-szus*) – hogy csak néhány eltérő megközelítést említsek –, mert – Gadamer elméletére apellálva – a versbeszéd parafrázisálhatatlan. Ez persze túlzás, vitairatnak szántam és kortárs kritikai életünk provokációjának. Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy a verstan jelenti a „belepőt” a versek kifürkészhetetlen, asztaltáncoltató széanszába; a lajstromozott eszköztár készségi szintű használata bocsát be az érzéken túli birodalomba. Ám egy borotvaéles, mégis ötlettelen metafora, egy finoman csiszolt, mégis halovány hasonlat, egy fenemód tiszta, a *Nyugat* első két nemzedékének soraiban mégis kitérdelt rímpár – ahol összecseng, ócskán kiselymesedett – semminek sem nevezhető; miként az alulretorizáltság, az alulintonáltság és a depoetizáló trendek újmódi divatszabászata is gyakrabban kölcsönöz ásatag megjelenést, mint felvillanyozót. Jóllehet a versanalízis természetes ajzószer, a strukturalista iskola hanyatlása – hallatlan, hogy a 76 százalékból magas hangrendű magánhangzókra mindössze nyolc jambus jut – leszoktatott róla bennünket (hiába alkalmazták bámulatos színvonalon vívmányait a *Miért szép?* antológiák); s aki mindennek

ellenére nem veri ki a fejéből, hogy „... de a vers Pelikán, / valakihez pirosa áttör időn s ködön.” (Nagy László), meg hogy „Nem szükséges, hogy én írjak verset, de úgy látszik, szükséges, hogy vers írassék, különben meggömbülne a világ gyémánttengelye” (József Attila), előszere-ttel kábítja magát szurrogátumokkal.

Jó esetben mentalitástörténettel, de nem költészettel foglalkozunk, ha fél szemünket a költő hálósobájának kulcslyukára meresztjük, fülünket ajtajára tapasztjuk, mint ahogy Nyáry Krisztián teszi (*Így szerettek ők*); avagy a Nagy Ember vélt és valós viselt dolgairól tréfás adomákat teszünk közzé Háy János fásult modorában (*Kik vagytok ti?*). De az irodalom létmódjának sajnálatos félreértése – tartalom és forma ugyanis szétválaszthatatlanul egybeforr –, amikor klasszikus szövegeket csontozunk ki s találunk föl vastagon bepácolva, apró falatkákra porciózva: rágni és emészteni se kelljen őket többé. Ha Arany János *Hamlet*-fordítását vagy Katona József *Bánk bánját* egy minden költői eszköztől „megtisztított”, újságírói köznyelvre ültetjük át – Nádasdy Ádám cselekedte ezt –, nem kortárs irodalom lesz belőlük, hanem üres tartalmi kivonat, kötetlen vegyérték: *kivonva* a szövegeket a költői nyelv vegyületéből. (Eljöhet még az idő, hogy az öreg Katona feltámad haló poraiból, és a Nádasdy-versek dallamára pompás XIX. századi poemákat farag: rá vallana e nagylelkű gesztus a kicsinyes bosszúállás helyett.) Anélkül, hogy bármelyikőjüket fölmentenénk tettük súlya alól, nyugtázzuk kétségbeesésük menthető indulatait. A hazai posztmodern művészetideológia – mely éles cezúrát húz a „nyelvi fordulat” előtti, filozófiamentes magyar irodalom és a nyelvi megelőzöttség tételét elismerő, filozofikus magyar irodalom között – ugyancsak hajlamos elszalasztani a költői nyelvet. A hivatásos irodalomértelmezők bizony bajosan és csak kitüntetett pillanatokban képesek összekötni a múltat a jelenrel, hogy egyik idősík se gyűrje maga alá a másikat. Se az antikvárius múltszemlélet – ami régi,

értékes is –, se az avantgárd ifjúságkultusz – ami új, csak az a miénk – ne kerekedjen felül. A vers és a klisészerű dalszövegek egyneműségét hirdető *slam poetry* is ennek a válságnak a szimptomája; aki a szórakoztatóiparba menekül, olyan, mintha felhőkarcolóból ugrana ki a tűzvész elöl: legalább hamar véget vet a szenvedésnek. De akkor mi biztosítja a költői nyelvnek a Balassitól Ágh Istvánig, Csokonaitól Csoóri Sándorig, Arany Jánostól Térey Jánosig, Bornemisza Pétertől Borbély Szilárdig töretlen folytonosságát? Azt, aminek alapján bizvást válogathatunk: ez költészet, az pedig nem. Nincsen tudományos elmélet, amelyik erre feleletet adhat, de olyanok vannak, amelyek a munkához elláthatnak segédfogalmakkal; s inkább érdemes filozófiájukra hagyatkoznunk, ha az élő költészet légszomjjal bajlódik a Kékestetőn, és ritkán merül a fecsegő felszín alá; sehol nem mer mély levegőt venni. Tehát nincsen akadály a líratörténet tudományos felparcellálásának, sem a „beavatás” egyéb válfajának; az a körülmény viszont, hogy mára oly kevesen érzik otthonosan magukat a költészet relikviái között, oly keveseket ejt rabul, von varázskörébe dikciója, nem az új nemzedékek – melyek egyikébe nekem is tartoznom adatik – lankadásának, hanem a versről való szakmai dialógus fogyatékosságának tudható be. Ha kitágítjuk érdeklődési körünket az irodalmi nyelvhasználatra – melynek a „költői nyelv” része csupán –, szembeötlő, hogy valamennyi típusát a lehető legnagyobb veszély fenyegeti: agyoncsépelik, ahelyett, hogy olvasnák.

Költők, filozófusok és tudósok garmadája hitte teljes meggyőződéssel, hogy eljutott a „költői nyelv lényegéhez”. Mások ugyanilyen meggyőződéssel bizonygatták, hogy minekutána a létezőknek nincsen lényegük, esszenciájuk, a költői nyelvnek sincsen; érjük be a történeti látásmóddal. A történeti látásmód azonban csalafinta, mert minduntalan megkülönbözteti a történelmi múltat a szemlélődés történelem utáni jelenétől; ebből pedig magabiztosan következtet az itt és mostban kötelességszerűen előkészítendő, utópikus jövőre. Giorgio Vasari a XVI., Hegel a XIX., Arthur C. Danto és Roland Barthes a XX. században kötötték az ebet a karóhoz, hogy a művészet betetőződött; legkiválóbb alkotói nemcsak saját életművüket tetejezték be, de a stílusok történetét is, mely immár nem végeláthatatlan és kimeríthetetlen. Elképzeléseik közös vonása a klasszicizáló szándék. Vasari a reneszánsz képzőművészetet – talán a korszakot is ő nevezte el – meghaladhatatlan tökéletességgént mutatta föl, több ezer oldalon katalogizálva jeleseit. Hegel, aki konkrét műelemzésekkel nem szeretett bíbelődni, később szintén lezártak tekintette a klasszikus művésze-

tet, és némiképp maga felé hajló kézzel a filozófiára bízta volna a lét egzisztenciális gondjaival küszködő további tennivalókat. Danto már egyenesen úgy vélte, hogy a filozófia kisemmizte a művészeteket, amiről olyan fordulópontok tanúskodnak, mint Malevics *Fehér alapon fehér négyzete*, Duchamp piszoárja, Oppenheim szőrös csészeje vagy az olyan széles gesztusok, mint amikor Robert Rauschenberg ki akarja rádiózni Willem de Kooning rajzát, Christo pedig becsomagolja a Reichstagot. A stílustörténetekét felváltja egy más minőségű, stílusokon túli korszak, amely csupán – és ez már Barthes szavajárása – variál, kombinál, szelektál. Barthes – irodalomtörténeti síkra áttéve az okfejtéseket – valamiféle semleges és átlátszó stílust szorgalmaz a modernitás letűntével; az elhallgatáshoz közelítő nyelvhasználatot, mert a korábbi, nagy műformákat, írásmódokat előhívó társadalmi jelenségek, történelmi kataklizmák, a státuszok és az osztályharcok, valamint az azokban megmerítkező szerzői és csoportos identitások ideje lejárt: Rabelais és Corneille díszítő jellegű stílusa mögött az egységes polgári ideológia enciklopédikusságra törekvése, a XIX. század közepétől megsokasodó stílusok mögött a „polgári létállapot” válsága húzódik meg. Mára azonban mind a teljességigény, mind a polgári életmód csak egy a számtalan törzsi hiedelem közül. Az „írás” mint természetes létezés-technika, dokumentációs módszer ugyanúgy intézményesen kérdőjeleződött meg, mint a társadalmi hierarchiák és a közösség-szervezési normák létjogosultsága. A „stílus kézművessége” – akár Flaubert-é, akár Zoláé, akár Prousté; akár határozottan egyéni stíláris megoldásokért viaskodtak, akár afféle semleges stílushoz vonultak volna vissza – óhatatlanul együtt járt az ábrázolás és a kifejezés, a reprezentáció és az expresszió ösztönkiélésével, amit azután – mintegy a romantikus indulatokat csillapító klasszicizáló tendenciaként – az üres és ártatlan stílus iránti szelíd vágyakozás követte; az „Irodalom” és a „Történelem”, egyszersmind az ábrázolástechnika és a kifejezőkényszer leküzdése – legalábbis a francia filozófus szerint –, mint például Camus és Mallarmé teszik. Ekként Barthes nézőpontja is a történelem utáni időbeliséget feltételezi, amikor a szépirodalom pusztá mítosz, a remekművek kikristályosodtak az irodalmi tudatban, belekérgeződtek az esztétikai viszonyrendszerekbe, az alkotók stílus helyetti stílusa a hagyományosan kimerült retorikai és stilisztikai eszközök, poétikák kifordításával, szubverziójával próbálkozik – az írásmód egy egészen más szintre helyeződik át, a szövegközöttségre. A nyelv médiuma mint szubjektum radikális változás ahhoz képest, hogy évszázadokon

keresztül az írói alteregó, maszk, mimikri – az elbeszél és a lírai én – szólalt meg az irodalmi műalkotás által. A költői nyelv XXI. századi mibenléte, taníthatósága, elméleti előállíthatósága emiatt, kár lenne tagadni, különösen problematikus; nem is problematikusságát szokás kétségbevonni, hanem azt a korrelációt, hogy éppen *emiatt*, a posztmodern állapotból fakadóan az. Ugyan, mi értelme, hogy a különféle irodalmi megszólalásmódok kódjait elsajátítsuk, ha reprezentációképességük, a valóságra történő vonatkoztathatóságuk, ráolvashatóságuk – a történelmi írásmódok kimerülésekor – komoly bizalmatlanságot ébreszt – igazi műhelygonddá az ismeretelméleti kételyek mikéntje avatható –; az esztétikailag konstruált identitás – a szerző, az olvasó, valamint a szerző és az olvasó közössége – pedig a személyes hitelesség legitimációjára nem tarthat számot többé?

Hogyan is ment végbe ez a folyamat? A költői nyelv minduntalan az autentikus megszólalás lehetőségéért küzd; szembeszáll a semleges nyelvhasználat rögzült, kézenfekvő reguláival és idiómaival annak érdekében, hogy közelebb férközzön *valamihez* vagy leleplezzon *valamit*. Ezért szomjúhozik az ősi, a népköltészetre, az orfikus költészetre és az egzotikumra. Igen ám, de vajon mihez férközhet közelebb, mit leplezhet le, és vajon miért nem használja a hétköznapi beszélő autentikusan a nyelvet, mondjuk, az anyanyelvét; főként pedig milyen alapon várható el tőle, hogy az autentikus nyelvhasználatra törekvő szöveget felismerje, sőt értékesnek ismerje el? Úgy tűnik, hogy a „költészet” – a maga relatíve határozatlan definíciójától függetlenül – hozzátartozik egy nyelv és a nyelvet beszélő közösség életéhez, archaikus emberi, szociolingvisztikai szükségletet elégít ki. A kérdés inkább az, hogy a „költészet” állapotváltozásait követően ma „hol tart”, mivé alakult, illetőleg az alakulástörténetének milyen szakaszát tapasztaljuk meg. Az autenticitás legfontosabb ismérve a személyesség vagy, kicsit másként fogalmazva – sajátosság és idegenség tapasztalatának dialektikájában –, a beszélő egyedisége, egyszeri és megismételhetetlen világképe, amely bizonyos közösségek világképébe, az öntudat az összetartozás-tudatba illeszkedik. Hiszen a költői nyelv alapanyagát nem lexikonoknak és szabálykönyveknek – ezek mindig utólagos konstrukciók –, hanem a közösségi nyelvhasználatnak köszönheti. Nem túlzás állítanunk, hogy a költők kollektivitáseményéből fakadnak a költői retorika megújulásai, a „lírai forradalmak”, az új stílusok és szemléletmódok. A „személyesség” elleni nagy, posztmodern támadás egy fantomháború lövészárkait ásta ki. A „tárgyas” líra ugyanolyan személyes, mint az „alanyi”; a retorikai kontraszt csak látszólagos:

személyesség nélkül nem képződik meg a lírai kommunikáció. „Meglehetősen összezsúfolódtam. Mint a hegyben a kőrétegek, ahogy vetődnek-beszakadnak, ki tudná szétválogatni? Préselődik szilúr, devon; porlik, marad, össze téveszthető. Aztán az üledék-közetek édes mézsvázai, az előkunkorodó csigahéjak, piciny oszlopfők egy élettani oszlopsor omladékaiból.” Így kezdődik Nemes Nagy Ágnes verse, *A Föld emlékei*. Tárgyas? Az hát, de a beszélő stílusán keresztül szinte odafúrja magát ahhoz a tárgyhöz, személyesen kötődik hozzá, mint Oravecz Imre lírai hőse a *chicagói magasvasút montrose-i állomásához*. Szerep ez, de az élménylíra közvetlen odafordulása is szerep, még ha szerepjátéka nem olyan látványos is. A „Dózsa György unokája vagyok én” (Ady), a „Sárkány, / ha volnál, / Szent György lehetnék” (Csoóri) hetyke kiállása, a „felnövesztett lírai szubjektum” is a nyelvre és a világ dolgaira bízta, hogy beszéltessek; a nyelv és a világ dolgai a tárgyas megnyilatkozót is beszéltetik. Kivált nehezen védhető, amikor az alanyi hangoltságot a *képszerűséggel*, a tárgyaszt a *gondolatisággal* hozzák összefüggésbe, miközben a kép is gondolkodik és a gondolat is képekben manifesztálódik.

Kinek a nyelve ered meg, és mi ered meg a nyelv által?

A nagy költők elődjeikre sandítva mindig újrászituálták lírai alteregójukat – vagy alteregóikat –, és akkor is módosították a nyelvi közösség kulturális identitását, ha eredetileg az egyáltalán nem állt szándékukban. Ekként változtak a költői nyelv értelmezési konvenciói az egyén és a közösség profán vagy szakrális, tényleges vagy szimbolikus történetének átfogó elbeszélhetőségébe vetett hittől e hit teljes megrendüléséig. A versek alkotói és befogadói – és ne gondoljunk semmi misztikusra – valami elveszett tudás felelevenítését kísérelik meg. Jacques Roubaud szerint a költészet afféle „mnemotechnikaként” fejlődött ki (*Költészet és emlékezet*), az emlékeket pedig térbelileg rögzítette (utóbbiról Jan Assmann is sok adatot gyűjtött). Az eposzok rapszódoszai teljes világmagyarázatoknak vitték hírét, az elbeszélő költemények töredékes, allegorikus tudásfoszlányokat mutattak fel, a XX. századi hosszúversek szarvassá változott fiai meghasonlottak a természettel és a társadalommal is. Az ősi művek olyan imaginárius teret jártak be ciklikusan, amelyik a közös belső képek révén vált valóra: valós, mert mindnyájan ugyanúgy képzeljük el. A költői nyelv logikája – számos mutáció után – a posztmodernitásban sem működik másként, de a képzelőközösség felbomlott. Különös, korántsem véletlen egybeesés, hogy Gérard Genette is az irodalom, a költői alakzatok „tájra, helyre, fekvésre” vonatkozását emeli ki, „ahol is a nyelv szétterjed a térben, méghozzá a célból, hogy maga a nyelvvé vált tér beszélve és írva legyen”. Roubaud

és Genette elmélete a költői nyelvről meglehetősen egybevágó; jóllehet egyikük az archaikus, másikuk a posztmodern esztétikai viszonyt jellemzi. Vajon igaz-e, hogy míg Homérosz terei helyet kértek a nyelven kívül, addig a kortárs versek terei bezárkóznak a nyelvbe? Vagy csupán az a közös tudat és tudáskincs hiányzik, amelyik az individuális képzeletvilágokat közösségbe vonja? A vers mindig a lehetetlent ostromolja: „A valóságon túlnak reménytelen ostroma mindez” (Weöres). Sem a valóság, sem a valóságon túli nem érhető el; a költői nyelv ennek az elérhetetlenségnek a szépsége, és abból fakad, hogy nem vesz tudomást az elérhetetlenségről.

Éppen ezért alapvető gondolati egysége a metafora, a gondolkodás költői paradoxona. A metaforikus diskurzus, „az új helytállóság” Ricoeur szerint ma is referenciális érvényű, cselekvésontológiát alapoz meg, igazságértékkel bír, amit a „van” *kopulájának* feszültségébe sűrít: „A »-nak« lenni annyit jelent, mint lenni és nem lenni” egyszerre. Danto metaforafogalma szintúgy elismeri a költői paradoxon jelentéstelítettségét, világszerűségét. „Ha *a* metaforikusan *b*, akkor kell lennie valamilyen *t*-nek, amire igaz, hogy *at*-hez viszonyítva ugyanaz, mint *tb*-hez viszonyítva. A metafora tehát egyfajta elliptikus szillogizmus lenne, egy hiányzó terminussal, ennél fogva enthümémikus következtetéssel.” Tehát a metafora olyan valóságemlre utal, amelyik van is és nincs is, továbbá „csonka szillogizmus”, amelynek hiányzik valamely eleme. Antropológiai csoda, isteni adomány, akárcsak a tudományos feltalálások potencialitása, hogy az olvasó mégiscsak érti, érteni véli, a költői nyelv befogadásával világa is gyarapszik, szemléletének értékszerkezete fluktuál. Ily módon a metaforához nagyon „hasonló struktúra” egy tudományos elméleti modell, mint például a relativitáselmélet, vagy egy jogintézmény, mint például a tulajdonjog. A két modell absztrakt és retorikus egyszerre; olyan retorikai képletek, amelyek átvitt értelmű elvonatkoztatások ugyan, de a tárgyi valóságot közvetlenül befolyásolják, működtetik vagy leírják. A metaforák ellenben olyan „értelemelmozdulások” (Ricoeur), amelyek nem racionalizálhatók; a szellemi valóságban lecövekelve, közvetve hatnak a tárgyi valóságra az „eksztázis” és az „imagináció” erejével. Ez utóbbi, a nyelv poétikus megnyilvánulása, voltaképpen nem használat a szó instrumentalizáló jelentésében, hanem a nyelv „megnyílása a tapasztalat előtt”. Nemcsak szövegközötti, hanem valóságközötti és valóságon túli.

2.

A költői nyelvről felettebb ellentmondásosan gondolkodunk, amit az időbelisége tovább bonyolít. Régi szö-

vegek autoritását elsajátítatva iskoláz bennünket ez a nyelv, mégis azt várjuk tőle, hogy az itt és mostot szólaltassa meg – akár klasszikus, akár kortárs műalkotásokat formál. A klasszikus szövegtől azt várjuk, hogy készítse elő a kortársat, a kortárstól azt, hogy kapcsolódjon a klasszikushoz. Babitsban megtetszik Horatius, Radnóti *Lydiához* című fordításában a magyar versnyelv latinus hajlékonysága. Olykor eljátszom a gondolattal, hogy az anyanyelvű költészet is felfogható fordítások sorozatának. Nemcsak Dante mosódik össze Babitscsal vagy Shelley Tóth Árpáddal, de saját verseimet is szívesen ajánlanám egyik-másik költőnek, akiknek még csak nem is verssoraik, metaforáik, ritmikai megoldásai, hanem inkább lelkialkatuk indított meg önmagam felé. Nem a költőké, persze; a költői szelf tör utat magának, mely nem független a szerző személyiségétől, annak származéka, de olyan metamorfózison esik át, hogy az átváltozások fázisai visszakövethetetlenek. Kezdjük ott, hogy – visszatérve Barthes-hoz – a költészetet a stílus legkifinomultabb kézműves munkájának sejtjük; s ha a képzeletbeli stiláris kontinuum egyik végpontját a lehető legátlátszóbb nyelvalakításban jelöljük meg, a költői nyelv nyilvánvalóan a másik végpontban helyezkedik el. Csakhogy mindkét „végpont” bizonytalan, hiszen aligha tételezhető olyan semleges stílus – ahogy Paul Ricoeur nevezte: „retorikai nulla fok” –, amelyhez képest valami a „lehető legkifinomultabb”. A diakrón vizsgálódások is becsaphatják a haladó szellemű, nyájas olvasót, akinek minden, ami régi, cirkalmasnak, túldíszítettnek, nyakatekertnek hat; ha viszont hagyománytisztelő, a kortársat érzékeli mérhetetlenül slamposnak. Szinte eldönthetetlen, hogy inkább a klasszikus vagy inkább a kortárs irodalom védelmében kell kortesbeszédet tartanunk. „Nem kezdhettük újra az ábécénél a költészetet” – csattant föl Nagy László, mikor verseinek közérthetőségét hánytorgatták fel. A kortárshoz elengedhetetlen a klasszikus elsajátítása, de a klasszikus csak a kortárs révén őrzi meg öröklétét. „Öröklétet dalodnak emlékezet nem adhat. / Ne folyton változótól reméld a dicsőséget: / bár csillog, néki sincsen, hát honnan adna néked? / Dalod az öröklétből tán egy üszköt lobogtat / s aki feléje fordul, egy percig benne éghet” – írja Weöres az *Ars poeticában*. Bár elméletileg nem létezik örök kánon, a magyar irodalmi kánon fő vonalakban alig módosul. Kevés „maibb” verset emelhetnénk ki Csokonai *A lélek halhatatlansága* című remekművéből, pedig 1804-ben keletkezett. Tegnap vagy holnap születő versek is bekerülhetnek a „halhatatlanok társulatába”, csak várjuk ki azt a jó kétszáz évet, amelyik elválasztja az ocsút a búzától. Ötven esztendeje,

de lehet, hogy tíz éve sem övezte általános fanyalgás a költő Zrínyi Miklós munkásságát. Nényei Pál derekasan, halált megvető bátorsággal oltalmazza – a Gondviselés nevében is – az *Adriai tengernek Syrenaiát* (*Ne bántsát a Zrínyit!*); nem mélyfúrásokat végez, gyakorlatiasan és oldottan marasztalja a művet a közoktatásban. A költészettel ismerkedők vajon Zrínyit üssék föl előbb, vagy Nagy Lászlót? Miért is ne olvashatnánk párhuzamosan őket?

A posztmodernitás el akarja hitetni, hogy a hagyományszakadás nem a kelet-európai történelem átka, hanem természetes folyamat, és a költői nyelvet új stratégiákkal kell birtokba vennünk, a régiek elavultak. Hasonlatként idekívánczozik a modern építészetelmélet. Az ornamentális történelmi homlokzatok modorosán ékelenkednének környezetünkben, ezért a kortárs építészet vagy azt választja, hogy idézőjelek között, az ironikus stílusminőség égisze alatt túlhajtja merész elegyítésüket, vagy a homlokzatot mintegy üresen hagyja, és a térelrendezésre, a tér és a tömeg kompozíciós arányaira, valamint az anyaghasználatra koncentrál. A két példa duzzogva fordít hátat egymásnak a Duna-parton: Siklós Mária Nemzeti Színháza és Zoboki Gábor Műpája. A költészetben Kovács András Ferenc humoros stílusimitációi, szerepjátékai, bravúros formamutatványai így állíthatók párba a már idézett, Nádasdy Ádám-féle végletes leegyszerűsítéssel. Más lapra tartozik, hogy amit az építészetben siker koronáz, az a lírában még lehet kudarcra kárhoztatva, és fordítva. De vajon kortársunkká válik-e valamely költői alkotás pusztán attól, hogy a beszélt nyelvváltozatot veszi célba? Az úgynevezett kollokvialis stílus, mihelyst a nyelvi műalkotást szervezi meg, ugyanolyan kimódolt lehet, mint bármelyik másik: meg kell harcolnia a természetesség illúziójáért, és még akkor sem több a természetesség illúzióját keltő nyelvi implantátumnál.

A tudományos nyelv – bár Ricoeur hipotetikusán hajlik arra, hogy ezt fogadja el – azért nem felel meg a „retorikai nulla fok” követelményének, mert fogalomtára, egész kifejezőkészlete valójában egy számtalan vitán megedződött, nagyon is innovatív, kreatív nyelvalakítás eredménye; csak éppen írásmódja szabályainak a tudományos közösség tagjai rendkívül fegyelmezetten engedelmeskednek. Mindazonáltal ez az engedelmesség is csupán távolról mutat egy irányba, onnét nézve egységes, homogén: az új tudományos hozzájárulások a fogalmak jelentéstartományait újra és újra átszabják, miáltal a stílus is érezhetőbben kitetszik, kidomborodik. A retorikai nulla fokot jobban illusztrálja a jogszabályok nyelvezete, amely a szakmai regiszterek és a hétköznapi beszélt nyelv – ahogy a kommunikáció résztvevői az adott szava-

kat az adott helyzetben kölcsönösen és általában elvárhatóan értelmezni szokták – speciális átmenete, noha korántsem mentes a maga sajátos retorikájától, állandósult szókapcsolataitól, toposzaitól. Sőt, mintha ezt a stílust igyekezett volna etalonná tenni a realizmus és a naturalizmus – Stendhal explicit módon is –; a realista (lélektani) nagyregény és korának kodifikációs buzgalmai között ismeretes az összefüggés. A nagyregény ugyanarról a polgári berendezkedésről, viselkedési mintázatról, szereplőinek lelki diszpozíciójáról kívánt kimerítően tudósítani, amelynek kiszámíthatóságát a jogi kódexek szavatolták; így pedig mindkét írásmód (műfaj) – egyszerre lévén episztemológiai stratégia és stíluseszmeny – megteremtett egy életvilágot, a társadalom „normálstílusát”, a nemzeti kultúrát („a szekuritás korát”). A polgári törvénykönyvek homo oeconomicus mentalitását felülvizsgálta az irodalom, de filozófiai ízlése válogatja, hogy azt legitimációnak vagy kritikának tekinti.

Már ez a közismert példa is jókora kalamajkát okoz. Minden kétségen felül áll, hogy a stílus társadalmi képződmény, s legalább annyira leképezi, mint amennyire megalkotja valamely közösség életvilágát (foucault-i „episztémáját”). A törvénykönyvek ugyanúgy egy utópikus – vagy a büntető törvénykönyv esetében: disztópikus – világot rendeznek be, a teljes jogkövetését – amelytől szükségképpen elmarad a jogalanyok magatartása, de amely nélkül nem is értékelhetnénk ezt a magatartást, hiszen nélküle nem lenne mitől elmaradni –, mint a (költői) műalkotások, amelyek megalapozzák a – luhmanni értelemben vett – kommunikációkban létrejövő valóságot, miközben ki is kezdik azt, nemritkán éppen bírálják, és elfordulnak tőle. A „semleges” és a „költői” nyelvi kommunikáció – mintegy kétféle retorikaként – tehát nehezen határolható el, azonos funkciót tölt be (ez könnyen belátható akkor is, ha a jogi nyelvet a mindennapi beszélt nyelvvel helyettesítjük): folyamatosan hozza létre és alakítja át, konstruálja és dekonstruálja, manipulálja és megítéli azt az értelmi rendszert, amelyben cselekvéseinknek jelentések tulajdoníthatók. Az antikvitásban, amikor a politika, a jog és az irodalom szférái még nem különültek el elvágólagosan („funkcionális differenciálódásuk” nem ment végbe), Arisztotelész feltárta, hogy a metaforának (de voltaképpen valamennyi retorikai eszköznek) egyetlen szerkezete, ám kettős funkciója van: egy retorikai és egy poétikai. Most mégis úgy tűnik, hogy e két funkció szorosan összetartozik, amiért a jogi, a politikai, a tudományos, a – némelykor tudományosnak, máskor szépirodalminak számító – filozófiai és a költői szövegek egyaránt kiveszik részüket a jelentéstermelés-

ből (a Clifford Geertz-i „sűrű leírás”-ból). De hogyan lehet érvényes ez a megállapítás napjainkban, amikor az irodalmi műveltség, az irodalom világképalkotó hatalma kisebb közösségek önmeghatározásába szorult vissza?

3.

Amíg az értekező próza, az előadás és a szónoklat mindig is az igaza mellett érvelt, igazságtartalmáról akarta meggyőzni publikumát, a költői beszély „szépségével” kívánta lenyűgözni olvasóit és hallgatóságát, noha az esztétikai viszony hordképessége is a nyelven túli, illetőleg a nyelvbe felszívódott világképeket, vagyis afféle megismerőtevékenységet feltételezett. Érdeemes-e a költészet logosza ellen szót emelnünk? A szépség igazsága csakugyan nem „igazság” vagy alacsonyabb rendű igazság a tudományénál? A „szépség” retorikája a „meggyőzés” retorikájától mégsem eszközeivel, szóképeinek és alakzatainak készleteivel tér el, hanem az értelmezés természetével és módszerével, amelynek legfőbb sajátossága, hogy visszahat az alkotásra; az alkotó azzal a biztos tudattal végezheti dolgát, hogy olvasója érteni fogja az átvitt jelentéseket, az utalásokat, a hirtelen síkváltásokat, a szimbólumokat, az *intentio obliquát*.

Sokan kérdőjelezték meg ezt a gondolkodás történetében. Dilthey például egyenesen értelmező és megismerő tudományokat különböztetett meg; nem fogadva el, hogy az értelmezés is a világ megismerésének egyik módja. Pedig a – lehető legsemmlegesebb stílusként azonosított – jog ugyanabból az okból kifolyólag veszítette el a római jogban még evidenciaként kezelt művészi státuszát – *ius est ars boni et aequi* –, ami miatt az irodalom megszilárdította azt: a jogtudomány célja, hogy a viták kimenetele minél nagyobb valószínűséggel megjósolható legyen, az egyértelműség (mai terminussal: a jogbiztonság), a költői nyelv ugyanakkor az értelmezési hagyományok állandó felrúgása, a befogadó próbatételek, erőfeszítések elé állítása, a szabálytalan szabálykövetés. A *Biblia* és az irodalom hermeneutikája, a Könyvek Könyve és a Nagy Könyvek értelmezési hagyományai a szabadságot – ez volt az eredeti „liberalizmus” – képviselte a tantételekben, míg a jogi hermeneutika a tantételeket a szabadságban. Az arisztotelészi szükségszerű (apodiktikus) és valószínűsíthető (topikus-dialektikus) érvelés kettősségét az antik római jog, a középkori-újkor pandektisztika és napjaink alapjogi szemléletmódja egyaránt átvette, csak éppen az előbbi javára billent a *Iustitia* mérlegét; míg az irodalmi hermeneutika és a dekonstrukció fejlődéstörténete az Umberto Eco-i „nyitott mű” esztétikájának irányába fordult, vagyis

a retorikai eszközök minél szabadabb, megengedőbb értelmezése felé. A retorizáltság az elmarasztalandó didaktikussággal lett rokon értelmű, miközben a retorika poétikai funkciója nélkül aligha azonosítható a vers *versszerűsége*. A tézis, hogy az irodalmi műalkotás nem győz meg semmiről, a költői retorika kritériumaként vésődött be tudatunkba, noha a határ nem minden esetben húzható meg tussal. Ennek fényében visszamenőleg is fennakadnak a rostán az olyan irányregények, mint például Eötvös Józsefé (*A falu jegyzője*), Szabó Dezsőé (*Segítség!*) vagy Déry Tiboré (*Felelet*), jóllehet egyik magasirodalmi értékéhez, minőségéhez nem fér kétség. A *jó retorika* tehát nemcsak eredeti, persze eredetisége nélkülözhetetlen, hanem annál több (vagy kevesebb). A költészet felosztása a referenciális, az „irodalom külpolitikájában” (Paul de Man) bízó *extenzív*, valamint az areferenciális, az „irodalom belpolitikájában” bízó *intenzív* retorikai stratégiákra kiábrándítóan szűkös, elnagyolt; nem alkalmas az ízlésítélkezés megalapozására. A költemény autonóm és szuverén; befelé és kifelé is hatást fejt ki. Ennek az axiómának a tagadása ragadtatja az irodalomtudósokat arra a szenvedélyes kijelentésre, hogy a művészet betetőzése után nincs többé szerelmi vagy politikai líra, mert az intimitás, illetőleg a közösségi felelősségvállalás költőileg közölhetetlen.

De szorítkozzunk a lírai művekre. Vajon mi a helyzet Kölcsey és Vörösmarty költői nyelvével? Koruk eszmétörténeti és költészettörténeti kontextusából kiragadva, vagy éppen rekontextualizálva teljesítményüket, csak a „kóros hagyománykövetés” őrzi meg őket a kulturális kánonban? A nemzeti érzület és a tudományos érdeklődés? A *Himnusz* és a *Szózat* irodalmiatlan, nemzetépítő szempontból lenne csupán fontos, de retorikai intenzitásuk kifáradt? Hogyan férhetünk hozzá ahhoz a bizonyos intenzitáshoz; hogyan vizsgálhatjuk meg? Ha alapos segerszemlélet tartunk a magyar irodalomtörténet nagy költői felett, rá kell jönnünk, hogy alig akad körükben, akinek költői nyelvéhez bejáratott, jó közlekedésű szolgálmi útja, biztonságos hozzáférése lenne kulturális emlékeztünknek, amit nem is a változó nyelvállapotok, az ahistorikus posztmodern esztétikák, hanem a magyar kulturális emlékezet, a nemzeti önismeret zavarai, a sokszor és sokat boncolgatott hagyományszakadás idézett elő.

Verstani kérdésnek látszik, hogy miért értékeljük ma oly kevésre – már aki kevésre értékeli, de a többség e téren megingathatatlan – Petőfi nyelvi forradalmát, mely nemcsak a politikai forradalmat készítette elő, hanem a korábbi költökhöz viszonyítva – Balassi, Berzsenyi és Csokonai szóval meg ennyire *mai nyelven* – egészen új és

szellemi akusztikájában is progresszív hangot ütött meg. Ebből személyiségének különcsége, extravaganciája, celebritása és közéleti hevülete maradt fenn, amely politikai filozófiaként és a gyakran félreértett népi gondolat egyik úttörőjeként segítené a poétikai eszközök megbecsülésének folyamatát, ám a szokott vulgáris, olykor kifejezetten giccses, forradalmár Petőfi-kép inkább visszaveti azt. Elég megízlelni annak a jelenségnek a pikanteriáját, hogy Arany *Hamletje* sem minősül időtállóknak (színésznövendékek már az újrafordítással kelnek és fekszenek), s bár nagy költőnk mindegyik alkotói korszakára jócskán vetült már reflektorfény, együttesen és külön-külön is, mára együttesen és külön-külön is lekapcsolták róluk. De megszégyenült a *másféle velszi bárd*, Ady Endre életműve is (a *mi szégyenünk*): a lírai oeuvre vagy a publicisztikai oeuvre miatt, vagy éppen annak ellenére sínylődik; vagy azért, mert mindenáron összeolvassák a kettőt, vagy azért, mert nem vesznek tudomást róluk (és a költői fellépés eszmetörténeti dimenzióiról). Hasonlóképpen méltatlanul járt a magyar líra színe-java –

„Így jár minden próféta” –; nemcsak Nagy László vagy Juhász Ferenc látomásos-metaforikus versbeszéde – Weöres Sándor nyelvi mágiája sem kapta meg az őt illető rangot és recepciót (a hendiádisz feloldása: *rangos recepciót*). Megillet-e bárkit bármi? Van-e jelentősége a recepciónak és a kánonnak? Az egyén tudása és életideje szerfölött korlátozott; nem takaríthatja hát meg, hogy valamiféle kollektív bölcsességből részesedjen: a költői nyelv korpuszán egyszerre fedezhetők fel a személyes tapasztalat és a közösségi emlékezet nyomai.

Ha valamely személyiség nem képes nyelvi univerzumát, normatív univerzumának hordozóját kritikailag szemlélni, nem képes az önreflexióra, kultúrlény mivoltát sodorja veszélybe, végső soron pedig emberi méltóságát, és emiatt azoknak a közösségeknek a kohézióját is bomlasztja, amelyek nyelvhasználata és normatív univerzuma társaslény mivoltának garanciái.



Kugler Nóra

A nyelvtan az iskolai gyakorlatban

Bevezető gondolatok

■ Az iskolával és így a magyar nyelv, röviden nyelvtan tantárgy¹ tanításával is kapcsolatos elvárások napjainkban olyan környezetben fogalmazódnak meg, amelyben a tanulás folyamatának tartománya minden dimenzióban kiterjedt a korábbiakhoz képest. Az idő dimenziójában ez egész életen át tartó tanulást jelent. A térben a konkrét fizikai tapasztalatok mellett a virtuális valóságban történő tájékozódást, expanziót a tanulás színterein. A tanulás már nem korlátozódik a tantermi és az otthoni tevékenységre, a projektorientált munkára kifejezetten az a jellemző, hogy iskolán kívüli színtereken is zajlik. A térrel is kapcsolatos összetett, társas jelenség, hogy a lokális problémák megértését és kezelését a globálissal viszonyban, összefüggésben kell megvalósítani. Hasonló bővülés figyelhető meg a tanulás lehetséges eszközeiben és módszereiben is. A nyelvtantanítás vonatkozásában érdemes hangsúlyozni azt a változást, amely során a figyelem az „egyváltozatú” magyar nyelvről áthelyeződött a nyelvi változatosságra, a nyelv sokszínűségére, identitás- és társas értékképző szerepére. Tolcsvai Nagy Gábort idézve „Nem pusztán a »nyelvtan« (jelent sen ez bármit) jobb tudása a tét, hanem a nemzeti és egyetemes kultúrába ágyazott, illetve részben azt folyamatosan alkotó nyelv készségszerű és reflektált ismeretének a növelése, amely tudás szorosan összekapcsolódik a társadalmilag értelmes cselekvések rendszerével és gyakorlatával...”²

Ebben a környezetben ellentmondásos az a helyzet, hogy miközben az iskola a tudás létrehozásának meghatározó terepe, „az oktatás nem tartozik a tudásintenzív szektorok közé”.³ Ez azt jelenti, hogy az oktatás kevés tudományos eredményt épít be saját megújításába, nem elég aktív az új tudás létrehozásában.

E cikk nem törekszik választ adni arra a nagy horderejű kérdésre, hogy a rendszerváltás óta gyakran változó (nyelvtan)oktatási koncepciók miért nem tudtak áttörést

hozni a közoktatási gyakorlatban. A változás hatékonyságához az azonban biztosan szükséges, hogy „a felülről jövő kezdeményezések és az alulról jövő innovációs szándékok azonos pályára” álljanak.⁴

A nyelvtankönyvekkel foglalkozó vizsgálatok azt tárták fel, hogy tipikusan elkülönül a nyelvleírás, a nyelvi rendszerre vonatkozó ismeretek tárgyalása a kommunikatív képességek fejlesztésétől. Az szemléletbeli kérdés, nem pedig szerkesztési, hogy az ismeret és a képesség tragikus elkülönülését tapasztaljuk, vagy ezek integrációja valósul meg. A szétválasztás fennmaradhat úgy is, ha ezek a tartalmak egy tankönyvfejezetbe vagy tanórába kerülnek. A kommunikatív képességek fejlesztésével kapcsolatban kitapintható az a probléma is, hogy ez nem mindig módszeresen építkező szövegértési és szövegalkotási gyakorlatokra támaszkodik. A jelen írás (az utolsó pontban) javaslatot fogalmaz meg olyan keretkonceptióra, amely alkalmas a fenti elkülönültség felszámolására, és természetes közeget képez a nyelvvel kapcsolatos tudáslétrehozás, így akár a kutatásalapú nyelvtanoktatás számára is.

A magyar közoktatás a tartalomközpontúságról a gyerekközpontúságra való áttérés folyamatában van. Ez a változás többféle szerkezetű köztes állapotban valósul meg. A cikk a tanulói teljesítmény és attitűd, illetve tanórák kutatásának eredményeire támaszkodva igyekszik képet alkotni arról, hogy mennyiben felel meg a nyelvtantanítás a tanulót középpontba állító szemléletnek. Tantárgyspecifikusan megfogalmazva a kérdést, arra keresünk választ, mennyiben készíttet a nyelvtantanítás a nyelvhez fűződő természetes, alkotó viszonyt a megértésére és tudatos alkalmazására. Az anyanyelvi tudás gyakorlati formájában általában nincs tudatossá téve, ezért fel kell azt tárunk a közös tevékenység során. A lényegi kérdés – Tolcsvai Nagy Gábor egyik tanulmányának címét felhasználva – így is feltehető: mennyire van köze a diáknak a tananyaghoz és a tanulási folyamathoz?

A diákok teljesítménye és viszonya a nyelvtanhoz

A megszokott, ismeretközpontú nyelvtanoktatás a nyelvet a beszélőktől függetleníthető tárgyként kezeli, ezért elidegeníti a beszélőtől, a diáktól.⁵ Más tényezők mellett részben ennek a nyelvszemléletnek és az elidegenítő hatásnak, a nyelv tárgyasításának a következménye az, hogy a diákok nem szeretik a nyelvtant.

A nyelvtan tantárgyhoz fűződő tanulói viszonnal kapcsolatban sajnos csak egy elég régi, 1995-ös reprezentatív vizsgálatra tudunk hivatkozni. A kutatást Csapó Benő és munkatársai végezték (lásd az 1. táblázatot). A diákok ötfokú skálán értékelték a tárgyhoz fűződő viszonyukat: 1 „nagyon nem szeretem”, 3 „közömbös”, 5 „nagyon szeretem”.

7. osztály		11. osztály	
Tantárgy	Attitűd	Tantárgy	Attitűd
biológia	3,77	idegen nyelv	3,70
történelem	3,67	biológia	3,64
irodalom	3,61	történelem	3,62
idegen nyelv	3,54	irodalom	3,41
matematika	3,37	matematika	3,14
kémia	3,32	nyelvtan	2,92
nyelvtan	3,25	kémia	2,79
fizika	3,24	fizika	2,64

1. táblázat. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűd⁶

A táblázat „egyenletes közöny”-t jelez, a tanulók 59,5%-a „nem szeretem” vagy „közömbös” választásokat jelölt, csak kisebb hányad adott meg értékeket a pozitív tartományban.

A tanulók nem szeretik a nyelvtant, és nem is teljesítenek jól a nyelvtanórán. A tanulói érdemjegyek alapján 7. osztályban a nyelvtan a nyolc vizsgált tárgy közül (lásd a tárgyakat az 1. táblázatban) a teljesítés szintjében még a középmezőnyben található (a negyedik-ötödik helyen áll), 11. osztályban azonban a nyelvtan a harmadik legalacsonyabb átlagosztályzat. Ha csak a fiúk érdemjegyeit nézzük, akkor a kép még lesújtóbb.

Bár a diákok matematikából sem teljesítenek jobban (legalábbis érdemjegyeik alapján), a tárgynak tulajdonítanak némi presztízst. A matematika példáján tehát az is látható, hogy a gyengébb teljesítmény nem feltétlenül jár együtt negatívabb viszonyulással, de a nyelvtan esetében ez a helyzet.

Nem jók a nyelvtannal kapcsolatos eredmények a magyar (úgynevezett monitor) vizsgálatokon és a nemzetközi mérések alapján sem. Bár a szövegértés a PISA vizsgálatokban tendenciaszerűen javult 2000-től 2009-

ig, 2012-ben újra visszaesett. A javulás ellenére lényeges szerkezeti jellemző, hogy például a PISA 2000 szövegértési eredményei alapján az ötszintű értékelés alsó fokain a magyar diákok nagyobb arányban, felső fokain kisebb arányban álltak, mint az OECD-átlag. Miközben a szövegértés kiemelt fejlesztési terület, minden ötödik tanuló úgy lép ki a közoktatásból, hogy „nem rendelkezik a továbbtanuláshoz, szakképzéshez, munkába álláshoz, hétköznapi életvitelhez szükséges elemi szövegértési készségekkel sem”.⁷

Mi történik a tanórán?

Az osztálytermi interakció és a taneszközhasználat kutatásának itt összefoglalható eredményei a tantermi diskurzusra és taneszközhasználatra általánosan jellemzők, nem korlátozódnak a magyar nyelv tanítására.

A nemzetközi vizsgálatok egyértelműen mutatják, hogy a magyar oktatási rendszer általában nem demokratikus, erős szelekció jellemzi, az iskola felerősíti a diák személyes háttéréhez kötődő, családok közötti szocio-kulturális különbségeket.⁸ A tantermi interakcióra vonatkozó kutatások ezt megerősítik: a tanórai kommunikáció általában erősen hierarchikus, a tanár és a diák viszonyában aszimmetrikus.

Antalné Szabó Ágnes 2005-ben végzett empirikus kutatása feltárta, hogy „a hazai gyakorlatban [...] lényegesen népszerűbbek a tanáribeszéd-központú tanítási módszerek és munkaformák, mint a tanulóibeszéd-központú tanulási-tanítási technikák”.⁹ Ötven, videóra rögzített óra alapján a tanári és a tanulói kommunikációs kezdeményezések aránya 94 százalék : 6 százalék. Ez azt jelenti, hogy a tanórán a diákok csak elenyésző arányban kezdeményezői a nyelvi interakciónak. A megszólalások viszonyában 48 százalék a tanári, 52 százalék a tanulói megszólalás. A tanárok tehát nagyjából ugyanannyiszor szólaltak meg, mint a diákok együttesen. A tanár és a diákok által kimondott szavak aránya 78 százalék : 22 százalék volt, tehát a tanári megszólalás nemcsak gyakoribb, hanem terjedelmesebb is, mint az összesített tanulói megnyilatkozás.

Magyar vizsgálatok már csaknem fél évszázada ráirányították a figyelmet a tanári kérdések gondolkodásfejlesztő szerepére, ugyanakkor a valóban gondolkodtató kérdések alacsony arányára a tanári beszédben. A nem gondolkodtató kérdések nagy arányát az újabb kutatások is megerősítik.¹⁰ Kiegészítik továbbá azzal a megfigyeléssel, hogy a kérdést feltéve a tanárok általában nem adnak elég időt a gondolkodásra. A kérdést követő legalább három másodpercnyi csend átlagosan csak a kérdések 3,7

százalékánál fordult elő. A „mire háromig számolok” gyakorlat felesleges stresszt okoz, és kimerítő a diákok számára. Ráadásul erősíti a magyar iskola kompetitív karakterét, a diákok versengését katalizálva ahelyett, hogy támogatnánk az együttműködés hatékonyságának a növelését. Ha a gondolkodást gyakorlattá tesszük, a hosszú szünet természetes; ha a kooperáció része a mindennapi iskolai munkának, akkor az eszmecsere, a csoportok közötti mozgás, az alapzaj növekedése szintén megszokott jelenség. Ugyanakkor mintha lenne az iskola szereplőiben valami zsigeri félelem a hosszú hallgatástól, a régi rend felbomlásától, a „felfordulástól”.

A tanárok időszilipben érzik magukat, beszorítva az órakeretekbe, az „elvégezendő tananyag” súlyát a vállukon érezve, ezért sokszor maguknak sem adnak időt a gondolkodásra, a kérdés megtervezésére. Részben ez lehet a magyarázata annak, hogy a tanári kérdéseknek átlagosan több mint egyharmadában kérdés kérdést követ, azaz kérdéshalmaz fordul elő. Ez a jelenség tovább növeli mind a tanár, mind a diák bizonytalanságérzetét.

Egy kérdőíves vizsgálat alapján (amelyben 518 pedagógus vett részt) megbecsülhető az egyes tevékenység típusok aránya a nyelvtanórán. A tanórákon 54 százalék az anyanyelvi ismeretek aránya, 38 százalék a nyelvhasználat fejlesztése, és 8 százalékban fordulnak elő egyéb tevékenységek (például az óra szervezésével kapcsolatos aktivitás). Az arány az 5–8. osztályban tanító magyartanárok adatközlése alapján még nagyobb fokú ismeretközpontúságot jelez. A felső tagozaton az ismeretek aránya 61 százalék, a kommunikációs képesség fejlesztése 33 százalék, az egyéb tevékenység 6 százalék. A kutatások egyértelműen kimutatják az ismeretek dominanciáját. Az ismeretközpontúság annak ellenére jellemzője a nyelvtanításnak, hogy a tervezési dokumentumok évtizedek óta rögzítik a kommunikáció-központúság követelményét.

A pedagógusok döntő többsége kommunikációjában és a tevékenységek megtervezése szempontjából homogénnek kezeli a gyerekcsoportot. A differenciálás nem általános gyakorlat. Ez a munkaformák megválasztásán is látható. A munkaformák gyakorisági sorrendje: frontális, azaz a tanulóközösséget egyként megszólító, kezelő tevékenységi forma (57 százalék), egyéb (20 százalék), egyéni (7 százalék), csoportos (az osztály csoportbontásban dolgozik; 5 százalék), osztott osztály (leggyakrabban ez padsoronként végzett munka; 4 százalék), kooperatív (a diákok együttműködését igénylő munkaformák; 4 százalék), páros (3 százalék).

A módszertani kultúra általában körülbelül öt-hat módszer alkalmazását jelenti. Az együttműködésben

végzett tanulás, azaz a kollektív elsajátítási technikák, a projektek szinte alig terjedtek el. A projektmunka lényege, hogy a tanulók valamilyen problémamegoldás érdekében célt tűznek ki, maguk döntenek a megoldás lépéseiről és a feladatok megszervezéséről, a tanár szerepe a tanulókkal való együttműködésben változatos, inkább támogató, mint irányító. A folyamat konkrét eredményhez (produktumhoz) vezet. A projektpedagógia a nyitottságot, az interdiszciplinaritást, a diákok egymást tiszteletben tartó együttműködését támogatná.

A tanórákat napjainkban a kérdés-felelet, a tanári előadás, a feladatmegoldás és a szemléltetés jellemzi. A ritkán vagy sohasem alkalmazott módszerek közé legnagyobb számban a tanulói kiselőadást és a kooperatív technikákat sorolták a megkérdezettek (518-an). Az óralátogatási jegyzőkönyvek megerősítik a kérdőíves vizsgálat eredményeit. A módszerek a gyakoriság szerint csökkenő sorrendben a következők: (a tanár által irányított) megbeszélés (29 százalék), tanári előadás (17 százalék), feladatmegoldás (12 százalék), szemléltetés (6 százalék), játék (6 százalék), egyéb (6 százalék), kooperatív munka (4 százalék), vita (2 százalék), tanulói kiselőadás (1 százalék). A projektorientált tanulás a kutatók szerint még a kooperatív technikáknál is kevésbé ismert tanulási forma.

A szakképzésben dolgozó magyartanárok taneszközhasználatával kapcsolatban végzett 2010-es kutatás¹¹ szerint a leggyakrabban alkalmazott eszköz (kiemelkedő arányban) a fénymásolat, ezt követi a tanulói füzet, a tábla, a tankönyv. Az infokommunikációs eszközök kifejezetten alacsony gyakorisági értékkel szerepelnek ebben az országos, megközelítően reprezentatív felmérésben. Erős tehát a kontraszt a diákok begyakorlott információszerzési stratégiái és az oktatási gyakorlat megoldásai között. Bár azt érdemes megjegyezni, hogy egyrészt még napjainkban is jelentős különbségek vannak az iskolák felszereltségében, a családoknak az informatikai javakhoz való hozzáféréseben és a tanárok IKT-kompetenciájában. Másrészt az eszköz önmagában nem kapcsolódik össze módszerrel, értékkel és hatékonysággal. Az interaktív tábla is lehet eszköze a homogenizálásnak, a papír és a toll pedig a differenciálásnak. Sajnálatos tény, hogy jelenleg nem folyik célzott kutatás a nyelvtanítás olyan modelljének a kidolgozására, amely konzisztens nyelvértelmezés alapján kidolgozott tartalmakkal kapcsolná össze a kommunikációs képességek sokrétű, a digitális kompetenciákat is magában foglaló fejlesztését.

A nyelvtanítás jelenlegi helyzetének áttekintése. Rövid összegzés

Az általános pedagógiai koncepció már megújult a tervezési dokumentumokban és bizonyos mértékig a tananyagokban is. Érvényesül benne a konstruktivista pedagógia szemlélete és az ebből fakadó módszerek alkalmazása. A konstruktivista megközelítés lényege, hogy a diák nem passzív befogadója az iskola közvetítette tudásnak, hanem aktív létrehozója. Ezért a tanulók előzetes tudását és vélelmeit meg kell ismerni és figyelembe kell venni, az új ismeretek ugyanis azokkal interakcióba kerülve tudnak csak beépülni, integrálódni, összetettebb tudást létrehozva. Egyértelműen pozitív változás tapasztalható a szövegalkotás előtérbe helyeződésében, a hétköznapi, a tanulók nyelvi gyakorlatához közel álló szövegek arányának és a szövegtípusok változatosságának a megnövekedésében. Jó irány az alkalmazásra és a problémamegoldásra készítő módszertani megoldások megjelenése a kommunikációs képesség fejlesztésében.¹² A tanórai interakciók vizsgálata, a diákok teljesítménye és attitűdje azonban kevésbé tetszetős képet fest a megvalósulásról. A tantervi újítás nem tudja kompenzálni azt a hiányt, hogy az anyanyelvi ismeretek bemutatása nem koherens, illetve a nyelv szemlélet (ha ez kitapintható a tankönyvi tárgyalásmód alapján) nincs összhangban a pedagógiai koncepcióval. Ezt a feszültséget képezi le az ismeretközlő és a kommunikációs blokkok elkülönülése. A funkcionalitás elvének csak olyan, szűk körű alkalmazása tekinthető általánosnak, amely abban merül ki, hogy a nyelvi jelenséget nagyobb nyelvi környezetben is megfigyelteti. A tananyag tárgyalása dominánsan nem használatalapú, hanem forma- és rendszerközpontú.

Az ismeretek és a gyakorlat összekapcsolásához szükség van arra, hogy a szerkezetre a funkcióval való összefüggésben, azaz funkcionálásában tekintsünk. Az anyanyelv sajátos helyzetű „tananyag”, központi szerepű a tanulási folyamatban, mivel – műveltségterülettől függetlenül – annak közege is.

Feszültség van a nyelvtudomány kutatási eredményei és az iskolai oktatás szemlélete között.¹³ Ellentmondásos az a helyzet, hogy jelentőségének elismerése ellenére az anyanyelvtanítás elhanyagolt terület az ismeretek tárgyalásmódjának korszerűsítése szempontjából. A kutatásalapú tanulás megalapozására és meghonosítására egyelőre csak a természettudományok terén vannak támogatott fejlesztések, a nyelvtanra vonatkozóan egyéni, nem finanszírozott próbálkozásokról tudunk. A kutatásalapú tanárképzés is csak kísérleti formájában van jelen Magyarországon.

Javaslat az átható változásra, kihívások, amelyekkel ennek során szembe kell néznünk

A nyelvre vonatkozó ismeretek és a nyelvi tevékenység gyakorlata olyan szemlélettel kapcsolható össze, amely a maga összetettségében tudja megközelíteni a nyelvi működést. Az ilyen megközelítés nyelv szerűen írja le a nyelvet, és nyelv szerűen tanítja a nyelvtant (ahogy a földrajzot is „föld szerűen” tanítjuk).¹⁴ Ez azt jelenti, hogy egységben van benne rendszer és használat, a funkcionálás felől motiváltan, a diák nyelvi tevékenységének perspektívájából, az anyanyelv változat felől is értelmezhető módon kapcsolódnak össze a különböző nyelvi kifejezőmódok. Ezt kínálja a funkcionális szemléletű nyelvtudomány, ami „olyan nyelv elméleti és leíró nyelvtudományi keret, amely lehetőséget ad a nyelv komplex és tudatos fogalmi megismerésére, úgy, hogy a nyelv funkcióiban megfelelő módon előtérbe kerüljenek a megértés, a problémamegoldás és az innováció alkotó szempontjai is, a kultúra mindig változó és egyben állandó kumulált tudásában”.¹⁵ A tárgytudományos lehetőségek és a korszerű pedagógiai módszerek összehangolása további kutatást és tananyagfejlesztést kíván. Ez a vállalkozás nem volna előzmény nélküli, hiszen már voltak kísérletek funkcionális szemléletű anyanyelvoktatási koncepció kidolgozására és tananyag létrehozására.

Az anyanyelvtanítás főbb aktuális kihívásai az alábbiakban összegezhetők:

- a tananyag „visszahumanizálása” és ezáltal érdekessé tétele, a tanulók érdekeltté tétele az anyanyelv tanulmányozásában;¹⁶
- a közoktatási tananyagok nyelv szemléletének korszerűsítése, a tárgyalásmód koherenciájának a megteremtése;
- a felfedeztető, problémamegoldó-kutató módszerek alkalmazása már a kezdetektől, természetesen mindig a korosztálynak megfelelő szinten;
- az infokommunikációs eszközök és technikák hatékony és funkcionális alkalmazása, bevonása a kutatásalapú tanulási folyamatba, olyan digitális taneszközök fejlesztése, amelyek nem látványosabb, de időigényesebb megoldással helyettesítik a hagyományosakat (például a tábla vagy cédulák használatát), hanem alkotó módon használják fel a digitális eszközökben rejlő lehetőségeket;
- a digitális szövegeken végzett műveletek integrálása a tananyagba a tanulók gyakorlati tudására építve;¹⁷
- a tervezés, a tananyagfejlesztés és a mérés-értékelés korszerűsítése mellett kulcsfontosságú a tanárképzés és a tanártovábbképzés folytonos megújulása, a tanulási környezetnek és eszközeinek a fejlesztése.

JEGYZETEK

- 1 Az egyszerűség kedvéért magyar nyelv és nyelvtan megnevezéssel utalunk a magyarországi magyar anyanyelv-oktatás megvalósítását célzó tantárgyra. Beleértjük a kommunikációt, mivel a tantárgyon belül nem választjuk szét a formát és a működést, a rendszert és a használatot. A jelen írás szövegszerűen is nagymértékben támaszkodik a szerzőnek a témában készült két korábbi munkájára. KUGLER Nóra: *Lehetőségek és akadályok a nyelvtan-órai tudáskonstruálásban = Iskolakultúra*, 2015, 7–8. sz., 28–37.; Uő: *A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelvpedagógia helyzete a közoktatásban = A magyar nyelv jelene és jövője*. Szerk. TOLCSVAI NAGY Gábor, Bp., Gondolat, 2017, 336–356.
- 2 TOLCSVAI NAGY Gábor: *Megismerés és nyelv az anyanyelvi oktatásban = Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia szöveggyűjtemény*. Szerk. VANČO Ildikó, Nyitra, Konstantin Filozófus Egyetem, 2014, 106.
- 3 CSAPÓ Benő: *A tanulás és tanítás tudományos megalapozása = Zöld könyv a magyar oktatás megújításáért*. Szerk. FAZEKAS Károly, KÜLLŐ János, VARGA Júlia, Bp., Miniszterelnöki Hivatal, OKA, Ecostat, 2008, 217. A pedagógia és a tudomány általános kapcsolatával foglalkozó megállapítások erre a műre épülnek.
- 4 KERBER Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón = Új Pedagógiai Szemle*, 2002, 10. sz., 45–61.
- 5 Vö. *Az iskolai tudás*. Szerk. CSAPÓ Benő, Bp., Osiris, 2002, 18–21.; CSAPÓ Benő: *A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében = Iskolakultúra*, 2015, 7–8. sz., 4–17. A diákok teljesítményével kapcsolatos adatok és megállapítások, valamint a kutatásalapú tanárképzésről szóló megjegyzések a továbbiakban is ezeket a munkákat használják fel. A nyelvtanítás problémáit specifikusabban érintve Tolcsvai Nagy Gábor tanulmányaira hivatkozunk. TOLCSVAI NAGY Gábor: *Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat = Magyar Nyelvőr*, 2005, 348–362.; Uő: *Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban = Iskolakultúra*, 2015, 7–8. sz., 18–27.
- 6 Lásd CSAPÓ: *i. m.* (2002)
- 7 Lásd CSAPÓ: *i. m.* (2015)
- 8 Lásd a szocioökonómiai lejtő meredekségét a PISA vizsgálatokban.
- 9 A magyar nyelvi és általános tanórakutatás (tanórai kommunikáció, munkaformák, tevékenység- és feladattípusok, módszertani kultúra) forrása ANTALNÉ SZABÓ Ágnes: *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében = A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 226. Bp., Magyar
- Nyelvtudományi Társaság, 2006; Uő: *A tanári megnyilatkozások típusai = Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I.* Szerk. KOZMÁCS István, VANČONÉ KREMMER Ildikó, Nyitra, Konstantin Filozófus Egyetem, 2010. 5–18.
- 10 KIRÁLY Flóra: *Tanári kérdezési stratégiák osztálytermi kontextusban = Tanóraszervezés és tanórakutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Szerk. BADITZNÉ PÁLVÖLGYI Kata, SZABÓ Éva, SZENTGYÖRGYI Rudolf, Bp., ELTE, 2015, 67–85.
- 11 HERCZ Mária – NGUYEN THANH Nikolett – PETRÓ Tímea: *A tanári szövegértés-fejlesztő és az IKT-kompetencia vizsgálata = Anyanyelv-pedagógia*, 2010, 2. sz.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=259>
- 12 Vö. SEJTÉS Györgyi, Zs.: *Olvasni nehéz! Metakogníció és szövegértési stratégia a Nemzeti alaptantervben = Módszertani Közlemények*, 2015, 2. sz., 31–46.; Uő: *Metakogníció és szövegértési stratégia kerestetik a Kerettanterv (2012) 5–8. évfolyamán. = Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia tanulmányai*. Szerk. KARLOVITZ János Tibor, Komarno, International Research Institute, 2016, 101–109.
- 13 Csapó Benő és Tolcsvai Nagy Gábor már idézett művei mellett ezt Kerber Zoltán tankönyvkutatása is alátámasztja. KERBER Zoltán: *Nyelvtan tankönyvek négy év tizede = Anyanyelvi nevelési tanulmányok* 3. Szerk. MEDVE Anna, SZÉPE György, Bp., Iskolakultúra, 2008, 83–96.
- 14 HADROVICS László: *A funkcionális magyar mondatan alapjai*. Bp., Akadémiai, 1969, 201.
- 15 Lásd TOLCSVAI NAGY: *i. m.* (2015)
- 16 Uo.
- 17 Lásd GONDA Zsuzsa: *A digitális szövegek értésének mérése = Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Szerk. ANTALNÉ SZABÓ Ágnes, LACZKÓ Krisztina, RAÁTZ Judit, Bp., ELTE, 2015



„A mindenséggel mérd magad!”

*Lócsei Gabriella beszélgetése
Jelenits Istvánnal*



■ Több mint fél évszázadon át tanított, magyaróráinak népe – tegnapi diákok, mai öregurak, középnemzedékünk tagjai – szinte minden élethelyzetre költői idézettel reagálnak napjainkban is. Jelenits Istvánt, a Corvin-lánc-cal kitüntetett, Széchenyi-díjas piarista szerzetest, teológust, magyar–hittan szakos tanárt a napjainkban is egyre formálódó Nemzeti alaptanterv árnyékában a magyartanítás általa megismert és elfogadott sajátságairól, esélyeiről és távlatairól kérdezem.

Lócsei Gabriella: *Beszélgetésünk kezdetén arról faggatom a hazánk közoktatásában háromszáz éve meghatározó szerepet betöltő piarista rend tagját (1985 és 1995 között magyarországi tartományfőnökét), miként tudott verskedvelő embereket – mi több: két lábon járó idézetgyűjteményeket – formálni a növendékeiből?*

Jelenits István: Nem kínjukban tanulták meg ezek a fiúk a verseket, vagy, mert muszáj volt megtanulniuk, hanem, mert megszerették őket. Nem voltam erőszakos, követelő tanár, megnyerni akartam a gyerekeket annak, amit magam is szeretek. És ez többé-kevésbé sikerült. Talán nem is csak a tanórákon. Olyan időben tanítottam, amikor a világ eléggé mostoha volt. A háború után a fiataloknak nem volt sokszínű a környezetük. Legfeljebb a rádiót hallgathatták, ha hallgatták egyáltalán... Úgy próbáltunk rajtuk segíteni, hogy kirándulásokra vittük őket. Szünidőben pedig táborozni. Az irodalmár ezekre az utakra elvitt magával egy-egy verseskötetet, és, amikor este a bográcsban főtt a vacsora, elővette, fölolvast belőle. A gyerekek meg egyik-másik verset megtanulták. Nem azért, hogy feleljenek belőle, hanem, mert tetszett nekik. Olyan különleges történelmi helyzetben éltünk, amikor ezek a versek éppen jókor jöttek.

Akik a lehető legkorszerűbb és leghasznosabb Nemzeti alaptantervet szeretnék megszerkeszteni, azt remélik, hogy ma is vállalható társadalmi értékeinket, a magyarság és az emberiség sorsát érintő legfontosabb kérdéseket – szolidaritás, erőszakmentesség, tolerancia, környezettuda-

tosság... – is lehet értelmezni a költészet, összességében: a magyar irodalom által.

Nem csak eszköznek kell látni a magyar irodalmat, amelynek a segítségével bizonyos dolgokra megtaníthatjuk a gyermekeket. A szó szeretetére kell megtanítani őket, a kimondás örömére. A marxizmus tekintette társadalmi hasznosság szempontjából felhasználható tantárgynak a magyar irodalmat... Aggodalommal nézem a világot. A tanári mesterséget is. Nem illetékes emberek döntenek a sorsáról. Olyanok, akiknek az életében az irodalom nem feltétlenül a megfelelő szerepet töltötte be, s most a saját értékrendjük szerint igyekeznek az irodalomoktatást hasznossá tenni. Kiöregedtem az iskolából, ám a mai világgal mégis kapcsolatba kerülök, sokat gondolkodom azon, miként tekintettek régen a tanárra s miként mostanában. Kosztolányi Dezső 1925-ben írt versében ezt olvasni: „Tanár az én apám, az emberek apja”.

Kosztolányi Dezső:

Tanár az én apám

*Tanár az én apám. Ha jár a vidéki
Városban, gyermekek köszöntik ősz fejét,
Kicsinyek és nagyok, régi tanítványok,
Elmúlt életükre emlékezve, lassan
leveszik kalapjuk. Mint az alvajárók,
kik másfelé néznek. Hentesek, ügyvédek,
írnokok, katonák s olykor egy országos
képviselő is. Mert nagy az én családom.
Nagy az én családom. Kelettől nyugatig.
Nyugattól keletig. Nagy a mi családuink.
Mikor vele megyek, fogva öreg karját,
Vezetve az úton, a szívem kitágul
S szívek közt énekel elhagyatott szívem.
Az én édesapám az emberek apja
S én az embereknek testvére vagyok.*

A kommunista világban, amelyben én felnőtt emberre lettem, a tanároknak azt a nemzedékét, amelyiket nem lehetett „megszelídíteni”, a párt szolgálatába állítani, elbocsátották. Helyettük azokból a valamilyen módon nyilván tehetséges fiatalokból képeztek tanárokat, akik gyorstalpalós érettségijük után szereztek egyetemi diplomát. Magyartanárként azt az irodalomszemléletet ismerték meg, amely szerint az irodalom az osztályharc eszköze. Azóta, természetesen, változott a világ. És most megint azt nézzük, hogy hasznossági rendszereinkben hol a helye a magyar irodalomnak. Megvallom, azt is aggódva látom – lehet, hogy a világban is így van, nem tudom, a világot nem ismerem, csak a saját környezetünket –, hogy a tanításban a művészeti oktatás szinte csak az irodalomoktatásra szorítkozik. A zenével, képzőművészettel alig foglalkozik az iskola. Az irodalomoktatás is csak egy tantárgy a sok közül, olykor még ma is a történelemoktatásnak alárendelve. Mintha még ma is azt szeretnénk a diákoknak megmutatni, hogy bizonyos korszakokban milyen történelmi szerepe volt az irodalomnak. Attól tartok, hogy a tanterv megalkotói a természettudományok oktatásának sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint az irodalomoktatásnak, noha szerintem a természettudományok elmélyült, szakszerű és – ahogyan mondani szokás – naprakész megismerése a jövő mérnökeinek való. Az irodalom megismerése viszont nem pusztán az irodalmárok ügye, hanem minden gondolkodó emberé. A matematikus, ha tudományába belemélyed, az élet számos gondjáról, ostobaságáról és szépségéről megfélemedezik. Ám abban, hogy éljen, emberi kapcsolataiban helytálljon feleségként, anyaként, férjként, apaként, hogy szépen fogadja az öregedést, a művé-

Téli túra



szetek segítik! S a szakmáját is magyar nyelven műveli. A nyelv használatát viszont az irodalomórakon sajátíthatja el! Az irodalom egyetemes tantárgy! Minden ember számára nélkülözhetetlen! Matematikát csak a majdani matematikusoknak kell hetente minden más tantárgynál magasabb óraszámban tanítani! A többieknek kevesebb is elég belőle. Akiknek a saját szakmájukban szükségük lesz rá, mindent megtanulhatnak majd az egyetemen. Az irodalomra azonban mindenkinek szüksége van, mindenkivel előfordul, hogy szomorú lesz vagy boldog, önmagával meg kell küzdenie és a másik emberrel szót kell váltania! Esetleg ebben valamit segít a lélektan is, az igazi mélységek közelébe azonban szakmai absztrakciókkal eljutni aligha lehet! A valóság megfigyelésével, ámuló újraköltésével foglalkozó művészettel sokkal inkább! Milyen jó volna visszatérni ahhoz, hogy az iskola ne a szakképzés előkészítője legyen, hanem – mint valaha – elsősorban emberségre segítsen!

Visszatérni? Vajon kik segíthetnének ebben?

Olyan tanárok, akiket nem szakmunkásokként kezelnek, akik nem agyonhajszolva tanítanak... Akikről mindenki tudja, hogy nemcsak akkor dolgoznak, amikor a tanteremben vannak, hanem akkor is, amikor otthon olvasnak, zenét hallgatnak, diákjaikkal együtt töltik a szabadidejüket. Ne felejtjük el: ma a legtöbb családban mindkét szülő kereső munkát végez. Nincs módja arra, hogy a gyermekét a szabadidejében elkísérje...

Mindeközben főleg arról vitatkoznak a véleménykülbségek bajnokai, hogy ki kerüljön bele a Nemzeti alaptantervbe s ki maradjon ki belőle...

Nekem is úgy tűnik, nagyon vitatható szempontok szerint döntenek arról, hogy ki kerüljön a tantervbe, ki nem. Mint a marxizmus idején. Nem ugyanazon szempontok szerint, de ugyanolyan szűkösködőn. Ha gondolkodó emberekre bízunk a tanítást, nem valami könnyen ledarállható programnak kell azt tekintenünk. Hallom például, hogy Esterházy Pétert kihagyják az irodalomtanításból. Mindenre lehet érveket felhozni, de ellenérveket is. Esterházyt bizonyára botrányoztatónak szabadszájúnak látják. Az irodalomórán azonban nemcsak annak szabad előkerülnie, ami példaértékű, az is szóba jöhet, ami az emberi gondolkodásban kétségként, kínzó motívumként megjelenik. Esterházy botrányoztató szövegeiben kínok villannak elő.

Egyetemi hallgatók, budapesti bölcsészek jó ideje azt nehezményezik, hogy Ady Endre verseskötetét senki nem lábjegyzeteli. Hogy is olvashatnák Ady költeményeit – panaszozzák –, ha már a címükben (a példa: Héja-nász az avaron) ismeretlen kifejezéseket találni? Mi az, hogy héja? S mit jelent az avar?

Lehet, hogy a pesti gyerek valóban nem tudja, mi az, hogy avar, mi az, hogy héja. Balassi Bálintot is lábjegyzetelni kell, és azért Balassi mégis örök értékű költő marad... Ha lábjegyzetelni kell, hát lábjegyzeteljünk, de, ha a lábjegyzeten túljutottunk, akkor megcsodálhatjuk azt, amihez a lábjegyzet segítségével eljutottunk. Nem a lábjegyzetet kell megtanulni, segítségével jobban megértjük a verset. Ha a költészetet meg akarom szólaltatni, alázatosan és könnyedén meg kell világítanom azt, ami a gyerek számára nem magától értetődő. Ha hosszabb tanári gyakorlattal rendelkező ember írja a tankönyvet, az figyel arra, hogy a fiatalok más világban élnek, mozognak otthonosan, mint szüleik, nagyszüleik éltek. József Attila nagyszerű versét sem érti meg egy mai gyerek, mert nem tudja, miért igyekszik a padlásra a „mama”, egyáltalán kiféle ember a mosónő. Némi magyarázatra van szüksége, akár csak egy-egy Ady vershez. Ma a mosónő sokak számára éppoly érthetetlen szó, mint a héja vagy az avar. A baj csak az, hogy a modern irodalomtudományban otthonos, fiatal szakemberek, akik a tankönyveket írják, nem a gyerek eszével gondolkodnak.

A Nemzeti alaptanterv a magyar nyelv és irodalom oktatásában komoly szerepet szán az internetnek, a számítógépnek... Magyarán szólva: a modern technikának, amelyről Jelenits István már több mint egy évtizede azt nyilatkozta, „ha a technika uralkodik felettünk... az nemcsak az emberi kapcsolatok, de a világ jövője szempontjából is veszélyes... a gépek társtalanná teszik az embert, személytelenné az életet.”

Azon kéne lennünk, hogy azokat, akik számítógéppel dolgoznak, meggyőzzük arról, hogy a számítógép nem arra való, hogy a tapasztalást helyettesítse. Arra jó, hogy bizonyos ismereteket felidézzünk és egymással kapcsolatba hozzunk. De arra nem, hogy a valósággal való tényleges érintkezésünket fölöslegessé tegye vagy akár helyettesítse. A verseket közvetlen közléről kell megcsodálni. A regényeket sem lehet gépiesen, kapkodva olvasni, tartalmi kivonatok alapján tanulmányozni. Lehet rajongva, mohón olvasni, könyvünket átlapozni, álmodni olvasmányainkról, sétálni velük... Nem lehet a művel való természetes érintkezéstől szabaddá válni. Együtt kell élni vele. Nem sokra megy, aki számítógépes ismeretekkel igyekszik világosságot vinni a műalkotás elgondolkodtató csodái közé. Milyen villámütéshez mérhető egy-egy költői kép: „csüggttem ajkán... szótlánul... / mint gyümölcs a fán.”

A Nemzeti alaptanterv – úgy tűnik – feladja az irodalomtörténet mentén haladó oktatási rendet, tematikus csoportosításba rendezi a magyar irodalmat.

Az irodalomtörténet túlhangsúlyozása a marxizmusnak volt köszönhető. A történelemtanítással párhuzamosan próbálták adagolni az irodalomtörténetet, de a történelemtanítással nem lehetett olyan gyorsan haladni, mint az irodalomoktatással; a történelemnek vannak olyan szakaszai, amelyekhez nem társul irodalom. Az irodalomtanárnak meg kellett várnia, míg történelemórán elérkeztek ahhoz a korhoz, amelybe ő magyarórán a mondandóját beleilleszthette. Régebben – például az én gyerekkoromban – csak a nyolcosztályos gimnázium utolsó vagy utolsó két évében tanítottak irodalomtörténetet. Az irodalomtörténeti kezdetekkel – például a homéroszi eposzokkal – akkor ismerkedtünk, amikor Arany Jánosról tanultunk. Nem rossz, ha tematikus csoportosításban tanítjuk az irodalmat, egymás mellett jól megférnek a különböző korokból való alkotások. Például jó, ha a gyermek együtt őriz a családról szóló antik és modern irodalmi szemelvényeket. Nem kell az adott koroknak a teljes történelmét ismerni ahhoz, hogy egy ókori szerző verse és, mondjuk, Petőfi költeménye egymás mellé kerüljön! Később azután – miként az én boldogult úrfi koromban, a nyolcosztályos gimnázium utolsó vagy utolsó két évében – el lehet rendezni ezeket a lazább kapcsolatrendszerben megismert irodalmi alkotásokat, az irodalomtörténet menetébe lehet rendezni a korábbi tanórákon összegyűjtött ismereteket, olvasmányemlékeket. Absztrakt ideológiák mentén vezetett oktatási rendszerekben mindez természetesen nehezen megvalósítható. A tanulás is könnyebb volna, ha ezt bölcsen, megfontoltan, kapkodástól mentesen ki lehetne kísérletezni. A tanár számára is megbízható és mégis lazábban kezelhető tantervek kellenének, más a

Nyári túra



gimnáziumi tanulóknak, más a szakmunkásképzők növendékeinek...

Az 1991-ben, Gödön alapított Piarista Szakközépiskola magyartanára ezt valószínűleg mindenkinél jobban tudja, hisz' tapasztalta...

Ha jól tudom, ma a szakmunkásképzőben is szinte ugyanazokat a tanmeneteket teszik kötelezővé, mint a gimnáziumokban, legfeljebb csak a heti óraszám tekintetében különbözik a gimnáziumi és a szakiskolai magyartanítás. Jobb volna, ha a szakmunkásképzőben olyan irodalmi művekkel foglalkozhatna többet a tanár, amelyek az ott tanuló fiataloknak a mesterségét, tapasztalatvilágát érinti, az ő szívüknek kedves. Tapasztalatból tudom, milyen nehéz a szakmunkásképző növendékeit magyarárnak szóra bírni. Ugyanakkor azt is megélhettem közöttük, hogy néha mégis megrendülten fogadtak egy-egy verset vagy elbeszélést. Néha akkor is, ha nem számukra ismerős képi világba vezette őket. Legemlékezetesebb vállalkozásom az volt, hogy az egyik osztályban több órán át foglalkoztam Kafka *Átváltozás* című elbeszéléssel. Mindenki figyelt és hozzászólt, néha még a lélegzetem is elállt.

Az úgynevezett kötelező olvasmányokkal is nehéz a helyzet, van, aki fogcsikorgatva fog hozzá az olvasáshoz, majd rájön – lehet, hogy csak évek múlva –, hogy érdemes volt mégis megismerkedni velük. Törhetjük a fejünket, hogy az *Egri csillagok*at miért tartják unalmasnak a mai tizenévesek, és vajon nem tudnánk-e játékosan, ügyesen mégis megnyerni a figyelmüket Gárdonyi számára. Jókai Mór műveit kiváló kollégáim közül oly sokan száműznék az oktatásból. Nem lehet, hogy rosszul közelítjük meg őket? Hogy tényleg nehezen megközelíthetővé válnak bizonyos alkotások, de némi leleménnyel mégis életre kelthetjük őket? Szerintem Jókai Mórnak remek lapjai vannak, szuggesztív jelenetei, feledhetetlen tájrajzai. Azokat kellene a fiatalok kezébe adni, nem a kétkötetes, nagy műveit. Aki ezeket megszereti, később, érett fővel egy-egy regényt is szívesen elolvas tőle. Kötelező olvasmány vagy sem, bizonyos irodalmi műveket érdemes megszerettetni a diákjainkkal, hogy elvigyék magukkal és, amikor eljön az ideje, rátalálhassanak. Mindeközben a kötelezővé tett irodalmi alkotásokhoz csatolt értéktételekről sem feledkezhetünk meg. Tapasztalatom szerint a diákok azokat a „kiegészítőket” mindig megjegyezték, amelyek a tárgyalt művek szakmai értékelésére vonatkoztak: ezt a kritikusok többre becsülik, azt viszont fáradtabbnak, sablonosabbnak ítélik... Olykor egy-egy közkedvelt író áldozata lesz valami múltó divatnak. „Rosszul szolgál, aki kiszolgál.” Honnan van az

igazán nagy írók örökkévalósága? Hogy századok múlva is megragadó, élő az, amit megírtak? S hogy egy-egy, az iskolában talán nehéz szívvel elemzett vers, regényrészlet évekkel később, felnőtt korunkban eleven erővel magához emel...

Vajon mi volna a társadalmi feltétele annak, hogy ez az ideális oktatási összkép mielőbb megvalósulhasson?

Ha a tanárok anyagi biztonságban, szakmailag megbecsülve dolgozhatnak. Ha szabadságukkal kellő felelősségtudattal élhetnének, élnének. Emberi méltóságuktól, személyes felelősségtudatuktól semmilyen körülmények között nem fosztanák meg őket...

Akkor tanított, amikor a világ tiltásokkal volt tele, mégis eredményesen és boldogan oktatott. Nevelt is...

Szerencsés helyzetben voltam: piarista voltam. Másfajta körülmények közt taníthattunk, mint azok, akik a hatalmi gépezetnek közvetlenül és teljesen kiszolgáltatva tevékenykedtek. Említettem már, mi még gyakran elmentünk a diákjainkkal kirándulni; amikor a Dunán ereszkedtünk lefelé, elővettük Babits Mihály kötetét, mondjuk, a *Jónás könyvét* olvastam föl nekik. Másként hallgatták, mintha egy iskolai órán került volna eléjük... Az egyházi iskolák életében megőrizhettünk valamicskét a szabadságból. Büszkén hirdethettük, József Attilát idézve: „A mindenséggel mérd magad!”

És bátran élhették az Ars Poetica következő sorait: „Szigye se szolgáljak aljas, / nyomorító hatalmakat.”

Szörényi László

Mitológia és irodalomoktatás

■ Látszólag agyoncsépett téma, hiszen korábban már több iskolatípus óraterveinek, illetve több tantárgy oktatásának részeként megjelentek kiváló szakemberek által írott tankönyvek és segédkönyvek, amelyek elősegítették elsősorban a klasszikus görög-római mitológia, másodszorban a többi nagy nemzet vagy kulturális egység *hitregeinek és történeti mondáinak* tanítását.¹ Mégsem agyoncsépett a téma, ugyanis a legújabb fölmérések szerint egy-egy iskolás gyermek legföljebb napi harminc percet hajlandó olvasásra fordítani. Ez bizony Weöres Sándor-tehetségű nyolc-tíz éves gyermekek esetében is kevésnek bizonyulna. Ami az új Sanyikákat illeti, ők még – nagy példaképüket követve – beszerezhetnek zseblámpát, hogy a paplan alatt olvassanak, de a többi nebulónak csak akkor érdemes zseblámpát ragadni, ha netán meg akarja keresni az akváriumba ejtett okostelefonját.

Jóindulatú kacagással kell visszautasítanunk mindazon, föltételezhető ellenvetéseket, amelyek konzervatív öslénynek nézve engem vagy más, hasonló vaskalapot, arról igyekeznének meggyőzni, hogy: no, de hiszen az interneten vagy a tévében látható sci-fik, horrorok, pornók és más népfelvilágosító híradók ugyanazon mitologikus elvek szerint szerkesztődnek, mint, mondjuk, Homérosz eposzai vagy a *Rámájana*, hogy ne is beszéljünk *A csendes Donról*. Ami igaz, az igaz: a 20-as, 30-as évek nagy irodalmi újtói, gondoljunk akár Joyce-ra vagy Szentkuthyra, vagy Németh Lászlóra,² természetesen használták a klasszikus, azaz görög-római mitológián kívül a skandinávot, hindut, buddhistát vagy akármit az indián mítoszoktól az eszkimókon át a szamojédig, rajtuk azután felnőtt egy vallástörténet-szemle, amelynek az angolszász világban és nálunk legismertebb képviselője Joseph Campbell. Ezen tudósokat azért említem, mert az ő tanítványaik viszont már minden gátlás nélkül átfogalmazták filmes narrációba a klasszikusokból, valamint a Joyce-ból és Joyce utáni irodalomból kivonatolható mitologikus szüzséket. Erről hosszan és részletesen beszél

éppen maga Campbell – különösen a szintén tanítványai közé számítható George Lucas *Csillagok háborújának* az elemzésekor – egy másik egykori tanítványának, Bill Moyersnek adott tévés életinterjú írott változatában.³

Még egy dolgot hozzá kell tennünk a hazai tanügy tragikus megváltozásának krónikájához, nevezetesen a latinoktatás gyakorlati eltűntét. Ez sok nyugat-európai országban is megtörtént, de minthogyha egyszer már elérte volna a mélypontot, és mára mintha újraépülni látszana a klasszika-filológiai oktatás. Hollandiában, Belgiumban és Németországban legalábbis ez a helyzet. Még az is megtörtént – ami nálunk viszont végképp hiányzik –, hogy, mintegy a latin-görög hiányának ellensúlyául, kialakult Amerikában és néhány nyugat-európai országban az a virágzó gyakorlat, amely egy kelet-ázsiai, pontosabban japán költői műfaj, a haiku utánozhatatlan töménységét házasította össze a latin nyelv szigorúságával, és ezért nem csupán önálló költészeti ággként, hanem oktatási segédmodszertanként is fölvirágzott a latin nyelvű haikuköltészet. Lássunk egy romantikus példát a holdvilágos éjről:

*Oblitus est fur
in fenestra mea
lunam splendentem.*⁴

(A tolvaj ottfelejtette ablakomban
a ragyogó Holdat.)

Akármennyire kegyetlenül hangzik is, szerintem a latin-oktatás eltüntetése a tantervekből az első, de döntő lépés az irodalomoktatás teljes felszámolásához. Hetente minimum három rádió-, tévé- vagy sajtónyilatkozatot olvasok arról, hogy úgy kell megreformálnunk az oktatást, hogy tekintettel legyünk az elhelyezkedésre, a munkanélküliség felszámolására és az innovációra. Mivel az illetékesek már maguk sem tanultak latint, vagy ha igen, akkor azt sikerrel elfelejtették – nem beszélve a magyar-, német-, an-

gol-, francia-, olasz- és történelemórán tanultakról, hogy most már ne is említsem a marxizmus valamely fölvizezett változatát vagy a zenetörténetet –, nyilván úgy képzelik, hogy jelenleg aránylag kevés az igény madárjósokra (haruspex), valamint Vesta-szüzekre (vestalis), ezért mind a fiú-, mind a leányoktatásból ki kell kapcsolni az ilyen „fölösleges” ismereteket. Mivel ezen tantervkészítők természetesen hazafiak, nyíltan nem merik kimondani, hogy Berzsenyit vagy Jókait felejtjük el, mivel folyton mindenféle görög-latin szavakat emlegetnek, ami csak fárasztja a szegény, megterhelt gyermeket. (Nézzen helyette inkább tévét, abból sem ért meg mindent, hiszen még a Jókai-filmeket is megszakítják női tampon- vagy szélgörcstabletta-hirdetésekkal.)

Miért merem azt állítani, hogy ha elvész a mitológia, és legfőljebb majd a viszonylag ritkán feltűnő Mozart-, Weöres Sándor-szerű csodagyerekek fogják a paplan alatt olvasni, mondjuk, Kerényi Károly, Trencsényi-Waldapfel Imre, Szilágyi János György vagy Ritoók Zsigmond összes műveit, akkor egyszer s mindenkorra vége lesz az irodalom iránti váagnak, kíváncsiságnak, szomjnak, amely pedig korábban nélkülözhetetlen és megszerzendő tulajdonságként szerepelt minden képzési tervben? Vegyünk egy példát. Kornis Mihály például 2017-ben, a *Látó* című marosvásárhelyi folyóiratban ilyen kulcsmondatok alá tömörítette a mitológia hasznát – pedig nemcsak a legnagyobbakra hivatkozott, hanem olyan, rendkívül hasznos és szinte minden kultúrnyelvre lefordított kis kézikönyvecskére is, mint az amerikai Edith Hamilton mitológiája –, mint a következő alfejezetcímek: „A görög mitológia alakjai rád néznek”; „Nekünk itt van az Olümposz”; „Időtlenességben élnek”; „A legszebb égi és földi nőket Zeusz akarja magának!”; „Az istenek, figyelemre méltó, nem tudnak szeretni”; „Megtudod, amit tudni akarsz”; „A mitológia jótett”. Gondol a potenciális mitológiafogyasztók azon rétegére is, amelyik már kívülről tudja Rejtő Jenőt, ezért az egyik alfejezet címe: „Odüsszeusz álnevének jelentése: Nedudki”. Azután komolyra is fordítja a szót, mert a jámbor olvasót figyelmezteti, hogy ne jusson azok sorsára, akik nem veszik észre – ostobaságból vagy azért, mert lebeszéli őket az olvasásról –, hogy a mítoszok nélkülözhetetlenek önmagunk megértéséhez és megismeréséhez, hiszen e történetek ennek a megismerési folyamatnak a modelljei: „Mit jelent ez? Azt, hogy a képzeletünkben a létezésükben megnyilatkozó igazsággal – amit az ő alakjuk képvisel bennünk eztán, már ha képesek vagyunk újra és újra szembenézni velük – megláthatjuk őket a sorsunkban. Bennünk élnek. Nemcsak

halljuk a szavukat, de általunk szólnak. Amikor azt érzem, hogy életem történetének egyik vagy másik részlete hasonlatos ahhoz, ami görög istenekkel vagy hősökkel történt, helyesebben történik, olyankor ezek az erők, dinamikusok hatnak az életemben, ez életem jóleső tapasztalata. Örömben vagy fájdalomban érelődöm.”⁵

Röviden: tehát nélkülözhetetlennek tartom, hogy legalább minden nagyobb városban legyen egy vagy két gimnáziumi osztály, ahol latinul tanítanak, és az országban legalább három-négy helyen olyan is, ahol görögöt. Ehhez kapcsolódóan akkor rendelkezésre állnak vagy megíráthatók – mert van erre a munkára elég szakember – azok a görög-római mitológiáról szóló segédkönyvek, amelyek régebben is kísérték a nyelvkönyveket, ugyanúgy, mint a reáliákat tartalmazó és általában *Római élet* címet viselő segédkönyvsorozatok. Mivel a már emlegetett Hamilton először 1940-ben megjelent könyve későbbi kiadásaiban hozzácsapta függelékben a skandináv mitológiai bevezetőt is – sajnos a magyar fordításból ez hiányzik⁶ –, ehhez az elképzelt és szükséges segédkönyvhöz hozzá kell illeszteni olyanokat, amelyek tartalmazzák a nagy kultúrákhoz kapcsolódó mitológiákat, így a skandinávot, az indiait, a kínait, a japánt, az afrikaiakat, az észak- és dél-amerikai indiánokat, az ókorból a sumért és az akkádot, valamint az egyiptomit stb., stb. Az elmúlt fél évszázadban kitűnő könyvek jelentek meg ilyen célzattal: Trencsényi-Waldapfel Imrétől a görög mítoszokról, Boronkai Ivántól a római mondákról, Dömötör Teklától a kelta mitológiáról, Bernáth Istvántól a skandináv mitológiáról, Dobrovits Aladár, Kákossy László és Komoróczy Géza közös munkájaként, Trencsényi-Waldapfel Imre bevezetőjével az ókori közép-kelet regéiről stb. Természetesen ami a tantervet illeti, úgy kell beosztani, hogy mindig azok kerüljenek be egy-egy osztály kötelező olvasmányai közé, amelyeknél az élő főnyelv az angol vagy a francia, vagy az olasz stb. A magyar irodalom oktatásához viszont minden osztályban be kell állítani egy olyan könyvet és szöveggyűjteményt, amely a magyar középkori irodalomban, illetve a folklórban megmaradt regéket és mondákat tartalmazza, ha természetesen nem olyan teljes formában is, mint ahogyan azt annak idején Ipolyi Arnold hatalmas vállalkozása összefoglalta, viszont hozzá kell csatlakoztatni egy olyan gyűjteményt, amely tartalmazza egyrészt a finnugor, illetve uráli rokon népek mitológiáját, valamint a nemzeté formálódáshoz nélkülözhetetlen török népek mítoszaiból és folklórából annyit, amennyinek van magyar párhuzama vagy jelentősége.

Ha már az előbb erdélyi példát hoztunk, akkor a gondolatmenetnek ezt a részét talán a most hatvanéves Kovács András Ferenc egyik versének (*Latin szerelem*) részletével tudnám illusztrálni, ahol a nyelv kétértelmű mitológemáját felhasználva alkot Catullus – hommage – -fordítás és -parafrázis között lebegő műfajban valamit, ami jóval többről szól, mint amire a mítosz ráébreszthet minket, de nem ébrednénk rá soha, ha nem lenne mítosz:

... *Odi et amo. Két nyelv
feszül most egymásnak a világ valahány
szaváért – védtelenül, csupaszon, szerető
dühbe vonaglón, összefonódva a néma
harcban, egybesimulva, habár sohasem
lehet eggyé... Odi et amo. Odi et amo.
Ó diadalmas vad keserűség vív a
világért, két feszülő nyelv – és mi nem
értjük, a megfeszítettek, a szó kusza kínját,
Clodia, szentem, a csókban...*⁷

Van még egy hallatlanul fontos, de a mostani adott keretben nem tárgyalható, csak érinthető probléma. Ez a vallás- vagy hitoktatásnak és a mitológiának mint tantárgynak vagy segédtantárgynak egymáshoz való viszonya. Félreértés ne essék, hittant vagy valami hasonlót az egyházi fenntartású középiskolákban tanítanak, noha jó volna, ha a vallásokról alapvető tudnivalókat tartalmazó tárgyat kitalálnának a világi fenntartású iskolák számára is, tekintettel arra, hogy nem tudok elképzelni olyan műveltséget, amelyből ez a szegmens hiányozhatnék. A szocializmus hosszas betegeskedése idején „világnézetünk alapjai” címmel tanítottak valamifajta izét, amely az ateista közhelyek, a lebutított filozófiatörténet és a kínos semmitmondás szerencsés keveréke volt. De arra talán jó, hogy értelmesebb gyermekek, akik szintizta ateista családi környezetből jöttek, gyorsan bemenekültek a legközelebbi ezoterikus szekta védőszárnyai alá. Vagy beatzenével próbálták megostromolni a kissé konzervatív plébánost, aki esetleg nem dobta ki őket. Ezt nem kívánom vissza, de az talán nem ártana, ha valaki egyszer az életben meg tudná különböztetni egymástól, mondjuk, a műezzint és a boncot, már nem is beszélve Jézusról és Zarathustráról. Joseph Ratzinger még pápává választása előtt egy igen alapos tanulmányában úgy ábrázolta a világ jelenlegi helyzetét a globális konvergencia, illetve a globális szembenállás szempontjából, hogy szerkesztett egy törzsfát, amelyben három nagy korszakra osztotta fel a vallások történetét: az első a primitív megtapasztalásoknak nevezett ősköd, tehát

az írásos emlékek előtti és az orális és régészeti hagyományból is csak részlegesen rekonstruálható, történelminek még nem nevezhető korszak; erre következnek a mitikus vallások, majd ezekből három kitörés története vezet a jelenlegi tendenciákhoz: az egyiket misztikának lehet nevezni, a másikat monoteista forradalomnak, a harmadikat felvilágosodásnak. Ez utóbbi egyenesen a görög mítoszkritikából származik, befolyásolja a keresztény patrisztikát, sőt, az iszlám kezdeti szakaszát és egyes teológiai irányzatait is; a két előbbi pedig, a misztika és a főleg Zarathustra és Jézus nevével jellemezhető monoteista forradalom pedig kölcsönösen megpróbálja a másikat befolyásolni vagy kísérleteket tesz az esetleges egybeolvadásra. Ennek egyik legismertebb példája természetesen az amerikai kontinensen ismerős buddhista-konfucianus-taoista-keresztény konglomerátum, amely igen sok protestáns egyházat jellemez, de vannak hívei a katolikusok között is; de van a misztika és a felvilágosodásnak nevezhető szemléletmód között is közeledés vagy azonosítási lehetőség, főleg, ha a Dionüsziosz Areopagita nevéhez fűződő „negatív teológiára” gondolunk.⁸ Ennek alapján tökéletesen jogosultnak érzem, hogy a gimnáziumokban kell adni valamiféle vallástörténeti alapképzést akkor is, ha a jövő évi nemzeti bevétel nem fog gyarapodni, mondjuk, azzal, hogy egy japán autógyárat idecsalogatunk, mondván, hogy itt a sintoizmust magas szinten művelő benzinkutasok is vannak. (Persze ehhez humán tagozatokat kellene nyitni, de tartok tőle, hogy sok, pedagógiai ügyekben illetékes személyiség nem értené, hogy mi köze van, mondjuk, a görögöknek a Humanichoz, hiszen a görögök, ők csak tudják, saruban jártak.)

Három a magyar igazság, akkor is, ha a három, mint tudjuk, meglehetősen misztikus szám, akár a teológia, akár a kabbala, akár a politikaelmélet szemszögéből nézzük (ez utóbbival a népfenség hármasság felosztására célok), ezért ha már volt két marosvásárhelyi példánk, akkor legyen egy harmadik is: ez Markó Béláé, aki az általam ismert nagy, élő költők közül talán a legfontosabbat írta a halál mint valóságos, illetve mint mitikus fogalom és a nyelv kapcsolatáról a *Nyelvtan* című versében, amelyben ő, mint romániai magyar költő férfi, egy romániai szlovák költőnővel beszélget, és kicserélik megfigyeléseiket arról, hogy melyik nyelven milyen nemű a halál, nemcsak az állam nyelvét véve figyelembe, és nem csupán önnönmaguk anyanyelvét, hanem a mindkettőjük által ismert németet és franciát is, és végül is a beszélő, azaz a magyar anyanyelvű férfi megnyugszik, mert így fejezi be ezt a narrációt:

... magyarul tanultam meg képzelni, képzelegni,
képeket látni a szavak mögött, de ez a
nőnek látott halál most megnyugtat valamiért,
akármilyen szörnyű, akármilyen bűzös leheletű,
de ezek szerint nem csak életre, hanem
halálra is asszony szül minket,
fekete ruhás csontváz ölében megyünk el,
figyelem a bukaresti hangzavarban
az elnehezült temesvári szlovák költőnő
nyugodt arcát, más a képzeletünk, gondolom,
amit nem látunk, az is különbözik,
szeretném megkérni, hogy képzeljen
majd nekem is egy olyan halált.⁹

Véleményem szerint a versből nemcsak az a tanítás vonható le, hogy nyelv és mitológia a legszorosabban és elválaszthatatlanul összefügg, és nemcsak az, hogy mivel a költészet nyelv, ezért tehát a költészet és a mitológia is elválaszthatatlanul összefügg, hanem az is, hogy a mitológia azért nélkülözhetetlen minden, saját nyelvet használó vagy azt megérteni, vagy elsajátítani kívánó más nyelvű, más nemzetiségű ember számára, mert maga a mitológia is költészet, illetve a mitológia a költészet nyelve. A költészet pedig nem csupán azt jelenti, hogy a sok művészet közül az egyiknek, az irodalomnak a verses, metrikus, zenével rokon válfaja, hanem átvittebb értelemben gyűjtőneve minden művészetnek, mint az emberi kultúrát az emberi vadságtól megkülönböztető attribútumnak. Schiller legalábbis így gondolta. Sajnos nem lehet ideiktatni azt az egész, gyönyörűsége költeményt, amelynek *Görögország istenei* a címe, de idézzünk belőle legalább, mégpedig azt a strófáját, amely gyászolja a szép istenvilág elpusztulását, amikor a természet már tulajdonképpen nem is él, csak árnya maradt meg, ezért:

*Azt a gyönyört, melyet ád, nem érzi,
fenségétől fel nem lelkesül,
nem látja a Lelket, mely vezérli,
örömem hevétől nem hevül,
nagyságát nem érti mesterének,
mint közönyös ingaóra, jár:
isteneit veszve a természet
a súlytörvény rabja már.¹⁰*
(Rónay György fordítása)

Berzsenyi Dániel 1817. március 12-én írt egy levelet Kazinczy Ferencnek, amelyhez mellékelte *Hymnus Keszthely' Isteneihez* című versét. Szokása szerint kicsinyli önmagát és a küldeményt is; a filozofok között is néha-néha

található gonosz emberek ezt úgy szokták értékelni, hogy naná, vágyott arra, hogy megsimogassák a buksi fejét, ezért mórlikálta magát, mégpedig így: „Barátom, hat napi vajúdás után Musám egy korcsot szült, feje Schiller, mellette Bersenyi, lába Horác, nyelvére nézve Semineologus, mellynek a' tudós magyar világ tán még hírét se hallotta; tekintsd meg kérlek s mond meg mit tegyek vele.”¹¹ Kazinczy vette a lapot, és így válaszolt: „Hat napi vajúdás után Múzád nem azt a' Chimaerát szülte, mellynek feje Schiller, közepe Berzsenyi, hátulja Horátz, hanem olly nagy tűzű Ódát, a' mellyet csak tőled halla még a' Haza. Melly erő! Melly képek! melly nyelv!”¹²

A vers elemzői természetesen gondosan föltérképezték mindazokat a hasonlóságokat, illetve indítatásokat, amelyeket Schillerből és Horatiusból meríthetett Berzsenyi.¹³ Érdekes módon azonban nem a *Görögország istenei*re gondoltak, hanem főleg *Az eleusis ünnepre*, az ott szereplő és a földművelést meghonosító Ceresre és a múzsákra, akik a Berzsenyi-költeményben is szerepelnek. Azonban Berzsenyi inkább céloz Schillerre, semmint hogy átvenne tőle, mert hiszen nála a földművelés pártolása, illetve a költészet és a többi művészet támogatása nem azért emelkedik ki a többi, esetleg más istenek által támogatandó foglalatosság közül, mert Festetics György a keszthelyi Helikonnal mint a Georgicon mellé szervezett ünnepség vagy ünnepségsorozat alapításával éppen csak erre törekedett volna! Sokkal inkább azért, mert a Berzsenyi által elválaszthatatlan kettősségnek érzett műveltség eszményét ő a békés munka és a felszárnyaló művészi alkotás elválaszthatatlan egységében akarta ábrázolni. Cereset együtt Apollóval és az ő fennhatósága alá tartozó múzsákkal, szembeállítva az összes többi istennel, akiket viszont egy Horatius-allúzióval iktat ki a maga költői világából. Azonban ez az allúzió is, vagyis a horatiusi, Agrippához címzett óda (*Carm. I. VI.*) néhány kelléke, azaz a világméretű háborúkra és győzelmekre való utalás sem csupán allegorizálása a napóleoni háborús korszak földrendítő eseményeinek – legyen szó akár áldozatról, akár vereségről vagy győzelemről –, hanem ez az elutasítás úgy szól saját korához és vágyott olvasóihoz, hogy sokkal egyetemesebb. Nem elégszik meg ugyanis az Augustus, illetve ez esetben Ferenc császár dicsőítésének elutasításával csak azért, hogy az epikus tárgy és modor helyett mintegy felajánlja az erotikus költészet szépségeit, beleértve a férfiakat kifinomult manikűrözés után karmolászó hölgyek említését, hanem ezt a gyönyörűen morbid horatiusi iróniát¹⁴ Berzsenyi összekapcsolja a Schiller negyedik költői ciklusában a *Görögország istenei* előtt olvasható legelső verssel, amely *Az új évszázad*

kezdétén címet viseli. Ugyanis abban Schiller az egész modern történelmet, beleértve a XVIII. és XIX. század fordulóján dúló világháborúkat, a legnagyobb ocsmányságnak tekinti, nem látván semmi különbséget például a franciák és a német birodalom közötti esztelen háború és az angol, pénzvágy uralta tengerentúli imperializmus között; az egész Föld, úgy, ahogy van, tulajdonképpen műzsailag lakhatatlan. Egy ország van csak, ez azonban nincs a földabroszon:

*A szív csöndes szentélyébe fuss hát
A világból, mely forrong vadul.
Egy szabad hon van csak: Álomország;
És a szépség csak dalban virul.*
(Kálnoky László fordítása)¹⁵

Ez az Álomország (Reich der Träume) nem egyéb, mint az a zug, amelyet Schiller a *Görögország istenei* idézett részletében „isteneit vesztett természetnek” nevez, és amely az eredetiben az isteneitől megfosztott természet („entgötterte Natur”) nevet viseli. Tehát a történelem ellen egyetlen antidotum létezik (ez nem azonos a véralvadástól, noha lassan már csak a patikusok tanulnak latinul), és ez az ellenszer: a költészet!

Jelszavunk legyen tehát: aki magyar, tanuljon latinul!

JEGYZETEK

- 1 A mitológia Kerényi Károly által is megkülönböztetett két fő ágának, azaz az istenekről és a hősökről szóló történeteknek régebben bevett magyarosítási kísérleteire is utalok ezekkel a kifejezésekkel. Kerényi elemzései nemcsak az ókori művek, hanem a klasszikus és modern irodalom önálló olvasás révén való elsajátítását is segítik.
- 2 NÉMETH László: *A mítosz emlőin. Ars poetica helyett* = Sziget: Brelich Angelo, Gulyás Pál, Kerényi Károly, Kövendi Dénes, Németh László, Prohászka Lajos tanulmányai. Pápa, kiadta Kerényi Károly, a Pápai Főiskolai Nyomda, 1939, 28–34. Elég most itt az esszé meghökkentő kezdetét idéznem: „Ha egy fiatal író megkérdezné: »Milyen diétára fogjam a lelkem, hogy nagy eredményeket érjek el?«; azt mondanám: »Olvass mitoszokat«. Ez a tanács ellentétben áll ifjúkorunk gyakorlatával. Mi modern irodalmat olvastunk.” Uo., 28.
- 3 CAMPBELL, Joseph – MOYERS, Bill: *A mítosz hatalma*. Ford. BARTÓK Imre, Bp., Szent István Társulat, 2019
- 4 <https://www.poemhunter.com/poem/1116-latin-haikus>
A latin haiku műfajáról vö. *Tonight They All Dance*. 92 *La-*
tin & English Haikus. Ed. SACRÉ, Dirk, SMETS, Marcel, Illinois, Bolchazy-Carducci, 1999. Latinul írt haikukat a Szlovákiában élő magyar költő. BETTES István: *Égtenger Úszató. Harminc év versei 1997–2007*. Pozsony, Kalligram, 2007, 310–313.
- 5 KORNIS Mihály: *Álomképek görög napfényben* = *Látó*, 2017, 5. sz., 75–88., 86.
- 6 HAMILTON, Edith: *Görög és római mitológia*. Ford. KÖVES Viktória, Bp., Holnap, 1992
- 7 KOVÁCS András Ferenc: *Lelkem kockán pörgetem. Versek (1982–1992)*. Pécs–Bukarest, Jelenkor–Kriterion, 1994, 89.
- 8 RATZINGER, Joseph / XVI. Benedek pápa: *A keresztény hit és a világvallások*. Ford. SZIKORA Tünde, SZOPKÓ Márk = Uó: *A közép újrafelfedezése. Alapvető tájékoztatók. Négy évtized szövegei*. TRAUTTWEIN Éva et al, Bp., Szent István Társulat, 2008, 68–93.
- 9 MARKÓ Béla: *Nyelvtan* = *Kortárs*, 2019, 10. sz., 3–4.
- 10 SCHILLER, Friedrich: *Görögország istenei (Die Götter Griechenlands)*
https://www.magyarulbabelben.net/works/de/Schiller%2CFriedrich/Die_G%C3%B6tter_Griechenlands/hu/11664-G%C3%B6r%C3%B6g%C3%B6rsz%C3%A1g_istenei
- 11 BERZSENYI Dániel *levelezése*. Szerk. FÓRIZS Gergely, Bp., Editio Princeps, 2014, 243. sz., 489–492., 489.
- 12 BERZSENYI Dániel *költői művei*. Szerk. MERÉNYI Oszkár, Bp., Akadémiai, 1979, 787. Kazinczy sem volt, úgy látszik, építlen, ezért az eredetileg lábnak induló Horácot megtette „hátljának”.
- 13 Vö. FÓRIZS Gergely: *„Álpeseken Álpesek emelkednek” A képzés eszménye Berzsenyi elméleti szövegeiben*. Bp., Universitas, 2009, 31–37.
- 14 Vö. FERENCZI Attila: *Berzsenyi és az új Horatius* = *Az ismeretlen klasszikus. Berzsenyi-tanulmányok*. Szerk. FÓRIZS Gergely, VADERNA Gábor, Bp., Reciti, 2018, 17–30.
- 15 SCHILLER, Friedrich: *Válogatott művei I–II*. Szerk. VAJDA György Mihály, ford. ÁPRILY Lajos et al, Bp., Új Magyar Könyvkiadó, 1955, I., 101–102., 102.



Biernaczky Szilárd

A szó(beli) művészet helye a magyar irodalom tanításában

Nyílt levél a hazai magyartanár-társadalomhoz

■ Kora gyerekkoromtól, már elemi iskolásként belemerülve az irodalomba és bőségesen megismerkedve a népköltéssel, illetve a folklórnak a literatúrában való felbukkanásával, éppen e régi élményeimet is felidézve keresem most a széles értelemben felfogott, a valamennyi műfajában megjelenő, a társadalomban és a művészetekben is széles körben szerephez jutó színhagyományok helyét a mai magyar irodalomtanításban, amely a jelek szerint ismét átalakulás előtt áll. Keresem, hiszen a szó(beli) művészet nemcsak Magyarországon, de a világ legtöbb népe esetében is napjainkra a teljes értelemben felfogott irodalom szerves részének számít.

A jelenleg, szeptember 23-án frissített NAT irodalommal foglalkozó fejezetének hatodik részében (*Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése*) találunk utalásokat a szó(beli)művészetre (folklorra) vonatkozóan. Egyetlen, kategorikusan megfogalmazott szempontot ragadok most ki belőle: „A szóbeli költészet és az írásbeliség, a népköltészet és a műköltészet különbségének megtagasztalása példák alapján...” Ezt én inkább a következőképpen fogalmaznám meg: A szóbeliség és az írásbeliség eltérő szerepköre és jellege, valamint kapcsolódási pontjai, a népköltészet/szóművészet és a műköltészet/művészi vagy hivatásos irodalom különbsége és összefüggése példák alapján... Hiszen éppen saját, folklorizmusra és folklorizálódásra vonatkozó kutatásaim is azt mutatják: nemcsak a különbségekre, hanem a kapcsolódásokra, sőt az azonos esztétikai vonatkozásokra is fel kell figyelnünk.

Ebből az ide idézett tantervi kategóriából, szemléleti kapaszkodóból kiindulva a következő konkrét javaslatokat, elvi szempontokat és gyakorlati lehetőségeket szeretném, tisztelt kollégák, Önök elé tárni.

Voigt Vilmos nemzetközi hírű emeritus folklorisztikaprofesszor óráira emlékezve, a kiváló tudós gyakorta visszatérő megfogalmazását felidézve először azt említem, hogy a folklór bemutatásának helye nem kizárólag

a művészi irodalom tárgyalása előtt, mint valami bevezetésképpen meglengetett, alig-alig odaillő előzmény kellene, hogy található legyen. Hiszen, amint magának az irodalomnak, ugyanúgy a magyar nyelvű (és minden más nyelvű) szó(beli)művészetnek is vannak korszakai, változásai, új vonásai, új műfajai az évszázadok történelmi eseményekkel és kulturális folyamatokkal teli, hatalmas méretű sodrában. Hiszen elég, ha csak azt vesszük figyelembe, hogy a számunkra elveszett hőseposz vagy a csak nagyon közvetett eszközökkel feltárható és a honfoglalás kori magyarsághoz kapcsolódó mítoszvilág időben jóval megelőzte a korai írásbeliség kevés folklorisztikus vonást mutató maradványát (lásd főleg az *Ómagyar Mária siralmat* vagy egyszerűen csak Gellért püspök utalását a kézi malmot forgató leány/asszony énekére), illetve a hazai feudalizmus mentén kisarjadó középkori balladákat, amelyek oly gazdag elemzését, háttérük feltárását Vargyas Lajos életművében találhatjuk meg.

A *Fehér László lovat lopott* kezdetű (Vargyasnál a megnevezése: *A halálraítélt húga*) ballada egyedülálló példa lehet e tekintetben, hiszen bár maga Vargyas a középkorban a Mátrában megtelepedett vallonok kapcsán francia gyökerűnek véli ezt a típust, mégis csak egy 1530 körül, Milánóban vagy Comóban megesett esemény megfogalmazásáról van benne szó, amelyről Bornemissza Péter 1570 körül egy olasz kollégától, levélben kapott értesítést. A téma korabeli francia, angol, német színművekben bukkan fel már a század közepén, és elhullámszik a XX. század eleji olasz operairodalomig (lásd Puccini *Tosca* című művét). És miközben csak töredékek léteznek francia nyelven, sok száz változata ismeretes Olaszországból, és gazdag gyűjtött anyag található részben a katalánoktól, részben a magyarok mellett a kelet-európai népektől. Az utolsó négy drámai, átokformulát is tartalmazó szakaszt idézem, miután Fehér Anna, bátyja megmentéséért, hiába adta oda magát a bírónak. (VARGYAS, 1976, II., 284–285.)

*Fehér Anna nem hallgatta,
Leszaladt a rabajtóra.
Bátyám, bátyám, Fehér László
Élsz-e még te, vagy meghaltál?*

*Megszólalt a tömlöctartó:
Ne keresd itt a bátyádat!
Vég erdőbe, sík mezőbe,
Akasztófa tetejébe!*

*Bíró, bíró, igaz hűtlen,
Verjen meg az igaz isten!
Szüzességemet elvetted,
A bátyámat megöletted!*

*Mosdóvized vérré váljon,
Törlőkendőd lángot hányjon,
A jó isten meg ne áldjon!
A jó isten meg ne áldjon!*

Másrészt a korszakolás kapcsán, tanmenet készítése közben, tisztelt kollégák, bizonyos ugrásokat is tehetünk, időben, műfajok és a két nagy terület, folklór és irodalom között. A reneszánsz kori literatúra nagy magyar költője, Balassi Bálint költeményeinek népköltészeti háttere, utalásai különféle énekekre, részben a folklorisztika körébe tartozó jelenségnek tekinthető. De a csak a XVIII. század elejéről megismert *Fehérlófia* mese is (amelynek igen nagy szakirodalma van, és amelyet egyébként Kodolányi beillesztett lenyűgöző szépségű, középkori magyar világot életre hívó regényébe, a *Julianus barát*ba mint afféle folklór-idézetet), archaikus vonásai okán, vélhetőleg a régebbi századok kapcsán mutatható be röviden valamilyen magyaróra keretében.

A korszakolásnál érdemes figyelni ugyancsak Voigt Vilmos azon, sok szakmai vita nyomán elfogadott, fontos megállapítására, amely szerint a strofikus magyar személyes (és nem alkalmi jellegű) lírai népdal csak a XVII. században (1603 után) születhetett meg. Még hozzá feltételezhetően nem szomszéd népek (sőt, távoli népek) népköltészetének mintájára vagy hatására, amint a vitában ellenfelei ezt felhozták, hanem sajátosan magyar forrásának tekinthető. Azért fontos ez, mert jól jelzi a korábban mondottakat, miszerint a népköltészet sem egy változatlan, hanem egyfolytában mozgásban, átalakulásban lévő, nagy folyam. Egyébként, amint Voigt professzor írja:

„... a szokás szerint egyöntetűen népi líra vagy folklór líra gyűjtőnéven összefoglalt, publikált és elemzett hagyomány voltaképpen két nagy tömbre osztható. Az

egyik ágazatba tartoznak az alkalomhoz kötött, úgynevezett közösségi líra műfajai (munkadal, sirató, bölcsődal, szokásdalok stb.), a másik csoportba pedig egy ennél általában véve is jóval fiatalabb műfajcsoport: az úgynevezett személyes líra, individuállíra (személyiséglíra) egyes termékei. A közösségi líra (alkalmi líra) és a személyes líra egymással való összevetése, a közöttük levő kapcsolatok és különbségek részletes bemutatása a magyar népköltészet kutatásának egyik legfontosabb feladata...” (VOIGHT, 2013, 18.)

Ennek a megállapításnak a tanulsága, következménye egyébként abban is megmutatkozik, hogy az újabban *közköltészet*ként emlegetett köztes terület (közösségi költészet!), amely a népköltészet és műköltészet határán keletkezett a XVII. századtól kezdődően, s amelynek fő forrását az úgynevezett népi kéziratok füzetek több százezres korpusza nyújtja, és amelyből e terület két, kiemelkedő jelentőségű kutatója, Küllös Imola és Csörsz Rumen István már három, hatalmas kötetet (utóbbi két kötetben) tett közzé a Régi Magyar Költők Tára XVIII. századi sorozatában, *Közköltészet* főcímen, gazdagon mutat fel személyes lírai típusú szövegeket.

Maga Küllös adta közre egyébként azt a terjedelmes elméleti összefoglalást (nagydoktori disszertációját), amely emez újabban felismert és feltárt terület (közköltészet, közösségi költészet) elméleti körülírása szempontjából oly lényeges, vagyis 451 oldalon ad teljes képet e sajátos, irodalom alatti, de a népköltészet körébe be nem sorolható művészeti megnyilvánulástömegről (Voigt és Küllös értelmezése szerint). Maga a közköltészet kifejezés Marót Károly ókori kutatójánál bukkant fel először a múlt század 30–40-es éveiben, aki az olasz Benedetto Croce hatására (költészet vagy nem költészet) gyökeresítette meg azt, a magyar nyelvben, a közösség használatába bekerült teljes költészetet értve rajta. Mára inkább Voigt és Küllös említett és kiemelt értelmezése az elfogadott.

Mindemellett ne feledjük, hogy bár az első professzionális, megközelítőleg hiteles magyar népköltészeti gyűjteménynek Erdélyi János 1846–1848-ban megjelent, *Népdalok és mondák* címet viselő, háromkötetes gyűjteményét tartjuk (bár abban is találhatók, például magától Petőfitől beküldött, folklorizálódott költemények), óvatos válogatással azonban már Pálóczi Horváth Ádám 1813-ban megjelent dalgyűjteményéből is kiemelhetünk hiteles folklór példát (nem is szólva arról, hogy ezúttal kottalejegyzéseket is kapunk!). Például már ebben a gazdag anyagú antológiában is, amely az *Ötödfélszáz énekek* címet viseli, megtalálható, részben pentatonikus dal-

lammal, a következő, jól ismert dalszöveg (pontosabban úgynevezett vándor strófa):

*Nem anyátúl lettél / Rózsafán születted
Piros pünkösdi napján / Hajnalban születted.*

Vagyis kimondhatjuk, hogy a XVIII–XIX. század fordulójára már ahhoz a korszakhoz kapcsolható, amelyben mind a szóban elhangzó népi és fél népi versek kéziratos lejegyzése, mind a folklórforrások irodalmi felhasználása, a népköltészet mintájára születő versek valósággal ellepik a hazai irodalmi életet.

Érdemes az oktatómunka tervezése során arra is figyelni, hogy sokszor költők maguk is gyűjtöttek népdalokat (lásd Arany vagy Petőfi, sőt, Czuczor és mások ilyen irányú adalékait), bár ezeket a szövegrögzítéseket az jellemzi, még ha igen nagy becsben tartjuk is őket, hogy vélhetőleg könnyű kézzel kisimogatódtak, és így inkább Bartók és Kodály népdalfeldolgozásaira emlékeztetnek (ez Erdélyi gyűjteményére is igaz), semmint teljes mértékben autentikus lejegyzésekre. (Más kérdés, hogy Móricz Zsigmond két kötetben megjelent szatmári gyűjtése, már a XX. századból, teljes mértékben hitelesnek tekinthető.)

De a XX. századba vezet át egy igen különleges gyűjtés eredménye, a feladatvégzés körülírása, illetve a jegyzetfüzetbe került szöveg és változatainak elemzése (1903) is. Vikár Béla 1896 telén ugyanis a Bükk aljában felgyűjtötte a Szűcs Marcsa-balladát, számos változatával együtt, amely egy vélhetően 1825 körüli, tragikus esetet foglal énekbe: a hagyomány szerint a lányt féltékeny kedvese agyonütötte, majd holttestét a városszéli kútba dobta. S az adatközlők szerint a verset, mint afféle *hírverset*, egy bizonyos Új Péter költötte. Vikárnak sikerült egy hagyatékából megmentenie eme nyolc szakaszból álló alapszöveget (és dolgozatában közzé is tette, bevezetésképpen). A szövegjavaslat rövidesen szétterjedt, átalakult, számos variánssa keletkezett, még Vikár idejében is széles körben ismert volt. Nincs itt most lehetőség, bár igen tanulságos volna részletesen elemezni, a népi/paraszti folklórhasználat miként faragta le az alapszöveg *stílusidegen* elemeit és formálta hiteles balladává Szűcs Marcsa tragikus történetét. Itt most a távolabbi változatok közül az egyik legszebbnek egy részletét idézzük:

*Mert Szilvási Pista elindult utána,
nem is sok üdöre ott vót a sarkába:*

*„Kérlek, rúzsám, kérlek, kérlek az egekre,
csak egy-két szavaim vögyél a füledbe:*

*mé löttél, mé löttél másnak hűtös társa,
másnak hűtös társa, szívemnek gyilkossa?”*

*Mikor egyszer mondja, fémlik a fokossa,
másodszor odas vág, vérös a fokossa,
harmadszor oda vág, elállott a szava,
elállott a szava, összerogyott halva.*

Az oktatómunka anyagába ezt a példát talán azért érdemes felvenni, mert egyrészt az új születésű (a népi kultúra felé fordulás időszakában keletkezett) népköltészetet példázza, másrészt egyértelműen igazolja azt, hogy a népi kultúra, a népköltészet nem a felső osztályoktól lesüllyedt kulturális javakból táplálkozik, hanem igenis, önálló alkotótevékenység szülte – mégpedig Ortutay Gyula egyéniéskutatási iskolája alaptételének megfelelően. Ortutay szerint új szöveg keletkezésekor létezik mindig egyvalaki, aki megteremti a népdalt, vagyis többnyire egy úgynevezett népköltő, aki megfogalmazza az első változatot, majd azt átveszik, és addig koptatják, amíg hiteles dal, ballada vagy más műfajú példa nem válik belőle, vagyis az alapszöveg erőteljes átköltésen megy keresztül. (Egyébként a Szűcs Marcsa-balladának több más helyről és sokkal korábbi is léteznek változatai, még Erdélyi János említett gyűjteményében is rátalálhatunk azokra).

A folklór ugyanakkor gazdag pályafutással bír az irodalomban. A magyar irodalomtörténet-írás atyja, Horváth János nevezetes könyvében (1978, eredeti kiadása: 1927) a XVIII–XIX. századi népies/népi magyar irodalom nagyobbik részét veszi számba, Petőfig. Napjainkra a magyar irodalom eme legtágasabb izmusának, a folklorizmusnak a kutatási eredményeit összefoglaló művek viszont immár könyvtárnyi méretűvé dagadtak. Ma már világosan látjuk, hogy ez a szűnni nem akaró népi irodalmi hullám több periódust alkot. A Faludi Ferentől, Dugonics Andrástól és követőitől Csokonaiig tartó korai korszakot még a népiség felfedezése és a népi világ többnyire idillikus megközelítése, a valóságtól elvonatkoztatott bemutatása jellemzi, míg a reformkor népi áradatában már a népdalutánság mind erőteljesebbé váló igyekezetét érzékelhetjük. Őket követik a nagyok, Petőfi, Arany és Vörösmarty népisége, az a fajta népiség, amelynek lényege, és ezt érdemes a jövő nemzedékek tudatába becsempészni, hogy már nem csupán népdal stílusú és hangvétellű költemények írására törekcszenek, hanem olyan, a népi kultúrából táplálkozó művek megalkotására, amelyek szintetizálják a hatásokat, és világ-irodalmi jelentőségű tornyokat építenek belőlük. Lásd e tekintetben mindenekelőtt Arany eposzait és balladáit,

amelyek, ha nem is konkrét népdalidézetek halmazai, különös tehetséggel megalkotva minden ízükből, az alkotásmód minden szintjén hordozzák a népi látásmódot, ugyanakkor a műköltészet csodái.

A negyedik korszak vélhetően Tömörkényről indul – bár Mikszáth vagy Eötvös népiségéről sem feledkezhetünk meg –, és a II. világháborúig tart. A szintetikus irodalmi folklorizmus újabb kiteljesedése, számos új stílusalkotás kikísérletezése és csúcsművek születése következik ekkor: Ady Endre vagy még inkább József Attila különösen áttételes folklorizmusát, Sinka István némileg visszatekintő, népdalutánczó nosztalgiáját, Illyés Gyula (ugyan a következő korszakba is átnyúló) népi hangvételt szintetizáló, sok esetben társadalomkritikai élű poézisét, Kodolányi vagy Móricz népi kultúrát, népi világot, világmitoszokat, történelmi korokat a csodáló szemek elé nyitó prózai művészetének időszakát alkotják ezek az évtizedek.

A II. világháborút követő ötödik időszakból több tucat költőt és íróat említhetnénk. Életkoruknál fogva átmenetiek Illyés Gyula mellett az erdélyiek, Tamási Áron, Áprily Lajos, Kálnoky László vagy Jékely Zoltán. Már az utolsó (háború utáni újabb) korszakba illik Sütő András. Népiséggel átitatott alkotók: Weöres Sándor, Nagy László, Juhász Ferenc, Csoóri Sándor és még sokan mások. Megszületik a paraszti dokumentumregény is: lásd Csalog Zsolt *Parasztregényét* (második, bővített kiadásban!), és mind több figyelem vetődik a parasztköltőkre és a paraszti önéletírókra.

A „folklorizmus” jelenségét a folklór az irodalomban kifejezéssel jellemezhetjük. A fordítottját, amikor az irodalom folklórrá lesz, „folklorizálódásnak” nevezzük, és irodalom a folklórban kifejezéssel írhatjuk körül. Tény, hogy nemigen ismerünk a XX. századból olyan esetet, amikor valamely költő alkotása bejut az élő folklór vérkeringésébe. Annál inkább gazdagon megtaláljuk ezt a XIX. századi irodalom esetében. Amadé, Csokonai, Kisfaludy, Vörösmarty, Petőfi, Arany, Tompa, Czuczor és mások (még a költőként mára már kevésbé jegyzett Erdélyi János) népi hangvételű versei is be-bejutottak a népi kultúrába (amint ezt például Újváry Zoltán mikrokatásai kimutatták). Így aztán nemcsak a XIX. századi, de még az autentikusnak kikiáltott XX. századi népköltészeti gyűjteményekben is gazdagon fellelhetünk XIX. században folklorizálódott irodalmi műveket. Mindemellett ezt a sajátos irodalom és folklór között sok évszázadon át, vélhetően egyfolytában zajló, oda-viszsa utazást, kölcsönös megmerülést, megmerítkezést a nemrégiben elhunyt kiváló irodalomtörténész, Kerényi Ferenc – éppen az egyik Petőfi-tanulmányom alapján –

jellemezte Petőfi-könyvében egyfajta többszakaszos kulturális cserefolyamatként.

Egy nagyon egyszerű, de úgy érzem, igen látványos példával igyekszem ezt a folyamatot bemutatni.

Hogy volt-e konkrét népi minta Petőfi híres népi költeménye, a *Megy a juhász számáron...* esetében, nem tudjuk igazán. Tény, hogy egy bizonyos korabeli, igen népszerű és sokszakaszos népies költemény (szinte a korábban köztes területként jellemzett kulturális mezőbe illeszkedő vereszet), Mátyási József *Kalászkaparékjának* hatása Petőfi több, népi hangvételű verse és bizonyos mértékig e költeménye esetében is kimutatható. (Petőfi például Mátyási versének néhány, úgynevezett vándor versszakát Erdélyi Jánosnak is beküldte, nem ismervé fel a műköltői eredetet, és közülük némelyik helyet is kapott a nevezetes *Népdalok és mondák* című antológiában.)

Idézzük tehát nagy költőnk eme, mindössze négy szakaszból álló helyzetdalt, és egyúttal hadd említsük: Hankiss Elemér tárta fel e vers valódi műköltői szintű struktúráját, mégpedig az egyes sorok, sorpárok, szakaszok megfogalmazásából feltárható igeidőváltások (leíró jelen, elbeszélő múlt, drámai jelen, múlt, drámai jelen, elbeszélő múlt) sajátos menetét, amely a költői képek mögöttében rejlik:

*Megy a juhász számáron,
Földig ér a lába;
Nagy a legény, de nagyobb
Boldogtalansága.*

*Gyepes hanton furulyált,
Legelészett nyája.
Egyszercsak azt hallja, hogy
Haldoklik babája.*

*Fölpattan a számárra,
Hazafelé vágat;
De már későn érkezett,
Csak holttestet láthat.*

*Elkeseredésében
Mi telhetett tőle?
Nagyot ütött botjával
A számár fejére.*

Kúnszentmiklós, 1844. július.

Ugyanakkor hadd szembesítsük Petőfi remekét egy késői adatközlő népköltészeti remekével, amelyet egykor a

Magyar Rádió gyűjteményéből jegyeztünk le, és amelyben ugyan a történet módosul, a műköltői időstruktúra eltűnik, azonban a megfogalmazás szinte éppen olyan színes (ismét igazolva a népi stílusformálás erőteljes jelenlétét), mint nagy költőnké.

*Ha felülök a csacsimra nagy busan,
Füle közé vágok a horgas bottal,
Isten hozzád szép selymös nyáj, elmegyek,
Vagy meghalok, vagy a babámé leszek.*

*Szépen legel a kisasszony gulyája,
A kisasszony maga sétál utána,
Már messziről kijáltja ja gulyásnak,
Szivem, Bandi, terítsd le ja subádat.*

*Nem teritöm le jén az én subámat,
Mert jön a csósz, elhajtja ja gulyámat,
Már te javval szivem, Bandi, ne gondojj,
Majd kiváltja édosanyám, ha mondom.*

*De, lányom, lányom, lányomnak sem mondalak,
Hogy én tégöd egy gulyásnak adjalak,
Nem bánom én édosanyám, tagadj mög,
Az én szivem a gulyásé hasad mög.*

Felvétel száma: 67656, ének: Gonda Józsefné (Sándorfalva, 61 éves), gyűjtés időpontja: 1971. április 5., a gyűjtő nincs megjelölve.

Mindezek után összegezőképpen azt kell hangsúlyoznom, hogy a magyar szóművészet hatalmas gazdagsága mellett a mindenkor folklórral telített magyar irodalom láttán – amely már a kezdetektől, Balassi Bálinttól (sőt, még talán a latinul író Janus Pannoniustól is), Pázmányon, a XVII–XVIII. századi közköltészetén, a korábban már felsorolt Amadén, Faludin, Csokonain, Kisfaludyn, a XVIII. századvég és a reformkor népies irodalmán, Vörösmarty, Petőfi, Arany művein, Ady Endre, József Attila, Sinka István és sokan mások költészetén, Szabó Dezsőn, a már említett prózaírói hatalmasságokon, Kodolányin és Móriczon át akár Illyés Gyula sok műfajú alkotói világáig, Weöres Sándornak az irodalmi folklorizmus talán legszélesebb körű kiteljesedését hozó életművéig vagy Nagy László és mások sokrétű és nyílt vagy rejtett utakon újnépi, poétikai és prózai terméséig ível – az Ortutay jegyében felfogott, vagyis minden műfajra kiterjedő népköltészet jelenségeire való folyamatos kitekintés nélkül a magyar irodalom általános és közép-

iskolai megismertetése, bemutatása, tanítása nem lehetséges. Mindez pedig felveti a bölcsész egyetemi karokon immár hat szorgalmi évre bővült tanári szakok tanmenetének átalakítását is.

Meg kell itt jegyeznem, tisztelt kollégák, hogy amint Voigt Vilmos is hivatkozik rá, a régi magyar irodalom jeles tudósa, Klaniczay Tibor már évtizedekkel ezelőtt folyamatosan törekedett arra, hogy a magyar népköltészet és ősköltészet témakörét bevonják a magyar irodalomtudományba, bár végül célját nem érte el. Másik jeles szakemberünk, Jánosi Zoltán, jelenleg a *Magyar Napló* főszerkesztője, egykor, még nyíregyházi rektorsága idején felvetette (levélben tett említés), hogy az egyetemeken és főiskolákon a magyar irodalom szakokon be kellene indítani mindenütt egy legalább egyéves, *Bevezetés a folkloriztikába* című tantárgyat. Ötlete-javaslatja sajnos hamvába holt. Íme, most itt az alkalom az új NAT kapcsán megvalósítani, mégpedig nemcsak a felsőoktatásra, illetve mögöttesében a kutatásra, hanem a közoktatásra is összpontosítva, ezt az igen csak célszerű elképzelést.

Végezetül meg kell még említenem két, lényegesnek tűnő figyelemfelhívást. Egyrészt, amit a NAT több helyütt is sugalmaz: az irodalomoktatásában itt-ott a világ-irodalom megismertetésének is helyet kell adnunk.

Saját témánk tekintetében, illetve elviekben talán érdekes volna valamilyen módon felhívni a figyelmet Johann Gottfried Herder eszméinek, illetve a Grimm testvérek működésének rendkívüli szerepére a népi kultúra felé fordulásban, nem feledkezve meg persze Giambattista Vico nagy művéről sem, hiszen az olasz filozófus ugyan összemossa az ősköltészet és az élő népköltészet fogalmát, azonban szinte elsőként fogalmazza meg a mítikus és hősköltészet, illetve a költői kifejezőmód történelmi változásának napjainkra nyilvánvalóvá vált tényét.

Az irodalmi folklorizmus vonulata kapcsán ugyanakkor önként adódik (kapcsolódva persze Kodolányi bibliai témájú regényeihez is) Thomas Mann *József és testvérei* című, nagy jelentőségű művének legalább az említése, rövid megismertetése, és utalás a bibliai folklór, mítoszvilág sajátos irodalmi szerepére. Másrészt egy más alkalommal foglalkozni kellene néhány percben a XX. századi irodalmi folklorizmus egy nagy eseményével, az úgynevezett latin-amerikai mágikus realizmus megszületésével és a körébe tartozó, világszerte nagy figyelmet keltett művek megszületésével. Gabriel García Márquez regényeiben nemcsak a folklór varázslatos erejű alkalmazását érzékelhetjük, de olyan irodalmi eszközök használatát is, amelyek a népi kultúra szintetikus szintű szépirodalmi beépítését mutatják. Lásd például azt a pil-

lanatot, amikor egy hajón gyermekek által lebonyolított lottóhúzás, majd a gyermekek meggyilkolása (*A pátriárka alkonya*) felveti, hogy a mögöttes értelem keresését, a különleges jelezésre irányuló figyelmünket (szemiotika) szükségszerűen mozgásba kell hoznunk, hiszen e jelenet megalkotásában – elemzők szerint – a betlehemi gyermekgyilkosság példázata rejlik (mellesleg e regény szinte teljes egészében bibliai párhuzamokra épül). E kör egyébként jelentősen tovább bővíthető, akár a *Kalevalára* épülő, akár az ázsiai kis népek samanisztikus hagyományaira épülő prózai alkotások bemutatásával.

Másik megjegyzésünk arra az elképzelhetetlenül gazdagon áradó folyamra vonatkozik, amelyet a világ népköltészetének, világfolklorának nevezhetünk, és talán ennek a felvillantása is lehetséges a gimnázium harmadik vagy negyedik osztályában. Hiszen Weöres Sándor, Tornai József, Nagy László, Juhász Ferenc és sokan mások költészetét e források ismerete nélkül aligha lehet megközelíteni. A hazai irodalomtörténet-írásban újabban ezeket a hatásokat az archaikus költészet megismerésével hozzák kapcsolatba. Én az archaikus szót nem tartom szerencsésnek, mivel a világfolklor eme, Európán kívülről származó része az utolsó kétszáz év gyűjtési munkáinak az eredménye. Hogy a folklor milyen volt, milyen lehetett az ókorban, azt csak nagyon közvetett módon ismerhetjük meg, és aligha szolgálhatott a XX. századi folklorizmus forrásaként.

Autentikus meseanyag tekintetében gazdag választékra lelhet a munkáját sokfelé tekintő, tágasabb érdeklődéssel párosító tanárkolléga: lásd a *Népek meséi* sorozat majd kilencven kötetét. A (szóbeli és írott) hősköltészet, illetve eposz műfaja is gazdagon van képviselve a magyar fordításirodalomban (már a XIX. századtól kezdve). A költészet tekintetében viszont azt kell megállapítanunk, hogy elfogadhatjuk és használhatjuk a Rab Zsuzsa szerkesztette *Népek költészete* (1973) vagy Tornai József *Boldog látomások. A világ törzsi költészete* (1977) című fordítás-antológiáit. Más kérdés, hogy valójában hiteles, közvetlen forrásból készült fordítások csak Fónagy Iván *Wawiriében* (1942) találhatók, amelyben a dalköltészet mellett szép számban szerepelnek rítusszövegek is.

Cicafarokként hadd említsük meg végül, tisztelt kollégák, hogy jelen esszé megfogalmazója maga mindeddig elsősorban egy-egy szerzőre összpontosító esettanulmánnyal igyekezett, főleg az irodalmi folklorizmus, illetve a folklorizálódás témakörének hazai szakirodalmát gazdagítani (lásd: Petőfi folklorizálódása, József Attila, Kós Károly, Kodolányi, továbbá az olasz Cesare Pavese és Elio Vittorini, valamint a nigériai ibo Chinua Achebe

folklorizmusa kapcsán közölt vagy megírt dolgozatokat, továbbá elméleti írást a neoetnologizmusról és az afrikai irodalmi folklorizmusról). (Lásd az irodalomjegyzéket.) Elkészülőben van egy olyan, minden vonatkozásra kitérni szándékozó tanulmánya, amely e témakör elméleti vonatkozásait igyekszik számba venni, illetve új folklorisztikai és irodalomtudományi szempontokat adni az elemzés és a kérdéskör általános megközelítése, értelmezése céljából, elsősorban magyar vonatkozásban (e tanulmány a tervek szerint az *Acta Ethnologica Danubiana*-ban jelenik majd meg, 2020-ban).

IRODALOM

BIERNACZKY Szilárd: *Petőfi „dalai” a nép között. Vázlat a folklorizálódási folyamat kutatásához* = *Filológiai Közöny*, 1973, 3–4. sz., 349–398.

BIERNACZKY Szilárd: *Cesare Pavese's Folklorism* = *Acta Ethnographica*, 1976, 3–4. sz., 275–295. Kisebb módosításoktól eltekintve azonos Uő: *Mitosz, folklor, etnológia, irodalom. Pavese folklorizmusa mint művei szemiotikai rendszerének tengelye* = *A társadalom jelei. Szemiotikai tanulmányok*. Bp., Népművelési Propaganda Iroda, 1978, 21–39.

BIERNACZKY Szilárd: *Előfeltételek az afrikai folklorizmus kutatásához* = *In Memoriam Sztrinkó István*. Szerk. ÚJVÁRY Zoltán, Debrecen, KLTE, 1994, 467–502.

BIERNACZKY Szilárd: *Era la festa* [Déry-elemzés] = *Ungheria–Oggi*, 1980, 15. sz., 34–39.

BIERNACZKY Szilárd: *Folklor az irodalomban. Megjegyzések Chinua Achebe: Széthulló világ című regénye kapcsán* = *Acta Ethnologica Danubiana*, 2020, 1–39. [kiadás alatt]

BIERNACZKY Szilárd: *József Attila és a folklor* = *Forrás*, 1986, 7. sz., 18–21.

BIERNACZKY Szilárd: *Kodolányi folklorizmusa* = *Kodolányi János helye és szerepe a magyar irodalomban. A Magyar Írószövetség és a Mundus Magyar Egyetemi Kiadó szervezésében 1999. március 24–25-én, az író születésének 100. évfordulóján megrendezett konferencia előadásai*. Szerk. BIERNACZKY Szilárd, Bp., Mundus, 2002, 52–77.

BIERNACZKY Szilárd: *Kós Károly regényei és a néprajz – történelmi vetületben* = *Kortárs*, 2001, 10. sz., 78–91.

BIERNACZKY Szilárd: *Neoetnologizmus az „európai” művészetekben* = *Folklor – Társadalom – Művészet*. Szerk. ZELNIK József, Bp., Országos Közművelődési Központ, 1978, 4–5, 10–18.

BIERNACZKY Szilárd: *„A népdalok hőse”. Megjegyzések Jókai folklorizmusáról* = *Előzmények és tervek a Folklore Tanszék-ről*. Bp., 1980, 12. sz., 1–14.

BIERNACZKY Szilárd: *Oralitás a mai afrikai irodalmak életében = Helikon*, 1986, 3–4, 284–331.

CROCE, Benedetto: *Poesia popolare e poesia d'arte*. Laterza, Bari, 1933

ERDÉLYI János: *Népdalok és mondák I–III*. Pest, Beimel József, 1846–1848

FÓNAGY, Iván: *Wawiri. Primitív népek költészete*. Bp., Bibliotheca, 1942

HANKISS Elemér: *A népdaltól az abszurd drámáig = Uő: A népdaltól az abszurd drámáig*. Bp., Magvető, 1969, 41–82.; Petőfi-elemzés: 63–65.

Fehérlófia. Szerk. HOPPÁL Mihály, ford. BUDA Ferenc et al., Bp., Európai Folklor Intézet : MTA Néprajzi Kutatóintézet, L'Harmattan, 2007

HORVÁTH János: *A magyar irodalmi népiesség Faluditól Petőfiig*. Bp., Akadémiai, 1978

KERÉNYI Ferenc: *Petőfi Sándor élete és költészete. Kritikai életrajz*. Bp., Osiris, 2008

Közköltészet 1. Mulattatók. Régi Magyar Költők Tára XVIII. század, 4. Szerk. CSÖRSZ RUMEN István, KÜLLÖS Imola, Bp., Balassi, 2000

Közköltészet 2. Társadalmi és lakodalmi költészet. Régi Magyar Költők Tára XVIII. század, 8. Szerk. CSÖRSZ RUMEN István, KÜLLÖS Imola, Bp., Universitas, 2006

Közköltészet 3. A társadalmi élet költészete 3./A Történelem és társadalom. Régi Magyar Költők Tára XVIII. század, 14. Bp., Universitas, Editio Princeps, 2013

Közköltészet 3. A társadalmi élet költészete 3./B Közérkölc és egyéni sors. Régi Magyar Költők Tára XVIII. század, 15. Szerk. CSÖRSZ RUMEN István, KÜLLÖS Imola, Bp., Universitas, 2015

KÜLLÖS Imola: *Közköltészet és népköltészet. A XVII–XIX. századi magyar világi közköltészet összehasonlító műfaj-, szüzsé- és motívumtörténeti vizsgálata*. Bp., L'Harmattan, 2004

MARÓT Károly: *Népköltészet és műköltészet = Puszták népe. A Tornyai Társaság lapja*, 1947, 13–18.

MARÓT Károly: *Mi a népköltészet? = Ethnographia*, 1947, 162–173.

MÉSZÖLY Gedeon: *Mátyási József és „Kalászkaparék”-ja = Népünk és nyelvünk*, 1943, 3. sz., 81–106.

MÓRICZ Zsigmond: *Szatmári gyűjtés I. (Balladák, dalok és versek); II. (Lírai dalok és versek)*. Szerk. KATONA Imre, Bp., Magyar Néprajzi társaság, 1991

Népek költészete. Antológia a világ népköltészetéből. Szerk. RAB Zsuzsa, ford. ARANY János et al., Bp., Kozmosz, 1973

ORTUTAY Gyula: *Fedics Mihály mesél*. Bp., Egyetemi Magyarstudományi Intézet, 1940

ORTUTAY Gyula: *Népköltészet és műköltészet = Úr és paraszt a magyar élet egységében*. Szerk. ECKHARDT Sándor,

Bp., Pázmány Péter Tudományegyetem Magyarstudományi Intézete, 1941, 161–181.

PÁLÓCZI HORVÁTH Ádám: *Ötödfélszáz énekek. Dalgyűjtemény az 1813. évből*. Szerk. BARTHA Dénes, KISS József, Bp., Akadémiai, 1953

TORNAI József: *Boldog látomások. A világ törzsi költészete*. Bp., Európa, 1977

ÚJVÁRY Zoltán: *Száz kis írás. Mondák, anekdoták, szólások*. Debrecen, Ethnica, 2010

ÚJVÁRY Zoltán: *Folklor az irodalomban. Hetven példa*. Debrecen, Ethnica, 2014

VARGYAS Lajos: *A magyar népballada és Európa I–II*. Bp., Zeneműkiadó, 1976

VIKÁR Béla: *A „Szűcs Marcsa” balladáról = Ethnographia*, 1905, 273–902.

VIKÁR Béla: *Újabb adatok a Szűcs Marcsáról = Ethnographia*, 1905, 337–345.

VOIGT Vilmos: *A folklorizmusról*. Debrecen, KLTE Néprajzi Tanszék, 1990

VOIGT Vilmos: *Volt-e strófikus líra a magyar népköltészetben 1603 előtt? = Irodalomtudományi Közlemények*, 1992, 5–6. sz., 542–553.

VOIGT Vilmos: *Negyvenöt év a szerelem kertjében. Összeült tanulmányok*. Érd, Mundus Novus, 2013



Nagy Gábor Iroda-lom?

Irodalomóra és irodalomtörténet: a nemzeti kánonról

■ A nemzeti kánon magva a közoktatás irodalmi tananyaga. Ez a leglassabban, legnehézkesebben változó része a különböző irodalmi kánonoknak. (Máig fülemben cseng Kellermayer Miklós egyik előadása, amelyen elhangzott: a gimnáziumban ma is tananyag olyan sejtbiológiai felfedezés, amelyért egykor Nobel-díj járt, ám azóta tévesnek bizonyult.) Kell-e változtatni a nemzeti kánonon, a közoktatás irodalmi anyagán? Ha igen, kinek a feladata, felelőssége ez?

Az egypártrendszer szovjet típusú akkulturációs folyamata mindenképpen szükségessé tette a tananyag átgondolását. Ám ne gondoljuk, hogy az eltelt harminc év minden „hamis tézist” kiigazított. A NAT legfrissebb tervezete Jókaitól Az *arany ember* vagy egy másik regény tárgyalását ajánlja. Ez a vagy szabadságot ad a tanároknak, ami nem baj; mégis kiemel egy regényt: azt, amelyen a szovjet típusú, lukácsista irodalomértelmezés a Jókai-értést évtizedekre kisiklatta. Tulajdonképpen egyetlen alkotót tanítunk a romantikából, Jókait. S többnyire valóban Az *arany embert*, amely épp azért minősült Jókai főművének, mert ebben a lélekábrázolás már a realizmus felé mutat. E regény felől értékeltük, értékeljük le úgy Jókai *alapvetően romantikus* írásművészetét, hogy az életmű többi darabja árnyékba kerül, s az irodalmi romantikát jobb híján E. T. A. Hoffmann alapján próbáljuk megérteni. A romantika a marxista irodalomtörténet páriája volt – és a közoktatásban ma is az. A pártállami időszakot megelőzően Az *új földesúr* volt kötelező olvasmány. Én magam sokkal izgalmasabb (érdekesebb, sőt értékesebb) regénynek tartom Az *arany embernél*; ráadásul, hiszen a nemzeti kánon a történelmi-társadalmi összefüggésszrendszerek megértésére is törekszik, a történelemórakon oly homályos Bach-korszak – majd az ezt követő kiegyezés – megértése sokkal érthetőbbé válna Az *új földesúr* révén. De az *Egy magyar nábob* vagy az *És mégis mozog*

a föld is jobban szolgálná történelmünk megértését. Miközben – meggyőződésem – nemcsak jobb regények, de az oly „realista” főmű manapság már-már nevetséges sziget-motívumánál izgalmasabb tanulságokkal szolgálhatnak. Az sem volna ördögtől való, ha a tanítási gyakorlatban föltűnnének olyan művek, mint *A tengerszemű hölgy*, az *Enyim, tied, övé*, az *Öreg ember nem vén ember*. Vagy az *Erdély aranykora*: hiszen a kánon összefüggések rendszere is, és ha – ne adj isten – később Móricz Erdélyéből sorra kerülhetne a *Tündérkert*, érdekes regénypoétikai tanulságok vonhatók le a két mű összevetéséből.

De hát miről is beszélék én, amikor *A kőszívű ember fiait* is ki akarják ebrudalni a tananyagból?! Hiszen érthetetlenek a mondatai! Tele van latin, német, francia, tehát rettenetes idegen szavakkal. Ráadásul irgalmatlanul hosszú, fárasztó. Tornaórán a Cooper-teszt futásfelmérő is meglehetősen fárasztó. A Jókai-regény idegen, ismeretlen világról szól! Az eukarióták biológiája legalább olyan idegen, úgy emlékszem. A periódusos táblázat is tele van idegen szavakkal. Meg *A Gyűrűk Ura* és Rowling *Harry Pottere* is.

Idézet a *Manó Könyvek* reklámjából: „Klasszikusok röviden, mai nyelven. A *Klassz!*-sorozatban Nógrádi Gergely az eredeti cselekményt követve, prózai formában írja újra a klasszikus irodalom gyöngyszemeit azzal a céllal, hogy a remekművek a mai fiatalok számára is érthető és szerethető olvasmányok legyenek. A sorozat köteteinek különlegessége, hogy az eredeti regényekből kiemelt szövegrészeket is tartalmaznak (sic!), segítve ezzel azok iskolai feldolgozását.” S néhány cím: *Toldi-trilógia*, *Az arany ember*, *A kőszívű...*, *Egri csillagok*, *Légy jó mindhalálig...* A *Toldi* prózában! (Óh, irgalom atyja...) S már Móricz sem elég érthető. Újraírt gyöngyszemek. És még mindig nincs giccsadó!

Hol vannak a reáltudományok és a szintfelmérő futás nógrádigergelyei?! (A futásnál, azt hiszem, néhány kanyar levágása, esetleg elektromos bicikli igénybevétele jöhetne szóba nógrádiul.)

Jut eszembe, Rilket miért nem írjuk át prózába? Vagy Celant! S a *Himnusz*t? *Szózatot*? A *Razglednicák*at? Esetleg Kafkát újmagyarba?

Tudom, Nádasdy Ádám Dantét is prózásította, korábban Radnóti is írt „zanzát”. Lelkük rajta. De nem volna egyszerűbb (és olcsóbb) visszatérni a *100 híres regény* lapidáris összefoglalóihoz? Végül is az irodalmi műveket nem elolvasni kell, csak tudni róluk néhány lözongot. Balzac kajánul konstatálná, hogy a „szalonokban” százhatvan év alatt nem változott semmi.

Térjünk azonban vissza az eredeti kérdéshez: ki mondja meg, mi legyen a tananyagban? Egy ember, a legfőbb Tekintély? Isten ments! Ha én mondhatnám meg, kisgömböccé duzzadna a kötelező olvasmányok listája, Misi Mókus meg, köztudomásúlag, megenné az egész tananyagot.

A nemzeti kánon esetében, félreértés ne essék, nem az a legfontosabb szempont, mennyi ismereti értéket tartalmaz egy mű. Mennyire van felpántlikázva piros-fehér-zölddel, történelmi hivatástudattal, szilárd vagy negédes erkölcsösséggel. De még csak az sem, mennyit „magyaráz meg” nemzeti sorsunkból. Nem: a legfőbb szempont, hogy az adott mű kiemelkedően értékes műalkotás-e. Magyarul: jól van-e megírva. Csak és kizárólag ez után következhetnek mindenféle ismereti, történelmi, erkölcsi értékek. Kétségtelen, a klasszikus magyar irodalom többségénél ezek összefonódnak. Gyermkeink nevelődésénél az ilyen típusú művek elsődleges fontosságúak. Manapság azonban, különösen három szerző esetében, mintha háttérbe szorulna az írásművészet. Tormay Cécile, Nyirő József vagy Wass Albert újrafelfedezése fontos történése az elmúlt évtizedek magyar irodalmának. Írók ők, a mindenkor nélkülözhetetlen másod-harmadvonal alkotói. De ha csak a korszakukat tekintjük: hová is suvasztanánk be őket? Móricz *Úri murija* helyett *Bujdosó könyv*? A *Rokonok* helyett *Uz Bence*? A *Puszták népe* vagy az *Egy polgár vallomásai* helyett *Farkasverem*? *Iszony* helyett az *Elvásik a veres csillag*?

Mert ne feledjük: a közoktatás tananyaga, a diákok órendje véges. Aki pedig a fenti párokból csak egyszer is a másodikat választja, az nem írásművészetként tekint az irodalomra, hanem mint társadalmi eszmék szószólójára. Márpedig ez mindenkor másodlagos szempont ahhoz képest, hogy az adott mű jól van-e megírva. (Nota bene: szándékosan nem rossz műveket helyeztem az elsőként megnevezett remekművek mellé.)

A nemzeti kánont az irodalomtörténet-írás és irodalomkritika formálta, alakította ki. Mondhatni, véget nem érő szakértői tárgyalások konszenzusa. Ezek a tárgya-

lások nincsenek lezárva, szakértők bármikor érdemben hozzászólhatnak. Elsősorban tudományos munkákkal. Adminisztratív úton a kánonba belenyúlni – hosszú távon vesztes ügy. A „tudományosság” álcája sem menti azokat a hihetetlenül primitív, politikai indulatból szőtt fabulákat, amelyek abba a hitbe ringatják a nagyközöniséget, hogy – száz éven át senki észre nem vette, de most egy önnön nagyságától fellelkesült „tudós” bebizonyítja – Csinszka egyenrangú költő Adyval. Az irodalom terén is lehet új felfedezéseket tenni, de azok értékét és érvényét az irodalomkritika méri meg, nem pedig a napi sajtó rajongó dilettánsai.

Az egyszemélyes kánonalakításhoz majd száz éve is legalább Szerb Antalnak, Babits Mihálynak, Németh Lászlónak kellett lenni, s az ő munkájukat is alaposan megmérte a korabeli irodalomkritika, majd az irodalomtörténet. Szerencsés fejlemény volt, amikor Esterházy Péter író felhívta az irodalomtörténészek figyelmét Mikszáth Kálmánra, majd Móricz Zsigmondra: olyan, megcsontosodott tévedésektől tudott megszabadulni a tudományosság, amelyek Mikszáth esetében az író igazi rangját, Móricznál e rang valódi értékét fedték el. Ágh István költő, író, *Dani uraságnak* című könyvében Berzsenyi, *Fénylő Parnasszus* című esszéjében Balassi, Csokonai és Ady jobb értéséhez járult hozzá. Ám a nemzeti kánon, szűkebben az irodalmi tananyag korrekciója nem egyszemélyes ügy, tere nem valamely tárgyalóterem, hanem az irodalomtörténet-írás dolga, és többnyire tanulmányokban, kritikákban zajlik, irodalmi műhelyekben, az egyetemi katedrától az irodalmi periodikákig. A NAT összeállítói nem tehetnek mást, mint végrehajtják a szakértők „vizsgálódásainak” ajánlásait. Hogy világos legyen: azt a követelést, hogy Wass Albert és Tormay Cécile része legyen a közoktatásnak, az irodalmi szakértők megvitatták és elvetették. Politikai hovatartozástól függetlenül, egyhangúlag. Éspedig elsősorban azért, mert e derék emberek írásművésze nem elég jelentékeny ahhoz, hogy kiszorítsanak bárkit is a már kanonizált kortársak közül. (A NAT jelenlegi változata Nyirő József egy művét ajánlja, s bizony nem ördögtől való, ha, mondjuk, Gelléri Andor Endre novellái helyett a tananyagba kerül valamelyik a jobb Nyirő-novellák közül.)

Irodalomóra és írásművészet

Az irodalom elsősorban művészet. Értékei nem demokratikus szavazással, még csak nem is a könyvpiacon méretnek meg, hanem írók és irodalomtörténészek folyamatos párbeszédében. Ha nem így volna, Claire Kenneth-et

meg Berkesi Andrást tanítanánk. Esetleg a *Harry Pottert*.

Elhűlve láttam gyerekeim hatodikos tankönyvében: Andersen és Boldizsár Ildikó meséje után következik J. K. Rowling portréja: „Több mint száz országban, közel harminc nyelven adták már ki műveit.” Gondolja a gyerek, ezért kerülhet egy lapra Andersennel. És aztán mondhatom én neki, hogy Rowling és Andersen úgy viszonyul egymáshoz, mint tejporgyár a szarvasmarha-istállóhoz. Értem én a szándékot, hogy figyeljünk arra, mit olvasnak szívesen a gyerekek. Rowling azonban „hamisítatlan” marketingtermék, vele kapcsolatban írásművészetről beszélni nem lehet, egy valamirevaló író fél oldal után látja, hogy lelkes dilettánsról van szó. Beemelése a tananyagba olyan, mintha énekórán – a népdalok között – magyar nótát tanítanánk. Tudom, népszerűbb a Dankó, mint a Bartók Rádió...

Kortárs irodalmat persze tanítani kell. A már elhunytak esetében lehet az irodalomtörténet mai állására hagyatkozva szerzőket ajánlani a NAT-ban, az ott felsoroltak mindegyike jó választás. (Azt persze, hogy Nagy László, a magyar költészet egyik nagy megújítója már nem törzsanyag – nemzedékéből Pilinszky maradt híremondónak –, fájjalom, és komoly tévedésnek tartom. Pedig az ő verseinek Kaláka, Sebő és mások által megzenésített változatai valóban szolgálnák az élményszerű tanítást.)

Az élő kortársak kiválasztását, bármilyen kockázatos, a tanárra kell bízni. (Csak reménykedhetünk, hogy szavalóversenyre nem egy internetes hobbi-verselő művével küldi a diákot, mint az történt egyik lányommal. – Jó vers, apa? – nézett rám reménykedően, hát, igen, egész..., szóval nem rossz.) Sajnos a könyvterjesztők által uralt kiadók kínálata, nos, nem elég sokszínű. De ez messzire vezető kérdés...

Tanulság?

Nincs. Az irodalomoktatás problémáit nemzeti tantervvel nem lehet orvosolni, súlyosbítani sem igazán. Újra kell gondolni (már megint) a tanárképzés rendszerét, azt a rendszert, amely évtizedek óta zömében frusztrált, tájékozatlan irodalomtanárokat nevel ki, akik nemhogy az írásművészet titkairól, de az olvasás művészetéről sem rendelkeznek tapasztalatokkal.

Molnár Gábor Tamás

Irodalom, elmélet, tanítás

■ Mielőtt megválaszolnánk azt a kérdést, hogy miként jelenhet meg az irodalomelmélet a köznevelésben, érdemes röviden átgondolni a kortárs irodalomelmélet főbb szerepköréit és módozatait. Ebben kiindulásként Martin Middeke és Christoph Reinfandt összefoglalására támaszkodom. A német anyanyelvű anglista szerzők az általuk szerkesztett nemzetközi tanulmánykötet bevezetőjében az elmélet négy válfaját különítik el.¹ A jelző nélküli elmélet² – noha alapvetően az irodalomelmélettel „jogfolytonos” – az irodalomnál tágabb illetékességi körrel rendelkezik, a filozófia hagyományos kérdéseibe is beleszól, valamint közvetít is az irodalomtudomány és a társtudományok között.

A bevezető tanulmány szerint az elmélet módozatai közül a legáltalánosabb, legabsztraktabb a metaelmélet, amely a megismerés és az igazság, a reprezentáció és a közvetítés problémáit érinti, így mindenfajta bölcsészeti kutatási, oktatási és egyéb tudást létrehozó tevékenység reflexiójára vállalkozik. A következő szinten egymás mellett helyezkedik el a kultúraelmélet, amely a kulturális és irodalmi intézmények „külső”, társadalmi-történeti elemzését tűzi ki célul, valamint a kritikai elmélet, amely ezzel párhuzamosan az értelemalkotás tudati-pszichikai, „belső” folyamatainak kritikájára vállalkozik. A leggyakorlatiasabb a szövegelmélet, amely a maga anyagszerűségében felfogott szöveg problémáival és döntően filológiai kérdésekkel foglalkozik, noha a szerzők szerint ez a materiális hangsúly nem jelenti, hogy a szaktudomány maga mögött hagyhatná az értelmezés tanának modern problémáit.

Sőt, a szerzők ezeket a kortárs kutatási irányokat is besorolják az olvasási-hermeneutikai stratégiák időrendi sorába, amely ugyanakkor az értelmezési kérdések átalakulását jeleníti meg.³ A XX. század második felének nagy elméleti robbanása előtti időkre jellemző fő olvasási stratégiának a „jóakarát hermeneutikáját” tekintik, amelyben a befogadó feltételezi az értelem egységét és célirányosságát, és tekintetét a megcélzott értelemre füg-

gesztve aláveti magát⁴ a szöveg (és a szerző) autoritásának. A kérdés itt az: mit jelent a szöveg? Ezzel szemben a XX. századi nagybetűs Elmélet olvasója mintegy a szöveg „ellenében” olvas, a szöveg mögé kérdez, annak rejtett vagy öntudatlan rétegeit igyekszik feltárni.⁵ Az ilyen „szimptomatikus” (például pszichoanalitikus, feminista, marxista, dekonstrukciós) olvasás kérdése: miért jelent a szöveg? Végül a kortárs, „Elmélet utáni” elméletek a szövegek materiális hatásai, működésmódjai, felszíni összefüggései iránt érdeklődnek,⁶ és kérdésük ez: hogyan jelent a szöveg?

Middeke és Reinfandt az elmélet négy lehetséges funkcióját is felsorolja: ezek ugyan inkább a bölcsészettudományi kutatásra vonatkoznak, de bizonyos keretek között megfelleltethetők tanítási problémáknak is. Habár ez a négyesség nem vetíthető rá az elmélet válfajainak korábbi négyesére, itt is megfigyelhető talán az absztrakttól a konkrét felé tartó mozgás.

1. Az elmélet lehetővé teszi a vizsgált tartomány heurisztikus körülhatárolását.

2. Az elméletek a tudás létrehozásának feltételeiről szóló hipotéziseket alkotnak.

3. Az elméletek fogalmi, terminológiai és szemléleti (perspectival) kereteket biztosítanak a szöveges és kulturális elemzéshez.

4. Az elméletek érdekes kérdések feltevését teszik lehetővé. Ugyanakkor érzékelhető jelentéshordozóként is működnek: akár egy-egy korszakot, kultúrát vagy értelmező közösséget is jellemezhetünk valamely elmélet révén.⁷

Ami az elmélet taníthatóságát illeti, érdemes megfordítani a sorrendet, és a konkrét-gyakorlatiasabb funkciók felől közelíteni az általánosabbak felé. Ezzel az is lehetővé válik, hogy az irodalomelméleti problémák, fogalmak, szemléletmódok bevezetésének lehetséges sorrendjén gondolkodjunk. Sőt: az a szempont is joggal merülhet fel, hogy az oktatási folyamat résztvevői közül kinek érdemes megismerkednie elméletekkel, azaz mikor és mennyiben

van szüksége a tanulónak, a tanárnak, a tankönyvszerzőnek, a tanterv összeállítójának, a tanárképzésben részt vevő oktatónak valamilyen elméleti tudásra. Ebben a rövid dolgozatban leginkább kérdések feltevésére, néhány kortárs jelenség ismertetésére és legfeljebb egy általános válasz megfogalmazására vállalkozom.

Amennyiben az elméleteket a kérdések, kérdésfeltevések médiumaként és jelentéshordozó közegként gondoljuk el, ebből az is következik, hogy a tanári kérdések megfogalmazásához és a közös jelentésalkotáshoz szükség van valamiféle elméletre. Persze elsősorban abban az esetben, ha a kérdéstől valódi párbeszéd kibontakoztatását és az órai megbeszéléstől a valódi megértés elősegítését várjuk. Az elmélet ebben az esetben nem explicit ismeretként jelenik meg az osztályteremben, hanem olyan háttértudásként, amely a tanár kérdéseit, tevékenységszervező munkáját irányítja. Erre kínál példát Cserhalmi Zsuzsa az irodalmi szöveg teremtettségére, megalkotottságára rávezető kérdésekről szólva.⁸ A szereplők motivációira és a szöveg feltűnő jellemzőire való rákérdezés a műelemzés legitimálására, a „belemagyarázás” vádjának megelőzésére is szolgálhat, de természetesen csak akkor, ha az órán elhangzó kérdések találkoznak a tanulók saját előzetes megértéséből származó kérdésekkel. Ezekre remek példák az alábbiak: „Hol a legkönnyebb eltéveszteni mondás közben a szöveget? Melyik részletet volt a legnehezebb hibátlanul megtanulni?”, „Mit gondoltok, miért nem engedi Petőfi, hogy János vitéz életben találja Iluskát?”⁹ Az első kérdéstípus a modern befogadáselméletek azon megfigyelésére utalhat, hogy a szöveg automatikus olvasását megakasztó részletek kínálják a legfontosabb fogódzókat a szövegek irodalmiságának (költőiségének) reflexiójára.¹⁰ A második pedig a fikcionalitás olyan belátását készíti elő, amely „nagyon hosszú tanulási folyamat eredményeképpen”¹¹ eljuttathatja a tanulót a szerzőség nem-empirikus elképzeléséhez, lényegében az „implicit szerző” vagy a „minta-szerző”¹² fogalmát alapozva meg. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ezek az elméleti fogalmak és problémák legfeljebb áttételesen jelennek meg, a tanulónak nem kell közvetlenül tudnia róluk. Nehéz azonban elképzelni, hogy a tanár képes tudatosan és hatékonyan alkalmazni ezt a kérdezési módszertant, amennyiben nem rendelkezik mélyen megértett, átszajátított koncepcióval az irodalom és az irodalomértelmezés mibenlétéről.

A fogalmi, terminológiai, szemléleti keretek dilemmái az irodalomról szóló beszéd kifinomultabb módzatainak elsajátítására vonatkoznak. Az első és legalapvetőbb kérdés éppen az lehet, hogy mikor és mennyiben

van szükség fogalmi nyelvre, kritikai-szaktudományos terminológiára az irodalomértés fejlesztéséhez. Lehetséges-e elméleti fogalmak, technikai terminusok mellőzésével (vagy legalábbis az előtérbe helyezésük nélkül) fejleszteni bármilyen, az irodalomhoz kapcsolódó képességet vagy érzéket? Ezek a kérdések mindenekelőtt a hátrányos helyzetű, részképesség-hiányos vagy egyszerűen alulmotivált diákokra vonatkozóan kerülnek elő, akiknél az irodalomhoz való bármilyen kapcsolódás sikerként könyvelhető el – akkor is, ha ennek eredményeképpen nem születik mélyen rétegzett diskurzus, fogalmilag megalapozott értelmező dolgozat. A „poszthermeneutika” horizontja ily módon kapcsolható a kortárs irodalomtanítás problémáihoz: az irodalommal mint művészettel való találkozás nem-diszkurzív, nem-fogalmi módjainak a magyartanításban való jelenléte az „elmélet utáni elméletek” felől nyerhet újabb szaktudományos legitimitást. Az irodalomtanítási közbeszédben már évtizedes hagyománnyal rendelkező „élményközpontú irodalomtanítás”, a drámapedagógia vagy a kreatív írás képviselői joggal hivatkozhatnak például Richard Schusterman „szomaesztétikájára” vagy Hans-Ulrich Gumbrecht jelenlételméletére egy alapvetően nem-analitikus irodalomtanítási koncepció megalapozásában.¹³

A fent említett megközelítések az irodalom művészetjellegét állítják előtérbe, és ennek megfelelően a társművészetek analógiájára gondolják el az irodalom tanítását. Például a kreatív írás gyakorlata mellett hozható föl érvként, hogy a zene vagy a képzőművészet sem tanítható pusztán a szakértő befogadó, az értelmező szempontjából. Ahogy a diák tanul rajzolni és (legalább) énekelni, úgy az irodalom mibenlétének megtapasztalásához is hozzátartozik a gyakorlati, alkotó tevékenység.¹⁴ Ezekből a teljesen jogos érvekből azonban nem következik az elméleti és a gyakorlati oktatás merev ellentéte. A gyakorlati képzés sem nélkülözhet bizonyos fogalmakat, legkézenfekvőbben azokat a műfaji, poétikai (verstani, retorikai) terminusokat, amelyek kijelölik egy-egy gyakorlati tevékenység játékterét.

A terminológia, a szakmai fogalomtár elsajátításának, elmélyítésének problémája tantervi, tananyagszervezési kérdés is. Beleférnek-e a hagyományosan túlszűfolt és a középiskolában szinte kizárólag kronológiailag szervezett irodalmi tananyagba olyan, körkörös visszatevő anyagrészek, amelyek például a poétikai fogalmak, műelemzési terminusok – és az ezekkel járó szemléleti komponensek, eljárások – fokozatos elsajátítását teszik lehetővé? Ennek felelőssége annál is sürgetőbb, mert a jelenleg érvényben lévő magyar érettségi írásbeli szöveg-

alkotási feladatai műértelmező szövegek előállítását várják a diákoktól. A közelmúlt magyar szakirodalmából két, jelentős kísérlet is említhető a poétika fogalomtárának összekapcsolására a közoktatási gyakorlattal – hasonló igényű elbeszéléseleméleti kísérletről nem tudok. Fenyő D. György *Poétai iskola* című munkája 1998-ban jelent meg, és a középiskolai alkalmazásra vonatkozó tematikus tervet is magában foglalt. Hauber Károly 2018-as kötete, *A verselemzés iskolája* inkább kiegészítő kötetként, tanári kézikönyvként vagy fakultatív anyagként határozza meg magát. Mindkét kötetre jellemző, hogy a költői műhöz analitikus módon közelít, vagyis a vers egyes aspektusait egyenként tárgyalja, fejezetenként változtatva a látószöveget. Hauber eközben a hermeneutikai kör elvét is alkalmazza, vagyis folyamatosan emlékeztet arra, hogy mindig az éppen vizsgált mű kérdéseinkre adott válaszai alapján kell megválasztani az elemzési szempontokat és azok fontossági sorrendjét.¹⁵ Nála a vizsgálati szempontok: téma és motívum, felépítés és szerkezet, hangzás és ritmus (metrika), versnyelvten és alakzatok, szóképek és költői képek, a vers beszélője, a keletkezés körülményei, értékelés.

Ez a megközelítés több szempontból is kapcsolódik az itt megfogalmazott kérdésekhez. Egyrészt a szerző saját tanári tapasztalatából kiindulva hangsúlyozza, hogy a műértelmező feladatok magas szintű kivitelezéséhez kevés a pusztá gyakorlás; az elemzési szempontok szisztematikus áttekintése is szükséges hozzájuk. Ez a rendszeres áttekintés komoly elméleti tudást jelenít meg, még ha nem egy jól körülhatárolt, konkrét irodalomelméleti irányzat keretein belül jött is létre. Nyilvánvaló, hogy az elméletalkotás ebben az összefüggésben sem elsősorban reflektív, ön maga meghatározásával és ellenőrzésével foglalkozó tevékenység, hanem gyakorlati érdekű, célirányos folyamat. Hauber ezért is hangsúlyozza például, hogy „egy-egy költői kép megértése, a versben betöltött szerepének megvilágítása fontosabb a megnevezésénél”.¹⁶ A terminológia tehát rugalmas eszköztár létrehozását teszi lehetővé, amely elsősorban nem hézagmentes, önmagára záruló elméleti rendszer felépítéséhez, hanem az értelmezői tevékenység heurisztikájának kidolgozásához járul hozzá.

Ezért is lehet, hogy az ilyen típusú segédletek ritkán vagy csak közvetve rendelkezhetők valamely konkrét irodalomelméleti iskolához. A széles körben alkalmazott értelmezői heurisztika igényéből következhet egyfajta szinkretizmus: az oktatási pragmatika szükségessé teszi, hogy az elméletalkotót inkább foglalkoztassa az alkalmazhatóság, mint az elmélet koherenciája. Ha egy szigorú irodalomelmélettel kapcsolatban ez a megjegyzés

bírálatként lenne is felfogható, sokkal kevésbé az egy eleve oktatási célú anyag esetében. Mégsem érdektelen rákérdezni az ilyen oktatási segédletek elméleti megalapozására. Az itt említett mindkét összefoglalóban talán a legerősebb inspirációt a klasszikus ókortól megöröklött poétikának és alakzattannak a strukturalizmus szempontrendszerén átszűrt változata jelenti, amelyet viszont rendszeresen ellenpontosznak a hermeneutika alapelveire vonatkozó figyelmeztetések, valamint az egyes versek keletkezési és történeti körülményeire tett utalások.

A műelemzés szempontrendszerének kidolgozásakor alighanem megkerülhetetlen az „ékeksszólási és költészeti institúciók”¹⁷ klasszikus hagyományának, valamint a modern formalizmusnak és strukturalizmusnak a figyelembevétele. Mit kezdhetünk ellenben azzal a szakadékkal, amely egyfelől az irodalomelmélet mint gyorsan változó kortárs tudományos diszciplína és másfelől a tanítási segédanyagokban felhasználható, időtállóként tételezett tudás között fennáll? Az itt hivatkozott módszertani kötetekben szinte nyoma sincsen az 1990-es évektől kezdve Magyarországon is megjelent „elméleti robbanást” követő irányzati sokféleségnek, a különböző kulturális „fordulatok” és tematikus érdeklődések (például etikai kritika, ökokritika, gender szempontú kritika, térelméletek, testelméletek) egymásmellettiségének.

Hogy miként vélekedünk erről a szakadásról, az attól is függ, mit gondolunk az elméleti megközelítések pluralitásáról; arról, hogy miképpen modellezhető az eltérő irodalomelméleti iskolák és irányzatok egymáshoz való viszonya. Az irodalomelmélet egyetemi oktatásában a mai napig domináns az irányzattörténeti megközelítés, amely szerint a szaktudomány belső fejlődése egymásra épülő, de egymást váltó paradigmák egymásutánjaként írható le. Ebből a megközelítésből egyrészt következhet a korszerűség igénye, a már leváltott paradigmák érvénytelenségének tétele, de éppannyira az is, hogy a legújabb elméleti irányzatokat csak a tudomány történeti áttekintése után lehet megérteni, amennyiben mindig a megelőző iskolák megválaszolatlan kérdéseire adott új válaszként értjük őket. Ezt a paradigmatisztikus gondolkodást testesíti meg Bókay Antal háromosztatú koncepciója, amely a XIX–XX. századi irodalomelméleti megközelítésmódokat osztja fel premodern, modern és posztmodern paradigmákra. Ez a hármasság nem egészen felel meg a dolgozatom elején idézett történeti felosztásnak: Middeke és Reinfandt más kérdések alapján és más történeti távlatból jellemzi az elméleti irányzatokat. Bókay felosztását követve joggal mutattak rá többen is, hogy a döntően szerzőközpontú, rögzített értelemkánonnal

dolgozó magyar irodalomtanítási modell alapvetően XIX. századi karakterű (premodern),¹⁸ de még a fentebb ismertetett műelemző kézikönyvek terminológiája is leginkább a XX. század közepének (Bókaynál: modern) elméleti irányzatait idézi. Amit Bókay korszerű, „posztmodern” irodalomtanítási paradigmának tekint, ahhoz leginkább a fönt már szintén említett élmény-, tanuló- és cselekvésközpontú, a tananyag autoritását és tulajdonképpen a szigorúan vett irodalomelméletet is háttérbe szorító megközelítések állnak közel.¹⁹

Ez a tény utal a kortárs irodalomelmélet alkalmazásának igényében rejlő paradoxonokra. Egyrészt arra gondolhatunk itt, hogy a „posztmodern” címke hány ellentmondásos, egymással is konfliktusban álló irányzatot foglalna össze – a filozófiai hermeneutikától a poszthumanizmusig. Másrészt a korszerűség szempontjának a fejlődés feltételezésével, valamiféle teleológiával való összekapcsoltságára utalhatunk, amelyet éppen a korszerűnek tekintett „posztmodern” megközelítések némelyike helyez hatályon kívül. A fentebb tárgyalt segédanyagok szinkretizmusa és elméleti „korszerűtlensége” ilyen értelemben nagyon is korszerűnek bizonyulhat. Másfelől azt is kortűnetnek tekinthetjük, hogy a mai elméleti tudomány is kevésbé formál igényt az általános és középiskolai irodalomtanítás korszerűsítésére. Mivel a fokozottan plurális elméleti mezőnyben nehéz kijelölni azt a látószöveget, amely garantálhatná egy ilyen feladat szemléleti koherenciáját, ezért a feladat rendkívül komplexnek látszik.

Aki mégis feladatának tekinti, hogy közvetítsen a kortárs elmélet és az irodalomtanítás között, annak két, egymásnak részben ellentmondó szemléletmód összehangolásával kell megbirkóznia. Az egyik a fönt említett szinkretizmus, amely úgy törekszik valamely szakmai heurisztika kidolgozására, hogy eközben csekély figyelmet fordít a felhasznált megközelítésmódok elméleti ellentmondásaira. Eltérő utat jelenítene meg az elméleti pluralizmus, amely a felhasználandó fogalmakat, terminusokat nem egyetlen, lazán összeállított heurisztika keretében tárgyalná, hanem eltérő olvasási stratégiákat tanítana. Egy ilyen megközelítésmódra ad példát az amerikai Deborah Appleman lencse-metaforája, amely néhány, középiskolások számára is megérthető irodalomelméleti megközelítést (például a befogadáselméletet, archetípus-elméletet, formalizmust, a gender elméletét) szemléltet a szemüveglencse analógiájával. A megfelelő elméleti előkészítés után az olvasó mást-mást lát a szövegben (például Harper Lee *Ne bántsátok a feketerigót!* című könyvében) attól füg-

gően, hogy éppen melyik kérdésirány felől közelíti meg. A metafora egyrészt azt sugallja, hogy egyazon szöveg értelme is jelentősen megváltozhat attól függően, hogy milyen fogalmiság, milyen elmélet olvasási stratégiája szerint olvassák. Másrészt viszont a lencse cserélhetőségéből az is következhet, hogy még ha a perspektívák nem is egészen szabadon megválaszthatók, a közöttük való átjárás megteremthető, amennyiben egyazon szöveg fénytörésében és egyazon olvasón (vagy olvasóközösségen) keresztül átszűrve mutatkoznak meg. Ez a megközelítésmód nem a szakmai jártasságot, hanem az eltérő elméleti perspektívák felismerésének pedagógiai hasznát hangsúlyozza: a gyakorlat arra készít fel, hogy a miénktől eltérő nézőpontokhoz is viszonyulni tudjunk, aminek nemcsak a szövegek, hanem a minket körülvevő világ megértésében is hasznát vehetjük.²⁰ A szinkretizmus és a pluralizmus közötti viszony azonban ebben a modellben nem tisztázott: mi az a szakmai minimum, fogalmi vagy szemléleti konszenzus, amelynek alapján valamely perspektívából felkínált értelmezés egy másik elméleti nézőpont felől is joggal mérlegelhető és bírálható? Ha feltételezünk ilyen szakmai minimumot, ennek kidolgozása elméleti feladatnak tekinthető-e vagy olyan „elmélet előtti” alapnak, amelyre az eltérő tematikus megközelítések építhetnek?

Middeke és Reinfandt megkülönböztetései ebben a tekintetben is hasznosak lehetnek: talán el lehet úgy gondolni ezt a problémát, hogy a gyakorlati alkalmazáshoz közelebbi szövegelméletek biztosítják a szakmai alapot a tágasabb elméleti perspektívák összehasonlításához. Ez nem jelenti azt, hogy filológiai, textológiai, alakzatelméleti vagy narratológiai kérdésekben ne lehetnének jelentős elméleti különbségek, de a szövegközeli munka mégis könnyebben lehetővé teszi a közös viszonyítást, mint a nagyobb távlatú kultúrakritikai vagy metaelméletek.²¹ Egy feminista és egy jungiánus szövegértelmezés szemléleti alapjai rendkívül távol állhatnak egymástól, de abban a tekintetben talán mégis összevethetők, hogy miként járulnak hozzá egy költemény képeinek vagy hangnemi összetevőinek megértéséhez, hogy milyen mélységben tárják fel egy elbeszélés strukturáltságát, hogy magyarázatot adnak-e egy mű eltérő szövegváltozatainak egymáshoz való viszonyára stb. Ezért is tekinthető fontosnak a szinkretikus és a plurális megközelítések váltogatása vagy egymásra építése, a közös alap és az eltérő nézőpontok lehetőségének párhuzamos feltételezése.

Ehhez kapcsolódik Hansági Ágnesnek egy interjútett, fontos megjegyzése, hogy az irodalom tanításában az irodalomelmélet biztosíthatja az egyik legprak-

tikusabb mozzanatot: „Az irodalomelmélet pontosan a gyakorlatra tanít meg, arra, hogyan kell szöveget értelmezni, és gondolkodni egy szöveg értelmén, a saját életünkre vonatkoztatni, következtetéseket levonni belőle.”²² Az elméletek mint lehetséges olvasási stratégiák a gondolkodásra tanítás eszközei, és ezért – paradox módon – éppen az elmélet, az olvasási stratégiák tanításának mellőzése teheti életidegenné és „elméletivé” a tananyagot. Alapvető feladatnak látszik tehát, hogy a tanárképzésben részt vevők megismerjenek legalább néhány kortárs elméleti perspektívát, amelyek között képesek navigálni, egymáshoz és az olvasott művekhez képest is megtapasztalni és mérlegelni magyarázó érvényüket. Amíg a szinkretikus megközelítés egy adott feladat egyre komplexebb elvégzésére készít föl, és eként inkább a képességfejlesztés célját szolgálja, addig a pluralizmus inkább a reflektív gondolkodás fejlesztési céljának rendelhető alá. Utóbbi funkciójában ahhoz is hozzásegít, hogy az egyes perspektívákat a maguk korlátozottságában ismerjük fel, és ezzel ráismerjünk az egyes megközelítésekben ott rejlő kizárólagos magyarázó igény veszélyére, az ideológia csábítására is – legyen ez a perspektíva a nemzeti historizmus, a marxizmus vagy éppen a befogadásesztétika angol-amerikai válfajához kapcsolható szubjektivizmus.

A neves intelligenciakutató, James Flynn nevéhez köthető az a megfigyelés, hogy a XX. század során a nyugati világ populációjának IQ-ja állandóan növekedett – egészen a század utolsó éveig, amióta megfordulni látszik ez a tendencia. A mi szempontunkból azonban mindekelőtt az a fontos, hogy milyen tényezőkkel indokolja a szerző az intelligenciahányados tartós növekedését. Gondolatmenetében a szociális és gazdasági tényezők mellett az oktatás átalakulása is fontos szerepet játszik. Az átlagos népesség kognitív fejlődését egyebek között azzal kapcsolja össze, hogy az oktatásban a hangsúlyok a konkrét-empirikus tényekről egyre inkább a feltételes, spekulatív-logikai összefüggésekre helyeződtek át. A XX. század eleji pszichológiai kísérletekben szereplő orosz parasztok például – bizonyos szempontból nagyon is helyesen – nem voltak hajlandók következtetéseket levonni a számukra felkínált szillogizmusokból, mondván: lehetetlen látatlanban megállapítani, hogy egy ismeretlen német városban vannak-e tevék vagy hogy milyen színűek a medvék Novaja Zemljában.²³ A mai átlagember kognitív előnye azonban – Flynn szerint – részint éppen annak köszönhető, hogy megtanultuk komolyan venni az empirikus módon ellenőrizhetetlen hipotézisek által kínált elméleti kihívásokat.

Az irodalom szükségképpen magában hordoz valamilyen feltételes, nem-empirikus mozzanatot (amelyet persze kiegészít, ellensúlyoz a mű egyediségének és megismételhetetlenségének, konkrét érzékiségének tapasztalata). A „lehetséges világok elmélete”²⁴ pontosan erre alapoz: soha nem jártunk a középkori Helsingörben, és nem is járhattunk Sárszegen, mégis képesek vagyunk következtetéseket levonni a *Hamlet* vagy a *Pacsirta* világával kapcsolatban. Az irodalom elméletei, értelmezési modelljei olyan jelenségekre kínálnak modelleket és magyarázatokat, amelyek ugyan nem a kézzelfogható, tapasztalati világban jelentkeznek, a hozzájuk való viszonyunk mégis befolyással van létünkre a társas, történeti és nyelvi valóságban. Ha igaz Flynn megfigyelése, akkor az irodalom értelmezése, értelmezési feltételezések megfogalmazása és megvitatása nagymértékben hozzájárulhat az általános kognitív képességek fejlesztéséhez is. Ezért fontos, hogy a tanulók találkozhassanak – mind szinkretikus, mind plurális keretben, és mindig a megfelelő pedagógiai transzformáció, kérdés révén és a korosztályhoz illő tevékenység során – elméleti problémákkal, hogy megtapasztalhassák a hipotézisalkotás mibenlétét, valamely nem-empirikus, nem-konkrét jelenség magyarázatának felszabadító erejét.

JEGYZETEK

- 1 MIDDEKE, Martin – REINFANDT, Christoph: *Introduction. the Place of Theory Today = Theory Matters. The Place of Theory in Literary and Cultural Studies Today*. Eds. MIDDEKE, Martin, REINFANDT, Christoph London, Palgrave, Macmillan, 2016, 2–3.
- 2 Erről a fejleményről talán legelőször Jonathan Culler adott hírt. CULLER, Jonathan: *Dekonstrukció*. Ford. MÓDOS Magdolna, Bp., Orisis, 1997
- 3 MIDDEKE–REINFANDT: *i. m.* (2016), 4.
- 4 Ehhez vö. az eredetileg Wayne Boothtól származó megkülönböztetést a szövegnek alárendelt megértés (understanding) és a szöveg fölé helyezkedő, azt kifagató overstanding között. Ezt idézi és továbbértelmezi CULLER Jonathan: *In Defence of Overinterpretation = Interpretation and Overinterpretation*. Eds. ECO, Umberto, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 115.
- 5 CULLER: *i. m.* (2001), 116.; RICOEUR, Paul: *Az interpretációk konfliktusa*. Ford. MARTONYI Éva = *Ikonológia és műértelmezés 3. A hermeneutika elmélete*. Szerk. FABINY Tibor, JATE Press, Szeged, 139–150.

- 6 Itt a szerzők Michael Warner „kritikátlan [uncritical] olvasás”, Rita Felski „reflektív olvasás”, valamint Stephen Best és Sharon Marcus „felszíni olvasás” fogalmára támaszkodnak.
- 7 MIDDEKE–REINFANDT: *i. m.* (2016)
- 8 CSERHALMI Zsuzsa: *Amit az irodalomtanításról tudni kellene...* Bp., Korona, 2001, 71–79.
- 9 Uo., 71., 74.
- 10 Például RIFFATERRE, Michael: *Költői struktúrák leírása. Baudelaire A macskák című költeményének kétféle megközelítése.* Ford. SZEGEDY-MASZÁK Mihály = *A modern irodalomtudomány kialakulása.* Szerk. BÓKAY Antal, Bp., Osiris, 2001, 608. „A szöveg minden pontja, amely megakasztja a »szuperolvasást«, kísértéképpen a költői struktúra összetevőjének tekintendő.”
- 11 CSERHALMI: *i. m.* (2001), 72. Lásd még uo.: „lassan, fokozatosan dolgozni kezdhet a tanár a kitalálás, a teremtettség, fikcionalitás fogalmaival”. (Kiemelés az eredetiben.)
- 12 Az implicit szerző fogalma szintén Wayne Boothtól ered, a *The Rhetoric of Fiction* című, klasszikussá vált elbeszéléseleméleti munkából. A „mintaszerző” Umberto Eco fogalma, egy általános „hangot” vagy „stílust” jelöl, amely az egyes elbeszélőkön túl szervezi az elbeszélő szöveget. Lásd ECO, Umberto: *Hat séta a fikció érdekében.* Ford. SCHÉRY András, HORVÁTH László, Gy., Bp., Európa, 1995, 24–26.
- 13 Mindenekelőtt BODROGI Ferenc Máté: *A fesztiválizáció paradigmája.* Reflektált élményközpontúság = BODROGI Ferenc Máté – CZIMER Györgyi – FÜZFÁ Balázs – SZAKÁLY Szilvia: *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban.* Szombathely, Savaria University Press, 2016, 45–81. <http://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf>
- 14 Például SULYOK Blanka: *Kreatív írás középkorok fokon = Helikon*, 2015, 1. sz., 87.
- 15 HAUBER Károly: *A verselemzés iskolája. Iránytű és kalauz a lírai művek megközelítéséhez.* Veszprém, Szülőföld, 2019, 27.
- 16 Uo., 175.
- 17 TOLDY Ferenc: *A magyar nemzeti irodalom története. A legrégibb időktől a jelen korig (1864–1865).* Bp., Szépirodalmi, 1987, 16. Toldy itt arról panaszkodik, hogy „az irodalom elméletének [vagyis a retorikának és a poétikának] rendszeres tanítása gimnáziumi tanrendszerünkben, fájdalom, kitiltatott.”
- 18 Például KERBER Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón = Új Pedagógiai Szemle*, 2002, 10. sz. <http://ofi.hu/tudastar/magyar-nyelv-irodalom-090617-1>; PETHÖNÉ NAGY Csilla: *Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetencia-*
- fejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyamán.* Bp., Korona, 2005, 50–54.
- 19 BÓKAY Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei = Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Szerk. SIPOS Lajos, Bp., Krónika Nova, 2006, 41.
- 20 *Multiple Perspectives to Engage Students in Literature =* BEACH, Richard – APPLEMAN, Deborah – HYND, Susan – WILHELM, Jeffrey: *Teaching Literature to Adolescents.* New York, Routledge, 2011, 154–155.
- 21 A magyar nyelvű szakirodalomban is létezik hasonló megkülönböztetés. Bernáth Árpád és munkatársai az „elméleti irodalomtudományt” a poétika, stilisztika és műfajelmélet problémakörével azonosítják, míg „meta-irodalomtudományként” jellemzik a szemléleti és módszertani kérdésekre reflektáló tudományos munkákat. Vö. BERNÁTH Árpád – OROSZ Magdolna – RADEK Tünde – RÁCZ Gabriella – TŐKEI Éva: *Irodalom, irodalomtudomány, irodalmi szövegelemzés.* Bp., Bölcsész Konzorcium, 2006, 38. <https://mek.oszk.hu/05400/05477/05477.pdf>
- 22 ELEKES Dóra: *A kevesebb több lenne. Interjú Hansági Ágnessel = Litera*, 2011. november 16. https://litera.hu/magazin/interju/a_kevesebb_tobb_lenne.html
- 23 FLYNN, James: *What Is Intelligence?* Cambridge (UK), Cambridge University Press, 2007, 25.
- 24 Magyarul lásd elsősorban CSÚRI Károly: *Lehetséges világok.* Bp., Tankönyvkiadó, 1987



Takács Géza

Az irodalomtanítás és a hátrányos helyzetű diákok

Jegyzetek

■ „Sok diák még tizennégy éves korában sem tud szépen, értelmesen olvasni. Ezt a tapasztalatot a felmérések is alátámasztják; arról tanúskodnak, hogy »Az általános iskolát befejező tizennégy évesek egyharmada húsz év óta változatlanul nem képes az értő-értelmező, az önálló informálódást lehetővé tevő olvasásra«”. Ezt a mondatot az 1994-ben megjelent *Irodalomtanítás I.* című, hatszázhuszonegy oldalas tanulmánygyűjteményben olvastam, a szerzők egy 1989-es tanulmányból idéznek.¹ A hátrányos helyzetű diákok és az irodalomtanítás kapcsolatáról lesz szó a továbbiakban; induljunk ki ebből a megállapításból. Hiszen elég egyszerű gondolatmenetre ad lehetőséget. Aki tizennégy évesen még rosszul olvas, az nagy valószínűséggel szociológiai értelemben is hátrányos helyzetű, amikor tehát meg kellene mondani, mit is jelent a hátrányos helyzet, az eléggé bonyolult kérdés tud lenni, és jelentése időszakról, időszakra módosul, de az irodalom (az iskola) szempontjából könnyű kiindulópont, hogy aki-nek az értő olvasás még gond a nyolcadik osztály végére is, az bizonyosan hátrányos helyzetűként élte végig az általános iskolát. És ugyanez a sors vár rá a középiskolában is, ha továbbtanul. Egészen biztos, hogy a lemorzsolódók táborának többsége is a gyengén olvasók közül kerül ki.

Akinek gond az olvasás, annak általában gond a tanulás, és persze sokszorozottan gond az irodalom, hiszen a küzdelem a leírt szöveggel irodalom esetén együtt erős akadálya a szöveg nyelvi: költői-írói eszközei bármiféle megértésének, még inkább akadálya bármiféle élménynek, ami pedig az irodalom befogadásának előfeltétele.

Számolt-e valamennyire is ezzel a kétharmaddal a magyar irodalomoktatás? Akár úgy, hogy másféle tankönyveket adott a diákok kezébe és/vagy másféle módszerekkel próbálta az irodalom felé fordítani a figyelmüket, mint a szokásos tankönyvek és a szokásos

pedagógiai módszerek? A kérdés természetesen költői, az idézett megjegyzés óta eltelt negyedszázadban semmi nem változott, abban az értelemben legalábbis nem, hogy az egyharmad ma is egyharmad, és az irodalom-oktatás ma is éppolyan tanácstalan és eszköztelen, mint az elődök, bár a helyzet azért több szempontból még romlott is 1994-óta.

Azt lehetne gondolni, hogy ha már ez a helyzet az olvasással közismert, márpedig az volt 1995-ben is, akkor egy efféle tanulmánygyűjtemény kiemelten foglalkozik a problémával. De persze ez csak afféle költői feltételezés. A kötet harminc tanulmánya közül egynek sem tárgya az olvasni kevésbé tudók irodalomoktatása, holott több százezer diákról van szó, akik szorongnak (ha szorongnak, és nem utálkoznak inkább) az irodalomórán, és eszükbe sem jut elolvasni az elolvasandót, és nem értik, mire való ez a magyaróra nevű kaloda, melyben mukkanni sem mernek, nehogy hülyeséget mondjanak (s alkalmasint ezért inkább zajonganak, lázadnak).

Így hát aligha meglepő, hogy az idézet szerzői, akik a jelzett problémát még súlyosabbnak látják, mint pusztán az egyharmad problémáját – „az a fajta értő, értelmező, gondolkodó műveltség, amely csak az olvasás által sajátítható el, lassan kiszorul [az átlagember] életéből”.² – egyetlen mondatot sem vesztegetnek arra, hogy akkor mi is történjék az egyharmad esetében a *Tüskevár*ral, lehet, hogy velük kevés lesz a hat óra, lehet, hogy velük csak kijelölt részeket kellene olvastatni, esetleg a jól olvasókat és a gyengén olvasókat párban dolgoztatni, vagy megszervezni, hogy a gyengén olvasó képességben ismerkedjék meg a történettel, vagy diafilmen, ahol kevés a szöveg, és van segítség a megértésre. Vagy éppen az egész történetet felváltva mesélik el, és ki-ki az olvasási készsége szerint szabott olvasmányrészletet kapjon feladatul. Miközben a dolgozatban az összefoglalás ajánlott módja-tartalma

még a jól olvasó kétharmad kétharmadának sem volna könnyű, magától értetődő. S ha azt gondolnánk, hogy itt a szaknyelv valójában csak az értő kollégáknak szól, nem a gyerekeknek, némileg kétséget ébreszthet egy korábbi, határozott utalás az órai nyelvhasználatra: „A beszélgetés közben megfogalmazódnak fogalmak: értékek, értékrend, ütközés, értékválasztás.”³ Holott az olvasmány feldolgozásához javasolt elemek, a tájképekészítés, a tanítási dráma, az asszociációs játék stb. éppenséggel oldhatnák az olvasmányfeldolgozás szárazságát vagy akár még az olvasás nehézségeit is, ha nem súlyosbodna rájuk minden részletében a cél, az absztrakt műelemzés.

Utalnak ugyan arra, hogy mennyi minden köthetné össze a *Tüskevár* történetét a gyermekek saját történeteivel, a szereplők élethelyzetét saját élethelyzetükkel, de indításul mégis az író életrajzával való megismerkedést javasolják, pedig nyilvánvaló, hogy a nyár, a nyári szünet nemcsak a regény két gyermekhősnének fontos élmény, hanem bizonyára a történetük kisdíák olvasóinak is, s hogy mégis csak ez volna a legtermészetesebb kiindulópont, amiben aztán a gyermekek közti státuszkülönbségek is oldódhatnának, nem csak az számítana, ki járt messzebb, hanem hogy ki élt meg valamit mélyebben, átadhatóan. Kivel történt valami, ami némiképp lelkiileg megváltoztatta, ahogy a berek megváltoztatta Tutajost.

(Belátom, ennek nyolcadikban volna értelme. Ahogy alighanem a regény olvasásának is.)

A magyar irodalom tanításának reformja a hetvenes években a modern irodalomtudomány bevonulását jelentette a középiskolai irodalomoktatásba. Lényegében bármiféle pedagógiai megfontolás nélkül. Ez a bevonulás szigorú nyelvváltással is járt: egy értelmezői szaknyelvet kellett a leendő irodalomtanároknak elsajátítaniuk mint az ideologikus, illetve a korszerűtlen irodalomtanítás meghaladásának eszközét, és ehhez kaptak megerősítést a tankönyvekben, és ennek érvényesítését, közvetítését kellett pedagógiaileg megoldaniuk. Az elit gimnáziumokban többnyire sikerrel, másutt többnyire a siker reménye nélkül. Az *Irodalomtanítás* két, vaskos kötete ennek a bevonulásnak az ünnepélyes seregszemléje, a második kötetben tudós irodalomtanárok és irodalomtudósok közt immár csak annyi a különbség, hogy az irodalomtanárok néha (szerényen) utalást tesznek tantervre, tanmenetre, óratervre, de a befogadó, a tanított diákok lelki, kulturális, nemzedéki stb. sajátosságaira, azok pedagógiai konzekvenciájára általánosságban és konkrétan is csak elvétve akad utalás.

Különössége ennek a gyűjteménynek, hogy éppen egy olyan dolgozat jelzi az általam érzékelt és szóvá tett hiányt, egyoldalúságot, amelyik voltaképp épp úgy nem sorolható a kötet cím alá, mint a két kötet műelemzései, mégis, igazán egyedül ez felel meg annak a kritériumnak, amit én az „irodalom értünk valósága” szerint értett irodalom, irodalomolvasás, irodalomóra felől gondolok. Ez pedig Hász Erzsébet: *József Attila: Nem emel föl. Irodalomterápia, mint a befogadás egyik eszköze* című tanulmánya.⁴ Sajátos módon ebben az írásban megfogalmazódik az ismert és a kötetben hatványra emelt elméleti irodalomoktatás kritikája, amikor is a terapeuta szerint ahhoz, hogy az irodalmi mű hatásához közelebb férközzön a terápia résztvevőivel, el kellett tépni az irodalomórákhoz kötődő emlékeket: „A terapeuta dolga akkor a legnehezebb, ha a kiválasztott mű, de legalábbis annak a szerzője az általános iskolai vagy gimnáziumi tananyag része, mivel ilyen esetekben legtöbbször csak erőteljes közvetlen beszélgetéssel beavatkozással lehet elkerülni a terápiás ülés elfajulását valamiféle »érettségi találkozó« jellegű, erőltetetten kulturális tárgyú csevegéssé.”⁵ Miközben a szerző szerint (és nincs okunk megállapításában kételkedni, annál is kevésbé, mert a naplózott terápiás beszélgetésekből való idézetek sokszorosán bizonyítják, hogy): „A mű elsődleges terápiás hatása krízis állapotban lévő betegek körében teljesen megegyező a klasszikus katarzis hatásával, tehát megrendülést, együttérzést, önmagára ismerést, megtisztulást vált ki.”⁶ És mintha a hagyományos vagy tudományos irodalomóra épp ennek az akadályá volna.

Ráadásul a biblioterápiás eredménynek további tanulságai is vannak; az egyik az, hogy „a terapeuta involváltsága” a sikeres terápia kulcsa, amit minden erőltetés nélkül lefordíthatunk az iskolai helyzetre, vagyis a magyartanár személyiségétől, órai jelenlétének minőségétől, valamint az adott művel való kapcsolatától függ egy irodalomóra értéke. (A tanulmányokban erről alig esik szó.) Másfelől pedig a terápiás viszony az adott médiumtól, az irodalomtól függetlenül is alighanem egyfajta modellje lehet az irodalmi hatáskeltésnek. Az olvasó számára az igazi irodalom egy önterápia eszközének (voltaképp a terapeutának) tekinthető, így az irodalomóra alkalmasint egy közösség csoportterápiájának egy sajátos változata, tanári segédlettel (felelősséggel). Ez lehet, ez lenne az egyik jellemzője. És ez a jellemzője, illetve lehetősége annak, amire a hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatban gondolni lehet, ez a terápiás élmény is lehet az, ami őket az irodalom felé vonzhatja.⁷

Furcsa mindez; mintha jelen idejű tanulmányokat vitatnék. Ez a vita meg-megindult az elmúlt évtizedekben, újra és újra megvolt a belátás, hogy az irodalompedagógiának változnia kell, de ha ma bemegy valaki egy irodalomórára, akár az általános iskola felső tagozatában, akár gimnáziumban, nem fogja tudni eldönteni, hogy melyik évtizedben van. (Hacsak nem néz bele a tanár portfóliójába, ahol kompetenciák és indikátorok egész regimentjét találja.)

Súlyos meggondolatlanság volt a rendszerváltás idején az önkormányzatokra és az iskolákra bízni – a feltételek biztosítása nélkül, felkészülés nélkül – a magyar közoktatás megújítását. Most éppannyira reménytelen a központi újratervezés, amely paravánnak tekint az iskolát, ahol a bábok, a tanárok mozgatásának keresik a leghatékonyabb módját.

Hol tartunk? Az általános iskolai irodalomkönyvek bármelyikéből idézhetünk, szinte bárhol, ez a nyelv és gondolkodásmód a jellemző. Miután a szöveg felsorolja a korstílusokat, árnyal: „Az átmeneti időszakokban a különböző stílusok egymás mellett éltek. Például a 18. század végén még élt a barokk hagyomány, bár többnyire átadta a helyét kései változatának, a rokokónak. Mellettük virágzott még az antik mintákat követő klasszicizmus éppúgy, mint a szentimentalizmus, amely az érzelmeket, az emberi lélek érzékenységet előtérbe helyező stílusirányzat volt.”⁸

Van ennek a szövegnek értelme? Természetesen van (noha a leegyszerűsítés az leegyszerűsítés). Mi kellene ahhoz, hogy efféle szövegeknek egy átlag tizenhárom éves, irodalomkedvelő tanuló számára is értelme legyen? Bizonyára a mai irodalmi óraszám duplája, illetve a tanári kötelező óraszám felére csökkentése.

Van-e ennek a szövegnek értelme egy nehezen olvasó, olvasott szöveget nehezen értelmező, könyvet nem olvasó, a településén túli világról csak telefonon tájékozódó tanuló számára? Természetesen nincs. Mit tehet a tanár? Sajátos idegen nyelvű szöveggént a dolgozatírásra lelkiismeretlenül bemagoltatja. Vagy lelkiismeretére hallgatva a tankönyvből csak itt-ott használ fel szövegrészeket. Vagy éppen a tankönyvet csak szöveggyűjteménynek tekint, és minden órájával megszegi az oktatási törvény rendelkezéseit, a tantervi elvárásokat. (Majd a portfóliójában engedelmesen előállít egy elvárt, de nem megvalósítható, sőt, megvalósításra sem érdemes tanulási történetet.)

Két nagy program volt az elmúlt ötven évben, amelyben alapelemként felmerült, az irodalompedagógiát is hangsúlyosan érintve, a differenciálás, a hátrányok ke-

zelése. Az egyik a Zsolnai-módszer volt, az értékközvetítő és képességfejlesztő program (NYIK: Nyelvi, irodalmi és kommunikációs program). A fejlesztést homogén csoportok alakításával, munkáltató tankönyvek alkalmazásával, differenciálással, a tananyag átalakításával, a tevékenységformák változatosságával próbálta elérni. Az eredetileg alsó tagozatra tervezett program elkészült az általános és a középiskolára is. Miközben Zsolnai a magyar közoktatás főszereplőjévé vált a kilencvenes években, a programról kiderült, hogy csak speciális tárgyi és szakmai feltételek mellett működik megfelelően, vagyis épp ott nem, ahol a leginkább szükség lett volna rá.

2019 szeptemberétől általános iskolák százaiban került sor a KIP (Komplex instrukciós program), illetve a KAP (Komplex alapprogram) bevezetésére. (Az előző, kísérleti tanév tapasztalatairól nem találtam elemzést.) A KIP az Egyesült Államokból K. Nagy Emese, a Hejőkeresztúri Általános Iskola igazgatója által Amerikából importált és a helyi viszonyokra adaptált pedagógiai program, amiből az Eszterházy Egyetemen kifejlesztették a KAP-ot, célul tűzve ki a képzettség nélküli iskolai lemorzsolódás megelőzését. Központi eleme a DFHT (differenciált fejlesztés heterogén tanulói csoportban). „A program iskolai szervezeti kultúra fejlesztésén keresztül támogatja a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlődését” – nyilatkozza a program szakmai vezetője, dr. Révész László a *Modern Iskolában*.⁹ A kilátások nem túl biztatók. Van egy iskola sajátos történettel, másfél évtizedes önfejlesztői múlttal, ahol az eredményekről valójában nem készült kutatás, nem tudni, mi áll a KIP sikere mögött, az iskolai légkör pozitív változása, a tanári kar aktív együttműködése vagy valóban a módszer. Ugyanakkor az alapiskola maga is kissé csapdába került a KAP által, mert csatlakozniuk kellett, és a KIP fejlesztésén sok éve a gyakorlatban dolgozó tanároknak el kellett végezniük a KAP-továbbképzéseket, noha a KIP-ben maguk is továbbképzők, miközben a hejőkeresztúri iskola afféle zárandokhely lett, ahol persze azt lehet látni, hogy a módszer Hejőkeresztúron sem működik zökkenők nélkül, hiszen a maguk KIP programját kénytelenek voltak összeházasítani az abból kifejlesztett KAP-pal, ami cseppet sem volt egyszerű. De persze az igazi kérdés, hogy 2019-ben, amikor az iskolák szervezeti kultúrája mindenképp súlyosan sérült az iskola szervezeti, szakmai, irányítási, ellenőrzési rendszerének gyökeres átalakítása miatt, a KAP miféle szervezeti kultúrára támaszkodhat. A fejlesztéssel együtt járó felfordulás a sérült vagy legalább-

is instabillá vált rendszert tovább gyengítheti, mivel a DFHT már csak üres szertartáselem lesz, pedig ez volna a lényeg. „Élménysuli” a jelszava a programnak, miközben a pedagógustársadalom nagy tiltakozásaira, melyek az iskolai helyzet áldatlan állapotára hívták fel a figyelmet, az oktatási kormányzat semmiféle érdemi választ nem adott. Vagyis az „Élménysulinak” eléggé depressziós lelki állapotban levő iskolákban kellene megvalósulnia. Az „Élménysuli” a pedagógusokra az eddigieknél nagyobb terhet ró, a felkészülési idő lényegesen nő, a folyamatos külső szakmai kontroll is külön figyelmet kíván (plusz felajzott bürokrácia, plusz ki-elégíthetetlen adminisztráció), miközben épp ott van tanárhiány, szakképzett pedagógusokból hiány, ahol erre a programra a legnagyobb szükség volna.

„A fejlesztés célú beavatkozások sikeressége több összetevős, azonban egyik legfontosabb alapelve, hogy a kitűzött célok iránti elköteleződés magas legyen, és lokális szinten is támogassák az adott programot az azt alkalmazók.”¹⁰ Ezt írják a koncepciót bemutató kötetben. És pontosan ez az, amire a legkevésbé lehet számítani.

„A társadalom nem olyan tanárokat kíván a katedrán látni, akik bár naponta kamaszokat tanítanak irodalomra, de ha nagyon akarnák, akkor akár esztéták, irodalomtörténészek vagy művészetkritikusok is lehetnének, hanem olyanokat, akik finoman kidolgozott és stabil technikákkal rendelkeznek. Például arra vonatkozóan, hogy miképpen kell megtanítaniuk a kíváncsú szövegértelmezési technikákra a gyerekeket, függetlenül attól, hogy értelmiségi családból érkeznek-e a tanulók vagy sem, afroamerikai, kelet-ázsiai származásúak vagy hispanók-e, és hogy egy aznapi újság szövegéről van-e éppen szó vagy John Updike egyik bonyolultabb nyelvezetű regényrészletéről.”¹¹

„Kíváncsú szövegértelmezési technikák” a szegénységben felnőtt cigány tanulóknak (akiket a szerző még néven nevezni sem mert), a halmozottan hátrányos helyzetű diákoknak? Ez majdnem olyan, mintha azt mondanánk azoknak, akik éheznek, mert nincs kenyérük, hogy hát akkor egyenek kalácsot. Épp az a baj, hogy az érintettekhez nem stabil és kidolgozott technikával rendelkező tanárok kellene, mert a hiány természete személyenként más és más, s persze esetükben nem „Updike bonyolultabb nyelvezetű regényrészletének” a feldolgozásáról volna szó, még perspektivikusan sem, hiszen olvasási gondjaik, alapvető életvezetési gondjaik vannak, nem is az aznapi újságról, ami épp úgy idegen és távoli világ a számukra, mint Updike. A nagyvá-

rosi gimnáziumok felől a probléma valódi természete egyszerűen láthatatlan marad, még a jó szándék és az elvont elkötelezettség sem elég, ez magában inkább a rossz megoldások, a bajt hozó segítség forrása. Gordon Győri Jánosnak igaza van, amikor figyelmezteti saját irodalomtanári kasztját, hogy az irodalomtudomány nem igazolhatja az irodalompedagógiát. De ebből sajnos még nagyon távol van annak a belátása, hogy a hátrányos helyzetű diákoknak egyáltalán az irodalom a kérdéses. Hiszen olyasféle feladatnak látszik, ami roppant erőfeszítést kíván, viszont semmi megfogható hasznót nem ígér, semmi olyasmit, amivel kezdeni lehetne valamit.

Alapprobléma, hogy az irodalomtanításnak ma már nem pusztán csak a hozott nehézségekkel kell megbirkóznia, hogy mire is való a tanulás, miért is volna szükség irodalomra, amiről se apának, se anyának nincsenek jó emlékei, miért is kellene szenvedni az olvasással, az ismeretlen szavak tömegével, a furcsa, érthetetlen mondatokkal, bemagolva szabályokat, meghatározásokat, avítt, értelmetlen szövegeket, s mindezt szerencsétlen, tanácstalan, kiabáló-hízogó-könyörgő, könnyen sarokba szorítható, idegesíthető, kínozzható, megfélemlíthető, ugráltatható tanárnök és tanár urak kedvéért. Ez azonban a múlt. Ennél nagyobb a baj. Most már komoly probléma, hogy mivel a tanár nem tudja, ki az a Billie Eilish, vagy ha éppen hallotta a hírért a saját gyerekeitől, de nem tudja a *Bad guyt* együtt énekelni a tízéves diákjaival, vagy legalább Dorina Buli, buliját, nem lehet már komolyan venni. Persze, ha éneklő, akkor végképp. Nincs rendes telefonja, s ami a legfontosabb, az életet boldoggá tevő, napi többórás önfeledtséget kínáló, óra alatt a táskában felajzottan, bejelentésre készen lapuló telefonnal szemben tehetetlen, a menő alkalmazásokról talán sejtelve sincs, de ha van is, mit kezd vele. Mit kezd az irodalmával?

Hát, itt minden szóba bele lehet kötni, annyi esély, ahány esélytelenség, de az egészen átszivárgó reménytelenség ettől még áll. Nyilván – hogy csak egy példát hozzak – az irodalom előtt van egy személyes sáv, ezt nem lehet átugrani, nem lehet rögtön irodalommal kezdeni, valahogy kell valakivé, megfogható, érezhető vagy éppen megértő valakivé válni a gyerekek számára, aztán jöhet az irodalom. Mint adott személy tulajdonsága. Hogy versből van meg regényből.

Vagy éppen ellenkezőleg, az irodalommal is lehet áradást okozni, árvizet, riadalmat, ámulatot, borzongást, félelmet, hogy szóhoz se juthassanak, hogy a mű egyszerűen elsodorja őket. Ez sem lehetetlen. Az sem

lehetetlen, hogy egy ház, egy iskola olyan, hogy a gyermek már a kapuban leveti hozott mogorvaságát.

A rendszerváltáskor „Kelet-Európában, még mindig az a koncepció uralkodik, hogy az ismeretanyag (a lexikális anyag) mennyisége és az oktatás minősége egyenes arányban állnak egymással. Ennek az oktatásfelfogásnak a következménye az egyszerre túlképzett és alulképzett diákság, amely olyan tudás birtokába jut tanulmányai során, amelynek az avulási rátája rendkívül magas. A zárt, központilag ellenőrzött, ismeretanyagcentrikus iskolarendszerek nem képesek tanulóikat felkészíteni egy rugalmas, kreatív élet- és gondolkodásmódra, olyanra, amilyent a posztindusztriális társadalmak megkövetelnek.”¹²

Eltelt harminc év, és a KAP és a KIP fő jellemzője, hogy egy zárt és minden korábbinál centralizáltabb iskolai világban vezetik be. A nyitottságnak, ami felé fél évszázada igyekeznek a nyugati iskolarendszerek, ezen belül pedig még hatványozottabban az irodalomoktatás, egy ketrecben kell majd megvalósulnia, pontosan előírt koreográfia szerint. Vagyis a megoldás, amivel évtizedek óta késlekedik a magyar oktatási rendszer, ezúttal is elmarad. Legjobb esetben megússza kisebb zúzódásokkal. És elfelejtjük ugyanúgy, mint a többi balul sikerült kísérletet az elmúlt évtizedekből.

Pedig már rég kifutottunk az időből. „Vajon mivel magyarázható, hogy a magyar oktatási rendszer végső központosítása sem termel ki a pedagógustársadalomból annyi autonóm akaratot – minimum tiltakozásképpen –, amennyivel legalább a módszerek tekintetében merhetné vállalni a saját szabadságtörkvéseit?” - teszi fel a kérdést 2016-ban az élményközpontú irodalomtanítás programjának vezetője, Fűzfá Balázs. Kutatócsoportjával az irodalomoktatás átfogó megújítására tett nagyszabású kísérletet. Eljutottak középiskolai tankönyvsorozat kiadásáig is. Az Akadémia támogatta kutatásuk céljait az irodalomtanítás innovációjára tizenegy pontban foglalják össze.¹³ Ezek közül egyik sem vonatkoztatható a hátrányokkal iskolába kerülő diákok irodalomoktatására. Az egész kötetben erre a kérdéskörre nincs egyetlen utalás sem. Fűzfá Balázs és munkatársai, valamint az egész kiváló, sokágú program az irodalomtanítás megmentését célozta, normál gimnáziumi körülmények között. De ez a csata is elveszett, Fűzfá Balázs tankönyvei már nem szerepelnek a hivatalos tankönyvlistán. Persze nyilvánvaló, hogy ami az irodalom jelenkori oktatásának és befogadásának az ügyét illeti, az élményközpontú program sok eleme hasznosítható volna (ha nem is

„Élménysuli” módra), mint ahogy például hasznosult is azáltal, hogy a mai hivatalos felső tagozatos irodalomtankönyvekben immár megjelenik a kortárs irodalom, és a tankönyvek felépítése is inkább tematikus, mint történeti.

Az irodalomtanítás nehézségeit a hátrányos helyzetű diákokkal kapcsolatban páratlan és kiváló módszerek segítségével is csak enyhíteni lehet, megoldani alig, ritkán. Az a kérdés, hogy a nehézségek gyökerei meddig nyúlnak vissza. Ha a középiskolában kiderül, hogy az általános iskolai metodikával volt baj, és a diák egyszerűen csalódott az irodalomoktatásban, akkor van esély a fordulatra, és a diák jó irodalom érettségijének nincs akadálya. Ha az derül ki a felső tagozatban, hogy a tanítónő vesztette el a fonalat, és annyi minden más kötötte le a figyelmét, hogy épp irodalompedagógiájának megújítására nem volt ereje, akkor ebből még valódi irodalomkedvelés is kialakulhat. Ha azonban a tanítónő azzal szembesül, hogy nem működnek a meséi, a játécai, a történetei, akkor nagyobb a baj, akkor arról lehet szó, hogy az eredendő irodalomértésben maradtak el a „leckék”, úgy értve ezt, hogy a beszédtanuláskor, a csecsemő- és kisgyermekkorban. Aminek a korrekciójára kevés az esély, és rendkívüli erőfeszítést igényelne. Mert miről is van szó? Íme, egy változat: „Az ilyen családi hálózatokban nevelkedő gyermek megzavart mintákat sajátít el, s nem tanulja meg felismerni és kezelni alapérzelmeit. Így érzésvilágát az óvodában és iskolában a szorongás uralja, viselkedése agresszív, a megzavart és lelassult érzelmi fejlődés pedig – a megrekedt differenciálódás miatt – gátolja a nyelvi, értelmi és szociális kompetenciák fejlődését is. A dajkanyelv például egyfajta egyetemes nyelvhasználat, amely reakcióra készíti a gyermeket, beszédszerve használatára serkenti, s így indirekt módon előkészíti a gyermeket a verbális kommunikációra. De ugyanez a nyelvhasználat segíti a pár hónapos gyermeket abban is, hogy megtanuljon érzelmeket felismerni és közölni. A mélyszegénységben élő cigány közösségekben azonban sokszor megfigyelhető, hogy az anyuka, a nagymama nem alkalmazza a dajkanyelvet. [...] nem a gyermekkel, hanem a gyermek helyett kommunikálnak. Ez jellemzően oda vezet, hogy a gyermek erőszakossá, ingerültté vagy érdektelenné válik. Nem vesz át játékot célzó gesztusokat, megküzdési stratégiákat. Így először a mozgásban és az érzelmek kifejezésében, később a beszédben és a gondolkodásban is több évnyi hátrányba kerülhet korosztályának más tagjaival szemben.”¹⁵

Végeredményben a rendszerváltás idején érzékelt válság ügyében alig jutottunk előre. Elég világos volt, hogy mi a gond, elég világos volt, merrefelé kellene keresni a kiutat. („6. A magyartanításban két egymással összefüggő radikális hangsúlymódosításra van szükség. Az egyik a képességfejlesztés és a kánonközvetítés [műveltségközvetítés] viszonyának átrendezése az előbbi javára, az utóbbi rovására. A másik a magyar elnevezésű tantárgy olyasfajta koncepcióváltása, mely az irodalomtörténet + leíró nyelvtan tantárgyi kettőssége helyett a kommunikációs képességek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, és önmegértésre, önmeghatározásra törekvő, integrált nyelvi-irodalmi tárgyat hoz létre.”¹⁶) Az „alig jutottunk előre”, mert hiszen volt elmozdulás természetesen, azzal a következménnyel járt, hogy növekedett a lemaradásunk. Önmagunk lehetőségeihez képest is. A tantárgy a régi módon már nem, megújulva pedig még nem működik. Nem vigasztaló, hogy sok kivételt sorolhatnánk. (A szakiskolában, mai nevén szakközépiskolában az integrált társadalomismeret tantárgy keretében van egy irodalomrésztantárgy révén, amelyik voltaképpen már az Arató László 6. pontjában megjelölt szellemet tükrözi. Nem tudom megítélni ennek a programnak a hatékonyságát, jó, hogy van, de mintha a súlytalansága, a heti egy óra miatt kaptak volna a szerzők „szabad kezét”).

Az iskolán kívül sokféle kiváló megoldás létezik az iskolai irodalompedagógia támogatására. Akár a drámapedagógia sok évtizedes, sok értéket rejtő hagyományára gondolunk, az iskolai színjátszás egykori sűrű hálózataira, a kortárs színházpedagógiára, múzeumpedagógiára, a művészeti táborokra, a versmondó versenyekre. Meg a művészeti oktatás többi elemére, zenére, táncra, képzőművészetre, melyek olykor hallatlan kölcsönös haszonnal művelhetők az irodalommal.

És gondolhatunk a gyógypedagógiára is – meglehet, ők, a gyógypedagógusok már régóta tudják a megoldást –, csak azt gondoljuk, tévesen, hogy nem vagyunk érintettek. Nem volnék meglepve, ha kiderülne, hogy a hátrányos helyzetű diákoknak (is) jó irodalompedagógia megalapozása a szociálpedagógiai nézőpont érvényesítésével kezdődik.

Tárgyszerűen hogy is állunk: „a legújabb statisztikai adatok szerint az első osztályos tanulók többsége negatív olvasás iránti attitűddel rendelkezik. Az adatok szerint ezeknek az első osztályos tanulóknak többsége nem szeret olvasni (63,3%), és kisiskolás koruk előtt nem is olvastak nekik, így az olvasással kapcsolatos egyéni attitűdjük sem fejlődhetett ki, azaz, a többségük nem rendelkezik egyéni érdeklődéssel. Az olvasóvá ne-

velés aspektusából azokról a tanulókról sem feledkezhettünk meg, akik az első osztály elején még érdeklődésüket fejezték ki az olvasás iránt, azonban ez az érzelmi állapotuk már az alsó osztály végére csökkent.”¹⁷

Magyarországon a hátrányos helyzetű diákok 56 százaléka hátrányos helyzetű iskolában tanul. (Ez lényegesen rosszabb az OECD átlagánál, ami 47%). A többiek iskolai teljesítménye a kedvező iskolai körülmények miatt 78 százalékkal jobb, mint az övék. „Az OECD-jelentés szerint a magát szociálisan és érzelmileg is biztonságban érző hátrányos helyzetű diákok teljesítménye szignifikánsan jobb, mint az efféle nem megfelelő társaiké.”¹⁸ És mi ebben a tekintetben is rosszul állunk. Ahogy a szövegértésben is. Ahogy az iskolai mobilitásban is. Mindennek az irodalomoktatás természetesen csak az egyik szála, de ha igaz is, hogy az irodalomoktatás nem lehet lényegesen jobb, mint az oktatás színvonala általában, az is igaz, hogy a nyelvi-irodalmi nevelés kulcsszereplő, és fogyatékoságai lehetetlenné teszik közoktatásunk minőségi javulását. Viszont, ha ebben a tekintetben sor kerülhetne valódi fordulatra, aminek sajnos kevésbé adottak a feltételei, mint az elmúlt évtizedekben (már csak a pedagógushiány megjelenése, a szakma társadalmi presztízsének csökkenése, a főiskolai-egyetemi képzés fogyatékoságai stb. miatt is), az az egész közoktatási kultúránkra hatással lehetne.

JEGYZETEK

- 1 *Irodalomtanítás I–II.* Szerk. SIPOS Lajos, Bp., Pauz, Universitas Kulturális Alapítvány, 1994; GYÁRFÁSNÉ KINCSES Edit: *Fekete István: Tüskevár = Uő: Házi olvasmányok feldolgozása a 4. osztályban.* Bp., Tankönyvkiadó, 1990, 137.
- 2 Uo.
- 3 Uo., 141. (Kiemelés tőlem – T. G.)
- 4 *Irodalomtanítás, i. m.* (1994), II., 255–264.
- 5 Uo., 256.
- 6 Uo., 257.
- 7 Sajátos öniróniája a tanulmánygyűjteménynek, hogy a második kötet hátsó borítóján egy Babits-idézet szerepel a világirodalom fogalmáról. Olyan érthető nyelven, amit a kötetben egyetlen dolgozat sem mer használni.
- 8 GOMBOS Péter – RADÓCZNÉ BÁLINT Ildikó – VIRÁG Gyuláné: *Irodalom tankönyv a 8. évfolyam számára.* Eger, Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2017
- 9 TARJÁN Kata: „Szeretnénk érzékelhető módon fejleszteni az iskolákat.” Interjú dr. Révész Lászlóval, a Komplex Alapprogram szakmai vezetőjével. 2019. január 28. <https://moderniskola.hu/2019/01/29066/>
- 10 *A Komplex Alapprogram Konceptiója.* Szerk. RÉVÉSZ László, NAGY Emese, K., FALUS Iván. Eger, Líceum, 2018, 17.
- 11 GORDON GYŐRI János: *Irodalomtanítás és pedagógusképzés. Egy összehasonlító irodalomtanítás-vizsgálat pedagógusképzési konzekvenciái = Pedagógusképzés, 2004, 2. sz., 1–16.*
- 12 SPIRA Veronika: *Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél = Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon.* Szerk. SIPOS Lajos, Bp., Honffy, 1991, 6–32. http://www.spiraveronika.hu/irodtan_1.pdf
- 13 FÜZFA Balázs: *Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben = Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban.* Szerk. BODROGI Ferenc Máté, Szombathely, Savaria University Press, 2016, 12. <http://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf>
- 14 Uo., 24–25.
- 15 MENYHÉRT Ildikó: *A viselkedés és az érzelmek közösségi szabályozása a cigányság körében = Új Pedagógiai Szemle, 2014, 7–8. sz., 45.*
- 16 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. sz. <https://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Arato.html>
- 17 VASS Dorottea: *Az olvasási érdeklődés fejlesztésének kutatási lehetőségei és relevanciája kisiskoláskorban. Az olvasás kognitív és az érdeklődés effektív tényezőinek összefüggései = Könyv és Nevelés, 2019, 1. sz. <https://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/az-olvasasi-erdeklodes-fejlesztésenek-kutatasi-lehetosegei-es-relevanciaja>*
- 18 Quibit. Szerkesztőségi cikk: *Magyarországon a legkisebb az oktatási mobilitás az európai OECD-tagok között.* <https://qubit.hu/2018/10/24/magyarorszag-on-a-legkisebb-az-oktatasi-mobilitas-az-europai-oecd-tagok-kozott>



Fábri Anna

A hozzátennivalókról

A filozófia helye az irodalomoktatásban¹

„Az anyagot mindenki látja maga előtt, a tartalmat csak az leli, akinek hozzátennivalója van, a forma a legtöbbnek rejtelem.”¹

Goethe

■ E fenti, a műalkotások befogadásának nehézségeiről megfogalmazott tömör kijelentés a mára már rég meghaladott „tartalom-forma” szétválasztás miatt első olvasásra bizonyára kevés figyelmet kelthet, némi tünődés és fontolgatás után azonban megmutatkozhat mélyebb értelme. Tudható, hogy Goethe szavai irodalmi művekre vonatkoztak (feltehetően nem annyira lírai, mint inkább drámai vagy epikai alkotásokra), és úgy tetszik, valójában nem állítanak mást, mint hogy befogadásuk különböző minőségi szinteken s talán különböző mértékben valósul meg, és hogy a maguk komplex művészi megformáltságában csak kevesek képesek látni őket. Vagyis a cselekményhez mindenki kapcsolódhat, de a befogadó előzetes tudásától, „hozzátennivalójától” függ, hogy ez a kapcsolódás milyen sok (vagy kevés) szálon jön létre. S bár a maximából szó szerint nem olvasható ki, de következik belőle, hogy a műegész, a „forma” felfogása valamiféle sajátos beavatottságot igényel: hozzáértést (tudást és gyakorlottságot) és valami egyebet: a hozzáférés, a ráhangolódás, a fogékonyság képességét. Számunkra, akik nem hiszünk a befogadás királyi útjának létezésében, magától értődik, hogy az értelmezések eltérő módon és minőségben jönnek létre. Az azonban biztosan állítható, hogy a „forma rejtélyének feltárulása” nem képzelhető el az alatta levő két szint meghódítása nélkül.

Számtalan példa bizonyítja, hogy esztétikai érzékenység vagy fogékonyság nélkül is lehet olvasni. Fordítva azonban ez nem lehetséges: ha nem áll világosan az olvasó előtt a „szűzsé”, a puszta történet (az egyszerűség kedvéért most feltételezzük, hogy van ilyen), ha nem tudja ezt elsajátítani (például elmesélni), vagyis, ha nem képes önmagából semmit hozzátenni, akkor értelemszerűen

nem juthat el a mű komplexitásához, nem nyílnak meg előtte „a forma”. Sőt, ilyen esetekben az olvasás fáradtságos és öröm nélküli munka marad. Ezért szükségképpen az irodalomtanítás (ahogy általában a tanítás) egyik fő célja a megismerés örömeinek felkeltése és fenntartása.

Az irodalmi művek tanítása az értelmezések lehetőségeinek megismertetése során nyilvánvalóan ráismerésekre és felismerésekre is épít (ezek azok a bizonyos goethei hozzátennivalók), és eközben nemcsak a kognitív (megismerésbeli) képességeket, hanem az érzelmeket is mozgósíthatja. Szövegértelmező óráimból leszűrt tapasztalataim szerint többeknek (egyetemi hallgatókról van szó) már egy-egy terjedelmesebb regény cselekményének követése is nehézséget okoz. Bár vannak, akik ósdinak, sőt, célellentétesnek tarthatják a „tartalom” vagyis a történet összefoglalását, megbeszélését, úgy vettem észre, hogy bonyolultabb elbeszélésformák esetében ez éppoly hasznos lehet, mint – némileg önkényes szóhasználattal élve – cselekményhiányos művek tárgyalásakor. Minthogy önmagában már a történet összefoglalása is megköveteli az értelmezőmunkát, az egyes tartalomelmondások rávilágíthatnak a „hozzátennivalók” hiányára, és az e hiányokból fakadó félreértésekre (másfelől persze a történetmondásban, egyszerűen szólva a fogalmazásban való járatlanságra is). Amikor, csaknem harminc éve, az *Aranykoporsó* története fogott ki az egyik (különben igen jól teljesítő) diákomon – harmadszori nekifutásra sem volt képes összefoglalni a cselekményét –, hosszasan eltűnődtem a lehetséges okokon, és arra jutottam, hogy a történeti háttértudás hiánya zavarhatta meg. Igényes olvasó léteére nem elégedett meg a szerelmi bonyodalmak követésével, de nem volt elég muníciója (hozzátennivalója) az összefüggések átlátásához. Bár efféle esetek az iskolákban (főként a kötelező olvasmányok kapcsán) sűrűn adódhatnak, egyetemi közegben mégiscsak ritkaságszámba mentek.

Viszonylag gyakran találkoztam azonban e körben (is) a kihagyásos olvasás, illetve a „félreolvasás” példáival,

amelyek persze végül is akadályai lettek a történetegész átlátásának. Az utóbbi, vagyis a félreolvasás éppúgy előállhat ismerethiányból, mint figyelmetlenségből, nem utolsósorban pedig valamiféle előítéletességből. Az *arany ember* értelmezése során például valaki azzal, hogy Timár gabonaügyleit éppoly tisztességtelennek fogta fel, mint üzleti alaptökéjének megszerzését (Ali Csorbadzsi kincsének eltulajdonítását), nemcsak a történetet írta át némileg, hanem a főhős alakját is. A regénybeli tényekkel szemben azt állította, hogy Timár a víz alá került, dohos búzából süttetett kenyeret a katonaság számára – és ezzel egyszerű gazemberré fokozta le a kiváló üzleti stratégiát. Bizonyára illőbbnek vélte Timár egyéniségéhez, hogy újabb bűnt kövessen el, mint annak az egyébként világos írói szándéknak az elfogadását, amely olyan nagyszabású spekulánsnak kívánta láttatni az „arany embert”, aki a becsületességre építi üzleti sikereit. E motívum kiiktatásával Timár alakja sokat veszített összetettségéből, s mintegy újabb bizonyítéka lett a Jókai-hősökkel kapcsolatosan (elnagyolt általánosítással) oly sokat emlegetett értékpolarizáltságnak. Az eset egyébként arra is rávilágíthat, hogy milyen erővel befolyásolhatják a művekről vagy az alkotókról való előzetes ismeretek, értékítéletek a befogadást, az értelmezést. Röviden szólva az értelmezési hagyományok. Amelyeket egyébként – és ez meggyőződésem – újra és újra felül kellene vizsgálnunk. Pontosabban: ápolnunk, gondoznunk kellene.

Természetesen nem tudjuk, hogy általában hogyan és mit olvastak ki a művekből a kortársak, s egyáltalán az olvasói szokásokról is csak töredékes információink vannak. A szövegértést bizonyára megkönnyítette, hogy olvasás közben lexikális és szintaktikai vonatkozásokban (ideértve az enthünémákat, az utalásokat és elhallgatásokat, a mondathangsúlyokat is) ismerős nyelvi közegbe helyezkedhettek el. Az írók ugyanis (általában) közérthetőségre törekedtek, s ezzel kínáltak lehetőséget a szöveg nyelvi minőségének és a szokásostól elütő (művészi) jellegzetességeinek felismerésére és értékelésére. Ahogy biztosan számíthattak egyfajta nyelvi egyetértésre, éppúgy számíthattak a tárgyi és szellemi környezetre vonatkozó hallgatólagos tudásra is. Csupa olyasmire, ami a későbbi korok olvasói számára már nem értődik magától.

Éppen ezért értékelődnek fel az utókor szemében a kortárs műbírálatok, amelyek különféle értelmezési stratégiákat őriztek meg vagy tesznek rekonstruálhatóvá az utókor számára. Köztük olyanokat is, amelyek a szóban forgó művek mai értelmezésén is nyomot hagytak, sőt mintegy átörökítődtek. Ezeknek a tanulmányozása rávilágíthat arra, hogy a klasszikus művek iskolai interp-

retálása mennyire kiszolgáltatott az efféle értelmezési, sőt kritikai hagyománynak. Amely persze nemcsak a kortárs kritika, hanem az időközben fel- és eltűnő irodalomelméleti iskolák szempontjait és értékeléseit is magába szívja. Így azután nehéz helyzetbe kerülhetnek a tankönyvírók (és a tanárok), mert radikálisan nem szakíthatnak ezekkel a belső ellentmondásoktól is feszülő értelmező és minősítő megállapításhalmazokkal. Hiszen nekik e műveket közel kellene hozniuk a mához (a jövő letéteményeseihez), akikről nemcsak a klasszikus regényekben megteremtett (és a való életre minduntalan visszaülő) világ, nemcsak a bennük megszólaló (őket fenntartó) nyelv áll távol, hanem a mindezeket magyarázó és értékelő kritikai hagyomány, sőt általában mindenfajta elméleti szempontrendszer is.

Manapság csaknem szakmai illetlenségnek hat, ha az irodalom és az élet kapcsolatát emlegetjük, pedig az irodalom a maga módján éppúgy reflektál az életre, mint a társadalomtudományok a magukén. Ugyanakkor közhelynek számít, hogy írók s mindenekelőtt a regényírók sokasága a maga eszközeivel a társadalomtudósokat megelőzve (és számukra is gyümölcsöztethetően) tárta fel, egyszersmind jelenítette meg a társadalom működésének különféle színtereit, jelenségeit, szintjeit, az egyéni és csoportos viselkedések módjait és jellegzetességeit. Azt is tudjuk, hogy a XIX. századi regények többségében ugyancsak jól hasznosítható vagy legalábbis inspiráló „leletre” találhatnak a történészek. Mindenekelőtt a művelődéstörténészek, akik a mindennapi élet történetével foglalkoznak. Többek között a hétköznapi gondolkodásmód (a közös képzetek, belsővé vált, elsajátított magyarázó elvek), a közvélemény, a viselkedési szokások és normák, illetve az életmód és életkörülmények történeti alakulásával.

Mik voltak a társadalmi érintkezés szabályai? A hallgatólagos erkölcsi normák? Milyen szokások és hiedelmek irányították az emberek mindennapjait? Miben és mennyiben különbözött a falusi és a városi emberek élete? A férfiaké és a nőké? A gyerekeké? És a különböző társadalmi rétegeké? Hogy viszonyultak a betegségekhez? Mit tettek egészségük megőrzéséért? Hogyan öltözödtek? Mit ettek? Milyen lakásokban éltek? Milyen épített környezetben éltek? Mennyit és hogyan utaztak – mit láttak a világból? – hosszasan lehetne sorolni az efféle kérdéseket, amelyekre az irodalmi művek rendre választ is adnak. Önmagukon belül természetesen érvényes válaszokat, de viszonyítási alapot (és hozzátennivalót) kívül kell keresnünk hozzájuk. Ebben sokat

segíthetnek egy-egy korszak hétköznapijaival foglalkozó történeti (vagy történeti távlatú) munkák, ahogy a különféle enciklopédikus vagy lexikonszerű kiadványok is. Vagyis olyan történeti ismeretek, amelyek nagy része kívül esik az iskolai tananyagon. A legnagyobb segítség persze az lenne, ha az irodalomtanárok képzésében (továbbképzésében) is helyet kaphatnának a művelődéstörténeti stúdiumok, illetve a tanítandó művekkel részletekbe menően foglalkozó értelmező-elemző szemináriumok, amelyek nem az egykori valóságból, hanem arra reflektáló regényekből/olvasmányokból indulnak ki, s amelyek világossá teszik, hogy a művek mindenekelőtt a saját korukhoz szólnak, és elsődlegesen ahhoz, nem pedig a miénkhez viszonyítva kellett érthetőnek lenniük. Éppen ezért munkánk van velünk. Mindennek átlátásához viszont éppen a tudomány, a művelődéstörténet segíthet hozzá.

A klasszikus irodalmi művek értelmezésének egyre nagyobb akadályai (Goethe megfogalmazásánál maradványok) a szükséges hozzátennivalók körének folytonos tágulása. E művek (a kötelező olvasmányok zöme) megírásuk idejében bizton támaszkodhattak olvasóiknak a társadalom működéséről való hallgatólagos tudására, olyan közös képzet- és eszmerendszerre, amely a mindennapos életgyakorlatban éppoly nagy szerepet játszott, mint (mutatis mutandis) a műalkotásokban magukban. Ez persze ma is így van: a műalkotások s mindenekelőtt az irodalmi művek szoros (könnyebben vagy nehezebben felfejthető) kapcsolatban állnak a jelenvaló élettel. Mint-hogy a klasszikus irodalmi művek jelene ma már múlt, a mai olvasóra (akár tudatában van ennek, akár nincs) a múlt értelmezésének feladata is hárul. Minthogy az idők folyamán egyre kisebb körre szűkül az egykori hallgatólagos tudás, a mai olvasótól nem várható el, hogy ennek ellensúlyozására történeti stúdiumokba kezdjen. Természetesen nagy segítséget jelentenek a különféle magyarázatokkal ellátott kiadások, ezek viszont többé-kevésbé megnehezítik az olvasás primer élvezetének fenntartását. A tanításban azonban úgyszólván nélkülözhetetlenek. Eltekintve a *Matura* sorozathoz hasonló, sok szempontú magyarázatokkal társított szövegkiadásoktól, a szokásos magyarázatok főként a mű megértéséhez szükséges lexikális, tárgyi ismereteket tartalmazzák. Az irodalmi szöveg megértő olvasása azonban nemcsak a szűken vett nyelvi jártasságon múlik (bár szorosan kötődik hozzá), hanem sokféle előzetes tudáson is. Nélkülük meglehetősen nehéz az utalások vagy elhallgatások értelmének felfejtése, vagy a szöveg (eredeti) hangnemének felisme-

rése, vagyis annak felfogása, mikor beszél „komolyan” az író, mikor ironikusan, netán szarkasztikusan vagy parodisztikusan. Ezt a kötelező olvasmányokkal kevés vagy szűk körben mozgó olvasói tapasztalattal (nemegyszer magányosan) farkasszemet néző gyerekek maguk aligha tudják biztosan megállapítani. Olykor azonban a rendelkezésre álló műértelmezések sem.

Az olvasókat összefűző közös képzetek (érzések, képek, magyarázatok) összességének megalapozása – úgy tetszik – mára szinte teljes egészében az iskola feladata lett, amelyet sokkal ingatagabb alapról kellene véghezvinnie, mint a régi korokban (akárcsak húsz-harminc évvel ezelőtt). Nem egyértelműek a viselkedési normák, a társadalmi érintkezés szabályai, amelyek pedig a múltban nagy erővel irányították az emberek viselkedését, alakították magatartását és jellemét. Ha csak a nyelvi illetlenség, a hallgatólagosan tiltott kifejezések köreinek markáns átrajzolódására gondolunk, könnyen beláthatjuk, már ezzel is mennyire megnőtt azon XIX–XX. századi epikus művek félreértelmezésének lehetősége, amelyeknek hősei és narrátorai közös (de legalábbis jól érthető) nyelvet beszéltek olvasóikkal. A hétköznapi életben használt fogalmak és jelentések nagymérvű (és csaknem folyamatosan a többértelműség irányába mutató) átalakulása, a csaknem minden életterületre kiterjedő értékluralizmus pedig még ennél is nagyobb terhet ró az iskolára, pontosabban a közoktatásra. A tárgyi tudás hiányát (ideértve a szűken vett lexikális ismereteket is) persze ennél sokkal könnyebb kezelni. Bár az eltűnt, használatból (rég) kikopott tárgyak és fogalmak köre ugyancsak kibővült az elmúlt évtizedekben, ugyanez elmondható az értelmezésükhöz segítséget kínáló segédletekről is. Ezek közül elsősorban a „Mit jelent?” típusú szótárakat kell megemlíteni, amelyek akár az egykori mindennapi élet tudástáráként is forgathatók. Ugyanakkor be kell látnunk, hogy bizonyos szerzők – mindenekelőtt Jókai – esetében a szótárakozás igénye olyan nagy lehet, hogy ez élvezhetetlenné teszi az olvasást magát. A folytonosan ismétlődő megszakítások elkerülésére talán egyfajta globális értésre kellene törekedni. Bizonyára a korábbi nemzedékek előtt is számos szó (fogalom) jelentése volt ismeretlen a Jókai szövegekben, de – hasonlóan az idegen nyelven való olvasáshoz – mintegy megfajították, kikövetkeztették a teljes mondatok értelmét. Bár ez akár félreértésekre is vezethetett, többnyire mégis a megértést szolgálta: az írói nyelv elsajátítását, amelyet természetesen külső segítség is támogatott és (jegyzetek formájában) támogatott is.

Amikor mai elbeszélő műveket olvasunk (legyünk akár felnőttek, akár gyermekek), élettapasztalatainkat is

mozgósítjuk. A mai életéről, így a beszédmódokról is az iskolásoknak is vannak személyes tapasztalataik, mondhatni, sajátos (réteg)nyelvi sokféleségben élnek, és ez bizonyos mértékig megkönnyítheti a különféle kurrens írói nyelvekre való ráhangolódásukat. Meg is nehezítheti azonban, ha a nyelvi akciók sokasága, maga a beszéd válik „cselekménnyé”, s az effajta nehézség csak nő, ha mindez klasszikus művekben megy végbe. Ilyenkor sokkal több segítségre van szükség, mint a szokványos(abb) történetek esetében, hiszen a régi beszédmódokat, beszédanyagokat és beszédkonvenciókat igen kevésbé ismer(het)ik.

Komolyabb olvasási tapasztalatok sem segíthetik őket: olvasáskutató felmérések szerint igen kevés klasszikus (sőt régi) elbeszélő művet olvasnak, és ez nemcsak a nyelvi megformáltsághoz való viszonyukat határozza meg, hanem a régi művekből lesűrhető (vagy éppen csak leülepedő) sajátos tudások mennyiségét is. Az olvasásnak az az élvezhetőbb s többek által naivabbnak tartott (bár teljesen talán ki nem iktatható) szintje, amely a megértést és az átélést (az azonosulást vagy elutasítást) elválaszthatatlan egységben tartja, mintegy különös, transzponált élettapasztalatként is felfogható – az olvasó a maga egyéni módján mindig merít a regényírók életértelmezéseiből.

Ha az életet magát nem is lehet pusztán regényekből megtanulni vagy akárcsak magyarázni, de értelmezéséhez támpontokat vagy segítséget lehet belőlük nyerni. (Nemegyi irodalmi alak úgyszintén próbálkozik ilyesmivel.) Másfelől pedig – ahogy erről már szó volt – számos konkrét vagy konkretizálható ismeretet nyújthatnak. Ha a történet valós (vagy annak tekinthető) tér- és időbeli keretek között bonyolódik, mintegy megköveteli a való életre vonatkoztathatóságát. Továbbmenve: a regényíró, még ha fantasyt ír is, így vagy úgy a való élethez viszonyítva teremti meg hőseit és konfliktusait. Létező (bár változó) társadalmi normákhoz, létező és (köz)ismert értékszempontokhoz igazítva „működteti” őket. Ugyanakkor olyan érzelmeknek (szenvedélyeknek), olyan személyközi viszonylatoknak veti alá őket, amelyekkel ki-ki találkozhat a való életben, és amelyek csaknem változatlan módon vannak jelen az európai regény- és drámairodalom évszázadaiban-évezredeiben (sőt a világ meseirodalmában is).

A művekben megörökített érzéki benyomások és élmények, sőt, végső soron a szemléletmódok megértéséhez is előzetes irodalmi tapasztalatok segítik hozzá nemegyszer az olvasókat, akik (főként) a leírásokból olyan, ma

már nem létező látványok, hangzások és illatok elképzeléséhez kaphatnak támogatást, amelyek egykor (legalábbis elvileg) mindenki számára hozzáférhetők voltak. A látványokat illetően természetesen a legkülönbözőbb (korabeli) képi ábrázolások is segíthetnek, csak hogy pusztán információként való értelmezésük (használatuk, kezelésük) nagyon is félrevezető lehet. Másféle – sokszor meglehetősen – kétes értékű segítséget kínálnak az úgynevezett kosztümös (történelmi) filmek. Külön kell szólni a klasszikus regények filmadaptációiról, amelyek kötelező olvasmányok esetében (is) nemegyszer helyettesítik a könyveket magukat. Nyilvánvaló, hogy még a legkiválóbb, legihletettebb adaptációk sem nyújthatnak sajátlagos irodalmi élményt, nem vagy csak ritka kivétellekppen tárják fel az eredeti művészi összetettségét. Elég csak a forgatókönyvírók tartalomsűrítő eljárásaira vagy az operatőrök kameráira gondolni, amelyekkel végső soron képekbe írják át az eredetileg elbeszélt történeteket. Olykor igen ihletetten, ahogy például Ranódy László Kosztolányi- és Móricz-transzpozíciói. Jókai és Mikszáth műveinek évtizedekkel ezelőtti filmadaptációi azonban többnyire valamiféle mozgó képregény benyomását kelтик, úgy tetszik, alkotóik – az akkori gyakorlatnak megfelelően – nem a művek világának, hanem a cselekmény fő szálainak megjelenítésére törekedtek. A bemutatott enteriőrök, öltözetek és más tárgyi rekvizitumok, ahogy a szereplők mozgása, testbeszéde is inkább (színházias) elképzeléseket tükröznek, semmint valós korismeretet. Mivel ezek a filmek évtizedek óta műsoron vannak (s közkedveltségre is jutottak), nagy erővel határozzák meg több generációnak a képzetait – vagyis olyan közös tudást hoznak létre, amelynek igen kevés köze van mind az eredeti írói művek, mind koruk valóságához. Újabb, korszerűbb vagy inkább tárgyszerűbb, egyszersmind költőibb (a varázslatos leírásokat megjelenítő) – adaptációk bizonyára sokat segíthetnének az eredeti művek iránti figyelem újbóli felkeltésében.

Ha ennyire bonyolult a helyzet, ha ennyi nehézséggel kell szembenézni, okkal vetődhet fel a kérdés: szükség van-e egyáltalán a klasszikusok tanítására? A válasz (csaknem) egyhangú: természetesen igen. Abban azonban, hogy közülük mely műveket legyen kötelező az iskolásoknak elolvasniuk, már alig van egyetértés. A válogatás, az arányok kijelölése körül zajló viták természetesen újra és újra felszínre hozzák a kanonizáció kérdését.² És egész odáig el lehet a kérdezősködésben menni, hogy vajon nincsen-e szükség a klasszikusok ügyében is valamiféle felülvizsgálatra, hogy vajon klasszikusok-e még a klasszikusok. E kérdésre bizonyára nem határozatokkal

kellene válaszolni. Viszont meg kellene fontolni, hogy a klasszikusok (ők mindenképpen) a kulturális emlékezet részei, s mint ilyenek, a kulturális folytonosság fenntartói. Van, aki úgy fogalmazott, hogy az irodalom a nemzet önértelmezése, s ezt nyilvánvalóan a jelenre és a múltra is érvényesnek gondolta, de azt is mondhatnánk, hogy a nemzeti emlékezet egyik fenntartója. Vannak, akik nehezen vagy egyáltalán nem békélnek meg azzal, hogy nemegyszer irodalmi művek (vagyis fikciók) lépnek a már eltűnt valóság helyére, mások e művek művészi minőségét vitatják, és ezért tartják károsnak vagy legalábbis feleslegesnek kötelező olvastatásukat.

Minthogy a már klasszikussá minősített irodalmi alkotásokat időről időre újraértelmezik, ennek az értelmezési folyamatnak a vizsgálata érdekes és tanulságos tényeket tárhat fel, különösen a különféle értékszempontok alapján az iskolai kötelező olvasmányok közé sorolt művek esetében. Ez utóbbiak között nemegyszer olyan akad, amely százszázötven éves múltat tekint vissza, a bennük elbeszélte történetek pedig sokszor még távolabbi történelmi időkhez kötődnek, értelmezésüket és tanításukat („tolmácsolásukat”) tehát nagy erővel határozza meg az értelmezők múlthoz való viszonya. Ez természetesen már a művek kötelező olvasmánnyá választásában is nagy szerepet játszott: nyilvánvalóan alkalmasnak találták őket valamiféle értékfolytonosság megtestesítésére vagy hordozására.

Nem lehet nem észrevenni, hogy (némi leegyszerűsítő tömörítéssel élve) kánonkritikus, szélesebb horizontot tekintve pedig értékvitató időkben élünk. Ennek pedig – hogy témánknál maradjunk – megvannak a maga következményei a múlthoz való viszonyban, a történelmi szempontok érvényesítésében vagy elvetésében, a fogalmak és képzetek használatában, az elfogadott beszédmódokban és a mindezekben kifejeződő értékszempontokban. S mindezeknek együtt a kötelező klasszikus olvasmányok megválogatásában. Úgy tetszik, mostanában a művek kijelölését illetően jóval kisebb az egyetértés, mint a kötelező szerzők meghatározásában.

Talán nem túlzás azt állítani, hogy nagy írók és gondolkodók (mester)művei koruk, nemzetük, társadalmi rétegük valamiféle tudásmaximumát foglalják magukban, és adják tovább a következő nemzedékeknek. Egyedi értelmezésben és megformáltságban állítják elének a kortársikkal közös képzet- és értékrendszert, jelenítik meg a szó- és fogalomhasználat különböző szintjeit, közgondolkodást befolyásoló koreszméket és tudattalan tartalmakat. Egyfelől tehát kifejezik (bár felette állnak) a közös, úgynevezett hallgatólagos tudást, másfelől pedig alakítják az azt.

Hogy Jókai ezek közé a nagy írók közé tartozik-e, sokan vitatják, az azonban vitathatatlanul látszik, hogy sokáig (egészen a közelmúltig) a fentebb emlegetett közös tudás alakítója volt. Regényeinek hosszan tartó népszerűsége egyetértéssel alapuló jelentéstartalmak fantáziadús (nemegyszer költői) megjelenítésén épült föl, de nagy vonzerejük lehetett eleven és kihalt szokások, viselkedés- és gondolkodásmódok megörökítésének is, olyasmiknek tehát, amelyek a különbözőségekre hívták fel a figyelmet, olyan különbözőségekre, amelyeknek együttese összetartozó egészet alkotott: Magyarországot.

Több kései pályatársa beszélt arról, hogy időben és térben nagykiterjedésű, felemelően tágas, színes világot nyitott meg olvasói előtt. A mai (felnőtt) olvasót talán az eltűnt régi Magyarország ebből kirajzolódó képe ragadhatja meg leginkább, s talán a gyerekeket is erre kellene fogékonnyá tenni. Megmutatni, milyen sok és sokféle mondanivalója volt Jókainak mindarról, ami a régi Magyarországot jelentette: természeti látványokról, épületekről, emberekről, emberi viszonylatokról, történelemről, érzelmekről és viselkedésmódokról. Minderről rengeteget lehet megtudni tőle, rengeteget, amiről érdemes beszélni.

Az egyetemen volt egy kurzusom, amely azzal foglalkozott, hogy lehet-e és miképpen az irodalmi műveket történelmi vagy művelődéstörténelmi forrásnak tekinteni (és használni). Egy alkalommal *Az új földesúr* volt terítéken azzal a céllal, hogy reménybeli történetek számára milyen (csaknem elengedhetetlenül fontos) szemléltető hatása lehet a XIX. századi és különösképpen a Jókai-regények értelmező megbeszélésének.

A regény egyik hőse, Garanvölgyi Aladár, egykori 1848–49-es honvédtiszt, hazatérve a kufsteini várfogságából azzal szembesül, hogy kényszerű távollétében birtokai egy részébe egy osztrák tábornok vásárolta be magát. Ennek az „új földesúrnak” szépséges és jólelkű leánykája, Eliz (később Erzsike!) megszereti őt, s benne is hasonló érzések ébrednek. Az órán Aladár tartózkodó viselkedéséről folyt a beszélgetés; minthogy birtokait elkobozták, ő már nem tekinthette másnak magát, mint szerény fizetésből élő, egyszerű mérnöknek, aki nem tarthatja fel, mit érez (a dúsgazdag) Eliz iránt, s főként nem kérheti meg a kezét. Azt mondta erre az egyik diák, hogy ő ezt nem érti: „Tanárnő, ha szeretik egymást, miért nem házasodnak össze? Mit számít az, hogy kinek van pénze?” Többen is érdeklődéssel vártak a válasza.

Látható, hogy Garanvölgyi Aladár gondolkodásmódja már akkor (több mint húsz éve) is teljesen érthetetlen volt némelyeknek. És nem kisgyerekeknek (akik elé

manapság tizenkét-tizenhárom éves korukban ajánlott olvasmányként kerülhet a regény), hanem fiatal felnőtteknek, egyetemistáknak volt érthetetlen. Felfoghatatlannak találták, hogy miért is nem kelnek egybe: az egyiknek van pénze, majd a másiknak is jut abból a pénzből. És el kellett mondani, hogy megengedte magának sok férfi, hogy pénzért házasodjon, de ez számításból és nem szerelemből történt. De Garanvölgyi Aladár számára becsületbeli kérdésként tűnt fel. Tartózkodó viselkedése tehát önbecsülése kritériumairól, egyszersmind olyan személyes értékrendről tanúskodott, amely sokak értékrendje volt. A Jókai-regények tele vannak hasonló ügyekkel, történetekkel, amelyek, miközben különféle gondolkodásmódokat, értékrendeket örökítenek meg, kirajzolják egy korszak, társadalom, társadalmi réteg gondolkodásmódját, viselkedési szabályrendszerét is.

Ha áttekintjük a kötelező olvasmányok közé sorolt Jókai-művek kínálatát: *A kőszívű ember fiait*, *Az arany ember*, a *Fekete gyémántok* és *Az új földesurat* – azonnal megállapíthatjuk, hogy más és más megközelítést, más és más „hozzátennivalót” igényelnek. És hamarosan rájövünk, hogy a bennük felvetett fontos kérdések némelyikét merőben más elbeszélői álláspontból válaszolja meg. (Tudható, hogy hosszú élete és pályája során több értékvalósággal kellett szembesülnie, amelyeket rendre művei tárgyává tett. Ezeknek szem előtt tartása és történeti példákkal való megvilágítása a műértelmezések számára igencsak alkalmas hozzátennivalóknak bizonyulhat.) Másfelől e regények mindegyike csodálatos leírásokkal kedveskedik olvasóinak.

A keletkezését tekintve legkorábbi, *Az új földesúr* például a Jókai-életműben példátlan módon az új technológiákkal szemben a hagyományosak követése mellett foglal állást – és ez nyilvánvalóan külön (a történelmi körülményekre kitérő) magyarázatra szorul. Az árvízi védekezés – mentés mesteri elbeszéléséhez (leírásához) bárki, egy gyerek is kapcsolódni képes. A *Fekete gyémántok* – éppen ellenkezőleg – az új mellett foglal állást: főhőse egyebek mellett a technikai haladásnak is bajnoka, ugyanakkor valamiféle utópikus, egyszerre racionális és önkorlátozó-gondoskodó vállalkozói magatartás megtestesítője. Bevezetője pedig egy költői szárnyalású földtörténeti összefoglaló, amely segít szépnek, sőt izgalmasnak látni azt a tudást, amit manapság a gyerekek mintegy steril kapszulákban kapnak fogyasztásra. (Egy – amerikai származású – osztrák művelődéstörténész szerint Jókai efféle leírásai nemegyszer lettek ihletői nagy magyar természettudósok pályaválasztásának. És okkal: a ter-

mészettudományokhoz is kell képzelet, a ráhangolódás képessége, valamiféle ihletettség: át kell tudni élni azt a felemelő élményt, amelyet a természet jelenségeinek és az őket fenntartó és összefogó törvényszerűségek megismerése okozhat.) *Az arany ember* – miközben merőben másfajta vállalkozói gyakorlatot jelenít meg – végül is a társadalomból való kivonulás (a szecesszió) problémáját állítja a középpontba. Mindeközben csodálatos természeti jelenségek és látványok leírásának egész sora vonul el az olvasó előtt.

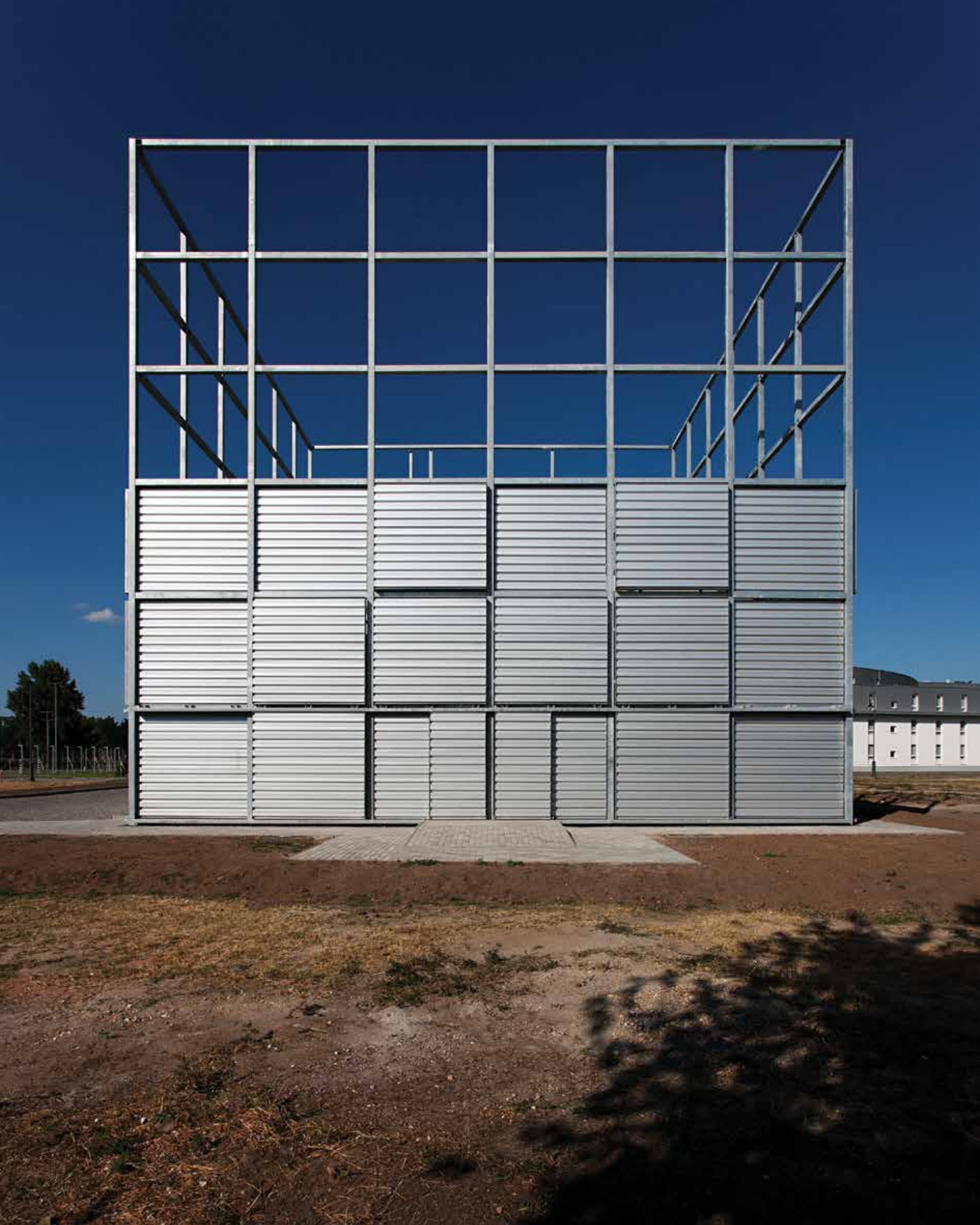
Olvastassuk-e kötelezően gyerekeinkkel *A kőszívű ember fiait* vagy sem? – olyan kérdés, amely gyakran kerül elő az irodalomtanítással kapcsolatos fejtegetésekben. E regény cselekményét az előbbieken említett művektől meglehetősen távol álló kérdések mozgatják. Itt nemcsak egyetlen (vagy egy-két) főhős történetét beszéli el a mű, hanem egy egész ország, a nemzet emberpróbáló, fényes és sötét napjait is. Jókai a maga írói eszközeivel mindent megtett, hogy az élet zavarba ejtő sokféleségét is megjelenítő körképet állítson közönsége elé és ennek mintegy megfelelően, többféle befogadói és értelmezői lehetőséget kínáljon. Az idők során azonban mindinkább felerősödött a regény nyilvánvalóan szándékolt emlékmű jellege, s bizonyára ez is oka lett annak, hogy újra és újra az iskolai olvasmányok közé kerül(het)t. E folyamatban mindinkább megfakult a műnek az élet apró tényeire is fényt vető alapszövege, és ahogy azt a Jókai rajongójának nem igazán nevezhető Németh László írta egykor, erős kritikai hangsúllyal: „[De] mondjuk ki akár ma is a szabadságharc szót, nem Baradlay Richárd lovagol-e felénk?”³

De az ilyen élményhez is el kell(ene) olvasni a teljes művet, és ez – úgy tetszik – egyre nehezebb feladatot jelent. Kapcsolódva a regény olvastathatóságával kapcsolatos borúlátó (bizonyosan nagyon is megalapozott) tanári és szülői véleményekhez, el kell ismerni, hogy hosszadalmas, negyvenkilenc fejezetre tagolt cselekménye⁴ valóban meglehetősen bonyolult. Ám annak a korosztálynak számos tagja, amely számára ma kötelező olvasmánnyá teszik, számos hosszabb és olykor nem kevésbé bonyolult cselekményű „fantasyt” olvas kedvvel és érdeklődéssel. Vagyis az ellenkezés nem csupán (vagy egyáltalán nem is) e tényezők, sokkal inkább a megértéshez szükséges, csaknem beláthatatlan sokaságúnak tetsző „hozzátennivaló” számlájára írható. (A fantasyk értelemszerűen nem támasztanak ekkora követelményeket.) Bizonyosan nehezíti az olvasást az is, hogy e regény cselekményét időről időre a történet főszálaitól látszólag

elszakadó epizódok szakítják meg. Ezek a kitérők, ezek a cselekmény-enklávék általában nem kapnak különösebb figyelmet a mű kritikai értelmezéseiben, és a munkafüzetek, tankönyvek alapján talán az órai megbeszéléseken sem. Eltekintve a regénykompozícióban betöltött fontos szerepüktől (egyszersmind e kompozíció és az egész mű esztétikai minőségének megítélésétől), e kihagyások sajnálatosan elszegényítik az egykori magyar életnek azt a gazdag és változatos megörökítését, amely olyannyira jellemző minden Jókai-regényre, így erre is. Azt nem is említve, hogy szinte mindegyikben élvezetes és pompás leírása van a korabeli élet számos mozzanatának. Ilyen például a *Mindenváró Ádám* című, jobbára mellőzött fejezetben egy kis- vagy középnemesi kúria konyhájában folyó munkálatok bemutatása, amelynek mintegy csúcspontja az olvasónak a réteskészítés rejtelseibe való beavatása. Talán az ilyen és ehhez hasonló leírásokkal való foglalkozások is segíthetnének abban, hogy vissza- vagy újra tudjunk e műhöz kapcsolódni s hogy a gyerekek is kedvet kapjanak hozzá. Az azonban legyen a tanárok személyes döntése, hogy e regényt választják-e kötelező olvasmánynak.

JEGYZETEK

- 1 „Den Stoff sieht jedermann vor sich; den Gehalt findet nur der, der etwas da zu zu tun hat und die Form ist ein Geheimnis der meisten.” GOETHE, Johann Wolfgang: *Maximen und Reflexionen*. 5. Bandes 3. Heft, nr. 289.
- 2 Itt és most csak a hagyományosan klasszikusnak tartott művekről beszélek, és nem általánosságban foglalkozom a kötelező olvasmányok kiválasztásának problémáival.
- 3 NÉMETH László: *Kisebbségben*. Bp., Hírlapkiadó, 1939, 42.
- 4 Érdekes, hogy a regény értelmezői általában figyelmen kívül hagyják az emlékműállítás szándékának ezt nyilvánvaló megjelenítését, ahogy a művet lezáró *Utóhang* engesztelő-engesztelő soraival sem igen foglalkoznak.



Imre László

A műfajtörténet esélyei az ezredfordulón – iskolában és iskolán kívül¹

(1998)

Befogadási stratégiák az elmúlt évtizedekben és ezek tanulságai a poétikatanítás szempontjából

■ Ismeretes módon (leggyakrabban Horváth Jánosnak az irodalmi „alapviszonyra” vonatkozó definícióját szokták idézni) az irodalom nem más, mint írók és olvasók kapcsolata írott művek révén. Ennek megfelelően az irodalom vizsgálói hol a szerzőre, hol a műre, ritkább esetben a befogadóra koncentrálnak közelítenek eme „hármassághoz”, melynek megfeleltethetők az irodalomtudomány nagy iskolái. A pozitívizmus a szerzővel, annak életrajzával, a társadalmi-gazdasági körülményekkel foglalkozott, de a szellemtörténet is az íróra, az író befolyásoló korszakjellemre koncentrált. A fenomenológia, az orosz formalisták, a strukturalizmus a műalkotást tekintette vizsgálandónak, a hermeneutika, a recepcióesztétika pedig a befogadó élményét, a megértésben realizálódó művet.

A magyar irodalomtanításban az elmúlt két-három évtizedben az alkotót és az alkotást középpontba állító szemlélet uralkodott. Az ismeretközlő, az irodalomtörténet folyamatait szemléltető tankönyveknek mind a nagy korstílusokat meghatározó politikai és szociális folyamatokra, mind az írók egyéniségére, fejlődésére, korukhoz, a nagy művészi törekvésekhez fűződő viszonyára vonatkozóan kellett információkat adniuk. Mégis (és okkal) a műalkotások kerültek a középpontba, hiszen a műelemzések segítik az értő, színvonalas olvasást s készítik fel egyszersmind az iskoláskort követő műbefogadásra.

A tankönyvekben és a tanórákon (természetesen) állandóan szó esett műfajokról is, hiszen képtelenség is volna végigkísérni az európai és a magyar irodalom fejlődését a műformák szemmel tartása nélkül. Hogy a legelemibb példára hivatkozzunk: a görög irodalmat a homéroszi eposz jegyeit mellőzve nehéz volna felidézni. De a magyar eposz, Zrínyi műve, a *Zalán futása*,

a *Buda halála* sem pusztán nemzeti-etikai összegzés, hanem több műfajnak is kiindulópontja, s mint ilyen, megkerülhetetlen.

A műfajtörténet tanítása azonban további lehetőségeket rejt magában, főképpen, ha a bevezetőben említett „alapviszonyra” gondolunk. Az ugyanis egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a szerző–mű–befogadó hármassághoz kapcsolódó nagy irodalomtudományi iskolák némileg egyoldalúak. Az irodalomtörténet-írást megteremtő pozitívizmus méltán nagy tekintélyű a mai napig, hiszen olyan nélkülözhetetlen életrajzi, eszme- és társadalomtörténeti ismeretet halmozott fel, ami nélkül a műelemzés „analfabéta” lenne. Viszont nem sokat törődött a műalkotás belső törvényszerűségeivel. Az orosz formalisták a mű (és a műfajfejlődés) belső összefüggéseinek feltárásával gyarapították irodalomértésünket, viszont a strukturalistáknak a műelemzés egzaktságára, matematizálhatóságára vonatkozó elképzelései nagyon hamar ábrándnak bizonyultak, s a szerzőt és környezetét háttérbe szorító „műközpontú” elemzés hatalmas művelődéstörténeti terrénumokat zárt ki a megértésből. A maga idejében a hermeneutika is roppant előrelépést jelentett, hiszen kétségtelen tény: minden mű csak megértett, befogadott voltában létezik. A mű keletkezési körülményeinek, relatíve objektív eszmei-gondolati anyagának háttérbe szorításával, az értékszempontok elbizonytalanításával azonban ezúttal is fontosságukat veszítik bizonyos, de aligha becsülhető szférák.

Hipotézisünk szerint (és mindezekből következően) a műfajtörténet az a megközelítés, mely egyszerre van tekintettel az íróra, a műre és a közönségre, s eközben adekvát módon irodalmi fogalmakkal él. Az egyes műfajok fejlődésének tisztázása a tanításban nem is igen jelent különösebb problémát. Jobb középiskolai tanulók (a tapasztalat szerint) képesek önállóan is áttekinteni a magyar regény vagy a magyar verses epi-

ka történetét. Viszont további segítséget nyújthatna az érettségi előtti szintetizáláshoz, ha az egyes korok műfaji hierarchiáinak létrejötte és funkcionálása válna világossá.

A korábbi rendszerezések közül azokat, amelyek a történelmi-politikai folyamatnak alárendelve tárgyalták a műfajok fejlődését (s nemcsak a marxista összefoglalások voltak ilyenek, már Beöthy Zsolt is – teljes joggal – a reformáció, illetve az ellenreformáció mozgalmához társított bizonyos stílusokat és műfajokat), divattá vált lebecsülően emlegetni. (Nyilvánvalóan az elmúlt fél század bizonyos leegyszerűsítéseinek ellenhatásaképpen.) Holott kétségbevonhatatlan, hogy sem Arany Bach-korszakbeli hazafias balladáinak, sem Illyés Gyula, Sütő András vagy Németh László történelmi drámáinak alkata, formája, „műfaja” nem érthető meg tökéletesen az ihlető társadalmi-politikai körülmények tisztázása nélkül. Valószínű, hogy (európai összevetésben) a magyar irodalomban kiváltképp sűrűn válik műfajalakító, műfajteremtő tényezővé a szorongató történelmi szituáció. A reformkor igénye a honfoglalási eposzra éppúgy a nemzeti identifikációs mozgalom folyománya, ahogy a történelmi regény feléledése a két világháború között (Móricz *Tündérkertje*, Kodolányi művei) sem független a Trianon utáni állapotoktól, a közösségi tennivalók számbavételétől.

Az úgynevezett műközpontú elméletek tanulságait is hasznosítja a műfaj történet, hiszen egy-egy új modor és művészi eszközkészlet megszületését egy megelőző modor, műforma meghaladásával hozza összefüggésbe. Amikor Petőfi *A helység kalapácsával* a *Zalán futása* több elemét gúnyolja ki,² akkor az eposzi forma, a romantikus pátosz, az ossziánizmus nevetségessé tételével tisztítja meg a terepet egy újfajta megszólalásmód számára. (Hasonlóan sokkoló hatása lesz majd Esterházy *Termelési-regényének*, ugyancsak parodikus allúziói révén.) A műfajok felvirágzásának, majd lassú hanyatlásának mechanizmusa az egyes korok esztétikai hierarchiáinak létrejöttében, majd a rendszerek cseréjében játszik meghatározó szerepet.

Végül: a recepcióelméletek is a műfaj történet tanulságaival fonódnak össze, hiszen például az, hogy a romantikus regény modorának, titok-technikájának, akadályverseny-szerű cselekményépítésének olvasásmódját elsajátította az 1840–50-es évek magyar közönsége, inspirálóan hatott Jósika, Jókai és mások műfajára. Ugyancsak a befogadó, ezúttal a kritika elvárásával magyarázható a *Bánk bán*-kultusz a XIX.

század derekán, illetve a további nemzeti tragédiák megszületésének ösztönzésére vonatkozó késztetések (a Kisfaludy Társaság és az Akadémia felhívásai történelmi dráma írására) és azok kudarca, valamint ezen elvárás átsugárzó hatása más műfajokra. (Jelentős drámai tehetség híján a tragikum Kemény regényeiben, Arany balladáiban és a *Buda halálában* nyer ki-fejeződést.)

A műfaj történet tehát mind a szerzőre, mind a műalkotásra, mind a befogadóra koncentrálnak megközelítések tanulságait magába foglaló módon alkalmas az érettségi előtti rendszerezés megkönnyítésére. A portrészzerűen felépülő tankönyvek gondolatmenetének mintegy mögöttes vonulatait adja az, ha nemcsak Eötvös, Jókai, Móricz, Kosztolányi stb. regényírói művészetét jellemezve vázoljuk a magyar regény útját, hanem időben visszafelé haladva, tehát a mából visszapillantva „elevenítjük fel” a múltat. Ennek a „visszafelé olvasásnak” köszönhető újabban Mikszáth fejlődéstörténeti helyének radikális módosulása. A „korszerűtlen” késő romantikusként beskatulyázott író életművét ugyanis felértékeli az a tény, hogy az 1970–80-as évek szépprózájában, például Esterházy-nál előtérbe kerül az anekdotikus előadásmód. (Sőt, világjelenségről van szó: a dél-amerikai Vargas Llosánál éppúgy megvan, mint a cseh Hrabálnál.)

Természetesen: a műfaj történeti összegzés segítheti a korok és stílusok feletti összefüggések megláttatását hagyományos formában is, tehát a diakronitás szokásos irányát követve. A Tinódi-féle históriás ének például a maga módján csaknem társtalan jelenség a XVI. század európai irodalmában, tehát egy speciális nemzeti fejlődésszerkezet szempontjából igen fontos, mert egyedítő funkciójú európai összevetésben. Nos, reformációkori műfaji hierarchiáknak ez a specifikuma sokáig érezteti hatását. „Zrínyi egyszerre zseniális és csaknem időszerűtlen erőszakkal gyúrja át a primitív históriás éneket a nagy inspiráció klasszikus műfajába, eposzba – a nemzetközi klasszikus minták, s éppen a legmodernebb, a Tasso-féle barokk eposz mintája nyomán. Zrínyi eposzát egyénileg jellemzi a két műfaj egymásba nyomulása. Az ő műfaja: eposzi rangra emelt históriás ének.”³ Horváth János gondolatmenetét folytathatjuk: a történeti tárgyú verses epika, a históriás ének hagyománya nélkül nem képzelhető el sem Arany epikája (a történeti balladák, a *Buda halála*), sem Juhász Ferenc némely nagy kompozíciója (*A tenyészet országa*, *A halottak királya*).

A műfajok diakrón létformája

Az érettségi előtti összefoglalásnak természetesen a műfaji alapfogalmakból kell kiindulnia, melyek legújabb rendszerezése magyar nyelven a Szerdahelyi Istváné.⁴ E könyvnek s más hagyományos poétikáknak (még a klasszikusnak számító Wellek–Warren-féle irodalomelméletnek⁵) is szokás manapság az elavultságát hangoztatni, holott a magyar szakos felvételi vizsgák tanúsága szerint az esetek túlnyomó többségében szó sincs még az alapfogalmak igényes elsajátításáról sem. Valójában a hagyományos műfajelmélet ismerete nélkül elképzelhetetlen egy differenciáltabb, „ezredvégi” szemlélet kialakítása. Tény, hogy a XX. századra, főleg annak utolsó harmadára csökkent a műfaji kategóriák érvényessége, de ez korántsem jelenti azt, hogy ezek ismerete nélkülözhető lenne. A legújabb írók valóban szívesen kombinálják a műfajokat, átlépik a műfaji határokat, új műfaji variánsokat teremtenek. Ámde a posztmodern írónak (és olvasójának is) ahhoz, hogy kombináljon, ismernie kell a tradicionális műfajokat (azaz a poétikát). Ahhoz, hogy szakítson a régi formákkal, ismernie kell azok határait (azaz a poétikát). Ahhoz, hogy újszerűsége provokatív legyen (illetve, hogy olvasója érzékelje az újszerűség provokációját), ismernie kell a több száz éves előzményeket (azaz az irodalomtörténetet).

Nem képzelhető el szisztematizált irodalomtörténeti kép annak belátása, beláttatása nélkül, hogy „a műfaji normák sugallatai évezredekken keresztül járultak hozzá ahhoz, hogy a spontán önkifejezés érvényes és alkalmas formát ölthessen. Ihletet és támpontot nyújtott az is, ha az író ragaszkodott a kategóriákhoz, de az is, ha eltért tőlük. Tehát a műfaj vonzó és taszító, kontinuum és diszkontinuum formában is inspiráló lehetett. Az eposzra történő affirmatív allúzió a *Háború és békében* éppúgy értékteremtőnek bizonyult, mint a homéroszi eposzra történő ironikus-megkérdőjelező, lebontó »rájátszás« (Joyce *Ulyssese*).»⁶

A hagyományos műfajelméleti kategóriák ismeretén túl a középiskolai irodalomanyagnak már az egyetemre felkészítő, differenciáltabb szisztematizálásához vezethet el a műfaj történet dinamikájának megértése. Annak beláttatása, hogy műfajok ugyan voltak (és vannak), ámde egy adott műalkotás (vagy műalkotáscsoport) és adott műfaji kategóriák megfeleltetése a legritkább esetben valósul meg tiszta, hogy úgy mondjuk: mechanikus formában. Minden műalkotás legalább egy (de esetleg több) műfajhoz tartozik. Petőfi *Egy gondolat bánt engemet* című verse a rapszódia jellegze-

tes példája, viszont Arany Bach-korszakbeli versei közül több (*Évek, ti még jövőendő évek..., Letésem a lantot*) úgynevezett elégico-óda, azaz bizonyos jellemvonásai alapján az óda, mások szerint az elégia műfajához sorolható. Ugyanakkor bármennyire is az adott műfaj törvényeit követve születnek újabb és újabb művek, ezek eltérései folytán állandóan változik a műfaj jellege, s ez a vég nélküli folyamat adja az irodalom alakulását, fejlődését.

Minden megszülető műalkotás egy (vagy több) műfaji vonulat tagja, s egyúttal módosítja is ezt a vonulatot. Az eposz a maga több száz éves története során egyre inkább eltért a homéroszi normáktól. Egyre inkább háttérbe szorultak a csodás, földöntúli elemek, míg nem már annyira a reális és hétköznapi élet tényei maradtak meg csak benne, hogy fokról fokra meg is szűnt eposz lenni, s modern polgári verses elbeszéléssé vált, amint ezt Goethe *Hermann und Dorothea*ja példázza. A műfajok tehát az állandó transzmutáció állapotában vannak. Az abszurd dráma is fokról fokra jön létre: nem egy eleme már Csehovnál megvan a századfordulón: a határozott akció és a konfliktus háttérbe szorulása. Ezért is szokás párhuzamba állítani Csehov *Három nővérét* és Samuel Beckett *Godot-ra várva* című drámáját. Az előbbiben folyton arról van szó egy távoli, vidéki orosz városban, hogy Moszkvába kellené költözni, de ebből semmi nem lesz. Az utóbbi még inkább tragikomikus színezettel állítja középpontba a cselekvésképtelenséget, a passzivitást.

Egy-egy irodalmi korszakra jellemző a létező műfajok rendje, hierarchiája. Valamikor az eposzt és a tragédiát tekintették a legmagasabb rendű műfajnak, klasszikus formájukban azonban már legalább másfél száz éve nem léteznek. A XX. századra a legtöbb műfaji határ elmosódik. A tragikum és a komikum helyére a tragikomikum lép. A posztmodern próza nem él a regény és a novella tradicionális formáival, hanem „szöveg”, „textus” születik, amely mozaikszerű felépítésű. Bizonyos műfajok fejlődése, adott esetben „degenerálódása” jól figyelemmel kísérhető az utóbbi évszázadokban, de a műfajok eredete máig nem tisztázott. Annyi bizonyosnak látszik, hogy a bonyolultabb, az úgynevezett kultúrformák az írásos irodalmat megelőző alapformákból (mítosz, legenda, tréfa, rejtvény, tündérmese, szólásmondás), illetve ezek kombinációiból alakultak ki. Az írásos irodalom korában új műfajok rendszerint régebbi műfajok komponenseiből képződnek: egy új műfaj mindig egy vagy több régi műfajnak a transzmutációja.⁷ De új műfajok születhetnek speciális

tárgyak, korábban nem létező témák révén is: például Defoe regénye, a *Robinson Crusoe* nyomán jöttek létre az úgynevezett robinzonádok. Meghatározott történelmi-szociális körülmények folytán jelenik meg a lovagregény a középkorban. Egy egészen más korszakban az indiánregény, értelemszerűen jóval Amerika felfedezése után. A munkásregény vagy gyári regény a nagyvárosi, nagyipari munkásság létszámának növekedése nyomán. A kémregény vagy ügynökregény az 1950-es években virágzik fel, az úgynevezett hidegháborús korszakban.

Nemcsak a műfajok születése, de eltűnése, kihalása is nehezen határozható meg, s ritkán köthető megadott időponthoz. Az orosz formalisták szerint akkor következik be egy műfaj hanyatlása, amikor eszközei a túlságosan gyakori használat miatt elvesztik hatásosságukat, azaz, ha az írói eljárások automatizálódnak, így revelálóerejük csökken, majd megszűnik, mert a banalitásnak már nincs művészi hatóereje. A titoktechnika, a rejtélyes, jó darabig érthetetlennek látszó regénycselekmény kultusza, mely olyan izgalmas, vonzóvá tette a romantikus regényeket (Dumas, V. Hugo, Dickens, Jókai), egy idő után elveszti érdekességét, s éppen ennek ellentéte, az eseménytelenség (Flaubert, Zola) hoz újat. A kiemelkedő, nem mindennapi hősök (Hugo Jean Valjean, Jókainál a Baradlay fivérek) után éppen a hétköznapi élet, a szürkeség ábrázolásával lehetett elmondani a legtöbb újat az emberről (Csehov, Kosztolányi novellái).

Mint az élőlények esetében is, itt sem könnyű megállapítani a „halál” beálltának pillanatát. Mikor szűnik meg létezni (produktív módon) egy műfaj? Amikor elemeire esik szét? (Az eposzi kellékek közül ma is él az epizód és a terjedelmes hasonlat.) Amikor új műveket már nem produkál? Amikor megszűnik új módon újat mondani, azaz elveszíti az olvasók érdeklődését? Brunetière, a nagy francia irodalomtudós valósággal biológiai létet tulajdonított a műfajoknak, s a műfajok fejlődéséről, sőt létharcáról beszélt a XIX. század végén a darwini elmélet analógiájára.⁸ Bizonyos hasonlóság valóban van, s ezt az orosz formalisták éppúgy elfogadták, mint az angolszász New Criticism hívei a XX. század derekán. Hiszen a műfajoknak éppen úgy időben és térben körülhatárolt létezésük van, mint az állatfajoknak. Időben annyiban, hogy létrejönnek, felvirágoznak, hanyatlásnak indulnak, s végül megszűnnek létezni. Térben annyiban, amennyiben egyes műfajok csak meghatározott irodalmakban léteznek. A magyar irodalomban, minden bizonnyal földrajzi okokból,

nem virágzott fel a tengerészregény. A Byron–Puskin-féle verses regénynek van magyar változata, de nem terjedt el a francia irodalomban. A trubadúrlíra hiányzik a régi orosz irodalomból, mivel Bizánc kulturális zónája nem érintkezett a nyugati reneszánszsal.

Az egyes műfajok „halódásuk” periódusában más műfajok alkotóelemeivé válnak. A tragédia kihalófélben van a XIX. században, de a tragikum újjáéled Thomas Hardy, Kemény Zsigmond, Dosztojevszkij regényeiben. Tulajdonképpen ezen műfaji átmenetek teremtik meg az irodalom igazi kontinuitását.⁹ A nagy irodalmi újítók általában mélyre fúrnak a tradícióba, s onnan merítenek ihletet az idézés vagy a parodikus szembeállítás módszerével. Így utal vissza Joyce *Ulyssese* az *Odüsszeiára*, Esterházy Péter *Termelési-regénye* az *Egri csillagokra*, Mikszáth anekdotizmusára, a szocialista realizmus „termelési regény” műfajára stb.

Az ellenműfaj (antigenre) valamely korábbi műcsoporttal szembeállított tulajdonságai révén konstituálódik. Ezek az ellenműfajok többnyire a retorikai inverzió (megfordítás, felcserélés) formáját öltik: például komikus eposz. A korai angol realista regénynek a XVIII. században rögzülő formáival szemben építette fel Sterne a *Tristram Shandy*-ben a maga speciális, paradigmatisztikus formáit: csúfot űz a valóságmáslásból, szakít a folyamatos cselekménnyel, különböző kommentárokkal és kitérésekkel az irodalmi feltételezettség látszatát kelti, célzásokat tesz az írói alkotásra, amivel csökkenti a beleélő olvasás lehetőségét stb. Hasonlóképpen antiregény, azaz a realista regény tagadása Joyce *Ulyssese*, valamint a posztmodern próza több reprezentánsa, például Nabokov *Lolítája*.

A műfajok között különböző, ellentétben alapuló kontaktusok alakulhatnak ki. Komplementaritásról beszélhetünk abban az esetben, ha egy műfaj megjelenése egy másik eltűnését, illetve hódítása egy másik visszaszorulását vonja maga után. Így hozta magával a regény térnyerése az eposz szerepének csökkenését, majd megszűnését. Másik típusa a kontaktusnak a konverz reláció (Fowler kifejezése ez is), amilyen viszonyba a műfajok és ellenműfajok kerülnek egymással. Az egy időben létező műfajok hierarchikus, leszármazáson és ellentétben alapuló kontaktusokra visszavezethető elhelyezkedése szüntelen változásban van. Minden egyes új, megszülető mű módosít valamennyit az adott műfaj (melyhez a mű tartozik) helyzetén és jellegén. Az irodalmi fejlődés ebből a szempontból nem más, mint a rendszer tagjainak kölcsönviszonyában fellépő változás, tehát a funkciók és formai elemek módosu-

lása. Ezek a változások lassú átmenetek, de ugrásszerű megújulások formáit is ölthetik. A formai elemek gyors és teljes kicserélődése természetesen lehetetlen. Inkább ezek új funkcióiról lehet beszélni a legradikálisabb irodalmi forradalmak, még az avantgárd esetében is. Magának az irodalomnak a kronologikus egymásutánisága azonban nem egyéb, mint ezeknek a folyamatoknak a véget nem érő láncolata.

A műfaj történeti vizsgálódások révén sok, eddig rejtve maradt összefüggésre derül fény. Žmegač történeti regénypoétikája például a megszakítottság mellett a folyamatosságot emeli ki az európai regény fejlődéstörténetében, kimutatva Proust, Joyce és Gide újításainak XIX., sőt XVIII. századi előzményeit. Olasz Sándor a diakrón sorok visszafelé történő meghosszabbításának eme módszerével a legújabb regények fragmentaritását nemcsak az *Esti Kornélig*, hanem *A jó palócok* és a *Tót atyafiak* szerkesztésmódjáiig vezeti vissza. Sőt, Krúdy N. N.-jét elemezve megállapítja, hogy az anekdotikus felépítés a nem célelvű eseménysor helyett az egymással egyenrangú epikai elemek egymásmellettségét tételezi: „minden fejezet egy-egy fragmentum, amely csak nagyon lazán kapcsolódik a többihez, mintha a dobozregény egyik korai változatát olvasnánk”.¹⁰

Műfajtan a „posztmodern fordulat” után

A fentiek alapján megkockáztatható az az állítás, hogy a történeti poétika, a műfaj történet a középiskolai irodalomtörténeti anyag „megelevenítésének” hatékony eszköze lehet. Nyilvánvaló, hogy sokan túlhaladott megközelítésmódnak tekintik a műfajtant, a valóban egyik legrégebbi (ha nem legrégebbi) tudományos eljárást a posztmodern korban. A legújabb iskolák a hagyományos irodalomtudomány „bukásáról” beszélnek, ami összhangban látszik lenni a XX. század második felének bizonyos tudománytörténeti trendjével. Mintha a szellemtudományokra is áttérjedt volna a (különös módon a fizikából kiinduló) általános elbizonytalanodás és elbizonytalanítás. A posztmodern teoretikusok szívesen hivatkoznak Heisenbergre s a bizonytalansági relációra vonatkozó felfedezésére, mely szerint a modern fizikusnak be kell látnia, hogy minden mérési eredménye bizonytalan, mert műszereivel beavatkozik az elemi részecskék folyamataiba. A legmodernebb fizikának ebből a szempontból a legradikálisabb agnoszticizmus álláspontjára kell helyezkednie.

Tehát mielőtt az irodalomtudományban a befogadóra terelődött volna a figyelem, már a század derekának elméleti fizikájában felértékelődött a felvevő, a szub-

jektum. A megfigyelő szerepét már Einstein és Bohr is konstitutívnek ítélte. (Az atomtudós ez óta nem tulajdoníthatja magának a kívülálló objektív megfigyelő szerepét, hiszen ő is a megfigyelt világhoz tartozik, s mint ilyen, ő „konstruálja” a megfigyelt objektum tulajdonságait.) A fizikus tehát csak úgy írhatja le a fizikai világot, ahogy az ő számára mérésein, mérőeszközein keresztül megjelenik. Ezek a mérőeszközök viszont emberi találmányok (tehát tökéletes objektivitásuk kétséges), s eleve befolyással vannak (lehetnek) a vizsgálódó valóságszeletre. Az objektív tudásba vetett hit felszámolása (vagy meggyengülése) ily módon általános, több (vagy minden?) tudományban fellelhető.

Amikor tehát többen is (például Jean-Francois Lyotard) az instabilitások kutatásában jelölik meg a posztmodern irodalomtudomány és kritika alapvető törekvését, akkor a XX. század nagy tudománytörténeti fordulatával vannak összhangban. Nem is azokkal az új irányzatokkal van vitánk (a műfajtan védelmében), melyek a kritikai ítéletalkotás elvi lehetetlenségét vagy legalábbis bizonytalanságát vallják, hanem ezen spekuláció gyakorlati alkalmazóival, akik az irodalomtanítás értelmében kételkednek. Mert bármilyen mértékben volt korszakos jelentőségű Heisenberg bizonytalanságtana, azért az elmúlt félszázad műszaki-technikai vívmányai, csodálatos hídjai és bámulatos repülőgépei mégiscsak arról tanúskodnak, hogy bár valóban nem tudhatunk semmit teljes bizonyossággal a fizika világában (Heisenberg óta), azért azzal, amit többé-kevésbé mégiscsak tudunk, óriási eredmények érhetők el. Talán valami hasonlóra gondolhatunk az irodalomelmélet és a kritika világában is.

A hermeneutika és a dekonstrukció ugyan figyelmet érdemlően bizonytalanítja el a poétika relatív objektivitásáról korábban (évszázadokon át) vallott felfogást, s ennek elvi igazságát ezúttal nem is vitatnánk. Nem volna azonban jó, ha ez oda vezetne, hogy a hagyományos irodalmi elemzés, tanítás, értelmezés megbénulna. A hídépítők és a repülőgép-konstruktőrök minden bizonnyal másképp terveznek, mint hatvan-hetven évvel ezelőtt, de nem hagytak fel a hagyományos eljárások folytatásával és korszerűsítésével. Az irodalomkutatásban és az oktatásban sem kívánatos, hogy az általános elbizonytalanítás értékromboló székszepezhöz vezessen.

Az emberiség szellemi és erkölcsi színvonal-emelkedéséhez elengedhetetlen kultúrahagyományozódás, kultúraátadás elbizonytalanító tendenciáinak tehát nem szabad a tradicionális kultúragondozás, iroda-

lomkutatás, -tanítás gátjává válni. A kulturális örökséghez kétellyel és relativizmussal lehet és kell is közeledni, de kell és lehet kiaknázatlan szellemi, esztétikai és erkölcsi lehetőségeinek mindenfajta felhasználását szorgalmazva is. Állítás és tagadás, egzaktsáigény és szubjektivizmus, tudományos és irracionális módszertanok követhetik és követik is egymást. A művészetek, az irodalom rangja és komolysága azonban nem kerülhet veszélybe, s különösen nem az iskolában.

JEGYZETEK

- 1 IMRE László: *A műfaj történet esélyei az ezredfordulón – iskolában és iskolán kívül = Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Szerk. SIPOS Lajos, Celldömölk, Pauz-Westermann, 1998, 936–945. A tanulmányt szerkesztve, jegyzetekkel közöljük.
 - 2 FRIED István: „Példádon okuljanak a késő unokák” (A helység kalapácsa mint paródia) = *Irodalomtörténet*, 1987, 2. sz., 224–256.
 - 3 HORVÁTH János: *A magyar irodalom fejlődéstörténete*. Bp., Akadémiai, 1976, 116.
 - 4 SZERDAHELYI István: *Műfajelmélet mindenkinek*. Bp., Akadémiai, 1997
 - 5 WELLEK, René – WARREN, Austin: *Az irodalom elmélete*. Ford. SZILI József, Bp., Gondolat, 1972
 - 6 IMRE László: *Műfajok létformája XIX. századi epikánkban*. Debrecen, Kossuth Egyetemi, 1996, 38.
 - 7 TODOROV, Tzvetan: *A műfajok eredete*. Ford. MÜLLER Péter = *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből*. Szerk. KANYÓ Zoltán, SÍKLAKI István, Bp., Tankönyvkiadó, 1988, 283–294.
 - 8 BRUNETIÈRE, Ferdinand: *L'évolution des genres dans l'histoire de la Litterature. Leçons professées à l'École Normale Supérieure*. Paris, Librairie Hachette et Cie, 1892
 - 9 FOWLER, Alastair: *Kinds of Literature. An Introduction to the Theory of Genres and Modes*. Oxford, New York, Oxford University Press, 1982
- Érdekes, hogy bár a nemzetközi szakirodalom egyértelműen Fowlert tartja az utóbbi évtizedek legeredetibb és legszínvonalasabb műfajtörténészének, magyarra (tudunkkal) még részleteket sem fordítottak le kitűnő könyvéből, s nevével az említés szintjén is ritkán találkozni.
- 10 OLASZ Sándor: *A regény metamorfózisa a 20. század első felének magyar irodalmában*. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997, 40.



Nényei Pál

Irodalomtanítás és a film

Bevezető – rövid elmélkedés majdnem egy művészi kiáltvány hangján

■ Nem hiszem, hogy a változást a technológiai újítások irányítanák. Amikor például feltalálták a fényképezést, és ezzel megnyílt a lehetőség a valóság objektív rögzítése előtt, akkoriban a festészet is épp a realizmus felé fordult (mint például a barbizoni iskola festői, Daubigny, Courbet vagy Paál László, illetve Munkácsy Mihály vagy Mészöly Géza) – tehát a realista-naturalista kép készítésének vágya egyidős a fényképezés feltalálásával. Nem a fényképezés, a technikai újdonság szülte meg az objektív, naturalista kép utáni vágyat; az objektív, naturalista kép utáni vágy az emberi gondolkodásban született meg, és ez a gondolat nyert meg magának festőket – és feltalálókat.

És majdnem ugyanez játszódott le az irodalomban is. Szinte szimbolikus gesztusnak tekinthetjük, hogy az első ismert fénykép, Joseph Nicéphore Niépce *Kilátás a dolgozósobából* című képe 1827-ből származik, és a következő évben, 1828-ban Stendhal már dolgozik a *Vörös és feketén*. A fényképrealizmus megszületése tehát szinte egybeesik az irodalmi realizmus megszületésével – és a naturalista-realista festők (a barbizoniak) első nagy kirándulását is nyolc éven belül, már 1835-ben megtartják; két évre rá Daguerre elkészíti első képét...

Mindezeket csak azért tartottam fontosnak elmondani, mert – véleményem szerint – a film megszületése is inkább jele egyfajta új művészi gondolkodás megjelenésének, mint előidézője. A film, a mozgófénykép pedig éppúgy a preavantgárd és az avantgárd egyik megnyilatkozási formája, mint a szecesszió vagy a szürrealizmus. És – megkockáztatom – amint az avantgárd irányzatok mind inkább képzőművészeti-zenei jellegűek, mint irodalmiak (sok izmus egyáltalán meg sem fogható irodalmi művekben, ilyen például a kubizmus vagy a konstruktivizmus), a XIX. és XX. század fordulójára tekinthetünk úgy is, mint az irodalmi kifejezőmód egyik nagy válságkorszakára.

Egy olyan válságkorszakra, ami azóta is tart. A film megszületésének okán tehát legfontosabb azon elgondolkodni: milyen művészi gondolat, milyen gondolkodásmód következménye a „mozgófénykép”?

A film egyszerre képzőművészet, zene és dráma. Gesamtkunstwerk. Azaz egyszerre irodalom, festészet, zene (és a díszletépítés, a színpadkép miatt építészet, szobrászat is). Éppen valami ilyesmivel kísérletezett Richard Wagner is, jóval a filmtechnika fölfedezése előtt, de a tökéletes Gesamtkunstwerkhez az 1870-es években még hiányzott a technika – ezért ő kénytelen volt szinte mindent zeneileg megoldani: a képet, a tereket, drámát. Richard Wagner művészi gondolkodása miközben tisztán zenei, aközben a Gesamtkunstwerk vágya miatt egyértelműen filmes is – igen fontos leszögezni, hogy a népszerű filmzene jelentős szerzői ma is wagneri hatások alapján dolgoznak, mint például John Williams vagy a japán Hiszaisi Dzsó, és ez a wagneriánus irányzat Gottfried Huppertzcel már az 1920-as években megszületett.

Tulajdonképpen az első „filmes gondolkodású” zeneszerző teremtette meg a ma is létező, talán legdominánsabb filmzenestílust! Tehát a film sem előzmény nélkül érkezik – amint láttuk, a „filmes” összművészeti gondolkodás már a filmtechnika feltalálása előtt megszületett. De a film a néma korszakában még majdnem harminc évig nem tudott elszakadni az élő zenétől, a zenekartól és a karmestertől – és inkább az opera egy sajátos változata vagy, ha úgy jobban tetszik, egyfajta zenés színház volt. Otthon, magányban még nem lehetett filmet nézni, nemcsak a vetítés nehézségei miatt, hanem azért sem, mert a rögzített kép mellett ott volt az esetleges, a nem rögzíthető élő zene.

Aki szereti az évfordulós gondolkodást, az biztos örülni fog neki, hogy az első, ismert fénykép után épp száz évvel születik meg a némafilm műnemének utolsó és talán legnagyobb opusa: Fritz Lang *Metropolisa*. És épp ekkoriban születik meg a hangosfilm – és általa szakad el

a film végleg az élő, esetleges színháztól és válik újból és újból kinyitható, rögzített konzervvé.

Mert a moziban az előadás mindig ugyanaz, csak a nézők mások. Mint egy irodalmi mű esetében. A szerző által rögzített irodalmi mű is állandó; csak az olvasói változnak.

Az új művészeti ág, a film tehát egyszerre írott és rögzítetten hangzó szöveg, rögzített kép és rögzített zene. A film egyszerre adja nézőinek, hallgatóinak (olvasóinak) az irodalmi mű „konzerv-élményét” és a színház, a koncert időbeliségét, egyszerre adja a mozgókép esetlegességét és a rögzített kép állandóságát. A hangosfilm nézőjének és a hangosfilmnek a viszonya tehát könnyen hasonlítható az irodalmi mű olvasójának és az irodalmi műnek a viszonyához. Az irodalmi mű rögzített szöveg, ami közvetlen viszonyba lép egy bizonyos olvasóval, a hangosfilm is rögzített kép, hang, ami épp ezért – a mai technikai adottságok mellett – már nemcsak közösségben, hanem egyedül, otthon is fogyasztható.

A filmnézés és az olvasás tehát – mivel mindkettő intim, magányos tevékenységgé vált – manapság egyre közelebb kerül egymáshoz.

Mindezekről függetlenül egyértelművé kell tenni: hiába élünk a filmek, illetve a megfilmesítések, a filmadaptációk korában, a film, ami egyszerre irodalom, zene és látvány (a „segéd tudomány” szó mintájára alkotott kifejezéssel élve) nem „segédművészet”, hanem önmagában is létező, sajátos törvényekkel rendelkező művészi kifejezőmód, azaz művészeti ág, és mint ilyen, egészen más, mint az irodalom. Azaz ez a kettő, az irodalom és a film – bármilyen fájdalmas is – nem helyettesítheti egymást, tehát hiába mondjuk egy diáknak, tanárként: „Ha nem tudod elolvasni *A kőszívű ember fiai*t, legalább nézd meg a filmet!”

Aki filmet néz, nem olvas; és aki olvas, az nem filmet néz.

Az irodalom, mondhatni, válságkorszakát éli, a tömegeket már nem egy új regény vagy verseskötet, hanem egy új filmpremier hozza lázba, és ahogy fényképezőgépek árnyékában a festészet lassan lemondott a látvány szolgai másolásáról és önálló utakat kezdett keresni, úgy mondott le az irodalom is a mozik árnyékában lépésről lépésre a valóságábrázolásról, a realizmusról és a poszt-

modern irányzat korában a történetmesélésről is. (Az, hogy manapság újra hódít a történet az irodalomban, a filmfogyasztás elterjedésének is köszönhető” – a modern magyar regény- és prózaírók közül többen bevallottan filmes hatások alapján dolgoznak; sorozatokat és mozi-filmeket néznek, és az ott látott narrációs furfangokat, dramaturgiai cseleket lesik el és építik be műveikbe.)

Az irodalom tehát manapság nem domináns művészeti ág. Ezt a szerepet ma a film tölti be.

Erre a jelenségre az irodalomtanításnak is reagálnia kell. És azért épp annak, mert a film – véleményem szerint – benyomult arra a helyre is, ami hosszú évezredekig az irodalom helye volt (illetve részben a festészeté és a zenéé is). Azért is kell éppen az irodalomoktatásnak reagálni erre a jelenségre, mert az irodalomfogyasztás és a filmfogyasztás – mint láttuk – korunkban nagyon hasonlóvá vált egymáshoz.

Véleményem szerint a film domináns művészeti ággá válására nem jó reakció az, ha a tanártársadalom sopánkodni kezd, hogy „Jaj, már nem olvasnak a fiatalok, hanem mindenféle filmeket meg sorozatokat néznek! Pedig csak egy jó könyv az igazi!”. A filmnézés a művészetfogyasztásnak ma már annyira általánosan elterjedt változata, hogy a tanár egyet tehet: beemelheti a filmeket az óráiba.

Ugyanígy nem jó reakció az sem, ha a tanártársadalom a filmeket (elsősorban a filmadaptációkat) arra használja, hogy megússza a szövegolvasás és a szöveg tanításának nehéz folyamatát: például úgy, hogy a „keserű pirulát”, a kötelező olvasmányokat filmes feldolgozásban tálalja, amit – reményei szerint – a diákság is szívesen fogyaszt és könnyebben megért. Ez a felfogás duplán romboló, a tanár



Joseph
Nicéphore
Niépce:
Kilátás
a dolgozó-
szobából
dagerrotopia

ugyanis ezzel a gesztussal (vagyis az olvasmány filmadaptációval történő helyettesítésével) elismeri, hogy a kötelezőnek feladott olvasmánnyal igazából nem tud mit kezdeni, másrészt elhiteti azt, hogy van „a mű”, aminek lehet filmes és irodalmi megjelenése is. Márpedig egy mű mélységesen azonos a megjelenési formájával, egy film tehát mindenféle történet ellenére tisztán film, azaz kép, zene stb., egy regény pedig – a történettől függetlenül – szöveg. Se az irodalomtanításnak, se a „filmnézés tanításának” nem lehet egyedüli célja a történet ismertetése. Az irodalomtanár szövegeket tanít, szövegolvasásra tanít, a „filmtnár” filmeket néz a diákokkal, és filmnézésre tanítja őket.

Az olvasókban, nézőkben elemi vágy él a nagy történetek után. Ezt a vágyat koronként más és más műfajú epikus művek elégítették ki, mint például az ókorban és a barokk korban az eposzok, illetve a XIX. században a nagyregények (*Háború és béke*, *Emberi színjáték* stb.). A XX. században azonban az irodalom a nagy történetek helyett például a kifejezhetőség problémájával kezdett foglalkozni, az időkezelés titkos bugyraiba ereszkedett, lépésről lépésre hagyta el a hőst, és a XX. század végére, a posztmodern korban a szerzőt is. Azonban az olvasóközönségben ettől még nem csökkent a nagy történetek és a hősök utáni vágy. Ezt a vágyat a modern korban a film elégíti ki – és az igazi nagyregény helyébe korunkban a filmsorozat lépett.

Összegezve: véleményem szerint a magyar irodalomtanítás előtt az egyik legégetőbb feladat, hogy a filmet beemelje az oktatásba, és ne illusztrációként, időhúzásként vagy szórakoztató elemként, hanem saját jogán. A filmnézés kultúrája ugyanis nálunk – sajnos – meglehetősen alacsony szinten áll. Ha a diákság csak ponyvát (népszerű irodalmat) olvasna, és mi ezt természetesnek tartanánk, akkor nyilván nem lenne szükség irodalomórákra. De lemondhatunk a művészi irodalomról? Ugyanígy: attól még, hogy manapság a diákok túlnyomó része csak tömegfilmeket néz, az iskolának kötelessége lenne megmutatni nekik a filmművészetet – azt, hogy a film nem pusztán érzéki kielégülés és szórakozás, hanem a művészi beszédmód egyik legkorszerűbb eszköze.

A művészfilm és a művészi filmsorozat középiskolai tanításának kidolgozása tehát égető fontosságú feladatunk. És fontosnak tartom kijelenteni azt is, hogy a film tanítására nincs szükség külön filmes tantárgyra; a film tanításának legideálisabb helye az irodalomóra.

A filmadaptáció és a „tisztá film”

A fentebb kifejtett gondolatokból következik, hogy filmeket csak önmaguk jogán érdemes beemelni egy tanóra; azért semmiképp se, hogy illusztráljunk velük

valami témát vagy helyettesítsük velük az olvasást. Azaz egy filmadaptáció is csak abban az esetben méltó igazán említésre, esetleges közös, órai megnézésre, ha önállóan, filmként is említésre méltó. Az *egri csillagok*, a *Tüskevár* vagy *A kőszívű ember fiai* című filmek tehát nem lesznek automatikusan érvényes, irodalomórán is használható műalkotások attól, hogy kötelező olvasmányregények filmes adaptációi.

A diákokkal közösen történő „filmfogyasztás” időigényes, ezért az erre szánt időt érdemes igazi műalkotások, művészfilmek megtekintésére fordítani.

Az elbeszélő és a kamera

Az irodalmi művek tanításának, az olvasás tanításának egyik alapvető feladata például, hogy az elbeszélő kérdését tisztába tegye, a fogalmat definiálja; fontos, középiskolában elérendő cél, hogy a diákság meg tudja különböztetni egymástól az omnipotens (mindenható) elbeszélőt és az énelbeszélőt, hogy meg tudja különböztetni az omnipotens elbeszélőt vagy az énelbeszélőt a szerzőtől, a lírai ént a költőtől, fontos, hogy megtanulják, milyen korlátok közé szorítja magát egy szerző azzal, ha énelbeszélőt választ (az „én” például ebben az esetben majdnem biztos, hogy nem halhat meg, hiszen ő az elbeszélő, ha meghalna, nem tudna elbeszélni – lásd *A kút és az ingát* Poe-tól); fontos tisztába tenni, hogy az elbeszélőnek is lehet személyisége, és ekkor a „személyisége szemüvegén” át láttatja olvasójával a – saját maga által megteremtett – világot, nem árt, ha egy diák megtanulja, hogy az elbeszélő is tévedhet, az elbeszélő becsaphatja az olvasót, hazudhat neki – azaz van megbízhatatlan elbeszélő –, fontos, hogy legkésőbb a 12. év közepére eljusson a tanár a diáksággal addig a fontos kijelentésig, hogy az elbeszélő nem pusztán a művet írja, hanem az olvasóját is; mindez természetesen nem öncél, hiszen az elbeszélés a mindennapi nyelvhasználat alapvető jelensége, azaz az irodalomórai tapasztalatok a diákságnak fontos segítséget adhatnak a hétköznapi nyelvhasználat titkainak labirintusában való eligazodáshoz.

Az elbeszélő problémájának tanítását például igen jól megtámogathatjuk filmes példákkal. Ebben a kérdésben például érdemes olyan példákat választani, ahol a filmnek irodalmi alapanyaga is van, hiszen akkor párhuzamosan tudjuk vizsgálni az irodalmi szöveg elbeszélőjét és a film „objektív” kameráját.

Sajnos kevés az ilyen, igazán jól használható és jól sikerült filmadaptáció, hiszen, mint erről fentebb már szó esett, az igazán jó filmadaptáció tulajdonképpen nem is pusztán adaptáció, hanem önálló művészfilm.

Az egyik ilyen szerencsés, igen jól sikerült film a Goncsarov *Oblomov* című regényéből készült, *Oblomov néhány napja* című Nyikita Mihalkov-mű. A filmben már az első tíz percben világosan megmutatkozik, hogy a kamera nem mindig azt mutatja, amire esetleg a nézők többsége kíváncsi lenne, nem a legjellemzőbb nézetet keresi, hanem önálló érdeklődése van. Például Oblomov és Zahar beszélgetése közben ahelyett, hogy a beszélgetőt mutatná, körbesétál a lakásban, megnézi a polcokat, a padlót vizsgálja, és megesik olyan is, amikor becsuknak előtte egy ajtót, ezért nem tud bemenni egy estélyre, és kinn marad egy előszobában... Azaz, a kameramozgásból lassanként kialakul egy önálló személyiség, mintha egy ember lenne, akinek a szemével nézünk mi, nézők is – ő a filmes elbeszélő: egy korlátozott képességű, egyáltalán nem omnipotens elbeszélő, aki nem én, és nem te (természetesen se nem Mihalkov, se nem Goncsarov), hanem valamilyen furcsa módon keveredik benne az objektivitás és a szubjektivitás.

Ha ebből a szempontból megvizsgáljuk a regényt is, kiderülhet, hogy Goncsarov elbeszélői technikáját mennyire híven tükrözte Mihalkov – pusztán filmes eszközökkel. Külön izgalmas lehetőség annak megtárgyalása, hogy az *Oblomov néhány napjában* nem a kamera az egyedüli elbeszélő, hanem újra és újra megszólal benne a narrátor is – a regény mondataival. És máris megkapjuk a kettős elbeszélő rendkívül hálás témáját.

Filmes és irodalmi műfajok

Az irodalmi műfajok tanítása mellett nagy lehetőség úgynevezett műfaji filmekkel beszélni ugyanerről a témáról. Egy romantikus komédiában nyilván nem fogják a csinos, a főhősbe fülig szerelmes főhősnőt lemeszárolni, hiszen a műfaj szabályai szerint kötelező a hepiend, amelyben a csinos főhős vagy főhősnő egy nagy repülőtéren vagy egyéb helyszínen lebonyolított futás után kedvese karjába omlik. Ugyanígy egy himnusz sem lehet alpári és trágár – hiszen a műfaj köti az alkotó kezét. Ennek kapcsán lehet beszélni a szabályszegésekről is, amikor a szerző tudatosan műfajt vált, mint például *A muzsika hangja* című népszerű musicalben, ahogy a romantikus komédia a film közepén drámába vált, vagy Byron *Don Juan* című elbeszélő költeményében, ahol a szerző újból és újból szembeköpi mind a műfaji hagyományokat, mind az olvasói elvárásokat.

A zene és a versforma, idézet és értelmezés

Amint a költészetben a versforma fontos információkat hordozhat, azaz külön jelentéssréteggel gazdagíthat egy

szöveget, ha például szapphói strófában, hexameterben vagy éppen a *Gíta Govinda* egyik formájában készült, úgy gazdagíthatja a jelentést és adhat támpontot bizonyos filmek értelmezésében a zene, a „filmritmus”.

*Fekete lugasba merültem;
az éj sűrű puha szövevényibe tűnt el,
nosza lesem és keresem,
de csekély a reményem a szép tovatúnttal.
Szeretóm elhagy, odavagyok érte,
gyere ide, szólj neki, a szívemet elviszi,
kár tovafulni sötétbe.*

Olvassuk Dzsajadéva művének egyik szakaszát Weöres Sándor fordításában. Különösen izgalmassá válik Varró Dániel *Mozi* című verse, ha tudatosítjuk, hogy a formája innen származik:

*Kukorica, perec és a kóla kezünkbe,
zsebembe jegyért kotorászom,
így be a sor középre,
amíg megy a halivudi jelenet a vásznon;
és míg könnybe a mozi szeme lábad,
lerúgód a papucsodat,
és a puha szék tetejére teszed föl a lábad.*

A forma, a versszöveg zenéje miatt Dzsajadéva műve és Varró Dániel verse kapcsolatba kerül egymással, mondhatjuk úgy is, hogy a Varró-vers formájával beidézi Dzsajadéva művét, azaz óhatatlanul belekerül Varró Dániel versébe az indiai költő műve. Az egyik ismerete segít megismerni, értelmezni a másikat és viszont. A forma összeköt téren, időn, stílusokon és világképeken át – és az olvasónak az olvasói munkájában, illetve a műértelmezésben komoly segítséget és támpontokat ad.

A filmnek is van ritmusa – ami a vágásokból, a snittek hosszából, illetve a hangeffektekből és a zenéből áll össze. Talán még nincs klasszikus módon rendszerezve a filmritmus kérdése úgy, ahogy az írott szövegé már megvan, sőt, megkockáztatom, a film ritmusa sokkal nehezebben leírható jelenség, mint a szövegé. De a filmnek van zenéje is, ami olyan réteg, ahol az efféle „zenei idézésre” a rendezőnek, illetve a film alkotóinak szinte végtelen lehetősége nyílik.

A japán animációs film egyik legnagyobb mestere, Mijazaki Hajaó alkotótársával – a már említett Hiszaisi Dzsó zeneszerzővel – gyakran él a zenei idézet adta lehetőséggel. Mijazaki és Hiszaisi *Ponyo a tengerparti sziklán* című filmjükben Wagner *Leitmotiv*-rendszerét használják és eközben konkrét Wagner-motívumok beidézésével a film (értő) nézőjének értelmezési horizont-

ján óhatatlanul megjelenik Wagner *A walkür* című operája – a két mű kölcsönösen értelmezi egymást, *A walkür* ismerője számára a *Ponyo* egyre gazdagabb jelentéssel bír, és ugyanígy a *Ponyo* értő nézője számára a *A walkür* egészen más, új megvilágításba kerülhet.

De hasonló eszközzel él például Baz Luhrmann, Marius De Vries és Nelle Hooper is az 1996-os *Rómeó + Júlia* című filmjükben. A film utolsó jeleneteinek egyikében a képen Rómeó és Júlia közös ravatala látható, a kamera emelkedik, és a zene Wagner *Trisztán és Izolda* című operájából *Izolda szerelmi halála*. Ennek a tudatosítása szintén komoly lehetőséget ad az idézet adta értelmezési lehetőségek megtárgyalására.

Film, irodalom, média és művészettörténet

A filmnézésnek és a filmelemzésnek – mint fentebb kifejtettem – szerintem az irodalomórán van a helye; a média tantárgy ugyanis manapság egymás mellé tesz művészi (például filmeket) és nem művészi megnyilatkozásokat (például televíziós show-műsorokat, YouTube-videókat) pusztán azért, mert formailag mind mozgókép. A média tantárgy szerintem a gyakorlati műsorkészítés rejtelseibe avathatja be a diákokat, a filmelemzésekkel gazdagított irodalomóra pedig a művészi megnyilatkozásokkal foglalkozik. És mivel a film létezése – az irodalomhoz és a zenéhez hasonlóan – csakis a múlt idő dimenziójában értelmezhető, ezért a filmnek nincs igazán helye a képzőművészet vagy művészettörténet-órákon sem, amelyek a tárgyszerű műalkotásokkal foglalkozó tantárgyak.

Antonioni:
Nagyítás c. film
részlete
1966



Élő szereplős és animációs

Ám az élő szereplős film – hiába az irodalomhoz hasonlóan sokkal kevésbé előadói, mint rögzített műfaj – a filmszínészek, az operatőr és egyéb tényezők miatt kevésbé tekinthető egy alkotóművész önálló munkájának. A színészt instruálhatja a rendező, de pontosan úgy biztosan nem tud, illetve fog játszani, ahogy a rendező kívánja tőle. A rendező ugyanígy bármilyen kíméletlenséggel instruálhatja az operatőrt, amikor forog a kamera, mégsem ő, hanem az operatőr hozza a döntéseket, hiszen ő áll a kamera mögött.

A művészi animációs film esetében azonban sokkal könnyebben beszélhetünk tisztán szerzői filmről – noha az animációs film is egy csapat munkája. Az animált figura ugyanis nem tud mást csinálni, mint amit a rendező kér tőle, az animált figurának nincsenek rossz napjai, amikor nem tud teljesen azonosulni a szerepével, az animált figura nem kap hisztérikus rohamot, ha olyan részhez ér a forgatás, ami nem tetszik neki; a plánok egy animációs film esetében pontosan rögzíthetők...

Az irodalomórán tehát komoly lehetőség a művészi animációval (például Tom Moore, Mijazaki Hajao, Szatosi Kon, Takahata Iszao, Wes Anderson, Hoszoda Mamoru, Jankovics Marcell vagy Dargay Attila stb. műveivel) való megismerkedés – és eközben föl lehet térképezni az alkotóművész művészi karakterét, érdeklődési területét, kifejezőmódjait. Ez a munka természetesen komoly tanulsággal bírhat az irodalmi tanulmányok során, amikor egyes alkotók (a jelenlegi érettségi rendszer szerint Petőfi Sándor, Arany János, Ady Endre, Babits Mihály, Kosztolányi Dezső, József Attila) teljes életművét kell szisztematikusan feldolgozni és megismerni: ha egy diák képes felismerni egy animációs rendező életművének belső utalásait, az önidézeteket, az egyéni idézéstechnikát, annak sokkal könnyebb egy másik életműben, például Arany Jánoséban elvégezni ugyanezt; és természetesen aki feldolgozta például József Attila életművét, annak sokkal könnyebb feldolgozni egy filmművész-rendező életművét.

Természetesen ugyanezt meg lehet csinálni nem animációs rendezők életművével is. A „nagy”, „klasszikus” rendezők (mint például Tarkovszkij, Bergman, Buñuel, Fellini, Huszárik, Resnais, Antonioni, Truffaut stb.) életműve (vagy „életmű-keresztmetszete”) például véleményem szerint majdnem mind alkalmas lehet effajta összegző feldolgozásokra és arra is, hogy a színészvezetés kapcsán elgondoljunk arról, hogy egy író által megírt szereplő sem feltétlenül azt csinálja, amit az író szeretne: a megírt figura épp úgy képes önállósodni, mint egy színész. Hiába én teremtettem a hősömet, és én is mozgatom: minden mű eljuthat egy olyan készülségi fokra, ahonnan az alkotói akarat mintha másodlagossá válna: a mű elkezd írni önmagát.

A posztmodern születése: Ottlik és Mészöly; a Nagyítás és Fellini

A magyar prózairodalom egyik legfontosabb életműve Ottlik Gézáé. Szintén szimbolikusnak is vehetjük, hogy Ottlik Géza az egyik leginkább képzőművészeti, képi gondolkodású írónk. Az *iskola a határon*ban az egyik leglényegesebb utalás két képzőművészeti alkotásra mutat: a *Las Meninas*ra és a *Doktor Tulp anatómiájára*. A *Las Meninas* és a *Doktor Tulp anatómiája* tulajdonképpen Az *iskola a határon* poétikai problémáinak festői megfogalmazása. Ábrázolható-e a valóság? Leírható-e a múlt? Létezik-e az „isteni szemszög”? A valóságot ahhoz, hogy alaposan megvizsgálhassuk, föl kell boncolni – azaz meg kell halnia ahhoz, hogy leírhassuk. A rögzítés, a megörzés vágya az elmúlás bizonyítéka. Az anatómiai vizsgálat nézői mind más szemszögből látják a boncolást, ahogy a *Las Meninas* nézője is csak azt látja, amit a festő megfestett, de eközben magát a festőt is nézheti – abban a formában, ahogy az önmagát ábrázolta; de épp így Medve Gábor, az író is máshogy élte meg a katonaiskolai éveket, mint Both Benedek, a festő; kié a hitelesebb leírás: az íróé, aki irodalmias fordulatokkal él, vagy a festőé, aki igazából nem is tud írni – mégis írnia kell, festő létére? És mindezt az olvasó olvassa, akinek szintén megvan a saját szemszöge – az olvasás épp annyira művészi tevékenység, mint a festés vagy az írás.

Ottlik életművének egyik legkövetkezetesebb továbbgondolója, Mészöly Miklós *Film* című regényében megpróbálkozik a valóság teljesen hiteles, objektív ábrázolásával. A részletek leírásában is elmegy a végletekig: egyik főhősének, az öregembernek a zsebébe is bepillant a kamera, és a szerző leírja a zsebpiszkokat is – de az olvasó természetesen nem tudja kikerülni a kérdést: az összes, aprólékos részlet leírásával megragadható egyáltalán – valami?

Michelangelo Antonioni *Nagyítás* című filmje tulajdonképpen ugyanennek a problémának megfogalmazása. A lényeges kinagyításával eljutunk az igazsághoz? A fénykép tudja-e rögzíteni a valóságot?

Az *iskola a határon* 1959-ben jelent meg, Mészöly Miklós életművében ugyanez a kérdés először az 1966-ban elkészült *Az atléta halálában* fogalmazódik meg; a *Nagyítás* 1966-ban készült, Nagy-Britanniában, a *Film* 1976-ban, Magyarországon.

Fellini *Amarcord* című filmjét meg 1973-ban mutatták be Olaszországban. Fellininek ebben a filmjében jelenik meg először az a megoldás, amit talán egyesek a brechti Verfremdungseffekthez hasonlítanak: a néző számára az egyik jelenetben egyértelműen kiderül, hogy műteremben készült. A tenger nejlonzacskó, a gőzhajó papírmásé. Mert ezekkel az eszközökkel lehet elmesélni a múltat. Az *És a hajó megy...* című filmjében pedig, 1983-ban Fellini eljut addig, hogy egy drámai pillanatban addig fordítja a kamerát, hogy kiderüljön, az egész film díszletben játszódik, és a kép szélén feltűnik a backstage, a filmforgatás valósága.

Ez mind a l'art pour l'art-nak egy formája, a művészi önreflexió példái. Az elbeszélhetőség, a nyelv, a kép, a rögzíthetőség problémájának művészi megnyilvánulásai. Ezen művek együttes tárgyalásával tehát komoly elméleti alapot kaphatnak a diákok a posztmodern kor irodalmának megértéséhez.

Befejezés

Még sok példát lehetne hozni. De ehelyett megismétlem: az irodalom tantárgy nem úgy fog megújulni – véleményem szerint –, ha a szövegtanítás közben digitális eszközöket kezdünk használni vagy e-olvasóra, mobilapplikációkba helyezzük a szövegeket, vagy ha az órán interaktív táblát használunk. A szépirodalmi szöveg legkorszerűbb hordozója manapság is a papír. És miközben fontos tudatosítanunk, hogy a különféle technikai eszközök és újítások rengeteg lehetőséget adnak a tanítás módszertanának megújításához, tudatosítsuk azt is, hogy a szépirodalmi szöveggel ellentétben a film nem létezik vetítés vagy képernyő nélkül.

Végző konklúzió: az irodalomtanítás megújulásának iránya véleményem szerint a filmes művészi nyelv beemelése az irodalomórákba.



Józsa György Zoltán

Orosz iskolai kánon tegnap és ma

■ Az orosz iskolai irodalmi kánonok előzményeinek története egyidős az új orosz irodalom születésével. Ugyanis leginkább éppen arra a korra tehető, amikor Nagy Péter hozzálátott, hogy államát egyik napról a másikra az európai minták szigorú követésének elve alapján tökéletesen Európa képére és hasonlatosságára formálja át. Ez az önmeghatározás dilemmáját, bizonyos mértékig pedig a kettős kultúra létrejöttét hozta el, és szabványosítást, bürokratizálódást vont maga után. Nemegyszer epigonizmus, szolgai másolás, az elvesztett önazonosság sajgó fájdalma (ahogyan a levágott szakállé is) lép a távolba vesző régi helyébe. A klasszicista normatív poétika úgynevezett három stílusról szóló elmélete, annak változatai (Uszacsov, Feofan Prokopovics, V. K. Tregyakovszkij és Lomonoszov)¹ leginkább preskriptív, normatív elvek betartását kívánta meg egy szárnyait próbáló irodalomtól, amelynek még intézményeit is alig-alig teremtték meg. Másfél évszázad múltán a híres kritikus, Visszarion Belinszkij ezt a korszakot passzív és eredetiséget nélkülöző, mintakövető magatartásáért ostromozza, ugyanakkor maga is a kánonalkotó pozícióját vindikálja önmagának. Puskinról írt dolgozatában húsz hazai és külföldi szerzőt vesz számba, listát alkotva „a parnasszusi nagy költők törvényt szabó személyeiről”. A világirodalomból ide sorolja Homéroszt, Pindaroszt, Vergiliust, Horatiust, Ovidiust, Tassót, Milont, Corneille-t, Racine-t, Boileau-t, az oroszból Lomonoszovot, Szumarokovot, Gyerzsavint, Petrovot, Heraszkovot. Hevenyészett katalógusában Zsukovszkijt úgy tünteti fel, mint akinek életműve Schiller követésében merült ki.² Értelmezésében Gribojedov és Puskin már az új orosz irodalom géniusai. A kánon a XIX. században nemritkán az irodalom „funkcióiról” kialakított változó elképzeléseknek megfelelően formálódott, és a XX. században vált a hatalom és az ideológia alárendeltjévé. Az orosz irodalmi kánon döntően a kritika keresztútjében jött létre,³ a

roppant fordításirodalom kiutat jelentett az cirill írás okozta elszigeteltségből. Ezzel szemben maradtak „megszentelt” textusok (*Anyegin*, *Bűn és bűnhődés*, *Igor-ének*), amelyekhez – nemzetközi hírnevük dacára – az orosz tudat igencsak következetesen ragaszkodik. Az orosz lélek másfelől különösen fogékony, sok mindenre kíváncsi, és, ha hihetünk Dosztojevszkijnek, készen áll minden befogadására, beépít mindent, amit más kultúrákból csak módja van átvenni.

A mai kutató szigorúsága Belinszkijen is túltesz, talán egyoldalú is, miközben egy meggyökeresedett tévképzetet vet fel újra, miszerint a Péter utáni Oroszország irodalomtörténetét teljes mértékben „a nyugati kulturális és esztétikai kánon asszimilálása és elsajátítása történeteként” kell értékelnünk.⁴ A szakirodalom a kánonalkotás alapmechanizmusában láthatóan elsőrangú tényezőként tételez egy romantikus nosztalgiát, amelyet a „grand récit” metanarratív jelenségéhez köt, és a nemzeti eposznak mint kanonizált nemzettudatnak a műfajkörébe utal. De nemcsak az ezzel kapcsolatos, botrányokkal és kérdőjelekkel vegyes felfedezéstörténet kínál tanulságokat (*Osszián*, *Kalevala*, *Igor-ének*). A „műthosz”, a nemzeti narratíváját⁵ testesíti meg a *Háború és békében* az újjászülető Oroszország ethnogenezisének tolsztoji verziója, és az eizensteini *Október* pátoszával konkuráló *Zsivago doktor* című regény is ilyenné lép elő. Egyszerre tragikus és ironikus fíntor is, egyfajta „hősepikai” történet individuálfilozófiába burkoltan, a XX. századi Oroszország átalakulásának narratívája (itt jegyezzük meg, hogy sok emigráns tudatában az egykori Oroszország mint tér tökéletesen megszűnt létezni). Paszternak három évtizedig tiltott könyve mára az identitás tájékozódási pontjainak gyűjtőjévé kanonizálódott. Ezek a művek a mai orosz kánon értékhordozó mintái. A kánondöntőgetők sorsa iránti érzéseink valószínűleg sokban változnak, differenciálódnak. A szabadkőműves

Novikov – aki könyvkiadóként, szerkesztőként a műveltség kútforrónak terjesztésére áldozta erejét (és fizetett érte szabadságával) II. Katalin birodalmában – arra törekedett, hogy a művelt arisztokrácia körében a kánon minél szélesebb, a művelődés tárházai minél inkább hozzáférhetőek legyenek.

A „posztszovjet” nem egyszerűen történelmi kategória, hanem kulturális térséget is jelöl, amelyben az egyén identitását igen sok tényező határozza meg. A tankönyvi kánon víziója és megvalósulása az oktatás irányító szervei által kijelölt mezsgyén időnként jóval túllép. A modell-tanterveket mára nemegyszer közvélemény-kutatás tárgyává teszik, az internetes kommentek, szavazások eredményeit tekintetbe veszik a véglegesítés és hatályba léptetés előtt.⁶ A kánon versus konszenzus szakirodalomban fejtegetett fogalma és a kánonképződés számos faktora mellett nem is annyira a tantervek reprezentáns listái, sokszor inkább a tankönyvek tükrözte valóság lehet segítségünkre,⁷ hogy felmérjük az épp aktuális kánont. Jellemzően az orosz irodalmi kánonban kitüntetett rendezőelvként érvényesül az, amit a „szövegen túli jegyek” sorában⁸ például az etika foglal el. Bármely irodalomértő és -kedvelő közönség azonban joggal nyugtázza örömmel, hogy felsőoktatási intézménybe orosz irodalom szakra felvételizőknek a peresztrojka első évtizedében, először 1984-ben nyomtatott előkészítő tankönyve még 550 oldalas terjedelem körül mozgott, és ez csupán szövegeket jelentett.⁹ Ez már nem a tétova, majd visszavont „olvadás” kora, hanem az optimista Gorbacsov-éra. A peresztrojka politikájának meghirdetése után a felsőbb osztályosoknak készült reformterv mindazonáltal 1991-ig váratott magára. A vonatkozó cikk orosz szerzője dolgozatának címében vitriolosan „csatamezőnek” nevezi az iskolai kánont, amelyben – szava szerint – „a gyerek a fürdővíz sorsára jut”. De leszögezi az újonnan jelentkező előnyöket is: ez a kánon már rugalmasan alkalmazkodott a tanár és a diák szubjektív igényeihez, lehetővé téve a nagyepikai művek sorában két alternatíva közötti választást, megszüntetve egyúttal a kötelező ideológiai kommentár és a kötelező mű egymáshoz tapadását (egy-egy iskolai osztályban tetszés szerint taníthatták például Dosztojevszkijtől a *Bűn és bűnhődés*t, de helyette lehetett választani *A félkegyelműt* is; Goncsarovtól az *Oblomovot* kiválthatta a *Hétköznapi történet*). A reform engedményeképp szerkesztett, új XX. századi orosz irodalmi szöveggyűjtemény a rehabilitált szerzők művei mellett számolt a konzervatív közízléssel, következésképp megtartotta Fagyeev, Nyikolaj Osztrovszkij,

valamint Leonov réges-rég elavult szövegeit is.¹⁰ (Az iskolai kánonképzés elméletében, úgy tűnik, az olvasási szokásokkal is hamarosan számolni kell.) Az említett kötet csakis a XX. század irodalmára összpontosít, kizárólag „ami a tankönyvekből kimaradt” jellegű információkat közöl tizenöt fejezetre, majd ezeket további altémákra bontva. Tizenkét szerző műveit elemzi (főleg a líra és az epika képviselteti magát), részletesen leírja a hatalommal történt összeütközéseik okait, kortárs feljegyzéseket, dokumentumokat, irodalomtörténeti értékeléseket idéz, mintegy egyértelművé téve, hogy az új rend leendő tanárai igen alapos ismeretek megléte esetén léphetnek csak be a pályához vezető felsőoktatás szentélyeibe. A gigantikus kiterjedésű szovjet cenzúra összeomlását jelzi ez a kötet. Kánonértelmezői logikát takar már a címe is, amely sajátos módon Gorkij fellépésétől Szolzsenyicinig jelöli ki a XX. századi orosz irodalom ívét. Ebből adódóan végső fokon már az *Ivan Gyenyiszovics egy napjával* – mint „irodalmi ténnyel” – tulajdonképp elillant az, amit Gorkij eredetileg álmodhatott. A Hruscsov személyes engedélye révén 1962-ben megjelent Szolzsenyicin-mű a további szovjet és posztszovjet irodalmat is zárójelbe teszi. Nagyon elgondolkodtató, hogy a korábban egyenesen „hazaárulónak” vagy „fehéremigránsnak” bélyegzett, nagyjából nyugaton élt, élő szerzők – Szolzsenyicin kivételével – a nemzeti emlékezetpolitika bizonytalanságának esnek áldozatául, mivel ebből a tankönyvi válogatásból végül kiszorulnak. Az emigránsokat ugyan fokozatosan kiadják (általában a folyóiratban történt első hazai közléseket nagy példányszámú könyvforma követi), a hivatalos rehabilitáció is zömmel megtörténik, ám a megbocsátás késlekedik, valamiképp mintha elmaradna. Az ikonná vált Szolzsenyicinen kívül ebben a tankönyvben Paszternak, Blok, Ahmatova, Gumiljov, Mandelstam, Alekszandr Tvardovszkij, Zoscsenko, Babel, Bulgakov, Zamjatin és Andrej Platonov, vagyis a peresztrojka első hullámában rehabilitált szerzők szerepelnek, holott ténylegesen zsilipek nyíltak fel. Leszögezhetjük, ezzel a hatalom nagy kegyet nem gyakorol az alattvalók felé: Gumiljov, Mandelstam, Platonov és Zamjatin kivételével a többi szerző már a betiltás feloldása után – az 50-es évek végétől – részben megjelenhetett, sokuk nem érthette meg, hogy a könyvtárak polcain ismét ott lehetnek műveik. A „szamizdat” és „tamizdat” (utóbbi kifejezés a Szovjetunió határán túli, illetőleg a szocialista blokkon kívül eső emigráns irodalmi élet és könyvkiadás fogalmait fedi le) aránya e tükörben az előző javára billen el. Jellemzően a

XX. század második felének emigráns vagy tiltott íróit (Brodskij, Akszjonov, Jerofejev, a korai szovjet posztmodern alkotóit) ez a válogatás roppant megfontoltan kerüli. A tankönyv szerzői jobbnak látják a szövegek egy részét – nehezen hozzáférhető voltuk miatt – részben vagy töredékesen közölni. (Ekkoriban ugyanis az új kiadások még nemritkán „kéz alatt” találnak gazdára kisebb vagyonokért, nemegyszer hosszú sorban állások után.) Így válhatott a leendő tanárok számára is közkinccsé, sőt, elvárt ismeretté a szemelvények formájában közölt *Időszerűtlen gondolatok* című Gorkij-mű, a kritikai kiadásokból eladdig szigorúan mellőzött publicisztikai sorozat, amely az áhított forradalmat már folyamatában könyörtelenül, csökönyösen, ám tehetetlenül bírálta, visszasságait objektíven kimondta és kipellengérezte, feltárta a hétköznapivá lett kegyetlen terrort, és bizonyítékot szolgáltatott a világhírű író a lakosság túlnyomó többségét kitevő parasztsággal szembeni elfogultságáról. Ugyanakkor gondolhatunk a magyarországi átalakulások kezdetén megjelent „vörös könyvre”, amely a tiltott dokumentumok garmadájának (levelek, jegyzőkönyvek, titkos határozatok, paktumok, egykori újságcikkek) napvilágra hozatalára vállalkozott. A Szilágyi Ákos szerkesztette *Befejezetlen forradalom, 1917–1987* című, 1988-ban megjelent kötet villámgyorsan el is tűnt a könyvesboltokból.

A kánonképzés igen sajátos folyamatát számos tényező befolyásolja. Korántsem csupán kultúr- és oktatáspolitikai „vezérlés” eredménye. Kézikönyvek, szöveggyűjtemények, antológiák, kormányok, egyházak, pártok, mozgalmak, egyetemek, akadémiák, folyóiratok, napisajtó, szubvenciók alá eső állami és magánkönyvpiac, a nyilvánosság elé kerülő könyvek (kvázi-reklámozás) köre, jegyzékek, tantervek, könyvtári szerzeményezés által kijelölt tételek együttes eredőiből meghatározott ideális lista. A kánon/iskolai kánon nemzedékek gondolkodásmódját alakítja vagy manipulálja (ez vonatkozhat akár a legjelentéktelenebbnek tűnő szocialista detektívregényre vagy ordas ideológiák légkörében létrejövő gyermekkönyvekre).

A kánon kétséget kizáróan valamely „történelem feletti” erő tekintélyétől is függ.¹¹ A körülötte zajló polémiaik résztvevői mindmáig nemegyszer „betiltást” emlegetnek (ironikus módon, horribile dictu például *A Mester és Margaritát* destruktívnak nevezve).¹² Ezt a tekintélyt ugyanakkor egy vagy több köztisztletben álló személy is gyakorolhatja, az orosz memoár- és írói naplószerűek végláthatatlan korpuszaiban megbúvó értékítélet (például Belinszkij vagy Dosztojevszkij

Puskinról, illetőleg Tolsztoj Herzenről írt szavai) időnként megfellebbezhetetlen, és az irodalomtörténetet vagy olvasót is bűvkörébe vonja.

A 80-as évek Szovjetuniójában az általános és a középiskolai irodalomoktatás felépítésében ciklikus és részlegesen repetitív volt. Tartalmában-merítésében ez a rendszer hármassá forrássá támaszkodott egy érzékeny kultúrpolitika szempontjait sosem szem elől tévesztve: a soknemzetiségű Szovjetunió köztársaságokra tagolódása következtében saját nemzeti, orosz valamint világ-irodalmi szövegek tették ki a tananyagot. Így például a hetedik osztályosoknak 1978-ban „saját nemzeti” cím alatt kiadott irodalomtankönyv Puskin epikáját, Lermontov költészetét, Gogol *Revizorját*, Nyekraszovot, Lev Tolsztoj egy elbeszélését, Gorkij és Majakovszkij forradalmi líráját, Fagyejev *Az ifjú gárda* című regényét, illetőleg Tvardovszkij *Vaszilij Tyorkin*ját dolgozta fel. A négyszáz oldalas tankönyv egyszerre tölti be a szöveggyűjtemény szerepét is, kiemelkedik a legvégére illesztett elméleti összefoglaló a műnemek és műfajok rendszeréről, az írói eszközökről; a kötetet, sajátosan, névmutató zárja. Az 1984-es kiadású, kilencedikeseknek szánt tankönyv – már az *Orosz irodalom* címet viseli – a Kelet-Európában meghonosodott szövegközpontú szemlélet kiváló, tipikus példáját képviseli. Az igen bőséges elemzéssel, szövegkommentárokkal, kor- és életrajzokkal ellátott fejezetek mindössze nyolc mű köré építik fel a mintegy tíz hónapos tanév anyagát, beleértve öt közismert regényt (Turgenyevtől, Csernisevszkij-től, Szaltikov-Scsedrintől, Dosztojevszkijtől és Tolsztojtól a két legjelentősebb regényt, a *Bűn és bűnhődést*, valamint a *Háború és békét*) Alekszandr Osztrovszkij és Csehov egy-egy drámáját, Nyekraszov egy publicisztikai írását, külön fejezetet szentelve „A XIX. századi orosz irodalom jelentősége a kortárs európai irodalom kontextusában” témának. Nyilvánvalóan az új iskolai kánon kimunkálása során a háttérben fellángoló, cseppet sem érzelemmentes viták, a szembetűnő hiányok, szemléletbeli kívánnivalók (elsősorban az irodalom kizárólagos társadalmi folyamatok leképeződéseként értelmezése), szakmai hibák, egyoldalúság vagy a hamis szovjet tradicionalizmus ortodox irányzatai (a pártosság, a forradalmi pátoz és az osztályharcos alapállás) következtében a számos humán tudomány témakörébe tartozó tankönyv felett eljár az idő. Ez a tény olyan sajátos tankönyvek létrehozásának igényét teremti meg, amelyben a szerzők – figyelemmel a nagy piaci igényekre, a sürgető határidőkre – a még felsőbb osztályokban tanulók változó életkori igényeit, a tanulás célját és az

intézményt is másodlagos keretként kezelik. Ilyen például a középiskolák, szakiskolák végzősei, általában „felsőbb osztályosok” számára összeállított *Orosz irodalom* című tankönyv,¹³ amely két, különálló részben látott napvilágot. Az első kötet száznyolcvan oldala öt, kiemelkedő alkotó (Gribojedov, Puskin, Lermontov, Gogol), a második további öt (Turgenyev, Nyekraszov, Csernisevszkij, Szaltikov-Scsedrin és Dosztojevszkij) egy-egy regényének, arányosan mintegy huszonöt oldalt kitevő, aprólékos elemzését adja.

Kézenfekvőnek tűnhet levonni a következtetést, miszerint 1994 táján (vagyis a rendszer fokozatos átalakulásának kezdeti, igen viharos időszakában) a középiskolai tantervekbe beválogatott „klasszikusok”, kánonalkotó meghatározó szerzők köre többé-kevésbé változatlan, tisztán behatárolt, miközben szakadatlanul folyik a XX. századi örökség „újraértékelése” a „nemzeti lelkiismeretre” nehezedő kérdések tisztázása mellett. Ennek kapcsán az idő rostája irgalmat nem ismer, különös tekintettel az ideiglenesen megnyíló levéltárak és titkos magánarchívumok, kéziratok leleplező tényeinek feltárulkozására. Még akkor is, ha kénytelen-kelletlen szembesülünk a humán tárgyak ideiglenes háttérbe szorulásával, világos, hogy az egyes középiskolai tankönyvek megkülönböztető jegye javarészt a létrehozók maximalizmusának függvényében alakul. A csemetéit iskolába küldő szülő igényessége, kapott mintái is sokat nyomnak a latban. Az irodalom ismerete a XVIII. század kezdetétől fogva másfél száz éven át hagyományosan az úgynevezett nemesi kultúra szigorú neveltetésének részét képezte. A Carszkoje Szeló-i líceum, Puskin alma matere ennek ragyogó példája. *Egyiptomi éjszakák* című, töredékes elbeszélésében az itáliai nincstelen improvizátor tehetsége ironikus kontrasztba kerül a pétervári literátus ember figurájával, aki megvallja, Oroszországban minden író nemesember. A műveltség és olvasottság az elithez tartozás feltétlen attribútuma; ez mindmáig ható jelenség. Az „elmáradottság” sztereotípiája a harcos marxista kultúrharcos jelszavak egyike. (A roppant műveltségű orosz uralkodók sorában ott találjuk Retteget Iván cárt, Nagy Pétert, II. Katalint és I. Sándort, a korszerű nőnevelés európai előfutárát pedig a közrendű, illetve nemes kisasszonyok számára létesült Novogyevicsij és Szmolnij Intézetek jelentik.) Az 1976-ban N. I. Gromov szerkesztésében készült, több szerző által jegyzett, nyolcadik osztályosoknak szánt tankönyv, amelyet 1986-ban adtak ki újra, szintén a nemzeti orosz irodalom áttekintését kínálja 253 oldalon, a klasszicizmustól Gogol prózaművésze-

téig. Módszeresen felsorolja az egyes stíluskorszakok jellemző jegyeit, feldolgozza történetüket, a részletes írói életrajzokat gondos periodizáció tagolja, egy vagy több mű elemzése kap helyet mindegyikük esetében, a XVIII. század elejétől a naturális iskola létrejöttéig, tehát a XIX. század közepéig terjed vizsgálódási köre. Puskin, a nagy nemzeti klasszikus – megszokott módon, dominánsan – mintegy hetven oldalon van jelen. Ugyanakkor a kissé merev, mára inkább filoszok számára élvezhető, csikorgós nyelvezetű klasszicizmust is négy szerző felvonultatásával tárgyalja, és még a nagy hatású kritikus, Visszarion Belinszkij tevékenységét is mintegy tíz oldal terjedelemben ismerteti a szerző. Végül ide sorolja Gribojedov dramaturgiáját is.

Az 1998-as közoktatási minisztériumi rendelet drasztikusan csökkentette az iskolai kánonba sorolt művek mennyiségét. Ezt a reformot, amelyet a két évvel később bevezetendő új érettségirendszer kényszerített ki, számtalan bírálat érte. A kánon újraértelmezése ezt követően az elhíresült „Putyini 100-as könyvlista”¹⁴ fordulathoz kötődik. Az orosz elnök – hivatkozva az USA által az 1920-as években bevezetett hasonló modellre – minimumként vetette fel valamennyi középiskolai végzős számára, hogy Oroszország népeinek történelmét, kultúráját és irodalmát reprezentáló száz könyvet ismerjen. A listával kapcsolatban kritikaként merült fel egyebek mellett az is, hogy nincsen kellő tekintettel a művek megválasztásánál a tanulói korcsoportok sajátos igényeire. (A jelen cikk középpontjában álló iskolai irodalmi kánon szempontjából megemlítendő, hogy a lista tartalmazza Gamzatov és Dovlatov műveit, Olesza, Raszputyin, Suksin prózájából válogatást, ugyanakkor a nálunk már negyven éve is mosolyogva emlegetett Nyikolaj Osztrovszkij *Az acélt megedzik* című „irányzat” regénye is szerepel benne. Solohov eltűnik ebből a listából, viszont a Nobel-díjas Bunyin *Sötét faszor* című elbeszélésciklusa, Nabokov több művével együtt, szerepel benne.) A 2012-es új iskolai kánon ugyanakkor lehetővé tette az ennek a százas listának az összeállításában közreműködő, konzervatívnak titulált szakemberek által bíralt Pelevin, Ulickaja műveinek tanítását a tanár és tanuló igényeinek függvényében.¹⁵ A jelenleg hatályban lévő középiskolai tanterv mintegy hetvenkét külföldi szerző nevét és azok műveit tartalmazza, az elsorolt szövegekből gyakran csupán töredékek elemzését-ismeretét kívánja meg. Költők és prózaírók esetén javarészt a tanárra bízta a választást, még csak ajánlásokat sem tesz, alternatívákat sem kínál fel. A világirodalom oktatása Homérosszal indul és Umberto Ecóval

ér véget, töredékekben kötelezően érinti az *Iliászt* és az *Odüsszeiát*, Dante *Isteni színjátékát*, a *Don Quijotét*, továbbá Goethe *Faustját* is. Shakespeare esetében a *Romeo és Júlia*, valamint a *Hamlet* előírt, a kötelező szövegek körét Saint-Exupéry *A kis herceg* című műve zárja. Molière, Schiller, E. T. A. Hoffman, Byron, Mérimée, Poe, O. Henry, Jack London a tantervben kötelező szerzőkként szerepelnek, ám a tanár ismét maga dönthet, mely műveket viszi be a tanórára. Ahogyan látható, a középiskolai végzettség megszerzéséhez az állam hét-nyolc konkrét világirodalmi mű ismeretét jelöli meg elvárásként, a többit az iskola, a tanár döntési körébe utalja (mintegy harmincegy szerző esetében választást biztosít az iskolának) tekintettel a hagyományosan kiváló egyetemi tanárképzés eredményességére. A peresztrojka előtti állapotokhoz képest ez nyilvánvalóan jóval nagyobb mozgásteret és mérlegelési lehetőséget kínáló rendszer, ahol, mint látni fogjuk, a potenciálisan tanítható művek száma – kis túlzással mondhatni – exponenciálisan megnőtt. A strukturális és tartalmi változás mellett a jelenleg érvényes rendszer láthatóan kerül a görcsös reflexeket, amelyeket egy új, aprólékos szabályozás ismételt kiváltana.

Ez a kerettantervi szabályozás által implikált kánon a világirodalom nagyjai közt tartja számon Villont, Swiftet, Defoe-t, Blake-et, Burnst, Heinét, Victor Hugót, Lewis Carrollt, Andersent, Jules Verne-t, Coopert, Kiplinget, Dickenst, Sir Conan Doyle-t, Stevensont és az oroszok által Lermontov óta lelkesen idealizált Sir Walter Scottot. A XX. századból viszonylag kevés szerző szerepel. Szembeötlő az a téves koncepció is, miszerint világirodalom címen a pragmatikus iskolarendszer Európa és Észak-Amerika népeinek klasszikusaiból szemezget, Dél-Amerikát egyedül García Márquez reprezentálja, Kelet-Európa, Japán, Kína, Ázsia és Afrika kívül esik a tanterv látókörén. Ibsen, Heinrich Böll, Balzac, Stendhal, Oscar Wilde, Flaubert, G. B. Shaw, a költők közül Byrontól T. S. Eliotig Baudelaire, Verlaine, Verhaeren helyet kap ebben a válogatásban, de nem marad ki Orwell, továbbá kötelező Remarque és Camus prózája. Az ezen a listán feltüntetett szerzők közül a tanterv hármat ír elő, tetszés szerint választhatóan.

A tanterv szabályozza a XIX–XX. századi irodalom, az Orosz Föderáció népeinek irodalma, továbbá a világirodalom köréből válogatott művek listáját is, körülhatárolja a megkívánt irodalomelméleti fogalmak csoportjait, az alapvető verslábakat, a műfordítás elvi ismérveit, megköveteli a tanulótól, hogy emlékezetből tanuljon meg verseket, elemzési készségeket sajátítson

el, legyen képes a kifejező felolvasásra, referátummal és önálló kiselőadással készüljön az órákra.



A XIX. és XX. századi orosz irodalomról a diák tizenöt-tizenöt szerző alkotásai révén nyerhet képet. A tanterv pontosan megszabja, mely lírai alkotások szerepeljenek a tanórán Puskin, Lermontov, Tyutsev, Fet, Nyekraszov költészetéből, Gogoltól egy tetszőleges elbeszélést ír elő az úgynevezett pétervári ciklusból, Alekszandr Osztrovszkijtől a *Vihar* című drámát, derűlátó következetességgel a XIX. századi regények gazdag sorát: Goncsarov *Oblomov*, Turgenyev *Apák és fiúk*, Dosztojevszkij *Bűn és bűnhődés*, Tolsztoj *Háború és béke* című regényét, Alekszej Tolsztojtól és Leszkovtól szabadon választható műveket, Csehov-elbeszéléseket: a *Jonicsot*, *A diákot*, *A kutyás hölgyet* és *A tokba bújt embert*, valamint a *Cseresznyéskertet* írja elő.

A költészet talán hangsúlyosabban van jelen a XX. századi orosz irodalom nagy alkotásai között. Bunyin,

Millenniumi emlékmű (Velikij Novgorod) 1860.

Kuprin kisepikája, Gorkij *Éjjeli menedékhely* című drámája után tizenkét, századfordulós költő közül – a szimbolisták, az akmeisták és a futuristák köréből válogatva – a diáknak minimum kettőt kell az órán feldolgoznia. (A bőséges listán ott szerepelnek I. Annyszkij, K. Balmont, Andrej Belij, Valerij Brjusov, M. Volosin,¹⁶ Ny. Gumiljov, Ny. Kljujev, I. Szeverjanyin, F. Szologub, Hlebnyikov és V. Hodaszevics művei.) Blok, Majakovszkij, Cvetajeva, Mandelstam, Ahmatova és Paszternak lírájából külön-külön hat-nyolc vers és hosszabb lélegzetű költemény kötelező. Roppant áttörés, hogy a szovjet irodalom „sematikus” alkotásai, a termelési regények, a vezért éneklő ódák, a polgárháborút átköltő regények és a szocialista líra teljes egészében kimarad a tantervi kánonból. Talán sajnálatos is, hogy ebből a korszakból még olyan kiváló alkotások, mint Suksin, Ajtmatov, Okudzsava regényei is elmaradnak. A XX. század 20-as, 30-as éveinek prózáját Bulgakovtól és Platonovtól egy-egy választható regény képviseli. A Nobel-díjas Solohov *Csendes Donja* „ismertetés” szintjén része a kötelező tananyagnak, kiszorultak viszont a II. világháborús történetek. A kötelező, konkretizált XX. századi orosz művek sorát Tvardovszkij versei, továbbá a Gulag-szemtanúk dokumentarista prózája jellemzi, Szolzsenyicintől a *Matrjona háza* és az *Ivan Gyenyiszovics egy napja*, valamint V. Salamov *Kolimai történetei*, amelyből kettő kötelező.

JEGYZETEK

- 1 Erről ld. ВОМПИЕРСКИЙ, В. П.: *Стилистическое учение Ломоносова и теория трех стилей*. Москва, Издательство Московского Университета, 1970
- 2 БЕЛИНСКИЙ, В. Г.: *Полное собрание сочинений*. Москва, Издательство Академии Наук СССР, 1955, т. VII., 359.
- 3 A XIX. század mintegy három döntő korszakát egy kánonkutató épp három nagy kritikus, V. Belinszkij, Ny. Dobroljubov és Ny. Csernisevskij szemléletmódjában keresi. МЕГРЕЛИШВИЛИ, Т.: *Русский литературный канон в зеркале современности* = *Toronto Slavic Quarterly*, 2013, 4., 35–48.
- 4 АЛОЭ, С.: *Парадоксы русского канона* = *Классика и канон в русской литературе*. Чуждият поглед. Szerk. ДИМИТРОВ, Л., ЕВТИМОВА, Р., ПЕТКОВА, Л. София, Факел, 2013, 9. Megjegyzendő, hogy a Szófiai Szent Ohridi Kelemen Egyetem kutatói három éven át tartó konferenciasorozat keretében foglalkoztak az orosz kánon kérdéseivel.
- 5 Vö. SZILI József: *A nemzeti eposz mint a nemzettudat kanonizált műfaja* = *Helikon*, 1998, 3. sz., 268., 271.
- 6 PAVLOVETS, M. G.: *The School Canon as a Battlefield. A Baptismal Font without a Child*. = *Russian Education and Society*, 2017, 10–12., 569.
- 7 Mindezen tényezők mellett N. Goller Ágota statisztikus számításokkal kimutatta azt is, miszerint az egyes irodalmi lexikonok válogatásai időnként csekély eltérést mutatnak. Lásd GOLLER Ágota, N.: *Всемирная литература – литературные каноны*. = *Slavica Quinqueelesiensia*, 2001, VII. (Pécs), 127–135.
- 8 Erről részletesebben ld. KÁLMÁN C. György: *A kis népek kánonjának vizsgálata* = *Helikon*, 1998, 3. sz., 253.
- 9 ШНЕЙБЕРГ, Л. Я. – КОНДАКОВ, И. В.: *От Горького до Солженицына. Пособие по литературе для поступающих в вузы*. Москва, Высшая Школа, 1997
- 10 PAVLOVETS: *i. m.* (2017), 558., 560.
- 11 Vö. HARRIS, Wendell W.: *Canonicity* = *PMLA*, 1991, 106.
- 12 PAVLOVETS: *i. m.* (2017), 571.
- 13 МОХАХОВА, О. П. – МАЛХАНОВА, М. В.: *Русская литература*. Москва, Марк, 1994
- 14 A listát ld. https://www.100bestbooks.ru/show_rating.php?id=26
- 15 PAVLOVETS: *i. m.* (2017), 561., 562–563., 565–566.
- 16 A „tiltott” kategóriájából a „kanonizált” státuszba átlépő költők verseiből viszonylag új keletű válogatást tartalmaz egy magyar nyelven megjelent műfordításkötet: *Orosz szimbolista költők*. BAKA István fordításában. Szerk. FEJÉR Ádám, Szeged, JATE Szláv Filológiai Tanszék, 1995



Cs. Jónás Erzsébet Nyelv, poétika, kogníció

Szerk. Domonkosi Ágnes – Simon Gábor, Eger, Líceum Kiadó, 2018

■ Egy tudományterület értékét az évszázadokra visszamenő múltja, szakmabeli nagyságának elismertsége, a tudományosságot gazdagító aktív képviselőinek munkái fémjelzik. Nem lehet viszont eléggé nagyra értékelni azt a jövőbe mutató, folytonosságot garantáló bizonyosságot, amikor az utánpótlást jelentő fiatal nemzedék mutatja meg komoly szakmai jelenlétét. Ilyen a *Nyelv, poétika, kogníció* címmel, 2018-ban megjelent tanulmánykötet is, amely egy fiatal, s máris markáns arcú nyelvész-nemzedéknek a hagyományok tisztelete mellett is új utakra törő munkáit tartalmazza.

Az irodalmi nyelv tanulmányozása a nyelvészetben belül is több tudományterület illetékességét hívja elő. A szöveg-tan, amely az irodalomtudomány és a nyelvészet érintkezési felülete, már a XX. század 70-es éveiben külön nyelvészeti ággá vált, s a funkcionális stilisztikával társulva olyan, iskolateremtő tudósok nevéhez köthető, mint amilyen az ELTE Stíluskutató csoportjának megalapítója, Szathmári István. Ebből a XX. század második felétől a későbbiekre nézve is meghatározó eredményeket felmutató iskolából nőtt ki egy új, s az elődöket természetes módon minden bizonynyal meghaladó fiatal nyelvész-csoport, amely a XXI. század nemzetközi tudományosságában tért hódító kognitív poétika kutatási szemléletmódját tekinti sajátjának. Szathmári István után Tolcsvai Nagy Gábor vette át a csoport irányítását, szoros együttműködésben az ELTE Digitális Bölcsészeti Központjával, a DiAGrammal.

A 2016-ban Egerben megszervezett konferenciájukra épülve *Nyelv, poétika, kogníció* címmel az eddigieket összefoglaló és programhirdető tanulmánykötettel mutatkozott be, amely csokorba szedte az elméleti alapvetéseket és a módszertani megközelítések újabb lehetőségeit, s bemutatva hosszú távú programját is. Mint azt az előszóban a szerkesztők hangsúlyozzák, a tanulmányok az irodalom,

különösképpen a költészet nyelvi jelenségeinek újszerű kutatási módszereit, kurrens nemzetközi eredményeit kívánják elélni. Nem egyszerűen a nemzetközi eredmények átvétele, hanem azok alkalmazhatósága, továbbgondolása a céljuk (8–9.). A poétikusság mibenlétét járják körül, a kognitív szemantika és pragmatika felől közelítve a kérdésekhez. Úgy vélik, a kognitív poétika még számos, fel nem tárt útja vár kibontásra. A kötet dolgozatai a poétikai kutatás megújításához nagy mennyiségű nyelvi adat összegyűjtésével, rendezésével, korpusznyelvészeti módszerek bevonásával járulnak hozzá. A XX. századi formális nyelveírások – mint amilyen a strukturalizmus vagy a generatív grammatika – a nyelv belső szerkezeti jellemzőire, alak- és mondattani vonásaira összpontosítanak, és a használatnak minden vonatkozását külsőlegesként tekintik. Az új, XXI. századhoz köthető funkcionális irányzatok elméleti és módszertani megerősödésével ez a helyzet megváltozott. A használati alapú nyelveírások éles paradigmaváltással a rendszer és nyelvhasználat egységéből indulnak ki.

A tizenkét tanulmányt három, nagy tematikus tömbbe sorolhatjuk. Az első ezek közül az elméleti alapvetésekkel foglalkozik.

a) Simon Gábor jelentős terjedelmű, kiváló tudománytörténeti áttekintéssel indító dolgozata már a címadásában is gondolatindító kérdésfelvetéssel él: *Kognitív és/vagy nyelvészeti poétika?* (9–40.) A XXI. századi poétikai szemlélet kognitív poétikának nevezi magát. Az alapvető eltérés a nyelvészeti és a kognitív megközelítés között abban ragadható meg, hogy 1. másként értelmezi a poétikusságot, 2. más a közelítési módszere, 3. más a magyarázat célkitűzése. A szerző Arany János *A lejtőn* című elégiáját vizsgálva mutatja be a nyelvészeti poétika jellegzetességeit. A poétikusságot a mű megértése során végbemenő dinamikus folyamatként kell vizsgálni, amelyben a nyelvi szerkezet feldolgozásának jelentős szerepe van ugyan, de rajta kívül interdiszciplináris módon a filozófia, a szemiotika, pszichológia, az irodalomtudomány is biztosítja az emberi megismerés tudományos hátterét. A kognitív poétika a nyelvészeti poétika kutatási megújulása, de paradigmaváltó értelemben, mert egészen új előfeltevések alapján nyúl a nyelvi műalkotás megformáltságához.

Tolcsvai Nagy Gábor dolgozata szintén kérdésfeltevessel indít: *Poétika szemantika nélkül?* (41–50.) A kutatócsoport akadémikus vezetőjének tanulmánya a kognitív poétika összetett kérdésköréből az önmagára vonatkoztató poétikai funkciót és jelentést emeli ki. Arany János *A lejtőn* című verse a megformáltságán keresztül a poétikus szöveg értelemkínálatára irányítja a figyelmet, a befogadó értelemképző igényével és műveleteivel szembeesítve a hagyományos nyelv-

vészeti poétika eszköztárát. Tüzetes elemzése után Tandori Dezső két versét vizsgálja a szerző. A nyelvi megoldások a poétikai és a szemantikai együttműködést, egymásra hatást valósítják meg. Tolcsvai Nagy Gábor mellett érvel, hogy „a költői szöveg mediális jellege párhuzamos a poétikus szöveg értelemkínálatával, a befogadó értelemképző igényével és műveleteivel” (49.). Arra mutat be példákat, hogy a szemantikai összetevők igen szoros kapcsolatban állnak a szűkebb értelemben vett poétikaival.

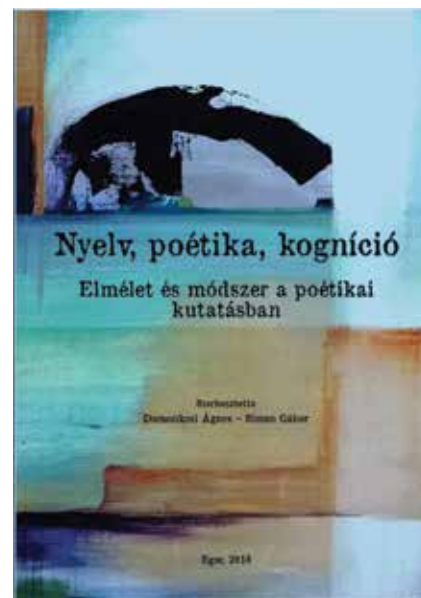
Az átfogó, elméleti alapvetéseket Pethő Józsefnek a metaforakutatás eredményeit összegző, kiérlelt tanulmánya folytatja, *Metafora és poétikusság* címmel (51–64.). A kognitív poétikát alapul véve új nézőpontból közelít a metaforához. Arra keresi a választ, hogy a hétköznapi és a költői metaforák viszonyát hogyan lehet leírni, mitől és mettől válik poétikussá a metafora. A hazai és nemzetközi szakirodalom bázisán áttekinti a korábbi metaforaelméleteket, vizsgálja a poétikusság és a nyelvhasználat szintjeinek összefüggését. Három metaforakategóriát különít el: a hétköznapi (köznyelvi) metaforákat, a hétköznapi nyelvhasználat poétikus metaforáit és a szépirodalmi (poétikus) metaforákat. Pethő József rávilágít, hogy a metaforaképzés dinamikus, kreatív folyamat. A kognitív poétikai metaforaelmélet egyik feladata ennek a dinamikus és újszerű jelentéskonstruálásnak a leírása. A metaforikus kifejezések esztétikai megítélésére vonatkozó állítások hitelesen támasztják alá Pethő József nézőpontjának megalapozottságát.

b) A kötet második tematikus blokkjában a szerzők a mai könnyűzenei dalszövegek poétikus elemeit veszik górcső alá. Ezek sorát Tátrai Szilárd tanulmánya nyitja *Az aposztrófikus fikció és a közös figyelem működése a dalszövegekben – társas kognitív megközelítés* címmel (65–78.). A szerző az aposztrófé (elfordulás) értelmezését a retorikai hagyományoktól eltávolodva, tágabb értelemben mutatja be. „Az aposztrófé alkalmazásával a megnyilatkozó olyan módon aknázza ki a nyelvi tevékenység diszkurzív természetéből adódó lehetőségeket, hogy a megnyilatkozás tényleges címzettjétől elfordul, és egy másik (ott nem lévő vagy odaképzelt) címzettet szólít meg” (68.). A faktuális aposztrófé a fizikailag is jelen lévő másik személy felé fordulást jelenti, a fikcionális aposztrófé egy olyan entitáshoz szól, amelyik vagy aki nincs jelen, vagy akivel nem is lehetne emberi kommunikációt létesíteni. Tátrai Szilárd a fiatal felnőtt korosztály kedvelt zenekarának, a *Quimby* együttesnek negyven, magyar nyelvű dalszövegét vizsgálja. Elemzése során megállapítja többek között, hogy az aposztrófikus cselekvésre ösztönzés a vágyak és a szándékok sajátos kifejezésének és befolyásolásának lehetőségét teremti meg, illetve aknázza ki, miközben magát a világ megtapasztalását is interszubjektív viszonyként jeleníti meg (71–72.).

Falyuna Nóra tanulmánya folytatja a populáris líra tanulmányozásának a sorát *Esettanulmány a dalszövegek líraiságának elemzéséhez* címmel (79–94.). A *Wellhello* nevű magyar könnyűzenei formáció a tizenéves korosztály kedvence. Ennek az együttesnek tizenegy dalszövegét vizsgálja meg a dolgozat. Pragmatikai szempontból arra keresi a választ, hogy a szövegekben hogyan szerveződnek a résztvevői szerepek. Megfigyelhetők-e sajátos mintázatok a további kontextuális tényezők és azok viszonyai között? A vizsgálat további kérdéseket generál: kihez beszél a megnyilatkozó? Az aposztrófé esetén a további megszólítás kire vonatkozik? A lírai szöveg mennyire lehet a valóságos szerző élettörténetének dokumentációja? Véggövetkeztésként a szerző megállapítja, hogy a dalszövegek diszkurzív komplexitását nemcsak az aposztrófé jelenléte adja, hanem a megfigyeltetett jelenet tér- és időbeli kontextusának viszonyai is.

Nagy Tamás *Idézett és zenei elemekkel kiegészített versek fogalmi és nyelvi struktúráinak elemzési lehetőségei* címmel az írott-verbális médiumból az orális-verbális médiumba helyezett versszövegeket vizsgálja (95–112.). Arra irányítja a figyelmet, hogy zenei feldolgozásban mennyire változhat meg a beszédhelyzet, az énekelve előadott versszövegek tulajdonsága. Az elméleti háttér összegzésekor megállapítja: „A prototipikus idézett és zenei elemekkel kiegészített versek esetében megfigyelhető, hogy a médiumváltás, valamint az idézés más-más megvalósulási módjai szöveg- és stílusváltozásokat vonnak maguk után, amelyek főként a szövegek nyelvi potenciáljában tükröződnek, s amelyek az idézők részéről figyelemirányítási stratégiákként értelmezhetők” (97.). Példáanyagát a *Szeretlek, Magyarország!* műsora által tíz legjobb megzenésített versnek ítélt csokorból veszi. Megfigyelhető, hogy a lírai beszédhelyzet megváltozik, amikor a szöveget énekelve adják elő, a kiemelések, a hangsúlyok az előadó szándéka szerint tolódnak el. Az elemzés lezárásaként a szerző helyesen állapítja meg, hogy a szemantikai és stilisztikai jellemzők feltárásához szükséges lenne egy folyamatosan bővíthető korpusz építésére és elemzésére.

c) A tanulmánykötet harmadik nagy egységének középpontjában a korpusznyelvészeti eszközeinek módszertani bemutatása és kognitív poétikai hasznosíthatósága áll. E témakör első tanulmánya Domonkosi Ágnes és Kuna Ágnes nevéhez



fűződik *Kreatív-produktív módszerek és kvalitatív szövegelemzés a poétikai kutatásban* címmel (113–138.). Nyolcvankilenc rövid szövegből készült adatbázis segítségével arra mutatnak rá, hogy a líraisággal kapcsolatos tudás műveletei hogyan kapcsolódnak a műnemekhez, műfajokhoz. Az ATLAS.ti szoftvert alkalmazva bemutatják, hogy a poétikai szerephez jutó nyelvi megoldások vizsgálatának milyen hozadéka lehetnek. Amellett érvelnek, hogy „a kreatív-produktív szövegátalakító módszerek és a kvalitatív szövegelemzés is eredményesen összhangba hozható a kognitív poétika szemléletével” (113.). A szoftveres elemzés azt igazolta, hogy „az elemzői intuíciónak révén felismert, az egyes szövegváltozatok jellemzőnek tartott sajátosságainak gyakorisága és együttes előfordulása révén tipikus mintázatok rajzolhatók fel” (134.). Lehetővé teszi a konvencionálódott nyelvi, műfaji, poétikai tudásunkban aktivizált műveleteinek feltárását.

Hátori Ágnes munkája folytatja a korpusznyelvészeti elemzéseket, *Az érzelmek elemzési lehetőségei a kognitív poétikai kutatásban és korpuszfeldolgozásban* címmel (139–176.). A nyelv esztétikai és poétikai használata szorosan és sokféle módon kapcsolódik az érzelmekkel. A megjelenítésen túl „az érzelmeket mint artikulálatlan vagy nem-konceptuális élményeket a nyelv konceptuális eszközeivel megragadhatóbbá teszi” (139.). A tanulmány a lírai versekben és dalszövegekben (*Honeybeast*, *Quimby* együttes) elemzi a domináns érzelmek jelenségekörét. Arra fókuszál, hogy az explicit érzelmegnevezés nélkül milyen módon ábrázolhatók az érzelmek egy költői műben. A szerző Arany és Pilinszky versein, valamint mai magyar popzenei dalszövegeken mutatja be, hogy az érzelmi hatás pontos jelentés-hozzárendelés nélkül is létrejöhet. A választékos értéktelítő és a szlenges érték-megvonó fordulatok e szövegekben a szerelem-séma részét alkotják. A séma és a forgatókönyv kognitív nyelvészeti fogalmai jól használhatók bizonyos művek elemzése során, amikor az érzelmeket kifejező szavak, az érzelmi metaforák csak elenyésző szerepet kapnak.

A korpusznyelvészeti fejtegetéseket Doré Réka, Ludányi Zsófia, Falyuna Nóra és Kuna Ágnes folytatja a *Poétika és korpusz. Hogyan nyújthat segítséget a korpusznyelvészeti poétikus szövegek vizsgálatához?* című dolgozattal (175–196.). A tanulmány áttekintést ad a nemzetközi poétikai korpuszokról, azok típusairól, valamint az annotálás szempontjairól és gyakorlatáról. Körvonalazza egy tervezett magyar lírai korpusz összeállításának néhány kérdését és a kognitív funkcionális elméleti háttér szerepét. Az ELTE Stíluskutató csoportja terveiben négy alkorpusz létrehozása szerepel: ezek kanonikus szépirodalmi lírai szövegek, a kortárs líra, a dalszövegek és a slam poetry alkorpuszai. A nyelvészeti feldolgozáson túl az annotálás a stílusjegyekre is kitér, különös tekintettel az

aposztrófa (megszólítás, a hallgatóságtól való elfordulás), amely a lírai diskurzusokban központi jelentőségű.

Sólyom Réka tanulmánya *A kérdőíves felmérések szerepe a kognitív szemantikai és stilisztikai elemzésekben* (197–210.) címmel összefoglalását kívánja adni azoknak az empirikus kérdőíves felméréseknek, amelyek a szerző által gyűjtött nyelvi neologizmusok szociokulturális, befogadási, stilisztikai jellemzőivel foglalkoznak. A tanulmány előrevetíti a felhasználhatóság lehetőségeit is a poétikai vizsgálatokban, a kognitív poétikai elemzésekben. A neologizmus olyan újszerű szerkezeti felépítésű jelenség, amelyben a jelentés- vagy stílus-tulajdonítás dinamikusan módosulhat. A fogalmi integráció keretében történő elemzés a szépirodalmi szövegek mellett olyan műfajokban is alkalmazható, mint a slam poetry típusú rögtönzés, amikor a befogadók jelentés- és stílustulajdonítására épít a szerző/előadó. A modellezésben grafikusan is ábrázolhatóvá válnak olyan jellemzők, amelyek a kreativitással, a szemantikai leképezéssel, az ikonikussággal, valamint a befogadói attitűddel állnak összefüggésben.

A tanulmánykötet utolsó írása *Poétikai mintázatok korpusz-alapú kognitív stilisztikai kutatása* címmel a Stíluskutató csoport további kutatási tervét ismerteti (211–222.). A szerzők a korábbi dolgozatok írói, Domonkosi Ágnes, Kuna Ágnes, Simon Gábor, Tátrai Szilárd, Tolcsvai Nagy Gábor. Mint leszögezik, a csoport tervezett kutatása „a nyelvi megformáltságból eredő esztétikai élmény mint kognitív tapasztalat nyelvi közegének leírása” (211.). Az elemzésekhez a kognitív poétika módszereit hívják segítségül, szoros interdiszciplináris együttműködésben a kognitív esztétikaelmélettel, az irodalomtudomány mediális és kognitív-evolúciós irányzatával, a hermeneutikával és a fenomenológiával. A kutatás várhatóan a magyar nyelvtudományban új, a nemzetközi tudományosságban időszerű és autentikus teljesítményt eredményez, amely az oktatásban is hasznosíthatóan az irodalmi művek megértő feldolgozásának szemléleti és módszertani megújítását kínálja. A tanulmánykötetet a tizenkét szerző rövid szakmai bemutatása zárja (223–225.).

A *Nyelv, poétika, kogníció* című tanulmánykötet a magyar nyelvtudomány negyvenes éveiben járó új nemzedékének máris karakteres névjegyét mutatja fel. A tanulmányok mögött levő komoly kutatómunka, a mély nemzetközi szakirodalmi beágyazottság, a témakörök újszerű és kreatív feldolgozása, a perspektivikus alkalmazhatósági szemlélet alapján joggal feltételezhető, hogy a fiatal nyelvészek jelen kötetben körvonalazott paradigmaváltó megközelítése megtermékenyítően hat a stilisztikán kívül számos művészeti ág szakértőire is, s megújító fordulatot hoz magával akár az oktatásban, akár a XXI. század művészetpszichológiát, alkotáslélektant, befogadói attitűdöt célzó elemző-feldolgozó magyar tudományosságában.

Begoña Regueiro Salgado Megújítás és alkotószellem: irodalomtanítás a XXI. században

■ Mi az irodalom a XXI. század digitális társadalmában? – teszi fel a kérdést Begoña Regueiro Salgado a madridi Complutense Egyetem oktatója, költő, lapszerkesztő az interneten olvasható,¹ 2014-ben közzétett tanulmányában. Tanulás vagy átadás (transzmisszó)? Általános vélemény – írja –, hogy az irodalom mibenlétéről, az irodalomoktatás megújításáról a XX. század 60-as éveiben indult meg a közös gondolkodás, amikor kritikusok és pedagógusok felismerték a XIX. században kialakult irodalomkép és didaktikai módszerek elégtelenségét. Az ekkor kidolgozott és bevezetett szövegelemző-magyarázó tantárgy közelebb akarta vinni a műveket a diákokhoz, de túlságosan merev strukturális-formalista rendszere miatt ez a módszer mára kudarcot vallott, idejét múlttá vált. Regueiro Salgado a digitális korszak irodalomszemléletével, irodalomoktatásával kapcsolatos szakvéleményekből idéz néhányat írásában, és ötletekkel szolgál az új eszközök kínálta felületek, lehetőségek alkalmazására.

Román Gubern (1934, spanyol író, médiatörténész) szerint a modern társadalom „megképernyősödött”, a képernyő technikai civilizációnk különös ismertetőjegye lett. „... ha mindenhol képernyők vesznek körül minket, és az információk egy klikkelésre vannak tőlünk, el kell fogadnunk, hogy világunk megismerésének és megértésének módja is változóban van. [...] Így változtatni kell oktatási módszereinken is, úgy, hogy a tanuló váljék a folyamat főszereplőjévé, ismereteinek megalkotójává. S ha belátjuk, hogy az irodalom a kultúra és a közösségi elképzelések között fontos összekötő, közvetítő szerepet játszik, nyilvánvalóvá válik, hogy tantermi munkánk formájának szükség-szerűen meg kell változnia.”

A hagyományos történeti szemlélet és a közelmúlt szövegelemző módszerei tehát elvesztették időszerűségüket – állapítja meg Regueiro Salgado, s ha igaz, hogy az irodalom bensőséges kapcsolatban áll a társadalommal, tanításának formája

és módja attól függ, milyen szerepet szán neki a társadalom. Gubern gondolatából pedig az következik, hogy a képi eszközöket be kell vonni a tanítás, illetve a tanulók irányításának mindennapi gyakorlatába.

De valóban olyan szoros a kapcsolat irodalom és társadalom között? A nyelv- és irodalomórák számának drasztikus csökkentése és a bölcsészpályák társadalmi megbecsülésének esése nem éppen erre utal – állapítják meg egyes kutatók. Velük szemben viszont sokan hangoztatják, hogy az irodalom igenis alapvető szerepet játszik a gyermekek személyiségének fejlődésében és a bennünket körülvevő világ alakításában.

Guadalupe Jover spanyol középiskolai tanár és szakíró szavaival: „Az irodalomoktatás egyik célja jelenleg az olvasás örömeinek és az irodalomtanulásnak az összekapcsolása, annak elérése, hogy ez utóbbi kiszélesítse és elmélyítse az irodalmi szövegek élvezetének lehetőségét, valamint az, hogy lehorgonyozzon bennünket valamely meghatározott kulturális hagyományban, [...] kiteljesítse kapcsolatletteremtő képességeinket és segítse tisztánlátásunkat a tantermeken kívül is.” Az irodalom magasrendű feladatának meghatározásában Guadalupe Jover még tovább megy, azt állítja, az olvasmányok segítenek megérteni a globális világ változatosságát, mivel az irodalom képes az emberi lét olyan titkait is feltárni, amelyekhez a tudományok nem férnek hozzá. A remekművek révén a szavak és a képzeletőrő visszakaphatják elvesztett rangjukat – állítja. A didaktika elméletének két angol tekintélye, Ronald Carter és Michael N. Long *Teaching Literatur (Angoltanítás)* című, 1947-ben megjelent könyvében a fentieket még egy fontos elemmel, az identitásfelismerés (önismeret), illetve -képzés (önkiteljesítés) képességével egészíti ki.

E magasztos célok elérésének egyik módja – Salgado szerint – az lehet, ha a diákok készségre tesznek szert az irodalmi szövegek önálló feldolgozásában, értelmezésében, s ha ebben a mindennapjaikat egyre inkább kitöltő audiovizuális eszközöket és a velük elérhető szociális hálókat is sikerül segítségül hívni.

Regueiro Salgado több eszközt sorol fel, amelyek – kellő körültekintéssel – hasznosíthatók az iskolai munkában: a blogot, a glogot, a Facebookot, a Twittert, a Storybirdöt és a Bitstripset.

A *blog* alkalmas lehet mind a találékonyság, mind pedig a kreativitás fejlesztésére, attól függően persze, milyen tárgyra irányul. Előnye a könnyen formálhatóság, a változatos eszközök igénybevételének lehetősége, amely eszközöket maga a blogger is elkészíthet (prezentációk, képek, videók stb.), és a rendelkezésére álló linkekkel (bitstrips, moviemaker, YouTube stb.) is elérhet. Előnye, hogy csak egy számítógép és egy kivetítő kell hozzá, segítségével olvasási szokások alakíthatók ki, szövegek kapcsolatok (intertextusok) teremthetők, fejleszthető a tanulók kritikai érzéke és szókincse. A *blog* a műfaji, verstani ismeretek gyakorlására is alkalmas; egy-egy közösen írt regény, novella

vagy szonett adott esetben szórakoztató, játékos formában jelenítheti meg az irodalom átadó és befogadó szerepét.

A *glog* abban különbözik a *blog*tól, hogy látványosabb formában készül, a tanár is megnyithatja, és javításaival, észrevételeivel kiegészítve küldheti tovább a diákoknak. Mind a tanuló, mind a tanárok hasznos segítséget kaphatnak a WebQuest nevű oktatói programtól.²

Facebook. Felhasználási lehetőségei például: a tanár és a diákok közös oldalt készítenek, amelyen hírt adhatnak publikációkról, az irodalmi-művészeti élet aktualizált eseményeiről, megoszthatnak szövegrészleteket, képeket, elérhetőségeket. A Facebook széles körű játéklehetőségeket is kínál: híres irodalmi alakok, szerzők profiljának elkészítését például, vagy kiválaszthatunk valamely ismert művet, újraformálhatjuk szereplőit, és kapcsolatba hozva őket, új cselekményt kreálhatunk. A szerző egy példát is idéz: egy bizonyos Lara Fernández nevű tanuló elkészítette Jancsi és Juliska meséjének saját átíratát.³

Twitter. A Facebookhoz hasonlóan ez a médium is alkalmas irodalmi alakok „újraélesztésére”, például úgy, hogy a *Bovaryné* szereplői napló formájában küldik egymásnak Twitter-bejegyzéseiket. A tanulók nemcsak az írói eszközöket (jellemzés, leírás stb.) tanulhatják meg és sajátíthatják el ebben a játékos formában, hanem az önkifejezés és az önismeret terén is fejlődhetnek.

Hasonlóan szórakoztató formát kínál mesék, rajzfilmek alkotására, ismert művek „újraírására” a *Storybird* nevű, eredetileg angol nyelvű mesék komponálására kitalált program. Ez egy rajztár, amelyben témák és típusok szerint találhatók figurák (állatok, például), ezek tetszés szerint kiválaszthatók, csoportosíthatók az alkalmazók idővonalán, és beilleszthetők a megírt vagy kimásolt szövegekbe, snittekbe, szekvenciákba.

A fiatalabb korosztályt célozza meg a *Bitstrip*, amely a Facebook alkalmazásaként jelentkezett, és szintén rajzfilmek, rajzos mesék alkotására használható.

Végezetül Regueiro Salgado az egyetemi és posztgraduális képzést segítő elektronikus lehetőségeket említve az európai Erasmus program *European Digital Literatures* című weboldalát emeli ki, amely 2012-től áll az érdeklődők rendelkezésére, különböző országok élő szerzőinek és irodalomkutatóinak közreműködésével.⁴

Cs. Cs.

JEGYZETEK

1 <https://www.janusdigital.es/anexos/contribucion/descargar.htm?id=35>

2 <https://en.wikipedia.org/wiki/WebQuest>

3 <http://www.facebook.com/hansel.lenador>

4 <http://digitalliterature.eu/erasmus/projects/flowing/flowing-scenes.swf>

Susan Bassnett Irodalomtanítás a XXI. században: reménytelen erőfeszítés, vagy kezdjünk valami újat?

■ A felsőfokú irodalomoktatás egyik angol tekintélye, Susan Bassnett, a Warwicki Egyetem tanára, aki korábban bőséges pedagógiai tapasztalatokat szerzett Nagy-Britannia, Olaszország, az Egyesült Államok egyetemén, valamint előadóként Finnország, Chile, Izland, Üzbegisztán, Japán és Málta különféle oktatási intézményeiben, meglehetősen szépséggel összegzi az irodalomtanítás jelenét és jövőjét. Gondolatait a *Cambridge Quarterly* hasábjain tette közzé, s bár eszmefuttatása 2005-ben jelent meg, kevéssel a digitális eszközök, az okostelefonok és tabletek tömeges elterjedése előtt, észrevételei, következtetései ma is megszívlelendők.

Személyes hangú fejtegetéseit azokkal a borúlátó véleményekkel indítja, amelyek szerint a hagyományos értelemben vett irodalomtanítás idejét múlta; ma már senki sem olvas könyveket; az irodalom útvesztőjében eligazító térképek haszontalanokká váltak; az egyetemisták többre becsülik az elméletet és a történeti műveket a szépirodalomnál; az angol tanszékek állapota szintén lehangoló: másodvonalbeli irodalomtudorok vívják bennük kisszerű háborúikat, akik sem azzal nincsenek tisztában, mit kutassanak, sem azzal, hogy mit tanítsanak. A tananyag szétbomlott, s már csak frakciók reménytelen küzdelme maradt a szerencsétlen diákok lelkéért, akik még vonzónak hiszik az angol irodalmi tanulmányokat. Sokan csak azért végeznék el az angol szakot, hogy a helyes olvasás, írás tudományát elsajátítva jobb álláshoz jussanak, s nem azért, hogy biztos alapokra fektessék irodalmi ismereteiket, ami egyébként is egyre hiúbb ábránd. A kritikus hangok sivár jövőt jósolnak az irodalomoktatásnak, nem utolsósorban a hallgatók közt elharapódzó, tudatlanságból eredő önelégültség miatt, ami nem is igen enged teret alternatíváknak.

Számos angol tanszék szaktanácsadójaként a szerző – amint írja – elképesztő dolgokkal szembesült: szinte csak

kortárs regényeket tartalmazó doktori programokkal; diszsertációkkal, amelyek írói egyik szélsőségből estek a másikba politikailag elfogadhatatlannak nyilvánított szerzőkről (T. S. Eliotról, például); súlyos, de a minősítésben nem megjelenő nyelvtani hibákkal, terjedelmes Derrida-, Kristeva- és Edward Said-idézetek társaságában. „Az intézetekben középkorosok lőnek modernpártiakra, »close reading«-hívők posztmodernistákra, s a jóhiszemű diákok ott bukducsolnak tanáraik ágyútüzében.”

Saját tanári gyakorlatát is kénytelen volt a diákság tanulási szokásaihoz igazítani. Az ő tanszékén történt, hogy a diákok egyszer felháborodva keresték meg, mondván, egy olyan vastag és hosszú könyvet, mint a *Halál Velencében*, nem tudnak egy hét alatt elolvasni. „Manapság – írja Susan Bassnett – még csak sejtésem sem lehet, mit olvastak a hallgatóim, milyen írókról hallottak s egyáltalán, mit képesek megemésztetni.”

A szerző Felicity Rosslyn nevű pályatársát idézve megállapítja, hogy a középiskolai változások sok diákot elidegenítettek az iskolától. A kamaszok tanulás helyett gépi játékok függőivé váltak. Tájékozódni többnyire a netről tájékozódnak, és sokuknak komoly gondjai vannak az olvasással.

Világkörüli tapasztalatait Bassnett tömör megállapításokban összegzi: Európában a tanárok a klasszikus tréningek ellehetetlenülését és a diákoknak az alapvető művek ismeretében mutatkozó hiányosságait fájlatják. Észak-Amerikában általános panasz, hogy a tanulók képtelenek hosszabb ideig koncentrálni, és tudásuk mögül hiányoznak a vázként szolgáló történeti ismeretek. Ázsiában generációs tunyaság figyelhető meg, mindent az internetről töltenek le, könyvek helyett képernyőt olvasnak. Latin-Amerikában a filmeket és videókat jobban kedvelik, mint a nyomtatott szövegeket. Az általa „posztkommunistaként” aposztrofált országokban – úgy látta – az értelmiség a pornográfia betörése és a „triviálliteratur”, azaz a silány irodalom térnyerése miatt sopánkodik, és visszasírja a hatalmas példányszámú verseskötetek és a kiváló fordításokban publikált klasszikusok időszakát.

A jelen, globális helyzet értékelésében a nosztalgia a kulcszó, ami a szerző szerint indokolt is; indokolt az elvágódás a régi szép időkbe, amikor mindenki ismerni és olvasni akarta a remekműveket, akarta, hogy megtanítsák a helyes olvasás és írás fortélyaira. Egy oktató különösen visszavágyik a digitális forradalom előtti korszakba, ha diákjaitól azt hallja, soha egy sort sem láttak a görög költőktől, egyetlen Shakespeare-darabot sem olvastak el elejétől a végéig, nehezükre esik Ted Hughes verseinek megértése; ha őszintén bevallják, nem szeretnék Chaucerről dolgozatot írni, mert olvashatatlan és szexista.

Bizonyos Robert Frost még lovat is adott a lázadozók alá, mikor egy elhíresült könyvében kijelentette, hogy a költészet fordításban elvesz. Mintha Pope Homérosz-fordítása, Fitzgerald Omar Khayyam vagy Seamus Heaney mai nyelvre átültetett óangol *Legendák lovagja (Beowulf)* soha meg sem született volna.

Ennyi veszteség mellett valami nyereséget mégis hoznia kellett az elmúlt éveknek, ha irodalom mégis van, irodalomoktatás mégis folyik. De mi ez a nyereség? – teszi fel a kérdést Susan Bassnett. A folyamat haszna – ami, korábbi igényeinkhez mérten eleve csak viszonylagos lehet – akkor jelentkezik, ha elfogadjuk azt a másféleséget, ahogyan a fiatalok viszonyulnak az olvasáshoz (és általában a művészetekhez), és ha a tanítás módszereibe igyekszünk beépíteni a multimedialitásból adódó lehetőségeket. Példaként a szerző – egyebek mellett – Wolfgang Petersen *Trója* című filmjét említi, illetve két középiskolás akaratlanul kihallgatott beszélgetését a filmről. Egészében tetszett nekik (mert jó harcos, mert a faló „tök menő”, Paris „tök nyálás”, Brad Pitt viszont „halál menő” stb.). De egyikük szerint a film hamisítás, mert az *Iliászban* főszerepet játszó istenek, Akhilleusz anyját, Thetiszt kivéve, egyáltalán nem kerültek bele, és a vége is egész más, mint az eposzban. Másikuk nem bánta a változtatást, mondván, hogy az eredetit úgysem olvasta senki, így édes mindegy, mit kap a néző, a fontos, hogy megismerje és megszeresse a történetet, akár ilyen változatban is. Különben is, egy film önálló alkotás, nem kell mindenben egyeznie az eredetivel.

A tinédzserek vitájában a szerző a történeti hűség és a modernitás igényeinek való megfelelés szembesülését vélte felfedezni, arra a következtetésre jutva, hogy a közelmúlt dekonstrukciós hulláma, szövegközpontúsága némiképp zárójelbe tette ugyan a tágabb összefüggéseket, de a kánonképzés mégsem megkerülhető, jóllehet a tartalma szükségszerűen változik. A hollywoodi monstre produkcióknak is lehet kedvező hatásuk: felkelthetik az érdeklődést az elmúlt korok történetei és az eredeti művek iránt, ami ezek újrakiadását is ösztönözheti. Neki pedig, mint tanárnak, a *Trója*-film például alkalmat adott rá, hogy hallgatóival összevettethesse az *Iliász* különböző fordításait.

Bassnett szerint a televíziós, illetve számítógépes játékok, kivált, amelyekben különféle civilizációk épülnek és dőlnek romba, hasznosak lehetnek, mert alkalmat adnak történeti ismeretek szerzésére. A játékosok aktív részvétele gyakran meg is követeli, hogy kutakodjanak, bizonyos adatoknak, fogalmaknak utánanézzenek. Egy jó irodalomtanár kiaknázhathatja ezt a körülményt is.

A filmfeldolgozásokhoz hasonlóan az antológiák is fontos szerepet kaphatnak az oktatásban, kettős értelemben:

részben önmagukban, mint szöveggyűjtemények, részben pedig mint figyelemébresztők. Válogatásaik lehetőséget kínálnak az olvasóknak, hogy tetszésük, érdeklődésük szerint választhassanak a szerzők, illetve a művek közül. Bassnett megjegyzi, hogy az Egyesült Királyságban jobban idegenkednek az antológiákra építő oktatási módszertől, mint az Egyesült Államokban.

A szigetországban nagy érdeklődés mutatkozik viszont az íráskurzusok iránt, de nem elsősorban a bevett kreatívíráskurzusok a népszerűek, amelyeken fennáll a veszélye egy-egy híres (de még inkább kevésbé híres) író klónozásának; a jelentkezők inkább az írás mesterségbeli fortélyait szeretnék elsajátítani. Noha sokan állítják, hogy az írás elsősorban művészet, vagyis tehetség kérdése, s ezért taníthatatlan, így tantárgyként nincs is helye a felsőoktatásban, a szerző határozottan tagadja ezt.

Az irodalomtanítás jövője Bassnett szerint attól függ, mennyire képesek az intézmények alkalmazkodni a diákok megváltozott olvasási szokásaihoz, az információszerzés új formáihoz, illetve magának az irodalom fogalmának-tartalmának módosulásához.

Cs. Cs.

Mercedes Rodríguez Menéndez Tanítsunk irodalmat olvasni az információs technológiák és kommunikáció korában

■ A szerző, a kubai Guantanamói Egyetem oktatója, a Havanában megjelenő *Felsőoktatás* című folyóirat 2015. nyári számában tette közé gondolatait* az olvasás és irodalomtanítás kapcsolatáról, helyzetéről. Bevezetőjében az olvasás jelentőségét fejtegetve kijelenti: „az olvasás egyike az ember ősi tevékenységeinek, és azon kevesek közé tartozik, amelyek régi korok, helyek és emberek megismerését kínálják, hozzák elénk. Kevesen tudják, hogy a szabadság, amellyel ma megválaszthatjuk olvasmányainkat, azok kitartó küzdelmének az eredménye, akik hittek a könyvek értékében.” Napjainkban az olvasás szabadon és spontán formában gyakorolható elfoglaltság, ezért fölmerül a kérdés: vajon miért nem általános és elsődleges fontosságú mégis a gyerekek és a fiatalok körében, miért szorult ennyire vissza a kedvteléseik között? A válasz nem meglepő: a kultúrát a tömegrendezvények és a digitális kommunikáció uralja; a fiatalok erősebben kötődnek a virtuális szövegekhez és a képi eszközökhöz, interaktív tevékenységi formákhoz, mint a nyomtatott, hagyományos, ám passzív befogadói magatartást feltételező közlési módokhoz. A változás annak is betudható, hogy a társadalmi dinamika általában kevesebb szabadidőt hagy, és a családi körben adódó lehetőségek (például hangos meseolvasás, a könyvek megszerettetése) is egyre ritkébbek. Az iskolákban folyó oktatás is inkább a kötelező tanulmányok szövegeinek megfelelő szintű megértésére irányul, és nem arra, hogy a tanulók életre szóló kapcsolatot teremtsenek a könyvekkel. Az olvasás általános válságával állnánk tehát szemben, vagy csak a könyvolvasással? – tehető fel a következő kérdés.

Rodríguez Menéndez az utóbbi mellett teszi le a garast, egyik kollégája, Mauricio Ostria megállapítására hivatkozva: „csak bizonyos, hagyományos megértési formák válságáról van szó, olvasási szokások, irodalmi szövegek befogadásának megváltozásáról, és nem az olvasás általános válságáról”.

Szerzőnk ez után az irodalom fogalmát próbálja meghatározni. Arisztotelésztől kiindulva (a szó művészete, amely esztétikai céllal, szorosan kapcsolódik más művészetekhez), az orosz formalistákön át (az irodalom szavakra épít, nem érzelmekre; témái állandók, csak kifejezési módjuk változik, így nem a tartalom, hanem a felhasznált eszközök érdekesek) a strukturalistákat (a tartalom mint ideológiai fogantatású rendszerelem, a strukturális elemzés külön szintjeként vizsgálendő), Wolfgang Kayser (az irodalom fogalma helyett a „szépirodalom” kifejezés használata ajánlatos), a posztstrukturalistákat (a „jelentő” sokféleképpen olvasható, nincs egyedüli jelentés, a „jelentőt” tényleges és esztétikai értelemmel lehet felruházni) és a recepcióelmélet híveit (az olvasó a kulcs, a szöveg, a kódrendszer és maga a szerző is másodlagos) érintve egészen a marxista felfogásig jut el, amely szerint az irodalom művészet és tudomány, az ember esztétikai tevékenységének művészi formában kifejeződő eredménye. Összegezve: az irodalom a szó művészete. Művészet, amely révén eszmék, érzelmek, vágyak és egyéni élmények fejeződnek ki. Alkotó jellegű emberi tevékenység, a fantázia és a gondolkodás terméke, felfogása pedig azon a feltételezésen alapul, hogy érdekes és szórakoztató. Az egység és a képzelőerő előbbre való benne az objektivitásnál és az észszerűnél, az esztétikai (tetszésbeli) funkció pedig a megjelenítőnél. Hangsúlyos benne az üzenet formája, mert nemcsak az fontos, amit mond, hanem az is, ahogy mondja. A szépirodalom nyelve felidéz (konnotatív), a szöveg jelentése az egyéntől vagy valamely közösségi csoporttól függően változhat; az irodalom tehát társadalmilag tendenciózus, nem közömbös.

Fentiek alapján – szögezi le a szerző – valamely irodalmi mű akkor tölti be hivatását, ha benne és általa tudás és öröm egyesül. Az esztétikai élvezet a szellem legmagasabb rendű működése, letéteményese pedig a mű jelentése, előfeltétele az értéktudat fejlődése, illetve megléte. Az esztétikai élmény lehetővé teszi, hogy átélője el tudja mondani, össze tudja hasonlítani gyönyörűsége tárgyát, s ha kell, képes legyen kritizálni is azt, tudjon állást foglalni, döntést hozni vele kapcsolatban, és, kreativitásával, adott esetben alkalmassá válhasson saját történetének újraélésére is.

Az irodalmi művek olvasása tehát meghatározó szerepet játszik az egyén szóbeli és írásbeli kifejezőképességének fejlesztésében, gazdagítja szókincsét, az árnyalatok iránti fogékonyságát, alakítja érzékenységét. Fejleszti az intelligenciát, az elemző- és megértőképességet, az elvont gondolkodást. Egyáltalán: növeli kulturáltságunkat, a modellalkotás képességét, s a csodálat és utánpótlás segítségével segíti erkölcsi érzékünk, emberi tartásunk kialakulását. Aki verseket, novellákat, regényeket vagy esszéket olvas, új em-

beri helyzeteket, mélységeket ismer meg, és jobban megért bármilyen más jellegű szöveget.

Az irodalomoktatással kapcsolatban a cikk szerzője kiemeli, hogy a tanárnak a tanulók ismereteire kell támaszkodnia, és segítségül kell hívnia a diákok jártasságát a nem nyomtatott kódrendszerek olvasásában. Ám kérdés, hogy az oktatók fel vannak-e készülve erre. Többségük még ma is a szóbeli előadásra, a tesztlapokra és más, a gépies tudásátadás és számonkérés gyakorlatát jelentő módszerekre alapozza munkáját. S noha a tanár személyisége, szóbeli útmutatása sosem lesz nélkülözhető, ez a gyakorlat sokszor akadályozza, hogy a tanulók közelebb kerüljenek magukhoz a művekhez, hiszen a tudnivalókat megtalálják a magyarázatokban, és nem jön létre a párbeszéd az olvasók és a szövegek között. A korszerűbb befogadási szokások kialakításához az oktatóknak szükségük van irodalomtörténeti tudásra, az irodalomelméletben és a módszertanban való jártasságra, valamint a kommunikáció új formáinak ismeretére és találmányosságára, hogy fel is tudják használni őket.

Jó módszer lehet a metaforában rejlő lehetőségek kihasználása: ha a tanár megkérdezi például a diákokat, milyen képet (képeket) idéz föl bennük egy vers, mire emlékezteti őket egy-egy zenedarab, milyen érzéseket kelt, milyen képzeteket társít bennük valamely mű, szövegrészlet. Az osztályozás, általánosítás, elvonatkoztatás lényeges gondolati műveleteinek elsajátítását és fejlesztését vizuális és szóbeli anyagok egyaránt segíthetik. Eredményesen használhatók az irodalomórán is a grafikus eszközök, olyanok, mint a kulcsszavak felírása, diagramok, táblázatok, képek, egyes alkotások film-, videó- és zenei feldolgozása stb. Az új multimédiális eszközök is egyre döntőbb szerepet kapnak az iskolai munkában; a PowerPoint például alkalmas lehet egyes korszakok, mozgalmak, irodalmi fogalmak, műfajok, írói arcok, irodalmi alakok, könyvborítók stb. plakátos bemutatására.

Sokoldalúan igénybe vehető, eleven eszköz a tanulók képzelőereje, mivel részvételre serkent és ösztönöz. Ami a saját képzeletében született, arra mindenki tovább emlékszik, mint arra, amit hall vagy futólag lát. A szerepjátékok például kiváló módszert kínálnak a diákok képzeletének megmozgatására, „termékeinek” előadására, közös megvitatására. Hasznosak lehetnek még a „kulturális kirándulások”, a múzeumokban, könyvtárakban, színház-, illetve filmelőadásokon, tárlatokon, könyvbemutatókon tett látogatások, kivált akkor, ha a tanár megfelelően előkészíti őket írásos ismertetőkkel, szóróanyagokkal, hogy a tanulók tudják, mit fognak látni, hallani.

Az ilyen akciók célja sokrétű: tudatosíthatják, hogy az irodalom közösségi tevékenység, kulturális tény, amelyben másokkal osztozunk; könyvek beszerzésére, elolvasására indítanak; résztvevőit együttműködővé, szereplővé, a tárgy-

hoz kapcsolódó tervek kidolgozójává, meggyőződéses vitapartnerévé, tanújává, elmesélőjévé tehetik. Céljuk továbbá, hogy mind összetettebb megértéshez és interpretációhoz vezessenek, amelyek idegenek a gépies bifláztól és az eszközök mechanikus használatától; kapcsolatba hozzák az irodalmat az étellel, ismét esztétikai élvezet tárgyává tegyék az irodalmi szövegeket.

Összegezve arról van szó – vonja le a következtetést Mercedes Rodríguez Menéndez – hogy a fiatalokban felkeltsük a vágyat és az igényt a minőségi olvasásra, a saját véleményformálásra, kibontakoztassuk kreativitásukat, és olyan szerkesztői műveltséggel ruházzuk fel őket, amely segítségükre van a társadalmi beilleszkedésben.

Cs. Cs.

* http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000200002

Guzel A. Golikova, Radif R. Zamaletdinov, Alsu H. Vafina, Rezeda F. Mukhametshina **Az irodalomtanítás „új” stratégiája soknemzetiségű környezetben**

■ A négy, Tatár Köztársaság-beli szerző cikke* elgondolkodtató problémákat vet fel: hogyan árnyalja a szövegértésen és -magyarázaton alapuló (hermeneutikai alapozottságú) irodalomoktatás didaktikai és módszertani kérdéseit a soknemzetiségű, kétnyelvű iskolai közeg? Ha a cél a személyre szabott és differenciált oktatási folyamat kialakítása, milyen módszer felel meg a több nyelven olvasó diákok pszichológiai (auditív, vizuális vagy kinezetikus) sajátosságainak? További probléma – a szerzők megállapítása szerint –, hogy „nincs kapcsolódás a kétnyelvű olvasó meg az irodalmi mű és szerzője között, az irodalomóra nevelő-alkotó terében nem jön létre az esztétikai dialógus; az oktató dialógus nem megfelelő módon, a multietnikus közeg figyelembevételével valósul meg, ami még inkább nehezíti a szövegértést”.

A szövegértés, -értelmezés meghatározását két kutató, Ismail Gökhan Esin és Lev Szemjonovics Vigotszkij gondolataiból kölcsönzik. („Értelmezés: az irodalmi mű teljes értelmének, alapeszméjének, koncepciójának megértése; illetve: a műalkotás létrehozása kreatív cselekedet, és nem rekonstruálható kizárólag tudatos eljárás révén...”) Vigotszkij az irodalomtanítás aktív jellegét emeli ki, s amikor hangsúlyozza, hogy a tanulás személyre szabása az oktatás emberközelivé tételének egyik módja, még egy szempontra rávilágít: arra, hogy ennek révén a tanítás tanulóközpontú folyamatává válik.

Leszögeznek továbbá, hogy a multietnikus környezetben történő irodalomtanítás új stratégiájának kidolgozásához szintén érdemes megismerni Mihail Bahtyin nézeteit, aki különösen az olvasó és a szöveg közti párbeszédnek, és az olvasó meg a szerző különleges interakciójának tulajdonított jelentőséget. Az irodalom percepcióját vizsgáló empirikus kutatásban három probléma vetődik fel, állítja a cikk: az író és olvasó interakciója, a szöveg befogadójának aktivitása, valamint a szöveg szubjektív és objektív érzékelésének aránya.

A kultúrák dialógusa ugyancsak különleges helyet foglal el a tatáröldi irodalmi nevelésben. Ha az irodalmi műveket a kultúrák dialógusa szempontjából tanulmányozzuk – írja R. F. Mukhametshina egyik előző tanulmányában –, az „segít, hogy felfedezzük az irodalmak közös vonásait és megismerjük sajátos nemzeti jellegüket, hozzájárul, hogy leküzdjük a kétnyelvű oktatásban részesülő tanulók hagyományos irodalmi nevelésének hibáit, melyek abból adódnak, hogy az oktatás kevés figyelmet szentel anyanyelvű irodalmuknak és kultúrájuknak”.

Az interpretáció kérdésére visszatérve, Ricoeur és Derrida nyomán a cikk hangsúlyozza, hogy az értelmezés folyamata és eredménye objektív és szubjektív egyszerre. Gadamertől azt a megállapítást emeli ki, hogy a megértés „mindig több, mint pusztán valaki más véleményének reprodukálása”. Objektív értelemben a szöveg egy kérdést tesz fel az értelmezőnek. A szöveg megértése ennek a kérdésnek a megértését jelenti. De nem érthetjük meg a szöveget, ha nem ismerjük a kor történelmi és szellemi valóságát, valamint a szerző pszichológiai tulajdonságait. A megértés folyamatában különleges szerepet kap a képzelet. Az irodalmi kép a szerző szubjektív világában jön létre, majd az olvasóéban. Megszületéséhez tehát mindkettejük alkotó képzelete szükséges. A szöveg objektív megértése szinte lehetetlen. A megértés a saját értelmezésünk interpolációját jelenti, ezért az irodalmi mű értelmezése függ az alany (a kétnyelvű olvasó) ideológiai, esztétikai, morális és etikai helyzetétől. Az irodalmi tartalom felfogása az olvasó és az szerző „szellemi közösségének” eredménye. Az értelmezés személyiségorientált folyamat, hiszen az olvasásnak két alanya van – a könyv és az olvasó –, és ezek kölcsönösen hatnak egymásra.

Valójában az értelmezés kreatív folyamat, majdnem olyan kreatív, mint maga az alkotás. Ha az alkotást folyamatnak tekintjük, négy szakaszát határozhatjuk meg: 1. előkészület, 2. érzelés, 3. inspiráció, 4. ellenőrzés. Különleges jelentőségű az inspiráció szakasza. Az inspiráció nem pusztán ösztönös ráérzés a kívánt eredményre, hanem az új esztétikai értéket létrehozó alkotóerő kitörése: a szöveg szóbeli vagy írásbeli megragadása. Az inspiráció egyúttal készítés is valami újnak a keresésére, a független felfedezésre, valami csekély, de tényleges hozzájárulásra az irodalomtudományhoz. Így az alkotó folyamat az irodalmi mű értelmezése során az inspiráció folyamata. Szoros kapcsolatban áll a személyiség én-fogalmának olyan jelentős megnyilvánulásaival, mint a multietnikus környezetben igen fontos önértékesítés, önmegvalósítás és önkifejezés. Mivel az irodalmi mű alapja a szerző képzelete, az olvasót is a képzeletének, teremtő fantáziájának kell vezérelnie a szöveg megértésében, melynek

folyamatát közvetlenül maga az egyén határozza meg – fejezik be elméleti kitekintésüket a cikk szerzői.

A kétnyelvűség elvét szem előtt tartó nemzeti kultúrában nevelkedő kétnyelvű tanuló azonban a többi nemzetiség szövegeit sajátos módon, elsősorban a nemzeti hagyományai és körülményei figyelembevételével észleli – folytatják fejtegetésüket –, és ezt a tényt nem lehet figyelmen kívül hagyni az értelmezés során. Ilyenkor érdemes a probléma megoldásának hagyományos módszereihez folyamodni, például „képi analógiákat” keresni az anyanyelvi és nem anyanyelvi irodalmi művekben. De az irodalomórán a szövegelemzést nem lehet kizárólag a hagyományos módszerekkel végezni, melyek az elemzés során nem veszik figyelembe az egyéni megközelítést.

Az irodalomórán különféle pedagógiai eljárások alkalmazhatók: játékok, kommunikációs képességfejlesztés, személyközpontú megközelítés, projektek stb. A szerzők az értelmezés folyamatát elősegítő legteljesebb és legeredményesebb módszereknek a tanulókörzpontú eljárásokat tartják. Ezeket az oktatás és nevelés közös elvei és megközelítési módjai egyesítik, köztük is a legfontosabb az antropocentrizmus, azaz, hogy az iskolai nevelés körzpontjában a tanuló személyisége álljon. Ez a módszer nagy figyelmet szentel a fejlődés tényezőinek, amilyen például az egyéni élettapasztalat. Az a tapasztalat, amit a gyerekek iskoláskora előtt a saját családjában, a saját szociokulturális környezetében szerzett, az a mód, ahogy a világot és a dolgokat észleli és felfogja. Az egyéni tapasztalat a világ megértésének szelektív jellegében nyilvánul meg, a tananyag feldolgozásának módjában, a tanulás tárgyának érzelmi és egyéni megközelítésében.

Annak megfigyelésére, hogyan fogadják be a különböző műfajú irodalmi szövegeket (eposz és dráma) a különböző (auditív, vizuális, kinezetikus) adottságú diákok, kísérletet végeztek Kazan és a Tatár Köztársaság baltaszi járásának néhány iskolájában. A kísérletben 130 diák vett részt. A tanulók 5–11. osztályosok voltak. Az iskolai pedagógus együttműködésével és V. N. Pugacs orosz pszichológus táblázatainak segítségével végzett vizsgálatok során a diákokat auditív, vizuális és kinezetikus, valamint jobb- és balagyféltéke-dominanciájú csoportokba sorolták. Mindegyik diákcsoport megkapta a következő kérdőívet: 1. Határozd meg a cselekményt! 2. Hogyan írnád le a főhős vérmérsékletét és világnézetét? 3. Határozd meg az irodalmi szöveg legfőbb epizódjait (szemantikai alkotórészeit)! 4. Az irodalmi szöveg mely epizódjai tetszenek a legjobban: a leíró vagy az elbeszélő részek? 5. Mit írnak le ezek a részek: természeti képeket vagy a hős megjelenését? 6. Meg tudod mondani, melyek azok a művészi részletek (tárgyleírások vagy természeti képek), amelyek segítettek a jellem vagy az alapgondolat megérté-

sében? 7. Milyen sajátosságai voltak a mű nyelvének? Nehezebbre esett a szöveg megértése? 8. Miért kapta ezt a címet a szöveg? Te hogy értelmezted a címet? 9. A szerző milyen gondolatait fedeztet fel a novella, elbeszélés, színmű szövegében? Mi az alapgondolat, és mit jelent?

A kísérlet eredménye a következő volt: az auditívok, kinesztetikusok és vizuálisok számaránya mindegyik osztályban különböző lehet. De az általános tendencia szerint az auditívok és vizuálisok alkotják a többséget, a kinesztetikusok száma elenyésző (20–40 százalék). Majdnem minden diáknál érvényesül valamelyik agyfélteke dominanciája. A vizsgálat kimutatta, hogy az 5–6. osztályosok tartoznak a kinesztetikus típushoz, a 7–8. osztályosok többsége auditív-vizuális típusú. A felső osztályosok főleg auditívok és vizuálisok. A különböző tanulási stílusú tanulók szelektíven észlelik az irodalmi szöveget. De az irodalmi műfaj jellege meghatározza a szöveg részleges vagy hiányos megértését.

Az epikus mű percepciójára vonatkozó kísérlet a következőt állapította meg: a kinesztetikusoknak némi nehézséget okoz, hogy a szöveg cselekményen kívüli (elsősorban „vizuális”) elemeire összpontosítsanak, mint a természetleírások, egyéb események és tárgyak ismertetése, a hősök portréjának jellemzői, a szerző eszmefuttatásai. Ugyanakkor a hősök kapcsolatait, a szerző gondolatmenetét helyesen érzékelik, a cselekményt és a kompozíció sajátosságait, a művészi részletek eredetiségét, szimbolikus tartalmát jól átlátják, egészében a kinesztetikusok hajlamosak a strukturális és analitikus gondolkodásra. Az auditívok és vizuálisok könnyebben koncentrálnak a leírásokra, a kifejező részletekre, a hős beszédmódjának sajátosságaira és a szerző előadásmódjának stilisztikai jellemzőire, de nehezebben tekintik át a cselekmény típusát, a szöveg kompozícióját és szerkezeti felépítését. Az ilyen tanuló az irodalmi mű tárgyára és perspektívájára összpontosít, a tárgyat képező világra, amelyet „lát” és „hall”. A drámai művek percepciójának elemzése az alábbi eredményt hozta: 1. A kinesztetikusoknak nehezebbre esik, hogy elképzeljék a jelenetet, felidézzék a közvetlen képet és bemutassák a szereplőket, öltözetüket, megjelenésüket. Ennek oka, hogy a dráma sajátos irodalmi műfaj, amely az „újáteremtő” képzelet működését igényli. De ezek a tanulók megfelelően határozzák meg a cselekmény menetét, az epizódok egymásra hatását. 2. Az auditívok és vizuálisok nehezen látják át a kapcsolatot a szereplők között és a kompozíció sajátosságait. A drámai szöveget alig értik. Nehezebbre esik feltárni a szereplők közti kapcsolat jellegét, a kompozíció sajátosságait. Ezek a tanulók a szereplők beszédére összpontosítanak, és könnyen elképzelik a figurák megjelenését, a színhelyeket.

Eddig kevéssé tanulmányozták az irodalmi szöveg per-

cepcióját a tanuló tanulási stílusának prizmáján keresztül. Fel sem merült az az irodalomtanítás szempontjából fontos elképzelés, hogy a diákok tanulási szokásait figyelembe véve alakítsák ki az oktatás személyre szabott módszereit.

A kísérlet eredményeképp leszűrhető az is, hogy a jobbagyfélteke-dominanciájú hallgatóság igényli a határozott, lépésről lépésre haladó instrukciókat, szívesen hajtja végre önállóan, és örömmel alkotja meg őket, s „a felszíntől a mélység felé haladva” elemzi a helyzetet. Ez lehetővé teszi, hogy olyan feladatokat válasszunk, mint idézetek válogatása a hős elemzésére, egy bizonyos szereplő vagy egy bizonyos eredmény elemzésének és a belőle adódó érvelésnek a megtervezése. A balagyfélteke-dominanciájú hallgatóság inkább közvetve elemzi a helyzetet, a belső világra koncentrálnak. Itt alkalmazhatjuk a „szerzőt követő” analízist, néhány módszert, amely megkönnyíti, hogy feltárjuk a hős belső világának mélységeit, hogy megalkossuk a figura pszichológiai portréját. A jobbagyfélteke-dominanciájú kinesztetikusok szívesen mutatják ki érzelmeiket, igénylik a mozgalmasságot, szeretnek játszani, énekelni, szavalni, nyilvánosan előadni. Tehát ezeknek a diákoknak ilyen feladatokat adhatunk: memorizálást, expresszív olvasást, szemléltetést vagy dramatizálást, irodalmi társasjáték vezetését, művészi előadás kivitelezését. A balagyfélteke-dominanciájú kinesztetikusok szeretnek elmerülni a részletekben, „mélyre ásni”, igénylik a részletes instrukciókat, készségesen átdolgozzák a szöveget, szervezettek, fegyelmezettek. Nekik a tanár olyan tevékenységeket kínálhat, amelyek megkönnyítik, hogy felkutassák a művészi (jellemábrázoló, lélektani, szimbolikus) részleteket, átgondolják azok szerepét a szövegben, megértsék a cím jelentését és kapcsolatát a műben felmerülő problémákkal és kérdésekkel.

Tehát az irodalmi mű sokoldalú interpretációja – mely számos eljárást vesz igénybe a hagyományos szövegelemzéstől kezdve – a hagyományos irodalomtanítás termékeny alternatívája, amely elősegíti az eredményesebb oktatást és nevelést, fejleszti a kreatív gondolkodást és képzeletet, a kétnyelvű tanuló kommunikációs készségét és érzékenységét a morális, etikai és kulturális értékek iránt.

Cs. Cs.

* *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016, 6. sz. <http://www.ijese.net/makale/260/the-new-strategy-in-teaching-literature-in-a-multiethnic-environment-as-exemplified-by-the-republic-of-tatarstan>

Kucsera Tamás Gergely

Utószó helyett...

24 óra

■ Nem, nem hiányzik a címben a szám mögül egy pont. Nem akarok írni – sőt hallani sem akarok arról –, hogy a huszonnegyedik órában vagyunk az oktatás- vagy nevelésügyünk (kinek hogy tetszik) terén, oly sokszor hallottam már...

Huszonnégy óra. Ennyiből áll egy nap. Még egy gyermeknek is. Sőt a gyermeki időérzékelés rövid és hosszú távon is lassabban tűnőnek jelzi ugyanazt – no, ez még nem a művészetben ismert, relatív időfogalom –, amit a felnőtt már gyorsulónak, majd idősödve – játszunk édes anyanyelvünk szavaival – rohanónak érez.

Tehát ennyiből áll egy nap annak a gyermeknek, aki 6.30 és 7.00 között mindenképpen felkel, hogy 7.40 körül beérjen az egész napos iskolába.

Egész napos iskola. Kiváló elgondolás. Néhány éve a közoktatásról szóló – 1993-as elfogadású – törvényt leváltotta a köznevelési. Vegyük komolyan az előterjesztő kormányzati és a törvényt elfogadó jogalkotói szóhasználatot.

A törvénnyel nem az oktatást – a felnőttkorban szükséges ismeretek tudásátadására alapozott tevékenységet – helyezik a középpontba, hanem a nevelést, amely a viselkedési normák megtanítását, a mögöttük álló értékek átadását célozza, egyéni szinten a szocializációt, a társadalom egésze felőli integrációt segítve elő.

Egy ilyen – a nevelésre alapozó – nemzeti szintű döntés mögött az oktatásról szóló úgynevezett pozitív elméletek elvi szintű elfogadása áll(hat): az iskola és az ottani nevelőtevékenység tud segíteni az odaérkező szociokulturális lemaradásán, illetve alkalmas a tehetség gondozására; mindezért az iskoláztatásnak-tanulásnak – a magasabb életkorban is vissza-visszatérően – az egész életen át tartó programmá kell válnia.

Az oktatáselméletnek van másik irányzata is, a pesszimista. Mintegy ötven esztendeje erős ez is, szembe-megy az előbbivel, és a felvilágosodásból vett euforikus oktatásügyi szemléletet, a képzett emberről és jó pol-

gárról szóló narratívát zárójelbe teszi, legfeljebb csak a modern – urbanizált, gépesített – ipari-technológiai termelési mód és társadalmi berendezkedés működtetéséhez kötődő utilitarista érdekek szerint tartja hasznosnak a jelenkori oktatást, nem a társadalmi különbségek felszámolásában. Sőt, az erre a szemléletre alapozott elméletek azt mondják: a szociális differenciálódást nem megszünteti, hanem fenntartja (esetleg a további szétfejlődést alapozza meg) az iskolarendszer.

A pesszimisták közül a jobboldali ideológiai fertőzöttséggel egyáltalán nem vádolható kiváló gondolkodót hoznám példaként: Pierre Bourdieu a 70-es évek végén már azt mondta, hogy az iskola a struktúrakijelölést végzi, az iskolában az egyenlőtlenségek újratermelődése zajlik.

A pesszimisták szerinti elméleti fordulat nemcsak arról szól(t) teljes kifejtettségében, hogy túlléptek az oktatásügy kritikáján, miszerint keveset tesz az iskola a társadalmi egyenlőtlenségek kiegyenlítéséért, hanem saját álláspontjuk szerint kijelentették: alapvetően keveset is tehet.

A hazai gazdasági-társadalmi-politikai rendszertranszformáció idején a közoktatási intézményrendszer az éppen formálódó önkormányzati rendszerhez került.

Ha szemlézzük az akkori szakirodalmat, olvashatjuk a szóbeliségben és írásbeliségben, olvasáskészségben és -képességben gyenge gyermekek sokaságáról szóló tanulmányokat, jelentéseket.

Ha megnézzük az interneten könnyen hozzáférhető – a Központi Statisztikai Hivatal által közzétett, oktatási tárgykörű – *Statisztikai Tükröket* (például a 2018. május 31-ei vagy a 2018. december 21-ei kiadásút olvasva), látható: a sajátos nevelési igényű gyermekek száma, aránya a jelenben is folyamatosan nő.

Miért? Mert már a szülői generációnál elmaradt az érdemi pedagógiai segítség? Vélhetőleg.

Miért? Mert a pedagógusképzést több évtizedes távlatban együttesen rossz tulajdonosi és megrendelői tartalommal tartotta fenn az állam, fölösleges túlképzéseket finanszírozva az általános pedagógusképzésben, illetve szellemi-infrastrukturális-pénzügyi erőforrásokat nem adva a speciális nevelési gyakorlatra, munkára felkészítő képzéseknél?

Az előbb kiindulópontnak vett időszakban a tanfelügyeleti rendszer szétmállik, az oktatásügy országos szakmai-módszertani irányítása (Országos Pedagógiai Intézet) dezintegrálódik, történetileg látható, hogy a funkcionális utódszervezetek elégtelen működése a jelen öröksége.

Az önkormányzati rendszer rendszerszinten képtelen volt – mindegy, hogy megyejogú város vagy nyolcszáz fős település – egy, a működtetést felügyelni tudó oktatásigazgatási szakszemélyzetet kialakítani, fenntartani. Ezek a szakemberek – a közelmúltbeli újraállamosítás időszakában – ma is hiányoznak (de erről később).

Ha a végeredményt nézzük: az iskolában a társadalmi alapon eléjük kerülő szakmai kihívásokra fel nem készített pedagógusok kudarcélményei a teremben bent ülő gyermekközösség egészének diszkomfortját okozza, és ezt a nebulók hazaviszik a szülőknek, nagyszülőknek. Már kész is az ossztársadalmi oktatásügyi degradáció. Ez ma az igazi probléma, nem a „Mit tanítanak a gyerekeinknek?” kérdéskör. Annál már az is nagyobb baj, hogy mennyit és hogyan... Az igazi probléma, hogy egyik társadalmi szereplő sem hiszi, megszüntethető az elmúlt fél évszázad szétesettsége.

Ezt a hitet kellene visszaadni, visszaszerezni. Azért is, mert az egész napos iskolával a „tankönyv szerint” az intézményesített társadalmisítás eszköze kap preferenciát a természetes – családi, rokoni, baráti, lakóhely szerinti – nevelési-szocializációs „szereplők” helyett. Ez utóbbiakat meg kell(ene) nyugtatni: gyermekeik, unokáik, keresztgyermekük jó helyen vannak. De a tanároknak is érezniük kellene: megbíznak bennük a szülők, és ezzel a bizalommal küldik gyermekeiket reggelente az iskolába.

Az előbb leírtak jól összefoglalhatóak a kockás inges afférban. Személyes véleményem: végre volt egy bátor, hivataláról már leköszönt állami vezető (az MTA tagja, az ELTE-n egykori rektorom), aki arra mert utalni: nemcsak az állami felelősség (intézményfenntartás, -finanszírozás, tanterv stb.) létezik, hanem a személyes is. Kijelentését – hiszen nem a ruhaviseletre célzott kizárólag, hanem az ápoltságra, a megjelenés egészére – eltorzították, politikai ügyet csináltak belőle.

Miért is kérdőjelezhető meg, hogy a tanár a katedrán a magyar államiságot, nemzetünk szellemi valóságát jeleníti meg? (Még a nem állami fenntartású intézményben is, hiszen az intézményi engedélyezettség okán ez, mint minimum, *elvárható, elvárando lenne* az ott tanítóktól egyaránt.) Akit ez a szerep zavar, ne álljon a katedrára, mert nem érti, hogy a pedagógus nemcsak oktat, nevel is (lásd az elején leírtakat), neki feladata az értékátadás, egyetemes és nemzeti értékek pedig igenis vannak... A pedagóguskarban, akinek nem kockás az inge (s nem borotvátlan és kócos, hogy a teljes idézetet szóljunk), ne vegye magára.

Az ügyben hallgatott a kormányoldal, hergelt az ellenzék.

A tanári kar is érzékenyen reagált, hiszen a leírtak okán, a társadalmi támogatottság és megbecsültség hiányában magára hagyottnak érezhette magát. De minderre nem a rossz értelemben megfogalmazott szakmai szolidaritás a megoldás. Őszintén: nincsenek az óráról mindig késő tanárkollégák? Nincsenek olyanok, akikre a kollégák is úgy néznek, de jó, hogy nem az én gyerekeimet tanítja!? Mit gondolnak, ezt nem látják a gyerekek, s nem tudják a szülei? A fegyelmezetlenség, az oda nem illő viselkedés fegyelmezetlenséget, oda nem illő viselkedést szül. Szent Tamás is a tekintélyelvű érvelést tartotta a leggyengébbnek. A mai világban a pozíció, az intézmény (bárkié is, bármié is) tekintélye eleve megkérdőjelezett. Tartalmi értelemben kell megteremteni. A pedagógusoknak is.

Végül a gyermekek, szülők, pedagógusok magukra hagyva, a politikai zsákmányszerzés prédái lettek.

És hogy mindez lehet? Az előbbieken leírt degradáció állapotában hogyan lehetne. A politika a közoktatás vitakultúrájában beszorult a kisiskolát bezárni vagy kinyitni álságosan jelképes vitájába. (Nem az a kérdés, kicsi-e vagy nagy az a vidéki iskola, hanem hogy jó vagy rossz az az iskola, akarom-e mint fenntartó kiváló intézménnyé tenni, ami egy életre szóló élményt ad a gyermeknek, és erősíti a helyben maradáást, ezzel a társadalmi szövet szociálgeográfiai egységét, vagy olyan intézményfenntartási szisztémákat működtetek, amelyekben ezek az iskolák lepusztulnak, tovább riasztva elidegenítve a felnövekvő gyermeket, fiatalot a településen való maradáستól?)

Mi lehet a megújulás? Elsődleges az, hogy az állam megmondja, mit vár el, és biztosítsa ehhez az iskolai infrastruktúrán, a fizetéseken túl a szakigazgatási támogatást és a felügyeletet is. Amikor az oktatás-nevelés intézményrendszerével szemben nem másodlagos problémák felől közelít az állam. Mert igenis az adott

helyzetben másodlagos, hogy mi van a jelenlegi *Nemzeti alaptanterv*-ben. S harmadlagos, hogy tantárgy- és módszertansóvén módon ki hogyan akarja egy következő NAT-ban magát és szellemi szárazmaradékát vizsgáltatni.

Elsődleges továbbá az, hogy a szülői közösség bírasson az egész napos iskola rendszerében, és nyugodt lelkiismerettel szídjá le gyermekét, ha otthon tiszteletlenül szól a pedagógusáról.

Elsődleges továbbá az is, hogy a pedagógusok közössége elvárhassa: a társadalmi (szociokulturális) sokszínűsége, a megoldandó gyermeki élethelyzetekre felkészített pedagóguskar erkölcsileg és anyagilag megbecsült, szakmai szempontból egész életútja alatt támogatott tagja lehessen, így – belső elvárásként is megfogalmazva – szeretetteljes tekintéllyel élhesse meg hivatását.

Mindezért – illetve ezek hiánya miatt – másodlagos, harmadlagos, „sokadlagos” ma a szememben az, amit az előbb annak minősítettem.

Kormányokon átívelően látjuk, hogy iskolát bezárni, kinyitni, újjáépíteni, építeni mindenki (bárki) tud; az persze változó, ki miben erős.

A *Nemzeti alaptanterv* megalkotásával kapcsolatban is minden kurzushoz köthetően vannak, akik önjelölten vagy mások által felkérten a – kontinuum, szerencsére talán nem permanens – reformlázat fenntartják. Természetesen nem az egyéni elhivatottságot vagy a csoportos lelkesültséget kérdőjelezem meg.

A témánkhoz kötődő álságos vitákkal már nagyon sok idő elment. (Hazánkat, nemzetünket az elmúlt száz esztendőben sokszor kirabolták: országelvételekkel, háborúkkal és jóvátételi kötelezettségekkel, „újjáépítésekkel” és kommunizálással, „gazdasági együttműködésekkel” és privatizálásokkal. Megnyugtató, hogy mindig újratermeljük azt, amit el tudnak venni.) Az időnek van Ura. Nem mi vagyunk; ami idő elmúlt, nem tudjuk visszahozni. Az igazi rablók az időrablók. Időbe vetett lényként ebbe már eleve szegénynek születünk, és egyre szegényebbek vagyunk, bármit is teszünk. Ne vegyük el egymás idejét, s másnak se hagyjuk, hogy elvegye a miénket (a személyeset, a családit, a nemzetit, az egyetemes generációsát sem).

De vissza a címhez és a kezdő sorokhoz, azaz vissza a gyermekhez és a neveléshez.

Számomra örömteli változtatást mutatott, mutat a közoktatás ügyét köznevelés ügyévé tevő kormányzati akarat; és ez talán kiderült a fentiekből.

Bátor kormányzati tett volt a magyar társadalom szerkezeti szétartását adó önkormányzati közoktatási rendszer megszüntetése, továbbá az is, hogy a kormányzat, a teljes központosítás hibáit felismerve, az oktatásigazgatás kialakításával a lokalitás felé mutató módon korrigált. Nem kérem számon, hogy miért nem „született meg” egy-két év alatt a szakembergárda, miért nem módosult a pedagógusképzés szerkezete, méltatlan lenne; de itt az idő, hogy az antik elvárásokat a jelenben alkalmazva: a tartalom és forma egységet alkothasson.

Örömteli, hogy a nevelési rendszer első szintje: az óvodai, helyi, azaz önkormányzati fenntartásban maradt, a helyi hatalomgyakorlás közvetlenségével biztosítva a család és az intézmény(fenntartó) párbeszédének lehetőségét, a lokális sajátosságok, értékek közvetlen megjeleníthetőségét.

Örömteli az is, hogy az új törvényi rendelkezések szerint a gyermekeket hároméves koruktól kötelező óvodába járatni.

Mindezeket a változtatásokat, mint a nemzeti nevelési rendszerünk egészének változtatásait – úgy látom – figyelmen kívül hagyják azok a szakértőként fellépő személyek, akik a korábbi – és ma már elveiben és jogszabályi kereteit tekintve is a múlttá lett – oktatási felhangú hazai rendszer felől nézik a jelen feladatait, például a NAT megújítását.

Az ötvenes évektől létező óvodapedagógiai irányelveket elsőként országos kerettantervként 1996-ban felváltó *Óvodai Nevelés Országos Alapprogramot* (ONAP), amely 2009-ig volt hatályos, az átmeneti – 2009-ben kiadott – ONAP követte, amelyet *A nemzeti köznevelésről* szóló 2011. évi CXCV. törvény keretszabályai alapján előkészített és elfogadott 363/2012. (XII. 17.) kormányrendelet váltott fel, új ONAP-ként.

Írásom jellegénél fogva sem térek át a szak- vagy közpolitikai elemzés műfajára, csak bemutatom az ONAP tavalyi módosítását.

2018. július 25-én jelent meg a *Magyar Közlönyben* az *Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának* módosításáról szóló – tavalay szeptember elsejétől hatályos – rendeletmódosítás.

A rendelet III. része *Az óvodai nevelés feladatai* című, amelyen belül *Az óvodai nevelés általános feladatai* alcím alatt az alábbi pontok szerepeltek korábban:

- „• az egészséges életmód alakítása,
- az érzelmi, az erkölcsi és a közösség nevelés,

• az anyanyelvi-, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása”.

A második pont kiegészült, a hatályos szöveg ma így szól: „az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés”.

A jogszabály szövege *Az egészséges életmódra nevelés* címmel folytatódik, amelyen belül „az egészséges életmód, a testápolás, az étkezés, az öltözködés, a pihenés, a betegségmegelőzés és az egészségmegőrzés szokásainak alakítása” mondat bővült ki a következőre:

„... az egészséges életmód, a testápolás, a tisztálkodás, az étkezés, különösen a magas cukortartalmú ételek és italok, a magas só- és telítetlenzsír-tartalmú ételek fogyasztásának csökkentése, a zöldségek és gyümölcsök, illetve tejtermékek fogyasztásának ösztönzése, a fogmosás, az öltözködés, a pihenés, a betegségmegelőzés és az egészségmegőrzés szokásainak alakítása”.

Ugyancsak kiegészült a következő cím, *Az érzelmi, az erkölcsi és a közösségi nevelés* harmadik pontja, belekeült a nemzeti identitástudatra, a keresztény kulturális értékekre, illetve a családhoz való kötődésre utaló szövegrész, mindez összességében így olvasható a jogszabályban:

„Az óvoda a gyermek nyitottságára épít, és ahhoz segíti a gyermeket, hogy megismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a nemzeti identitástudat, a keresztény kulturális értékek, a hazaszeretet, a szülőföldhöz és a családhoz való kötődés alapja, hogy rá tudjon csodálkozni a természetben, az emberi környezetben megmutakozó jóra és szépre, mindazok megbecsülésére.”

A rendelet IV. része *Az óvodai élet megszervezésének elvei* címet bírón belüli negyedik – *Az óvoda kapcsolatai* – szövegrészben megjelent a 4. pont: „A Kárpát-medence magyar nyelvű intézményei közötti oktatási tér kialakítása érdekében az óvoda a külhoni magyar óvodákkal kapcsolatépítésre törekszik, és – lehetőségei szerint – szakmai kapcsolatot tart fenn.”

A kormányrendelet következő, ötödik részében, *Az óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai* cím alatt, a *Verselés, mesélés* című szövegrészben is két változás is történt, egyfelől a korábbi 2. pont helyébe a következő rendelkezés lépett: „2. A magyar gyermekköltészet, a népi, dajkai hagyományok, gazdag és jó alkalmat, erős alapot kínálnak a mindennapos mondókázásra, verselésre. A mese a gyermek érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődésének és fejlesztésének egyik legfőbb segítője. A mese – képi és konkrét formában, esetlegesen a bábozás és dramatizálás eszközeivel – feltárja a gyermek előtt a külvilág és az emberi belső világ

legfőbb érzelmi viszonyait, a lehetséges és megfelelő viselkedésformákat.”; másfelől a korábban hatályos 7. pontot az alábbi váltotta: „7. Az óvodában a 3–7 éves gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodóan a népi – népmesék, népi hagyományokat felelevenítő mondókák, rigmusok, a magyarság történelmét feldolgozó mondavilág elemei, meséi –, a klasszikus és a kortárs irodalmi műveknek egyaránt helye van.”

Ugyancsak az ötödik részben, a *Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka* című szövegrészben is van változás a jogszabályban, az 1. pont is módosított szöveggel hatályos a jelenben: „1. A rajzolás, festés, mintázás, építés, képalakítás, a kézi munka mint az ábrázolás különböző fajtái, továbbá a műalkotásokkal, a népművészeti elemekkel, szokásokkal, hagyományokkal, nemzeti szimbólumokkal, az esztétikus tárgyi környezettel való ismerkedés is fontos eszköze a gyermeki személyiség fejlesztésének. A gyermeki alkotás a belső képek gazdagítására épül. Törekedni kell a gyermeki alkotások közösségi rendezvényen való bemutatására és a tehetségek bátorítására.”

Az utóbbit kettővel lejjebb követő szövegrész, *A külső világ tevékeny megismerése* című is változott, a módosított szöveg: „2. A gyermek, miközben felfedezi környezetét, olyan tapasztalatok birtokába jut, amelyek a környezetben való, életkorának megfelelő biztos eligazodáshoz, tájékozódáshoz szükségesek. Megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a közösséghez való tartozás élményét, a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét.”

Sajnos ritkán ír(hat) le ilyet az emberfia, de: bravo!

Nem elemzem a leírt módosításokat részletesen, de összefoglalóan elmondható: a nemzeti kultúra értékeinek, a helyi kötődések kialakítását lehetővé tevő, léleképítő élmények megtapasztalásának biztosítását célozzák játékosan, gyermekközpontúan. Egyaránt cél a gyermek testi, lelki, szellemi nevelése, verbalitásbeli, zenei, manualitásbeli, testmozgáshoz kötődő képességeinek fejlesztése, az egyéni és csoportos (siker)élmények biztosítása.

Számunkra mindez miért is fontos?

Mert a kormányzati törekvések megteremthetik az óvodai neveléssel a kulturális tőkekiegénylítés lehetőségét, a családból hozott szociokulturális hátrányok lefaragását, ráadásul olyan életkorban, amikor a gyermek a legfogékonyabb az értékek befogadását tekintve.

A bemutatott *program* azt is lehetővé teszi, hogy a gyermek a virtualizált vagy virtuális valóságtól a leg-

inkább távol lévő – nem-digitális alapú – egyéni vagy csoportos játékkal, alkotótevékenységgel a szocializáció valós és emberi tereiben és idejében, közösségeiben éljen. Ebben a korban még más az időérzékelése, könnyebben belefeledkezik a tevékenységébe. A Program – kiteljesedése esetén – biztosíthatja, hogy egyetemes és nemzeti kulturális értékekkel játékosan megismerkedhet a gyermek, nyelviségbe, zenébe, vizualitásba ágyazottan az óvodában eltöltött évek során belsővé teheti azokat.

Ha ez sikerül, nem kell féltetni: világunk pszeudo-valóságai a későbbiekben sem uralkodhatnak felette. Persze mindenki találkozik a digitalizált-virtualizált világgal, használja az eszközöket, együtt él velük, éljen is. De ha kisgyermekként „megtanulja” szeretni az emberi hangot, az érintést, s ha még nem is tudatosultan, de elkezd tisztelni a másikat, a közösséget, a múltat, s ha még nem is reflektáltan, de érzi, csak mások boldogulásával együtt alakulhat az övé is, akkor már jöhet a jelenkor minden magassága és mélysége, emberére talál a felnövekvő gyermekben, fiatalban.

Megváltozott (értsd ezen: felgyorsult és személyiség/telenebb) a világ. Témánk esetében ez azt jelenti, hogy korábbi történelmi időben a családnak vagy iskolának több (az is lehet, hogy minőségibb) ideje volt nevelni. A jelenben vagy éppen az életkorban – a három- és hétéves életkor között – kapja meg a kisgyermek a későbbi életvezetésére is kiható értékeket, habitualizálva azokat, vagy később már csak egy élmény lesz a számára a sok közül, a be- és elfogadás lehetőségének egyre növekvő esetlegességével.

De ha ebben az életkorban sikerül értékévé tenni számára a valóság alapú emberit, akkor magában is értékelni fogja azt. Először játszótárssá, majd barátta, csapattárssá, munkatárssá, szerelmes kedvessé, később édesanyává és édesapává akar lenni, hiszen a másik – és így a maga – emberségének tiszteletében él, ezt akarja továbbörökíteni.

Minden iskolai nevelésnek alapja lehet az előbb bemutatott óvodai (és természetesként meglévő családi is). Az iskolában egyre hangsúlyosabb tudásátadás (oktatás) is csak akkor értelmes, ha nem jövőbeni munkavállalókban gondolkozva okítunk-okíttatunk, hanem az embert látó és tudó, mivel minden tevékenységével mások életére is kihatóan cselekvő, ezért felelős személyiséget formálunk.

Miért nem veszik végre észre az ipari-technológiai fejlesztés utilitarista embernélküliségét átvevő politikusok, hogy a fiatalokat azért nem érdekli a tudomány és

a technológia, az innováció áttételén-absztrakcióján keresztüli tevékenységet kifejtő hivatások, azaz azért nem jelentkeznek természettudományos szakokra, mert nem tanulták meg: ezeknek a tevékenységeknek is – évezredek távolságban, sokszor csak láthatatlan – mozgatórugója az ember, az emberiség javának szolgálata volt, még a leginkább szcientista szemlélettel „megáldott” korokban is. (Nem kétlem, a tudományos munka művelőinek döntő többsége most is így közelít munkájához, sőt, azt gondolom, ezért is választotta hivatását.)

Ha a felnövekvő generációk csak az elembertelenítő-elmagányosító virtualizált világban élnek, nem lesz meg a belső ösztönző, hogy másokért téve, felelős emberként éljenek. Ettől persze hasznos tagjai lesznek a haszonelvű, de haszonelvűségével öncsonkító világunknak, döntően alkalmazottként, végrehajtóként.

A fentiekben leírtak szerint szükségesnek tartom az óvodai nevelés kiteljesítését egy negyedik évvel, mint új iskola-előkészítő év bevezetésével. Ennek előnye lenne, hogy a gyermek a gyermeki eszmélése környezetében és közösségében ismerkedhetne meg – egy évre elnyújtottan – a betűvetés, az olvasás és az összeadás-kivonás „játékával”. Ekkor még több zene, tánc, rajz és anyaghasználattal is járó művészeti foglalkozás is része lehetne a mindennapoknak. Ide, így még beemelhetnénk több művészettel nevelést, és lazíthatnánk a tanulás gyakorlatának kezdetét jelentő időszak szoros abroncsain, több időt adnánk „a messzebről indulók” felkészítésére az új „utakra”.

Mindennek származékos előnye még, hogy a családok jelentős része örömmel tartja, tartotta, tartaná gyermekét az óvodai környezetben a hetedik életévig.

Tudom, ez oktatásiszerkezet-változást, képzési átalakításokat, továbbá infrastrukturális fejlesztéseket jelentene.

A köznevelés közoktatási szakaszába nem kell (nem szabad) többet belegyömöszölni, mert nem is lehet. Az óvodai nevelés egészül(het)ne ki a fentiek alapján.

Az írás címére utalva: nem lehet a gyermeket tovább terhelni.

Az egész napos iskola ma az egész napos tanulást eredményezi.

Bármely írás, amely akármelyik területen is – legyen az természet- vagy humántudomány, de akár művészet, akár testnevelés – fejlesztést javasol, több mint hiba, bűn.

Eléga terminátorgyártásból – nem kell több ember(ke) gép(ecske) – „élő szövet a fémvázon”. A gyermek a délután második felében csak azt tanuljon – szülei támogatása mellett –, amit szeretne.

Elég az „esti iskolákból”. Ne kelljen – a kudarckerülés miatt – estefelé még tanulni a gyermekkel a szülőnek, csak akkor, ha valóban az együtt tanulás élményét szeretnék. Másnap reggel iskolába, munkába indulnak, napközben nem látják egymást, délutánonként családot alkothassanak és ne egy tanulószoba közösségét (kifacsart nebulóval és – általában – képesítés nélküli, de ugyancsak fáradt „pedagógussal”).

Mindezen új helyzetek eléréséért elsőként fejleszteni az állam és a társadalom, azaz a családok, az intézmények, a szülők és tanárok többszintű, több ponton találkozó kapcsolatát kellene, mert ameddig az ebben a minőségben marad, addig vélhetően minden pedagógiai tartalomfejlesztés (tantervi, képzési) füstbe megy.

Persze ez nem jelenti, hogy ne lehetne a jelenlegi helyzeten részletszabályokkal is javítani.

Csökkenteni kellene a számonkéréseket a tesztek peremre szorításával, a szóbeliség arányainak növelésével. Hallják egymás szavát a gyermekek, az osztályteremben zajló egyéni felelés is csoportélmény, bármilyen furcsán is hangzik.

Tiltani kellene a pihentető évközi szünetek iskolák általi felszámolását, az azt követő – legalább az évközi szünet hosszával egyező – időszak dolgozatmoratóriumával. Vajon a felnőttek a szabadságuk alatt az utána kezdődő munkás hétköznapi kihívásaira tréningeznek?

Érdemi szakigazgatási felügyelettel vissza kell fordítani a részállású foglalkoztatások növekedő arányát, az iskolában csak egy-két napot töltő tanító vagy tanár nem lesz integráns tagjává az iskolai közösségnek, nincs folyamatosan jelen, nem alakul ki sem irányából, sem felé a szükséges kötődés. Tudom, sokszor oktatásszervezési adottságok-kényszerek eredményezik ezeknek a helyzeteknek egy részét, ezért nem tiltásról, hanem csak az indokolt alkalmazási gyakorlat fenntartásáról írok.

Vizsgálni kell az életpályákat, a folyamatosan – ráadásul nagy gyakorisággal évközben – iskolát vált(ogat)ó pedagógusok pályaalakulását. Tudom, kényszerben vannak az intézményvezetők: az évközi kilépő helyett egy másikat fel kell venni (aki meg évközi belépő)..., ezek – mondjuk ki – az esetek többségében hivatástudat nélküli pedagógus végzettségű emberek intézményrendszer-szinten okoznak zavart a vezetőknek, túlmunkát a kollégáknak, károkat a diákoknak. Az állam, ha felelős, ne szégyenlősködjön, ezt a kört nem tudja egy-egy tantestület, intézményvezető, esetleg járási tanügyi vezető kiegyenesíteni (viszont a hivatástudat vagy alkalmasság nélkül az intézményrendszerben dolgozók jelenlétének hiánya bértömeget

szabadítana fel, és így a szakmájukat hivatásként megélni akaró pedagógus életpályája magasabb bérrel jutalmazható, a magasabb javadalmazás odavonzza és ott tarthatja a tanítani-nevelni vágyókat).

Sok mindenről eshetne még szó, de a példák talán a korábban leírtak felőli szemléletességükkel megerősítő-alátámasztó jelleggel bírnak.

Összességében tehát ne a könnyebb utat válassza az állami vezetés: iskolát építeni, felújítani, az intézményeket eszközökkel felszerelni (pláne, ha emelkedőben az ország gazdasági helyzete) lehet, sőt, kötelességszerűen kell is; alaptantervet koncipiálni, szövegezni, vitatgatni kell, ha lehet (és miért is ne lehetne); de a lelket megmenteni, testet és szellemet nevelni mindig is kell, itt nincs lehet..., bármilyenek is a körülményeink. S ez mindig a nehezebb út, de járni kell rajta, mert embertől emberig – lélektől lélekig – ez vezet.

A gyermekekkel kapcsolatos, nevelésközpontú állami figyelem és gondoskodás – amely az elmúlt években fordulatként megjelent – a jó út kezdete.

Yoda mester – egy még meg nem írt és így le sem forgatott *Csillagok háborúja*-epizódban – ezt mondta egy tanítványának: „Hiába van fénykardod, ha a seprűnyél forgatásához sem kész tested, lelked, szellemed...” Ez mindannyiunkra igaz.



...nem futott el,
csak felállott
szépen

Vett sisakot,
páncélt, hét tollú
buzogányt...



Aranyul



REZÜMÉK

Buji Ferenc

A Homo sapienstől a homo sapiensig

A filozófia helye az irodalomoktatásban

■ A szerző amellet érvel, hogy az irodalomtanár-képzés legfontosabb feladata a filozófiai gondolkodás értelmének megismertetése a hallgatókkal, valamint annak bizonyítása, hogy a bölcsellettől való idegenkedés a filozófiával kapcsolatos hamis előítéletekből fakad. Az irodalomtanárnak azt kell látnia és tanítványainak megmutatnia, hogy szinte minden irodalmi alkotást átszőnek filozófiai gondolatok. Ugyanakkor az irodalomtanár-képzés és a középiskolai irodalomoktatás végső célja nem a szakzerű filozófiai ismeretek elsajátítása, hanem a tudás megszerzése a filozófia segítségével.

Tolcsvai Nagy Gábor

Az anyanyelv-pedagógia feszültségviszonyairól

■ A mai magyar nyelvoktatás és a magyar anyanyelvi tantárgy-pedagógia problémái kapcsán minden további, rendszerszintű nyelvtudományi és -pedagógiai döntés előtt két fő kérdést kell megfogalmazni. Mi a célja az anyanyelv-pedagógiának, vagyis a magyarnyelvtan-óráknak? Másrészt: milyen kulturális és tudományos előfeltételek és előítéletek közegében fogalmazódnak meg az anyanyelvi tantárgy-pedagógia elvei és módszerei? A szerző arra mutat rá, hogy ma a funkcionális nyelvészeti megközelítés kínálja azt a szakmai szintézist, amelyet a nyelvpedagógia iskolai kidolgozásához fel lehet használni.

Falusi Márton

Költői vázlat a költői nyelv működéséről

■ Minek alapján választható el a költői és a hétköznapi nyelvhasználat? Mivel e kérdésre nincs megkérdőjelezhetetlen tudományos elmélet, a tanulmány első része azokat a segédfogalmakat ismerteti, amelyek elvezethetnek a válaszhhoz. A költői eszközök jelentésteremtő ereje retorikai és poétikai funkciójukból ered. A második rész azt vizsgálja, hogyan érvényesül ez napjainkban, amikor az irodalmi műveltség, az irodalom világképalkotó hatalma csak kisebb közösségek önmeghatározását formálja. Végül arra mutat rá: ha valamely személy nem képes nyelvi univerzumát, fogalomkészletét kritikai módon szemlélni, kultúrlény mivoltát és végső soron emberi méltóságát sodorja veszélybe.

Kugler Nóra

A nyelvtan az iskolai gyakorlatban

■ A mai magyar közoktatás a tartalomközpontúságtól a gyerekközpontúság felé halad. A szerző a tanulói teljesítmény és attitűd, valamint a didaktikai folyamat kutatásának eredményeire támaszkodva arra keres választ, hogy mennyiben felel meg a mai nyelvtanítás a tanulót középpontba állító szemléletnek, mennyiben készítet a nyelvtanítás a nyelvhez fűződő természetes, alkotó viszony megértésére és tudatos alkalmazására. Ezért a kortárs nyelvtan-tantárgypedagógia központi kérdése: mennyi köze van a diáknak a tananyaghoz és a tanulási folyamathoz?

„A mindenséggel mérd magad!”

Lőcsei Gabriella beszélgetése Jelenits Istvánnal

■ Jelenits István több mint fél évszázadon át tanított. Egykori tanítványai – mai ifjak, a középnevezdek tagjai és idősek – szinte minden élethelyzetre költői idézetekkel reagálnak. A Corvin-lánccal és a Magyar Művészeti Akadémia aranyérmével kitüntetett, Széchenyi-díjas piarista szerzetes, teológus, magyar–hittan szakos tanár a napjainkban is formálódó *Nemzeti alaptanterv*vel kapcsolatban vall a magyartanítás általa megismert és elfogadott sajátságairól, esélyeiről és távlatairól.

Szörényi László

Mitológia és irodalomoktatás

■ A szerző úgy véli, a latintanítás kiiktatása a magyar oktatási rendszerből az irodalomoktatás felszámolásának első lépése. A klasszikus görög–római mitológia és a többi nagy nemzet hitregéinek és történeti mondáinak tanítása nélkülözhetetlen minden, saját nyelvet használó vagy egy idegen nyelvet komolyan elsajátítani kívánó ember számára, mert a mitológia a költészet nyelve. A költészet nem csupán a szépirodalom egyik válfaja, hanem – átvitt értelemben – minden művészet gyűjtőneve.

Biernaczky Szilárd

A szó(beli) művészet helye

a magyar irodalom tanításában

Nyílt levél a hazai magyartanár-társadalomhoz

■ A szóbeli művészet a teljes értelemben felfogott szépirodalom részének számít. A szerző arra hívja fel a figyelmet a *Nemzeti alaptanterv* irodalommal foglalkozó és a folklórra vonatkozó részével kapcsolatban, hogy a szóbeli költészet és az írásbeliség, a népköltészet és a műköltészet tanítása-akor nemcsak a különbségekre, hanem a kapcsolódási pontokra és az azonos esztétikai sajátosságokra is fel kell hívni

a diákok figyelmet. Majd ebből az alapelvből kiindulva ismerteti elvi szempontjait és gyakorlati javaslatait.

Nagy Gábor

Iroda-lom?

■ A nemzeti kánon alapja a közoktatás irodalmi tananyaga. Ez a különböző irodalmi kánonok leglassabban változó része. A szerző felteszi a kérdést: kell-e változtatni a nemzeti kánonon, a közoktatás irodalmi anyagán, és ha igen, kinek a feladata és felelőssége ez? Végül arra jut, hogy a *Nemzeti alaptanterv*vel nem lehet orvosolni az irodalomoktatás problémáit. Ehelyett újra kell gondolni a tanárképzés rendszerét, amely évtizedek óta zömében frusztrált, tájékozatlan irodalomtanárokat nevel.

Molnár Gábor Tamás

Irodalom, elmélet, tanítás

■ A szerző arra keres választ, mikor és mennyiben van szüksége a tanulónak, a tanárnak, a tankönyvszerzőnek, a tanterv összeállítójának és a tanárképzésben részt vevő oktatónak irodalomelméleti tudásra. A válaszlehetőségek bemutatása után arra hívja fel a figyelmet, hogy az irodalom értelmezése, az értelmezések megfogalmazása és megvitatása nagymértékben hozzájárulhat a kognitív képességek fejlesztéséhez. Az elméleti problémák kapcsán a tanulók megtapasztalhatják a hipotézisalkotás mibenlétét, valamely nem-empirikus, nem-konkrét jelenség magyarázatának felszabadító erejét.

Takács Géza

Az irodalomtanítás és a hátrányos helyzetű diákok

Jegyzetek

■ Az olvasási nehézségekkel küzdő diákok általában tanulási nehézségekkel is küzdenek. Különösen súlyos kihívás számukra az irodalom tanulása, hiszen a szöveg értelmezése nélkül a költői eszközöket sem lehet megérteni, és a befogadói élmény sem születhet meg, ami az irodalomtanítás fő célja volna. Számol-e a magyar irodalomoktatás az olvasási nehézségekkel küzdő diákokkal? Próbálja-e a hagyományostól eltérő tankönyvekkel, módszerekkel az irodalom felé fordítani a figyelmet? A kérdések azért égetőek, mert a közoktatás kulcstényezője a nyelvi-irodalmi nevelés: fogyatékosága az oktatás egészének minőségi javulását teszi lehetetlenné.

Fábri Anna

A hozzátennivalókról

■ A klasszikus irodalmi művek értelmezésének és tanításának legnagyobb akadálya a szükséges „hozzátenniva-

lók” – a mű világához és megírásának korához kapcsolódó háttérismeretek – körének folytonos tágulása. Ma korszerűtlennek számít a szépirodalom és az élet kapcsolatát hangsúlyozó irodalomtanítás, pedig az irodalom a maga módján éppolyan hűen vall az életről, mint a társadalomtudományok. A szerző rámutat: minden esetben a szaktanár döntése, hogy mely műveket választ ki a klasszikus irodalmi anyagból, és értelmezésük során miként jelöli ki a „hozzátennivalók” körét.

Nényei Pál

Irodalomtanítás és a film

■ A XXI. századra a film vált a domináns művészeti ággá, ezért az irodalomtanítás kiemelt feladata a művészfilmek tanításának tantárgy-pedagógiai kidolgozása – nem illusztrációként, szórakoztató elemként, hanem a film művészi létmódjának megfelelő módon. A filmművészet történetének, műfajainak, eszközeinek és legjelentősebb alkotásainak tanítására nincs szükség külön filmes tantárgyra, mert a film tanításának legjobb fóruma az irodalomóra. A szerző a főbb didaktikai lehetőségek ismertetése után amellett érvel, hogy az irodalomtanítás megújulásának fő iránya a filmes művészi nyelv beillesztése az irodalomórákba.

Józsa György Zoltán

Orosz iskolai kánon tegnap és ma

■ Az orosz iskolai irodalmi kánonok története egyidős az új orosz irodalom megszületésével. A XVIII. században még a klasszicista poétika normái érvényesülnek, de a XIX. század nagyjai már megtalálják a hatalmas ország önálló irodalmi útját. A XX. században az orosz irodalmi kánon a kommunista diktatúra ideológiájának alárendeltjévé válik, a cenzúra uralma csak az 1980-as években, a peresztrojka idején rendül meg, és csak a posztszovjet időszakban omlik össze. Ezt követően az orosz irodalmi kánont az elhíresült „Putyini 100-as könyvlista” írja újra.

ABSTRACTS

Buji, Ferenc

From Homo Sapiens to Homo Sapiens

The Role of Philosophy in Literary Education

■ The author argues that the most important task of training teachers of literature is to make students aware of the meaning of philosophical thinking and to prove that philosophical aversion stems from false philosophical prejudices. The teacher of literature should see and show his students that philosophical thought pervades almost every work of literature. At the same time, the ultimate goal of training teachers of literature and teaching literature in secondary schools is to acquire not professional philosophical knowledge but knowledge through philosophy.

Tolcsvai Nagy, Gábor

On the Tensions in Teaching the Mother Tongue

■ There are two main questions that need to be addressed before any further systemic linguistic and pedagogical decision is made in relation to the problems of teaching the Hungarian language today and Hungarian mother-tongue pedagogy. First, what is the purpose of mother-tongue pedagogy, that is, of Hungarian grammar lessons? Second, what cultural and scientific preconditions and prejudices form the context in which the principles and methods of mother-tongue pedagogy are formulated? The author points out that today a functional linguistic approach offers a professional synthesis that can be used to develop language pedagogy at school.

Falusi, Márton

A Poetic Sketch on How Poetic Language Works

■ What is the difference between poetic and everyday language? As there is no indisputable theory on this question, the first part of the study introduces auxiliary concepts that may lead to an answer. The meaning-generating power of poetic tools derives from their rhetorical and poetic functions. The second part examines how this works today when literary learning, the power of literature to shape worldview, is only asserted in the self-definition of smaller communities. Finally, the author points out that an inability to look critically at one's linguistic universe, one's own set of concepts, entails the risk of losing one's cultural identity and, ultimately, one's human dignity.

Kugler, Nóra

School Teaching of Grammar

■ In Hungarian public education today, there is a shift from content towards child orientation. Based on the results of research on student performance and attitudes and the didactic process, the author seeks to establish whether contemporary language teaching is consistent with a learner-centred approach, and to what extent language teaching encourages the comprehension and conscious use of a creative relationship to language. Therefore, the central question of contemporary grammar teaching is concerned with the student's relationship to the curriculum and the learning process.

'Let the universe be your measure!'

Gabriella Lőcsei in conversation with István Jelenits

■ He taught for more than half a century. His former pupils – whether young, middle-aged or elderly today – recall poetry quotes in almost every situation. A Piarist monk, theologian, teacher of religious education and literature, awarded the Széchenyi Prize, the Corvin Chain, and the Gold Medal of the Hungarian Academy of Arts, István Jelenits discusses the features of teaching Hungarian literature the way he experienced and adopted them, as well as the discipline's perspectives, in connection with the National Core Curriculum, which is still a work in progress.

Szörényi, László

Mythology and Teaching Literature

■ The author believes that the elimination of teaching Latin from the Hungarian education system was indeed the first step to eliminate teaching literature as a whole. Teaching Classical Greco-Roman mythology and the great sagas and historical legends of other great nations is essential for anyone who uses his or her own language or who is serious about learning a foreign language, because mythology is the language of poetry. Poetry is not only a literary genre, but is, in a metaphorical sense, a collective name for all art.

Biernaczky, Szilárd

The Role of Oral Art

in the Teaching of Hungarian Literature

An Open Letter to Teachers of Hungarian

■ Oral art is a part of literature broadly conceived. Concerning the literature and folklore sections of the National Core Curriculum, the author draws attention to the need of highlighting not only the differences but also points of contact and aesthetic parallels when teaching

oral and written poetry, folk and learned poetry. Then, proceeding from this principle, he presents his concepts and practical suggestions.

Nagy, Gábor

Literature – Literate Litter?

■ The basis of the national canon is the literature curriculum of public education. This is the slowest changing part of the various literary canons. The author asks the question: do we need to change the national canon, the literature curriculum of public education, and if so, whose role and responsibility would it be to do so? Finally, he concludes that the National Core Curriculum cannot remedy the problems of teaching literature. Instead, we need to rethink the system of teacher training, which has for decades produced mostly frustrated, uninformed teachers of literature.

Molnár, Gábor Tamás

Literature, Theory, Teaching

■ The author seeks an answer the question when and to what extent literary theory is necessary for students, teachers, textbook authors, curriculum compilers, and teacher trainers. After presenting a series of conceivable options, he points out that the interpretation of literature, the formulation and discussion of interpretations, can greatly contribute to the development of cognitive abilities. Issues of theory may help students experience the nature of posing hypotheses, the liberating power of explaining non-empirical, non-specific phenomena.

Takács, Géza

Notes on Teaching Literature to Disadvantaged Students

■ Students with reading difficulties usually also have learning difficulties. Studying literature is a particularly difficult challenge for them as the interpretation of a text is a precondition for both an understanding of the poetic means and the experience of reception, which is in fact the main purpose of teaching literature. Does the teaching of Hungarian literature take into account students with reading difficulties? Does it seek to draw attention to literature with non-traditional textbooks and methods? The issues are pressing because teaching language and literature is a key factor in public education: its failures are a hindrance to improving the quality of education as a whole.

Fábri, Anna

On Additional Material

■ The greatest obstacle to the interpretation and teaching of classical works of literature is the continual expansion of the necessary 'additional material', that is, background knowledge related the world of the work under scrutiny and the time of its writing. Today, a teaching of literature that emphasizes the relationship between literature and life is deemed outdated, although literature in its own way is as faithful to life as the social sciences are. The author points out that the responsibility for the selection of works from the literary canon as well as of the 'material to be added' for the sake of their interpretation always lies with the teacher.

Nényei, Pál

Teaching Literature and Cinema

■ Today, cinema has become the dominant art form, and the teaching of literature in schools must therefore include elaborating the methods of teaching art films – not as illustrations nor as entertainment, but true to the mode of their being. There is no need for a separate cinema class to teach its history, genres, means, and most significant works: literature classes are the best forum for teaching cinema. After outlining the major didactic possibilities, the author argues that a main direction of the renewal of teaching literature is the incorporation of cinematic language into literature classes.

Józsa, György Zoltán

The Russian School Canon Yesterday and Today

■ The history of the canons of Russian school literature dates back to the birth of modern Russian literature. In the 18th century, the standards of classical poetics still prevailed, but the great writers of the 19th century found a distinct way for their vast country. In the 20th century, the canon of Russian literature was subordinated to the ideology of the communist dictatorship, and fell apart only in the post-Soviet period. Subsequently, the canon of Russian literature was rewritten by Putin's notorious 'Top 100 Books'.

SZERZŐK

Biernaczky Szilárd CSc (1944)

Kós Károly-díjban és Iroko Award életműdíjban részesített etnográfus, egyetemi oktató, szerkesztő, szakíró, a néprajztudomány kandidátusa. Fő kutatási területe az általános afrikánisztika, az etnomuzikológia, a folklorizmus, a folklór és az irodalom kapcsolata, különösen magyar, olasz és afrikai vonatkozásban.

Buji Ferenc (1962)

filozófiai író, esszéíró, műfordító, szerkesztő. Kutatási területe a művészettörténet, filozófia-, kultúrtörténet, összehasonlító vallástörténet, tudományelmélet. A tradicionális létszemlélet ismert képviselője. 2007-ben az *Életünk* folyóirat nívódíjában részesült.

Cs. Jónás Erzsébet DSc (1950)

Krúdy-gyűrével, Brassai- és Fran Miklosics-díjjal kitüntetett nyelvész, a Nyíregyházi Egyetem Kelet- és Közép-európai Kutatóközpontjának professor emeritája, 2013-ig a Nyíregyházi Egyetem Szlavisztika Intézetének igazgatója. Fő kutatási területe a fordításstiszta, a kognitív nyelvészet és a kultúraszemiotika.

Csuday Csaba PhD (1944)

költő, prózaíró, a spanyol nyelvű irodalmak kutatója és fordítója. 1974-től a *Nagyvilág* rovatvezetője. 1990 és 1995 között diplomata. 1996 és 2011 között a PPKE oktatója, tanszékvezetője. Nyugalmazott egyetemi docens. 2004-ben a Spanyol Polgári Érdemrend komtúri, 2014-ben a Magyar Érdemrend tisztikeresztje kitüntetésben részesült. A Magyar Írószövetség rendes, az MTA és az MMA köztestületi tagja. A *Magyar Művészet* szerkesztője.

Fábri Anna CSc (1945)

irodalom- és művelődéstörténész. Kutatási területe a XIX–XX. századi magyar elbeszélő irodalom, valamint a társasélet és a viselkedéskultúra a XVIII–XIX. századi Magyarországon. Több szövegkiadás, antológia, szöveggyűjtemény mellett hat, monografikus igényű könyvet publikált.

Falusi Márton PhD (1983)

Gérecz Attila-, Junior Prima- és József Attila-díjas költő, eszéista, szerkesztő, az MMA Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézetének tudományos főmunkatársa és a Nemzeti Kulturális Alap Szépirodalom Kollégiumának vezetője.

Jelenits István (1932)

Magyar Corvin-lánccal kitüntetett Eötvös-, Széchenyi-, Magyar Örökség és Prima-díjas piarista szerzetes, teológus, író, magyar–hittan szakos tanár. Budapest díszpolgára. 1992-ben a Magyar Köztársasági Érdemrend közepkeresztje a csillaggal kitüntetésben, 2016-ban a Magyar Művészeti Akadémia aranyérme díjban részesült.

Józsa György Zoltán PhD (1966)

irodalomtörténész, műfordító, az ELTE BTK Orosz Nyelvi és Irodalom Tanszékének adjunktusa. Szakterülete a XIX–XX. századi orosz irodalom, különösképp a szimbolizmus, az eszmélettörténet és a vallásfilozófia tárgykörét kutatja.

Kucsera Tamás Gergely PhD (1976)

filozófia szakos bölcész és tanár, szociológus, közgazdász (MBA), nemzetközi szakértő, a Pécsi Tudományegyetem címzetes egyetemi tanára, a Károli Gáspár Református Egyetem docense, a Művészetigazgatás és művészetmenedzsment szak szakfelelőse, a *Valóság* főszerkesztője, a *Magyar Művészet* társfőszerkesztője. A Magyar Művészeti Akadémia főtákar. A Kovács Flórián-émlékérem, a Bánffy Miklós-díj és a Magyarország Lovagkeresztje elismerések birtokosa.

Kugler Nóra PhD (1965)

nyelvész, az ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszékének habilitált docense. Fő szakmai területe a magyar nyelv grammatikája. Szerzőtársaival elméleti és tananyagfejlesztő kutatásokat folytat a funkcionális szemléletű nyelvtantanítás terén.

Lőcsei Gabriella (1945)

magyar–latin szakos középiskolai tanár, Táncsics Mihály- és Prima-díjas újságíró, kritikus, tévékritikus. 1973 és 2014 között a *Magyar Nemzet* munkatársa.

Molnár Gábor Tamás PhD (1975)

irodalomtörténész, az ELTE BTK Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézetének habilitált adjunktusa. Fő kutatási területe a modern és posztmodern próza, az irodalomértelmezés elmélete és az irodalomtanítás módszertana.

Nagy Gábor PhD (1972)

József Attila-díjas költő, irodalomtörténész. Kutatási területe a XX. századi és a kortárs magyar irodalom. A Magyar Művészeti Akadémia rendes tagja.

Nényei Pál (1974)

író, drámaíró, magyar–művészettörténet szakos gimnáziumi tanár.

Szörényi László DSc (1945)

József Attila- és Széchenyi-díjas irodalomtörténész, kritikus, egyetemi tanár. 1997 és 2013 között az MTA Irodalomtudományi Intézetének igazgatója, jelenleg emeritus kutató professzora, a Szegedi Tudományegyetem professzor emeritusa. Fő kutatási területe a neolatin irodalom és a XIV–XX. századi magyar irodalom. 2002-ben az Olasz Köztársasági Érdemrend parancsnoki fokozatát, 2016-ban a Magyar Érdemrend Tisztikeresztjét kapta meg. A Magyar Írószövetség választmányi tagja. A Magyar Művészeti Akadémia levelező tagja.

Takács Géza (1953)

Apáczai- és Eötvös József-díjas nyugalmazott pedagógus, szerkesztő, szociográfus, esszéista.

Tolcsvai Nagy Gábor (1953)

egyetemi tanár, a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja. Kutatási és oktatási területe a kognitív szemantika, a magyar nyelv kognitív leírása, az irodalomértés, a magyar nyelv művelődéstörténete és a teológiai szemantika.

AUTHORS

Biernaczky, Szilárd, CSc (1944),

ethnographer, winner of the Kós Károly Prize and the Iroko Lifetime Achievement Award; university professor, editor, writer, and candidate in ethnography. His main research interests include African Studies, ethnomusicology, folklore, and the relationship between folklore and literature, especially in Hungarian, Italian and African contexts.

Buji, Ferenc (1962),

writer on philosophical topics, essayist, translator, editor. His research interests include art history, the history of philosophy, cultural studies, comparative religion, and the philosophy of science. A well-known advocate of the traditionalist worldview. In 2007, he received the Award for Excellence of the journal *Életünk*.

Cs. Jónás, Erzsébet, DSc (1950),

linguist, winner of the Krúdy Ring as well as of the Bras-

sai and Fran Miklosics awards; professor emerita of the Eastern and Central European Research Centre of the University of Nyíregyháza; until 2013, Director of the Institute of Slavic Studies at Nyíregyháza University. Her main research interests include translation studies, cognitive linguistics and cultural semiotics.

Csúday, Csaba, PhD (1944),

poet, writer, and scholar and translator of Spanish literature. He has been editor of the Spanish section of the review *Nagyvilág* since 1974. He served as a diplomat between 1990 and 1995. He is now a retired department-chair university docent. He was decorated with the Spanish Order of Civil Merit (2004) and the Officer's Cross of the Order of Merit of Hungary (2014). He is a member of the Hungarian Writers' Association, of the Public Body of the Hungarian Academy of Sciences and the Hungarian Academy of Arts, and editor of *Magyar Művészet*.

Fábri, Anna, CSc (1945),

literary and cultural historian. Her research interests include 19th and 20th century Hungarian fiction, as well as social life and behaviour culture in Hungary in the 18th and 19th centuries. In addition to editing various texts and anthologies, she has published six monographs.

Falusi, Márton, PhD (1983),

Attila Gérecz, Junior Prima and Attila József Prize-winning poet, essayist, editor, senior member of the Research Institute of Art Theory and Methodology of the Hungarian Academy of Arts, and head of the Literature Board of the National Cultural Fund.

Jelenits, István (1932),

Piarist monk, theologian, religious education and literature teacher. A Honorary Citizen of Budapest, he was awarded the Széchenyi, Eötvös, Hungarian Heritage, and Prima prizes, the Corvin Chain, the Middle Cross of the Order of Merit of the Hungarian Republic, and the Gold Medal of the Hungarian Academy of Arts in 2016.

Józsa, György Zoltán, PhD (1966),

literary historian, translator, lecturer at the Department of Russian Language and Literature at ELTE. His research focus is on 19th–20th-century Russian literature and, in particular, symbolism, history of ideas and religious philosophy.

Kucsera, Tamás Gergely, PhD (1976),

MA in philosophy with a teacher's degree, sociologist, economist (MBA), international specialist, honorary university professor of the University of Pécs, programme leader of the Arts Administration and Arts Management programme at Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. Editor-in-Chief of *Valóság*, Co-Editor-in-Chief of *Magyar Művészet*. He is Secretary General of the Hungarian Academy of Arts and awardee of the Flórián Kovács Memorial and Miklós Bánffy prizes, and the Knight Cross of Hungary.

Kugler, Nóra, PhD (1965),

linguist, habilitated docent at the Department of Contemporary Hungarian Language at ELTE. Her research focuses on Hungarian grammar. Along with her co-authors, she has been working on research projects on functionalist grammar teaching.

Lőcsei, Gabriella (1945),

secondary school teacher of Hungarian and Latin, journalist, critic, TV critic, recipient of the Táncsics Mihály and Prima Prémium awards. On the staff of *Magyar Nemzet* from 1973 to 2014.

Molnár, Gábor Tamás, PhD (1975),

literary historian, habilitated lecturer at the Institute of Hungarian Literature and Cultural Studies at ELTE. His research focuses on modern and post-modern prose, the theory of literary interpretation and the methodology of teaching literature.

Nagy, Gábor, PhD (1972),

Attila József Prize-winning poet, literary historian. His research focuses on 20th-century and contemporary Hungarian literature. He is a regular member of the Hungarian Academy of Arts.

Nényei, Pál (1974),

writer, playwright, secondary-school teacher of literature and the arts.

Szörényi, László, DSc (1945),

Attila József and Széchenyi Prize-winning literary historian, critic, university professor. Between 1997 and 2013, Director of the Institute of Literary Studies of the Hungarian Academy of Sciences, currently its professor emeritus researcher, and also professor emeritus at the University of Szeged. The main areas of his research include neo-

Latin literature and 14th–20th century Hungarian literature. In 2002, he was bestowed Commander of the Order of Merit of the Italian Republic. He is Board Member of the Hungarian Writers' Association and corresponding member of the Hungarian Academy of Arts.

Tolcsvai, Nagy, Gábor, DSc (1953),

university professor, ordinary member of the Hungarian Academy of Sciences. His research focuses on cognitive semantics, the cognitive description of the Hungarian language, understanding literature, cultural history of the Hungarian language, and theological semantics.

A Magyar Művészet VII. évfolyam 4. szám képei

Az illusztrációk forrásai:

- 6. oldal, AKG, Cultiris ©
- 9. oldal, Cultiris ©
- 33. oldal, Szathmáry Melinda, Piarista Rend Magyar Tartománya
- 34. oldal, Dr. Szelényi Zoltán
- 35. oldal, Dr. Szelényi Zoltán
- 85. oldal, wikipédia ©
- 88. oldal, Cultiris ©
- 95. oldal, Bridgeman, Cultiris ©
- 99. oldal, Kakas Olívia Gondolat című műve

Elválasztó képekről:

- 11. oldal, Golda János – Piarista Gimnázium, Budapest
- 18. oldal, Golda János – Piarista Gimnázium, Szalazanci Szent József Piarista kápolna, Budapest
- 26. oldal, Ferencz István – Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium, Miskolc
- 32. oldal, Turi Attila – Széchenyi István Általános Iskola, Budakeszi
- 42. oldal, Salamin Ferenc – Bolyai János Katolikus Általános Iskola, Szerencs
- 50. oldal, Csernyus Lőrinc – Makovecz Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, Csenger
- 60. oldal, Bogos Ernő – Szent Ágoston Nappali Foglalkoztató Központ, Csíkszereda
- 68. oldal, Bodonyi Csaba – Szerencsi Szakképzési Centrum Tokaji Ferenc Gimnáziuma és Szakgimnáziuma, Tokaj
- 76. oldal, Ferenc Marcell – Debreceni Egyetem Épületenergetikai Demonstrációs Központ, Debrecen
- 83. oldal, Balázs Mihály – Pázmány Péter Katolikus Egyetem Információs Technológiai és Bionikai Kar, Budapest
- 91. oldal, Turányi Gábor – Apátkúti Erdei Általános Iskola és Komplex Művészeti Program, Visegrád
- 97. oldal, Dévényi Sándor – Sásdi Általános Művelődési Központ és Könyvtár
- 115. oldal, Radványi György – A Magyar Nyelv Múzeuma, Széphalom
- 124. oldal, Finta József – Nemzeti Közzolgálati Egyetem Orczy úti Kollégium, Budapest

