

Stagnálás, romlás vagy olvasásfejlesztés?

A címben jelzett kérdés nyilvánvalóan nem költői, sokkal inkább a napi gyakorlat, a tapasztalatok és a szigorúan megtervezett vizsgálatok eredményei nyomán fogalmazódik ilyen élesen. A dilemmát az olvasási szokások változásait illetően mind a felnőttek (Könyvtári Figyelő 1997/3. szám), mind a 10–14 évesek szintjén (Könyv, Könyvtár, Könyvtáros 1999. május) már korábbi, bőségesen adatolt írásainkban magunk is jeleztük. Általában csökkent az olvasás tekintélye, egyre több a közvetlen, napi, praktikus célokat szolgáló könyvhasználat, radikálisan hódít az amerikai lektúr, s a legnagyobb vesztes a kortárs hazai szépirodalom.

Mindenekelőtt két „külső szemlélő” megállapításait szeretnénk felidézni. Aho-
gyan azt az Új Pedagógiai Szemle 2000. július-augusztusi számában Vári Péter és munkatársai részletesen ismertetik, az Országos Közoktatási Intézet 1986 óta kétévente rendszeres, úgynevezett Monitor vizsgálatokat végez a 9–18 éves korosztály tanulási eredményeivel kapcsolatosan. Csak az olvasásértés kérdésénél maradv, két megállapítás válik egyértelművé adataik áttekintése nyomán. Az 1986 és 1995 közötti években a teljesítmények egyértelmű romlását regisztrálták, majd a legutóbbi (1995–99) időszakban a stagnálás vált jellemzővé. Fontos viszont tudatosítanunk, hogy az országos átlag változatlanságához a teljesítmények településtípushoz kötődő, növekvő szóródása társult. Vagyis a már korábban is legjobban olvasó fővárosiak eredményei javultak, a kisvárosok tanulóinak teljesítménye azonos szinten maradt, míg a községekben élő gyerekek szövegértése tovább romlott. A skála két végpontja távolodott egymástól, másként szólva a társadalmi, kulturális különbségek ezen a szinten is növekedtek.

Hasonlóan súlyos figyelmeztetésként értelmezhetők a Központi Statisztikai Hivatal legfrissebb adatai (Időfelhasználás 1986 és 1999 őszén¹; KSH, Bp, 2000), melyek szerint ez a korábban vezető szerepű otthoni foglalatosság, a kultúráközvetítésnek ez a hagyományos formája egyre hátrébb szorul a szabadidős tevékenységek rangsorában. „A férfiak körében az olvasásra fordított idő a kétharmadára, a nőknél kevesebb, mint háromnegyedére csökkent.” A fiatalabb korosztályok esetében még drámaibb a visszaesés.

A Magyar Tanárok Egyesülete a közelmúltban két – közvetve – összefüggő konferenciát rendezett. 2000 novemberében „Irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél” című tanácskozáson igyekeztünk más országok irodalomtanításának tükrében jobban megérteni, tisztában meglátni a sajátunk erőit és gyengéit. E konferencia spiritus rectora Gordon Győri János volt, alapját és forrását az ELTE Alkalmazott Irodalomtudományi Tanárszékén folyó, Sipos Lajos által vezetett kutatás („Az irodalomtanítás karakterváltása”) képezte. 2001 februárjában „Diagnózisok és terápiák – olvasáskultúra, irodalomértés, irodalomtanítás az új évezred küszöbén” című tanácskozáson azt vizsgáltuk, hogy az irodalomtanítást miféle kihívások érik egyfelől az irodalomelmélet, másfelől a tények, az olvasási szokások változásai felől. Három kiadó öt tankönyvszerzője pedig azt fogalmazta meg, hogy az általuk kidolgozott irodalomtanítási programok milyen választ kínálnak az érzékelt s a konferencián körvonalazott kérdésekre. Az alábbiakban az Iskolakultúra olvasója e két konferencia anyagából található válogatást. A második konferencia „nyitányából”, az elméleti kihívásról Balassa Péter, Bókay Antal, Cserhalmi Zsuzsa és Kulcsár Szabó Ernő részvételével folytatott, „Hol a jelentés mostanában?” című kerekasztal-beszélgetésből a lap egy későbbi száma közöl majd részleteket. Bókay Antal itt közreadott Eszmélet-elemzése e kerekasztal-beszélgetés műelemző szakaszában hangzott el (Arató László).

A 15–19 éves fiúknál 39 percről 13-ra, a lányoknál pedig 33-ról 17-re zsugorodott átlagosan a naponta olvasásra szánt percek száma. Természetesen az átlag számok itt is sok részletet eltakarnak (az iskolázottabb rétegek jobban ragaszkodnak az olvasáshoz, s a folyóiratok iránti keresettség esett vissza leginkább). A részletek iránt érdeklődők a jelzett kiadványt haszonnal forgathatják.

A helyzetkép utolsó elemeként csupán megemlítjük *Andor Mihály* írását („A könyv, mint a kulturális tőke mutatója”) az *Iskolakultúra* 1999. évi novemberi számában. Az empirikus vizsgálatot ismertető tanulmány táblázatai nyomán egyértelmű összefüggések mutathatók ki a könyvtulajdon, a családi könyvtárak nagysága és a továbbtanulási esélyek között. Vagyis egyre szélesebbre tárulnak a közép- és felsőoktatás kapui (ma már az érintett korosztály 34 százaléka jár főiskolára vagy egyetemre), az alapozáshoz feltétlenül szükséges olvasás pedig mind hátrébb szorul! Lehet-e ennek más következménye, mint a minőség romlása? Mind többen szereznek érettségi bizonyítványt, főiskolai, egyetemi diplomát, s közben kevesebbet, rosszabb technikával, igénytelenebb összetételben olvasnak.

Mindenek kezdete a család. Az ott látott viselkedési formák, magatartásminták, a megjelenített normák gazdagítják, formálják a leendő felnőtt személyiségét. Csaknem hasonló ereje van ma már a mozgóképnek, televíziós csatornákon sugárzott tömegkultúrának. Az átlag gyerek napi több mint 3 órát ül a tévé előtt, és mit lát? Hány pohár italt, hivalkodó fogyasztást, fényűzést, gazdagságot, intrikát, lövöldözést, autós üldözést, verekedést, becstelenséget, kábítószeres ügyletet és persze szerelmet minden változatban! A töprengő, elmélyült dialógust, érvelő, meggyőző beszélgetést, netán szellemi vagy tárgyi utalást az írott szó világára aligha!

Pedig jól tudjuk, hogy a képernyő olvasat is, különösen akkor, ha egyértelmű jelzést kap a néző: egy mű adaptációja következik. Mikor készült utoljára gyerek vagy ifjúsági tévé-játék klasszikus vagy kortárs szerző könyvéből a magyar közszolgálati csatornák bármelyikén? Hová lettek a „Nyitott könyv” típusú műsorok? A hírek szerint az utolsó végvárként számon tartott Duna TV ilyenfajta programjai is veszélyben vannak.

Az iskola kihagyhatatlan a felsorolásból, s erről még bővebben is szólnunk. Hasonlóképpen csak említést tehetünk a pedagógusképzés és továbbképzés szellemének, tartalmának szükségyszerű változásairól.

Végül, ahogyan ez már sok-sok vizsgálati adat nyomán, évtizedek óta refrénszerűen visszatérő motívum: a könyvtárak és könyvtárosok szolgáltató képessége. Ott tudnak jól olvasni a gyerekek, ahol a könyvek hozzáférhetők, ahol karnyújtásnyira vannak. Vagyis ha a romlás, a stagnálás tendenciáját változtatni szeretnénk, akkor a fentiek mellett a könyvtárak egyértelmű fejlesztése is kikerülhetetlen feladat! Csak a növekvő kínálat adhat esélyt az olvasói, könyvtárhasználati szokások jelentős mértékű és kedvező irányú elmozdulására.

Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás

A fenti címmel 2000. november végén egy 220 oldalas könyvecske kéziratát adhatuk nyomdába. 2001 áprilisában megjelent kötetben, melyben egy három éven át az ország 6 településének 8 iskolájában vezetett kísérletünk céljairól, módszereiről és eredményeiről írunk. A kísérlet 1997 szeptemberétől 2000 júniusáig tartott, s tudatosan jó-részt kisvárosi (Gödöllő, Hatvan, Tiszafüred, Vásárosnamény) és községi (Ebes) helyszíneket választottunk, hogy a javítás, a romló tendenciák megállításának esélyeit nehezebb terepeken bizonyíthassuk. Céljainkról, az alkalmazott módszerekről és a kísérleti iskolák jellemzőiről korábban már részletesen szóltunk (*Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 1998. március, illetve *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban*?, szerk. Nagy A., Sárosatak, Városi Könyvtár, 1999). Ezért itt most szinte csak hívószavakat, rövid mon-

adatokat vetünk papírra az előzmények felvillantásához s inkább az eredményekről szólnunk majd kissé bővebben.

A könyvtárosokkal, pedagógusokkal közösen végzett munka központi gondolata „a szófogadó, engedelmeskedő alattvalók helyett önállóan ítélni, gondolkodni, érvelni tudó állampolgárok” nevelése volt. Véleményünk szerint célunkat első renden az olvasási, információszerzési technikák fejlesztésén (kézikönyvhasználat, jegyzetelés, lényegkiemelés stb.), tankönyvön kívüli, idegen szövegek rendszeres olvastatásán, majd előadói, fogalmazási és vitakészségük csiszolásán keresztül értük el, ahogyan ezt egyébként könyvünk alcímében jeleztük: szócikkmásolástól a paródiáirásig. Másodsorban pedig „az ellentmondásmentes közlések betanulása helyett ellentmondó források mérlegelő értékelése” alapelveinek rendszeres, gyakorlati megvalósítása révén.

Módszereink négy gondolati pilléren nyugodtak:

- szövetségesünk a család, azaz a szülők megértő, támogató attitűdjét tudatosan ki kellett alakítanunk a szándékosan ilyen céllal szervezett szülői értekezletek alkalmával;
- csak a tanterv egészét átfogó akcióorozat lehetett eredményes, az olvasásfejlesztés nem kizárólag az anyanyelvet oktatók feladata, tehát tudatosan több tantárgyban szerveztük meg a „beavatkozások” sorozatát;

- rendszeres egyéni és csoportos feladatokat adtunk, melyeket kizárólag könyvtári közegben kellett megoldani, idegen szövegek olvasásával, tankönyvön kívüli információforrások használatával;

- élmény- és vitaközpontú tanítás, ahol az eredeti, egyéni kérdés, vélemény és a komoly könyvtári kutatómunka eredménye egyaránt ütközhet a tankönyvi szöveggel vagy a pedagógusi vázlattal, tudással, véleménnyel (sok esetben ezeket a véleményeltéréseket, vitákat a könyvtáros, a pedagógus gondosan előre megtervezte a feladatok kiosztásakor, időnként pedig spontán módon alakultak, szerveződtek).

Végül a részletes bizonyítékok, táblázatok bemutatása nélkül szemelgessünk a harmadik év végén elvégzett ellenőrző vizsgálatok értelmezése nyomán kimutatható eredmények között! Nem volt kétséges, hogy a három éven át tartó tréning magyarból és matematikából, történelemből és fizikából, földrajzból és énekből, technikából és rajzból a kísérleti osztályokban választékosabb, igényesebb olvasmányszerkezetet eredményezett. Akár az utolsó, akár a kedvenc olvasmányokat vizsgáltuk. Már nem volt ilyen természetes az olvasási motívumok átrendeződése: a hagyományos módszerekkel oktató csoportok az olvasás legfontosabb mozgató erejét a „kötelező” kulcsszóval, míg a kísérleti osztály diákjai az „érdekesség”, az „örömforrás”, a „tudásvágy”, a „tanulásgos” fogalmakkal adták meg.

Talán a legdrámaibb figyelmeztetést a vásárosnaményi nyolcadik osztályosok, valamint az ebesi hetedikesek olvasásértési tesztjeinek értékelésekor kaptuk. Az 1997 őszén felvett szövegértési próbákat, melyeket *Horváth Zsuzsa*, az Országos Közoktatási Intézet főmunkatársa állított össze, 2000 tavaszán értelemszerűen megismételtük mind a kísérleti, mind a kontroll osztályokban. Várakozásunk ellenére nem gyorsabb, illetve valamivel lassabb fejlődést kellett regisztrálnunk, hanem a javulás, a fejlődés csak a kísérleti csoportokban volt kimutatható. Vagyis az országos összképpel megegyezően arra a következtetésre kellett jutnunk, hogy a három év felső tagozatos tanulás önmagában ma már nem garantálja a magasabb szintű szövegértést, a tényleges olvasásfejlesztést! Ez

Egyre szélesebbre tárulnak a közép- és felsőoktatás kapui (ma már az érintett korosztály 34 százaléka jár főiskolára vagy egyetemre), az alapozáshoz feltétlenül szükséges olvasás pedig mind hátrébb szorul! Lehet-e ennek más következménye, mint a minőség romlása? Mind többen szereznek érettségi bizonyítványt, főiskolai, egyetemi diplomát, s közben kevesebbet, rosszabb technikával, igénytelenül összetételben olvasnak.

csakis a tantestület egészének célzott erőfeszítéseként, a tantervet átfogó, a természettudományos tantárgyakat tudatosan tartalmazó program megvalósulásaként következhet, következett be.

(Itt nyomtatékkal emlékeztetünk a bevezetőben idézett országos vizsgálati eredményekre, miszerint a kisvárosokban élő gyerekek szövegértési szintje stagnál, a községi iskolák diákjainak ilyen jellegű teljesítménye pedig folyamatosan romló tendenciát mutat.)

Eredményeink egyértelmű jelzésként szolgálnak: a radikálisan megváltozott körülmények között (zavarba ejtő médiakínálat, a kommersz tömegkultúra térhódítása, a felnőtt-gyerekek kapcsolatok lazulása, a nagycsaládok szétesése, a nagyszülők elvándorlása az unokáktól stb.) nem lehet csupán hagyományos módon tanítani, ha versenyképes, a külső és belső „sárkányokkal” sikeresen megküzdő munkaerőt, magabiztosan továbbtanuló, felelősen dönteni tudó állampolgárokat szeretnénk tömegesen kibocsátani általános és középiskoláinkból.

Bizonyítékaink szerint a nyomtatott szó, a könyv, a folyóirat, a könyvtári eszközök összességének fokozott használata nem csupán a kulturális tőke mutatójaként szolgál (vesd össze Andor Mihály említett cikkét, illetve *Pierre Bourdieu* eredeti gondolatát a kulturális tőke természetéről és a *Fukuyama* által használt „társadalmi tőke”-fogalmat!), hanem egyúttal ennek létrehozójaként, felhalmozójaként is funkcionált terepvizsgálatunkban. Hiszen a kísérleti csoportok motivációs bázisa nem csak az olvasással kapcsolatos attitűdök síkján változott, de a távlati célokat, a jövőképeket is jelentős mértékben módosította. Három év elteltével a kontroll osztályokban sokkal anyagiassabb, haszonelvűbb, földhözragadtabb kívánságokkal (kocsi, pénz, lakás stb.) lepték meg „a képzeletbeli jó tündért”, írták le „egy napjukat tíz év múlva”, hanem egy humanisztikusabb értékrendet sejtető válaszköteggel (emberi kapcsolatok, játék, tanulás a gyerekekkel, boldogság, béke, szeretem a munkámat stb.) örvendeztették meg a kitöltött kérdőíveket kíváncsi bönghésző felnőtteket.

Kiemelkedő eredményeink között tartjuk számon a pedagógusok beszámolóinak záromondatait, végszavait is, miszerint „már nem tudok a régi módon tanítani, közben magam is megváltoztam, ki kellett lépnem a megszokott rutinból, számomra nem ért véget a kísérlet, tíz évet fiatalodtam, megváltozott a gyerekekhez fűződő viszonyom stb.”.

Szükség van tehát okos cikkekre, könyvekre, vitára, konferenciákra, de talán az ilyesfajta terepvizsgálatok, éveken át tartó együttműködések is hagynak némi nyomot a résztvevő könyvtárosi és pedagógusi csoport szellemén, gyakorlati munkáján.

Végszóként – ugyan még mindig azonos irány felé tartva – váltsunk nézőpontot!

Terepvizsgálatunk eredményei mellett fontosnak tartjuk tudatni mindazokkal, akik könyvtárostanárként, pedagógusként, könyvtárosként gyerekekkel, fiatalokkal dolgoznak, hogy a Magyar Olvasástársaságnak sok éves munka eredményeként sikerült termékeny kapcsolatot létesítenie a Nemzetközi Olvasástársaság intellektuális kapacitása (az Egyesült Államokból érkező egyetemi tanárok által vezetett kiképző csoportok) és a Soros Alapítvány anyagi és erkölcsi támogatása között, s ennek eredményeként 2000 júniusában az ország hét pedagógusképző intézménye számára 60 órás akkreditált, továbbképző tanfolyam alapítására, majd indítására kaptunk engedélyt. „Olvasással és írással a kritikus gondolkodásért” címmel megszületett a tanfolyam több mint hatvanféle módszert, technikát, eljárást tartalmazó gyűjteményének magyar nyelvű kézírata (szerkesztette: *Bocsák Veronika*), melyen a kiadás előtti utolsó igazításokat végzik.

Vagyis a Nemzeti Aparenter és a kerettantervek által megfogalmazott célok megvalósításához immár sokféle úton el lehet jutni, az egyéni kutakodással, az eredeti gondolkodással, a terepvizsgálatokban és/vagy a szervezett továbbképzésekben való részvétellel egyaránt. A téma iránt bővebben érdeklődők figyelmét hadd hívjuk fel a hét pedagógusképző intézmény és az ottani felelősök neveinek felsorolásával.

A továbbképzési helyszínek: Budapest, ELTE Tanítóképző Főiskola – *Tóth Beatrix*; Budapest, ELTE Tanárképző Főiskola – *Suhajda Edit*; Debrecen, Kölcsey Ferenc Ref. Tanítóképző Főiskola – *Baloghné Zsoldos Julianna*; Eger, Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola – *Magyar István*; Győr, Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola – *Varga Erika*; Pécs, PTE Tanárképző Intézet – *Bárdossy Ildikó*; Szeged, Szegedi Egyetem – *Páger Margit*.

Legyen világos a szereposztás! Az egykori KMK egykori Olvasáskutatási osztálya, a Magyar Olvasástársaság csupán ötletadó, kezdeményező, szervező szerepet vállalt a jelzett továbbképzés megtervezéséhez, beindításában, de a tanfolyamokat már az intézmények önállóan végzik a 2000–2001-es tanévtől kezdődően. Míg a fentiekben vázlatosan ismertetett, az 1997–2000. közötti 3 évben lebonyolított kísérlet ugyancsak a Soros Alapítvány támogatásával, de kizárólag osztályunk munkájaként, illetve a szövetségesül megnyert csaknem 50 pedagógus és könyvtáros segítségével valósult meg. Jókedvű, szövetségi együttgondolkodásukat, fáradozásukat, ötleteiket, kritikájukat, nyugtalanító kérdéseiket ezúton is hálásan köszönöm.

Az elmondottak egyúttal jól példázzák az évtizedek óta vallott és művelt kutatómunkánk summáját: nem egyszerűen megismételt „pillanatfelvételeket” készítünk az olvasás, a könyvtárhasználat éppen esedékes jellemzőiről, hanem a gyakorlatban felmerült tapasztalatokat, dilemmákat, újszerű változásokat, illetve a beavatkozások eredményeit a képzés és továbbképzés (cikkek, előadások, könyvek) csatornáin keresztül kötjük össze az elméleti megfontolásokkal, mégpedig a mindenkori gyakorlat jobbítása érdekében.

Irodalom

- ANDOR Mihály: *A könyv, mint a kulturális tőke mutatója*. Iskolakultúra 1999/9. sz. 62–70. old.
 BOURDIEU, Pierre: *A kulturális örökség átadása*. In: ÁDÁM Gy. (szerk.): *A műszaki haladás problémái*. KJK, Bp., 1967.
 FUKUYAMA, Francis: *Bizalom*. Európa, Bp., 1997.
Időfelhasználás 1986 és 1999 őszén. KSH, Bp., 2000.
 NAGY Attila: *Modernizáció: globalizáció, amerikenizáció?* Könyvtári Figyelő 1997/3. sz. 476–484. old.
 NAGY Attila: *Fátum vagy próbatétel?* Könyv, Könyvtár, Könyvtáros 1998. márc. 3–15. old.
 NAGY Attila (szerk.): *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban*. Városi Könyvtár, Sárospatak, 1999.
 VÁRI Péter: *A tanulók tudásának változása. II. rész*. Új Pedagógiai Szemle 2000/7–8. sz. 15–26. old.

Olvasáskultúránkról – szociológiai nézőpontból

Szép, de nehéz feladatot kaptam, amikor arra kértek fel, hogy olvasáskultúránk aktuális állapotáról beszéljek. Meglehetősen furcsa lelkiállapotban látom el ezt a feladatot, rövidesen kiderül, hogy miért. Úgy gondolom, hogy témánk alcímet is érdemelne. Ha már a tanácskozás első felében arról esett szó, hogy hol a jelentés mostanában, akkor most ideje feltennünk a kérdést, hogy hol az olvasó mostanában? És továbbmenve, talán úgy is lehetne parafrázálni a problematikát, hogy hol az irodalom mostanában, vagy úgy, hogy hol az irodalomolvasó mostanában?

Személyemben az olvasáskutató, a művelődésszociológus kapott most szót, és aspektusom is a szociológusé lesz. Ugyanakkor nagyon tanulságosnak tartom mindazt, amit a tanácskozás délelőttjén hallhattam a befogadás esztétikai megközelítéséről. A szociológia, amikor a befogadás problematikáját vizsgálja, olyanfajta elméleti feltevésekből próbál kiindulni, mint amilyenekről a professzor uraktól hallottunk délelőtt. De amikor ezeket az elméleti tételeket, ahogy a szociológia mondja, operacionálizálni (vagyis mérhetővé tenni) akarja, akkor nagy bajban van, mert a kérdőíves vagy mélyinterjú technikája nem tudja lefedni az irodalomelmélet gondolati differenciáltságát.

De illő most már rátérnem a „Hol az olvasó mostanában?” kérdés megválaszolására. Az itt jelenlévő Nagy Attila barátommal együtt immár évtizedek óta próbáljuk nyomon követni azt, hogy mi történik Magyarországon az olvasó és az olvasás háza táján. Mindent szociológiai módszerekkel tesszük. Van bizonyos longitudinális képünk az olvasás és az olvasó helyzetéről: arról, hogy mennyire olvasnak az emberek, kik nem olvasnak, és kik olvasnak és ha már olvasókról van szó, akkor mit olvasnak. És itt egy fontos kérdésbe ütközünk: szabad-e elemezni, minősíteni a társadalom olvasói arculatát, vagyis ízlését szabad-e összevetni egy szakértő értelmiségi réteg értéknormájával, vagy meg kell elégedni a pusztá regisztrálással, mondván: minden olvasmány jó és értékes, ha olvasója annak gondolja. Bevallom, mi olyan műhelyhez tartoztunk, amely az előző elgondolást tette magáévá (vagyis nem volt mindegy számunkra, hogy valaki a Romana füzetregényt vagy a Romeo és Júliát kedveli), még ha tisztában is vagyunk „objektív” külső mércénk és megközelítésünk fogyatékságaival.

Értékszociológiai vizsgálatok azt bizonyítják (ezek is már évtizedes, sőt több évtizedes múltra tekinthetnek vissza Magyarországon), hogy az úgynevezett fontos dolgok rangsorában (amelyet értékrendnek is szoktunk tudományosabban nevezni) az irodalom, a művészet és általában az olvasás egyre jobban háttérbe szorul. Az utóbbi tény az időmérleg vizsgálatok is kimutatják.

Mindezek után hadd próbáljak részleges választ adni arra a kérdésre, hogy mit „ér” az olvasás, az olvasó ember korunk társadalmában. Két, e témába vágó empirikus eredményt szeretnék megosztani Önökkel. Az egyik az értékek világával való egybevetés eredménye. Az olvasói magatartások különböző aktivitási és minőségi szintjein megvizsgáltuk a különböző értékekhez való kötődéseket. Azt néztük, milyen értékeket preferálnak a nem olvasók, az alig olvasók, az aktív olvasók, a pusztán szórakoztatói attitűddel

olvasók, illetve az értékesebb műveket is kedvelő olvasók. Azt tapasztaltuk, hogy az aktív és a jó olvasói teljesítményekre képes felnőttek (elnézést: tudom, hogy ezek a fogalmak, ha több időnk lenne, igazából mind részletes magyarázatot igényelnének), tehát az aktív és jó színvonalú könyveknek elkötelezett olvasók három főbb értéknyalábbal állnak különösen erős kapcsolatban. A harmonikus személyiség értékei – ez az első csoport. A második a kreativitás-értékek, és itt mindjárt visszautalhatunk a délelőtti, a befogadás kreativitását emlegető eszme-futtatásokra. És a harmadik csoportot a nyitottság-értékek jelentik. Nyitottság a kultúra világára, általában a színes emberi világra, és különösen és kiemelten: nyitottság embertársainkra. Toleranciának is szoktuk nevezni ezt a magatartást és attitűdöt. Mindebből számomra az következik, hogy az olvasás empirikusan is igazolható módon a közösség szempontjából is fontos és hasznos dolog, mert az imént említett értékek nagyon fontos, hasznos, mondhatni nélkülözhetetlen építőkövei a társadalom értékvilágának.

A másik résztapasztalatunk az olvasásnak az identitást erősítő, illetve identitást őrző szerepével kapcsolatos. Ezt a tapasztalatot úgy szereztük, hogy az értékekhez hasonlóan vizsgálat tárgyává tettük a különböző identitástípusokat is. Itt a közösségi identitásra helyezném a hangsúlyt, mert a mi vizsgálatunk elsősorban a társadalmi, a nemzeti identitás kérdéskörére terjedt ki. Azt tapasztaltuk, hogy a töredezett, hiányos, be nem vallott, elutasított vagy teljesen negatív identitásnak általában egy nem vagy alig olvasó és pusztán fogyasztói-szórakozói beállítottságú magatartás felelt meg. (Persze nem százszázalékosan, hanem csak tendenciaszerűen.) Másfelől pedig az az identitástípus, amely ápolja és őrzi gyökereit, és nemcsak érzelmi alapon, hanem bizonyos etikai tudatossággal éli meg a maga identitását (ezt mi cselekvő-vállaló identitásnak neveztük), szóval ez az identitástípus a legszínvonalasabb olvasási teljesítményekkel járt együtt tendenciaszerűen. Vagyis az olvasásnak és azon belül az irodalom olvasásának van egy nagyon fontos, identitást erősítő funkciója is. Ez a kapcsolat persze nem csak úgy képzeltethető el, hogy ha az

Az úgynevezett régebbi keletkezésű irodalom egyre inkább elveszíti a vonzerejét, és a legfrissebb keletű kiadványok kezdik elözönlíteni a terepet. A nemzetek versenyében a magyar szerzőjű olvasmányok aránya évtizedek óta, de főleg az utóbbi években erősen csökkent. És mi ugyan az Európai Unióba igyekszünk, de olvasáskultúránk vizuális kultúránk nyomdokain haladva erősen amerikanizálódik: az amerikai szerzők aránya ugyanis erősen megnőtt, és immár a magyar szerzőjű olvasmányok után a második helyen áll.

ember olvas, akkor gyorsabban és hatékonyabban épül ki az identitástudata (nyilván így is, főleg fiatalabb korban), hanem úgy is, hogy (főleg idősebb korban) ha már kialakult az embernek egyfajta identitása, akkor az olvasmányait és kultúráját is egyre inkább ehhez igazítja. Úgy gondolom, hogy korántsem szabad lebecsülnünk az irodalomnak az identitástudathoz való szoros kötődését. Talán nem véletlen, hogy Pataki Ferenc, aki az identitás témájának élenjáró kutatója ma Magyarországon, az utóbbi években nagy intenzitással vizsgálja az identitásnak a narratívumokkal való szerinte nagyon termékeny kapcsolatát. A Kárpát-medencei magyarság túlnyomó többsége nagyon fontos irodalmi és olvasási funkciónak tekinti identitása „karbantartását”, és ezért (is) a határon túli magyarság a hazai lakosságnál sokkal intenzívebben folyamodik az irodalomhoz és az olvasáshoz.

Gondolom, sikerült meggyőzőnm Önöket arról, amit már úgy is tudtak, nevezetesen, hogy az olvasás fontos dolog. És hogy ha az olvasás ügye egy társadalomban háttérbe szorul, akkor azok az értékek is veszélybe kerülnek, amelyeket az olvasás magához köt (tehát az identitás, a nyitottság, a kreativitás és a többiek). Vagyis a társadalom abban érdekelt, hogy minél több olvasó, jót és jól olvasó tagja legyen. Bár ez közhely, de egzakt,

empirikus fedezettel rendelkező közhely. Tehát amikor egy ország társadalmá kezd búcsút mondani korábbi olvasási szokásainak, sőt magának az olvasásnak, akkor komoly értékvesztési helyzet állhat elő.

Főntebb azt mondtam Önöknek, hogy nagyon furcsa lelkiállapotban vagyok. Ennek oka az, hogy a napokban kaptam meg azokat az adatokat, amelyeket egy friss, múlt év végén befejezett országos, reprezentatív vizsgálat hozott felszínre. Ennek a vizsgálatnak, hasonlóan korábbi felméréseinkhez, egyik fő témaköre az olvasáskultúra volt. Némi keserűség fog el, mert olyan mértékű romlás érzékelhető a magyarországi olvasáskultúrában, hogy nagyon nehéz erről tudományos objektivitással beszélni. Másrészt pedig a töprengés állapotában vagyok, mert ilyenkor a kutatónak első menetben mindig a saját módszereiben kell keresnie a hibát, hogy hátha valamit elvett. Bár az eredmények még ellenőrzés alatt állnak, azt meg kell jegyezmem, hogy a visszaesés sajnos ténynek tekinthető. Azon lehet csak vitatkozni, hogy az olvasók aránya Magyarországon tíz vagy tizenöt százalékkal csökkent-e. (Olyan még nem volt az utóbbi fél évszázadban, hogy a könyvolvasók aránya csökkent volna, csak olyan, hogy az olvasás gyakorisága csökkent.) A jelek szerint az a fajta és gyakoriságú könyvolvasás, amit mi a huszadik században könyvolvasói magatartásnak neveztünk, s amely elsősorban egyes könyvek (főképp szépirodalom) végigolvasásából állt, egyre inkább muzeális, avitt tevékenységnek tűnik. Tehát ez a fajta kép, amely az említett friss felmérésből kiolvasható, még egyszer mondom: elsomorító.

Töprengésem másik összetevője, hogy ha mindez igaz, és a hagyományos értelemben vett olvasáskultúrában ilyen nagy mértékű a romlás, akkor mi lehet mindennek az oka? Nyilván a szóban forgó kutatás, ha majd túl leszünk az alapadatok, keresztátlák stb. elemzésén, segít a válaszadásban. Mostanában a számítógépet szokták az olvasás elsődleges riválisának tartani. Mi most azt tapasztaltuk, hogy a felnőtt népesség kb. 23 százaléka használ különböző okokból számítógépet. De például internet, vagy e-mail-kapcsolatot 8–8 százalék szokott létesíteni számítógép révén. Tehát, hogy így mondjam, az internetező, a számítógépet információszerezésre (és nem csak játékra, nem csak munkára) használó népesség aránya egyelőre még nagyon alacsony. (De napról napra növekszik, ezt hozzá kell tenni.) Önmagában a számítógép tehát nem lehet oka az olvasás visszaesésének. Sőt! Olyan eredmények vannak kirajzolódóban, hogy főleg épp az olvasáskultúrában élen járók, vagy legalábbis jó közepes szintet produkálók köréből kerülnek ki a számítógép-használók és az internetezők. Az okokat tehát tovább kell nyomozni. A televízióról azt hittük, hogy már kiadta olvasásra kedvezőtlen mérgeit. De az új magyar (és a régebbi külföldi) kereskedelmi csatornák révén új mérgek látszanak szétszivárogni. (Elnézést a túlzó metaforáért.) Saját vizsgálataim adataiból hadd idézzek néhányat: A „keveset” és „nagyon keveset” tévözök aránya (most hadd ne mondjam el a kritériumait az egyes kategóriáknak) 15 évvel ezelőtti reprezentatív vizsgálatunkban 17 százalék volt. Ez most 3 százalékra csökkent. És a régebben „nagyon sokat” tévözök 18 százalékos aránya (ez naponta átlagosan legalább 3 órás tévézést jelentett) manapság többségi: 55 százalékot jellemző magatartássá vált. Jelentős mértékű a televíziózás minőségi visszaesése is. (A mérés módszerére most nincs módom kitérni.) Világosan kitűnik, hogy a televíziós társadalom problémája nem a hátunk mögött, hanem még előttünk áll. A televízió mellett a zenei és a filmkultúra befogadási oldalán ugyancsak erős értékvesztési tendencia tapasztalható. Az okok keresését tovább kell folytatni, ezt tesszük mi is kutatásunk előrehaladása során. Valószínűleg a társadalmi értékrend további változásainak feltárása sokat hozzátesz majd a kulturális változások megértéséhez.

Beszélhetnénk arról is, hogyan esett vissza a napilapolvasók és a hetilapolvasók aránya. A könyvolvasók pedig a hatvanas évektől folyamatosan 60–65 százalékosnak tapasztalt arányszáma körülbelül a felnőtt népesség felére csökkent. (Azokról van szó, akik egy évben legalább egy könyvet elolvasnak, vagyis azt végig is olvassák.) Valószínűleg az ilyenfajta kritériumok idejémtúlttá válnak lassan, és egyre inkább a beleolvasásról és

a magazinok, füzetregények, képregények, sőt videofilmek „olvasásáról” kell majd beszélnünk. És ami a könyvtárhasználatot illeti: a beiratkozott könyvtári tagok aránya a felnőtt népességen belül az 1985-ös 18 százalékról 12 százalékra esett vissza. A jelek szerint a könyvtárhasználati szokások is változóban vannak: a kölcsönzésről (amely beiratkozást igényel) áthangolódnak más (helyben olvasás, információkérés stb.) szolgáltatások igénybevételére. Kiegészítésként megjegyezzük, hogy az évi könyvvásárlók aránya is jelentősen (60 körüli arányszámról 40 körüli arányra) csökkent.

A „Mit olvasunk?” kérdés megválaszolása során már nagy meglepetések nem érhetnek minket. Legutóbb az 1996-os MTA vizsgálat ezirányú tapasztalatait Nagy Attila publikálta. És ott vannak az OSZK korábbi, hetvenes és nyolcvanas években végzett (reprezentatív) vizsgálatainak eredményei, sőt a KSH és a könyvszakma jóvoltából már 1962 és 1964 óta vannak részletes olvasási adataink. Immár csaknem négy évtized olvasmány- és szerzőlistái alapján kísérhetjük végig az olvasói érdeklődés alakulását, vagyis azt a kommercializálódási és prakticzálódási folyamatot, amely a hatvanas évek végétől egyre markánsabban jelentkezett, és amely a kilencvenes években felerősödött. Ennek legfrissebb eredményeként álljon itt a 2000. őszi regisztrált, a legutóbbi olvasmányok legnépszerűbb szerzőit felvonultató lista, amelynek élén *Danielle Steel*, *Robin Cook* és *Lőrincz L. László* áll. Negyedikként múltbéli emlékként *Jókai Mór* következik, majd utána sorban *Moldova György*, *W. Smith*, *Vavyan Fable*, *Courts-Mahler* (Hedvig asszony ismét visszatért!), *Dallos Sándor*, *B. Delinkszky*, *Clair Kenneth* és *Zilahy Lajos*. És az élmezőny végén, a mintegy 500 könyvolvasóból 4 fő *Móricz Zsigmond*ot is megemlíttette mint legutóbbi olvasmánya szerzőjét.

S a „legkedvesebb” (de általában jelenleg nem nagyon olvasott) írók listája már több régi, 19. századbeli elemet őriz. A Kárpát-medencei magyarok legkedveltebb és legemlékezetesebb olvasmánya azonban változatlanul a száz éves „Egri csillagok”. Ez nem változott a korábbi helyzethez képest. Az más kérdés, hogy hány embernek köszönheti első helyét, mert ez a szám csökkent, és kérdés az is, hogy ezek az „olvasmányélmények” valóban olvasásból (és mikori olvasásból) származnak-e.

Vajon mit tudunk az olvasmány szerkezet (az olvasmányanyag összetételének) változásairól kiolvasni? Azt, hogy az úgynevezett régebbi keletkezésű irodalom egyre inkább elveszíti a vonzerejét, és a legfrissebb keletű kiadványok kezdik előzönlenni a terepet. A nemzetek versenyében a magyar szerzőjű olvasmányok aránya évtizedek óta, de főleg az utóbbi években erősen csökkent. És mi ugyan az Európai Unióba igyekszünk, de olvasáskultúránkról vizuális kultúránk nyomdokain haladva erősen amerikanizálódik: az amerikai szerzők aránya ugyanis erősen megnőtt, és immár a magyar szerzőjű olvasmányok után a második helyen áll. (És meg kell mondani, hogy az amerikai irodalmat már nem *Faulkner* és nem is a már szinte teljesen elfelejtett *Hemingway* képviseli, hanem *Robin Cook* és társai.) Ami az egyes műfajok, olvasmánytípusok népszerűségét illeti, leáldozott a klasszikusok népszerűsége. És nem az értékes modern irodalom vette át a helyét, hanem a lektúrának, bestsellernek mondott szórakoztató irodalom. És az ismeretközlő művek, amelyek egyfelől az olvasói érdeklődés prakticzálódását és racionalizálódását, szélesebb körű tájékozódását jelzik, másrészt pedig csupán azt, hogy az olvasóknak most már másfajta mesékre van szükségük: nem olyanokra, amelyeket művészileg (vagy kvázi-művészileg) formálnak meg, hanem olyanokra, amelyek úgymond a legújabb tudományos eredményeket közvetítik, de amelyek valójában sok esetben a divatos áltudományok tömegtermékei csupán.

Úgy tűnik tehát: az olvasáskultúrában is vége van a 20. századnak. Az olvasási szokásaink terén is lezárult egy korszak, amelyet most kezdünk igazán megismerni, miután többé-kevésbé végetért. És eljött egy új korszak, amelyiknek embere már vagy nem olvas, vagy nem úgy olvas és nem azt olvassa, mint mi, a 20. század gyermekei. Ezt az új korszakot, amely most kibontakozóban van, még nem ismerjük, nem is ismerhetjük igazán. De nem mondhatunk le arról, hogy minél előbb és minél objektívebben nekilássunk megismerésének.

Határterület és senkiföldje

Az *Én* geográfiája az *„Eszmélet”* XII. szakaszában

Az „Eszmélet” felsorolhatatlanul sok olvasó és értelmező (1) számára jelent talányt és folyamatos kihívást. József Attila költészetében, költői alakulásában tagadhatatlan középponti helye, karakteres hatásának lényege azonban nehezen meghatározható, a hangsúlyos szerep egyértelmű, de kényelmetlenül kimondhatatlan, homályos centrumként jelentkezik. Formai, tartalmi tekintetben egyaránt rendezetlen sokféleség és bőség, egyfajta mélyben rejlő paradox természet jellemzi.

Tárgyas, hosszú vers, de meglepő, hogy – a korábbi és későbbi hosszú versek tisztán tárgyi geográfiájával ellentétben – jelentős, sőt irányító szerepet kap a személyes, a költő személye váratlanul az előtérbe tolakszik. Mégsem követi még a későbbi évek vallomások költészetének stratégiáját és a szubjektív előtérbe kerülése ellenére fenntartja a tárgyas versre oly jellemző szerkesztettséget, a távolságtartó, szigorú leírással dolgozó metafizikai mélységet. A hosszú versekkel szemben viszont szokatlanul hiányzik az egész szövegre érvényesített, jól átlátható egységes, logikus, pontosan szerkesztett tárgyvilág. Helyette mintha tárgyas fragmentumokra bomlana szét a szöveg, amit absztrakt, sőt talán misztikus metafizika (például a determinizmus-kép vagy a teremtés-mítoszt ismételő kezdés), allegorikus konstrukció (például a XI. rész „boldogság” képe) vagy valamilyen személyes történet, helyzet ural.

Miről szól a vers? Talán pontosan erről a köztességről, személy és a tárgyvilág közötti határterületről, geográfiai szempontból arról a vidékről, amelybe akkor kerülünk, ha felfedezzük azt, hogy a „kint” már nem ad kielégítő magyarázatot a lét folyamataira, a „bent” szecessziós szubjektívizmusa már nem kielégítő, alapvetően visszafordulás lenne, a bensőség új, belső tárgyakra alapuló elgondolása pedig (amely majd a vallomások költészetben jön létre) még nem alakult ki. A határterület azonban igazából egyfajta senki földje, azaz a határokon, az egymáshoz közeli és mégis távoli, két határon, a tárgyakon és az élményeken is túli, vagy még inkább: közti terület, mely könnyen válhat – különösen az *„Eszmélet”* éjszakájában – a zavar, a rendetlenség, a felfordulás terepévé, a határokon belülinek a megkérdőjelezésévé. Olyan vidék ez, amely eleve homályos, senkié, és mégis mindenki magáénak szeretné tudni, senki sem foglalhatja el, de mindenki birtokolni, belakni szeretné, otthonnak kellene lennie, mégis a köztesség, az otthontalanság helyeként szerepel, az átélés, megélés helyett kizárólag az állandó, intenzív reflektálás színtereként működhet (hisz a senki földjéről mindig tudunk, de sohasem élünk ott, legfeljebb átmegyünk rajta). Megnyugvást nem ad, csak hívást, felszólítást és elutasítást, melynek tükrében tolakvoán, elháríthatatlanul egyértelmű az én betölthetetlen, nyugalom és véglegesség nélküli, ön-dekonstruktív jellege.

Az „eszmélet” az önteremtődés pillanata, egy olyan személyes konstrukció megtörténe, mely ezt a senki földjét, az ént és a világot egyaránt a személy kidolgozottságába emeli, vagyis megformálódik benne az az élmény és az a tudat, „hogyan az én maga is a lét eseménye”. (2) Az *„Eszmélet”*-nek ez a középponti problémája, az ennek mint létszerűnek a megfogalmazása kapcsán azonban nem véletlenül használom az „én” kifejezés helyett a „személy” (a self, a Selbst) szót. A vers pontos megértése érdekében ugyanis többet kell tudnunk erről a rendkívül komplex, átfogóan és több szinten strukturált szubjek-

tumról. József Attila egy átfogó és igen korszerű európai létélmény keretében, sokszor egy illet megelölegezve gondolkodik. A személy a korabeli filozófia (a fenomenológia és elsősorban *Heidegger*), valamint pszichológia kulcsfogalma (3), az „én” kifejezeten bensőségre épülő struktúrájával szemben egy olyan belső világ létét és fontosságát hangsúlyozza, mely a bensőség kinttel történő ütközésének, dinamikus, sokszor dialogikus kollíziójának energiájából származó alakzat, a személyességben léteremtő intertextualitás maga. Nem véletlen az, hogy József Attila állandóan, szinte mániákusan visszatér a versben a kint és bent sokféle szinten artikulálódó problémájára. (4) A személy nem szociológiai vagy szociálpszichológiai fogalom, azaz nem a „szerep”-fogalom egy változata, hanem egy inherens én-dinamika szöveggé, lét-diskurzussá artikulálódása. Nem is tisztán bensőség, azaz nem is pszichológia (ennek jelzésére tartanám fenn az „én” kifejezést). Kétségtelen ugyanakkor, hogy József Attila költészetében találhatunk radikálisabban személy-verseket (ilyen az „Eszmélet”), és vannak közismert „énebb”, „ego-sabb” versei, amelyek határozottabban benmaradnak az én keretein belül (ilyen például a „Reménytelenül”-csoport)

Versünkre visszatérve: szembevetendő, hogy (valószínűleg nagyönis tudatosan) mindvégig homályos marad a személy dinamikáját befolyásoló legfontosabb kérdés, hogy vajon az én gondolható el mint a világ produktuma, vagy éppen a világ fogható fel az én teremtményeként, hogy a személy e két tendencia összeadódása vagy éppen kölcsönös kiürülése során formálódik-e meg. Az átfogó kiinduló- és végpont, maga a személy ontológiai értelemben önellentmondásos, hiszen a költői megragadás koherenciájának, a világ megfelelő, következetes látásának éppen az az előfeltétele, ami itt a költői világ-megértés, léteremtés eredményeként jön csak létre. Ha eszmélnék, akkor lennék, léteznék énem teljességében, ha így, tárgyias énszerű teljességben létezem, akkor eszmélek. A paradoxon ráadásul a teljes létet érinti, az eszmélet nemcsak a szubjektum, hanem rajta keresztül, benne, vele feltérképezve a világ létét is eredményezi. Honnan származik a „self”, a személy koherenciája, azaz lényege? Az őt artikuláló tárgyakkól, vagy a tárgyoknak ő ad rendet? Az „Eszmélet” nagysága éppen abban áll, hogy ezekre a kérdésekre valóban komoly választ akar adni, „csalás nélkül (akar) szétnézni”.

Mert csálni persze könnyű, hisz számtalan olyan stratégia, mankó áll rendelkezésünkre, amellyel felszínes rendek segítségével zárjuk a self ellentmondásait, lekerekítjük töréseit, kitéltjük hiányait. Nem véletlen, hogy ha a vers előzményeit olvassuk (például az „Öregem, no...” kezdetű három szakaszt), elkerülhetetlenül az az érzésünk támad, hogy ezek „logikusabbak”, a szakaszok egymásutánisága jól érzékelhető mondanivalót közöl, a személyes és tárgyi nem túl izgalmas, de kétségtelenül megnyugtató összefüggéseket mutat. Az „Eszmélet”-ben nem egyszerűen arról van szó, hogy ez a biztonságot adó leke-

Maga a személy ontológiai értelemben önellentmondásos, hiszen a költői megragadás koherenciájának, a világ megfelelő, következetes látásának éppen az az előfeltétele, ami itt a költői világ-megértés, léteremtés eredményeként jön csak létre. Ha eszmélnék, akkor lennék, léteznék énem teljességében, ha így, tárgyias énszerű teljességben létezem, akkor eszmélek. A paradoxon ráadásul a teljes létet érinti, az eszmélet nemcsak a szubjektum, hanem rajta keresztül, benne, vele feltérképezve a világ létét is eredményezi. Honnan származik a „self”, a személy koherenciája, azaz lényege? Az őt artikuláló tárgyakkól, vagy a tárgyoknak ő ad rendet? Az „Eszmélet” nagysága éppen abban áll, hogy ezekre a kérdésekre valóban komoly választ akar adni, „csalás nélkül (akar) szétnézni”.

rekéltetés nem válik láthatóvá, hanem pontosan arról, hogy ez nem megfelelően szigorú feltárás esetén nem is lehetséges, és hogy esetleges időszakos megformálódásakor öncsaló, hamis állításnak kell venni. Nagyon egyszerűsítve: arra eszmél, hogy az eszmélet, egy létszerű személyes logosz állapota nem lehetséges, és hogy ennek tudása, e lehetetlenség mély átélése éppen a legjelentősebb eszméleti aktus.

A koherencia-hiány koherens felfedezésének eseményéből következhet a vers összefüggő összefüggéstelensége. Nem véletlen, hogy interpretátorai körében rendszeresen felvetődik (5) az, hogy nem is egy versről, hanem ciklusról, egymás mellé helyezett rövid versek füzéről van szó. Másrészt talán éppen ennek a voltaképpen felszíni logikának a felfüggesztése az, ami a vers mélységét megteremti, benne az összefüggés éppen úgy üzenet, mint az asszociációs kapcsolatok nagyon tudatosan romboló, megbontó szerepe. Nem világos, hogy mikor játszódik a vers, az idő paradox, sem a belső idő, sem a külső idő megbízható támasztékát nem nyújtja, miközben az idő-megjelölések gyakoriak és lényeges szerepet játszanak. A szöveg kétségtelenül hajnalban kezdődik (ezt még a korábbi változat szakasz-címe is jelzi), a vers azonban mégsem a nappal (a rend) verse, hanem sokkal inkább az éjszakáé (a káoszé). Nem véletlen, hogy az egész vers a sötétre, a semmire van ráhelyezve, uralkodik benne a hallgatás és a csend, melyek ugyanakkor nem a kínzóan hiányost (nem az elidegenedett) próbálják idézni, hanem a telített, súlyos akármit, ami persze strukturálatlan, kimondhatatlan, de valahogy mégis kikerülhetetlenül ott van.

Paradox a megjelenített költő-személy saját létidejének ábrázolása is, vissza-visszatérést látunk a személyes múltba, a személy-történetbe, de ennek nincs igazi narratív koherenciája, véletlenszerű életképek formájában történnek az utalások, mintha a személy létének korábbi pillanatai a jelen állapot asszociatív kapcsolatai – retorikailag: allegóriái – lennének, nem pedig önteremtő lépések, amelyek magyarázatként elvezettek a jelenhez. Az allegóriák pedig a lehető legátfogóbb élettér elemeiből tevődnek össze, ráadásul háttérükben folyamatosan ott látszik egy marxista magyarázat tárgyi terének az árnyéka (a háziúr figurája, a szenet vigyázó őr), és ez különös dekonstruktív pozícióba vonja a verset: pillanatokra úgy fest, mintha 'A város peremén' diskurzusához hasonló politikai referencialitás lenne az értelmezésben érvényesíthető, de ahogy ebbe a kellemesen kézenfekvő magyarázatba beleéljük magunkat, olyan képekkel szembesülünk, amelyek fragmentálják vagy egyenesen ellentézik a politikai magyarázat lehetőségét.

Paradox a vers beszédmódja is. A többi hosszú vers nagyon pontosan kidolgozott, relatíve egységes vagy logikusan váltott beszélői pozícióval és poétikai karakterrel rendelkezik. Az 'Eszmélet'-ben viszont a beszédmódok (az egyes szám első személy, az önmegszólító, az egyes szám harmadik személy) váltják egymást, sőt mi több, érzékelhető logika nélkül bukkannak fel egymás után. Mintha az én, a személy történelemkönyve helyett annak enciklopédiáját olvassánk, nincs centrális-organikus rendező elv, nincs megalapozó lényeg, csak egy külső, véletlenszerű sorozat olykor egymáshoz kapcsolódó, máskor egymáshoz egyáltalán nem kötődő részeinek sora. A vers interpretátorai (korábbi könyvében *Szabolcsi Miklós*, illetve *Szuromi Lajos* (6) vagy éppen 1982-ben magam is (7)) ugyanakkor régóta próbálkoznak azzal, hogy a szakadozottságot valamilyen eddig még fel nem fedezett rejtett renddel jóvátegyék. Ráadásul nem szabad elfelejteni, hogy jelen esetben egy költő eszméletéről van szó, és mint ilyennek minden eleme feltétlenül kötődik, sőt azonosítódik a költői tevékenységgel, azaz minden elemet poétikai, metapoétikai értelemben is végig kell gondolni. A vers így költői beszéd a költői beszédéről, a kimondás titkát kutató önreflexivitás található benne, fennáll annak a veszélye, hogy feltárul egy vég- és határnélküli mélység, hisz saját alapja, beszédpozíciójának a stabilitása válik általa kérdéssé, majd e kérdés maga is kérdéssé.

A XII. szakasz értelmezéséhez természetesen az egész vers részletes interpretációja kellene. Ennek hiányában csak jelezni tudom azt a vonulatot, amely feltételezésem szerint az

utolsó szakaszhoz elvezet. Ennek lehetőségét, a teljes értelmezés elhagyhatóságát az „Eszmélet” sajátosan töredezett és mégis összefüggő rendszere teszi lehetővé. A romantikus fragmentummal szemben azonban az itt gyakorolt töredékesség más természetű, az benne az összefüggés, hogy felfedezi töredezettségét és nem gondolja, hogy egy más metafizikai szinten végül is helyreállítható lenne egy titkos egység. Egységes, végső titka a titkos egység hiányának mint a személyesség univerzális hátterének a felfedezése.

A vers teremtés-képpel indul, benne előbb a világ (I. szakasz), utána pedig az én (II. szakasz) teremődik meg. E kettő között képződik a határ, fedeződik fel a senki földje és kiderül, hogy a teremtés befejezhetetlen, illetve a természetéből következően befejezetlen. A „Téli éjszaka” körül kidolgozott tárgyi költészet felfogásával szemben azonban itt a szubjektumnak szükségszerűen önálló, teremtő ereje van, az „Eszmélet” személye sokkal több, mint a téli éjszakát fegyelmezetten mérő költő figurája. Nemcsak része a világnak, hanem a világ az ő személye keretében létezik. A vallomásos költészettel ellentétben viszont a tárgyi konstrukció kikerülhetetlen szintaxisba fogja a személyest, mintha valami belső tárgyiasság születne meg és működné a versben. Az „Eszmélet” innen nézve tárgyias, onnan pedig vallomásos. Az utolsó szakasz ennek a köztes, senkiföldje természetű lét-térnek az összefoglalója, végkövetkeztetése. az az arkhimédészi pont, amely a versből az összefoglalóba átfordít, a szakasz első mondata, a „Vasútnál lakom”, egy konkrét, azaz tárgyias tér és egy valóságos személy, az én megjelölése. De ha ebből a pontból visszatekintünk a vers egészére, akkor – ha bizonyosság nem is, de – valamiféle alapos gyanú formálódhat meg bennünk: a vers tárgyvilága végig a vasúthoz köt, és csak ennek világos megnevezése késik a vers végéig. A „vas-világ”, a „fogaskerekek”, a „halom hasított fa” (talpfá), a „teherpályaudvar”, az „álmain gőzei”, a „síró vas” mind következetes homályossággal, de a vasútra utalnak. Ez a világ karaktere: kemény, hideg, totális tárgy, egy disszeminálódott gépezet vesz körül minket, veszi körül az „én”-t. A személy ehhez a tárgyhoz kötve formálódik meg, vagy még inkább: benne ilyen tárgy formálódik meg, elkerülhetetlen egymás mellé helyezettséget sugallva így, hisz e személy a vasútnál lakik, ami mögött határozott centrumba állítás (ez a hely, az én helyem) és radikális különbség (a vasútnál élek, olyan helyen, amelynek lényege, hogy más helyekre visz) rejlik. De próbáljuk meg a szakasz részleteinek olvasását:

XII

*Vasútnál lakom. Erre sok
vonat jön-megy és el-elnézem,
hogy' szállnak fényes ablakok
a lengedező szősz-sötétben.
Így iramlanak örök éjben
kivilágított nappalok
s én állok minden fülke-fényben,
én könyöklök és hallgatok.*

A költői pozíció és beszéd szerkezete

A beszédmód egyes szám első személyű, azaz a líra esetében elismerten tipikus „kiválasztott költői monológ”-féle lírai pozíció egyértelműen érvényesül, tehát nincs dialógus, nincs önmegszólítás, és első olvasásra talán nem érzékelhető a *Paul de Man* által minden modern költészeti beszédben inherensnek gondolt aposztrifikusság sem. A késő modern lírai stratégiának megfelelően a poétikai diskurzus tárgyias, a tájkép tárgyias részeként tartalmazza magát a beszélőt is. A szakasz tudatosan hangsúlyos poétikai pozícióba emelt, mégis nagyon költőietlen, köznapi kijelentéssel kezdődik. A „Vasútnál lakom” a személy léttérének tárgyi fenomenológiai pozícióját határozza meg, vagyis megmondja lakhelyét, mely a vasút mellett van. A versben elmondottak a beszélőnek, a köl-

tőnek ebből a tárgyi pozíciójából bomlanak ki, a költői látópont kezdetben hangsúlyozottan stabil, a világ színpadként vonultatja fel előtte dolgait. A „lakom” egy lényeges bizonyosság, az, hogy innen és itt vagyok, benne-vagyok ebben a világban, mely éppen ezzel a lét-állítással nyeri el mivoltát. Ez a tipikus József Attila-i konkrét, lakonikus és lényegien költőietlenül beszélő összefogó mondat egy kezdőpontot képez, amelyből minden költőiség kibomlik és a maga egyszerűségében egy nagyon lényeges kettősséget: a létezés (lakom) és a megismerés (el-elnézem) kettősségét alapítja meg. A személy tehát a beszélek (verset írok) implicit pozíciójának intertextusában a „lakom” és a „látom”, azaz egy létszerű és egy ismeretelméleti, expliciten kifejezett tevékenységét helyezi el. Ennek a látszólag egyszerű pozicionálásnak jelentős következményei lesznek: a létszerű, az ismeretszerű és a költői kibogozhatatlanul összefonódnak a szakaszban. Ráadásul a tudatosított költői tevékenység, a vasútnál lakozás metafizikai mélységeinek felfedezése még egy, még átfogóbb és még bonyolultabb intertextusban alakul ki, hisz mindezek a tevékenységek alkotják a vers egészének intertextusát, a címmé emelt eszméletet. Eszmélek, verselek, létezem, megismerek – az első kettő, az eszmélés és a verselés beszédhelyzete implicit, azaz kizárólag a második (a lakom és az el-elnézem) tárgyiasan (a lakóhely által és a látott vidék által) meghatározott szerkezetének analógiájaként, ezek hasonlójaként fogható fel. Ez azért fontos, mert a vers emiatt nem hozza vissza a szubjektív, érző ént, ezzel kerül el azt, hogy a vers az élmény szecessziós gesztusának termékévé váljon. A vers a személyről szól, de nem szubjektív. A vers a személyt tárja fel, de nem önelvezet formájában, hanem a benső szerkezetének és a benső szétrendezettségének létrendjén (pontosabban létrendtelenségén) keresztül.

A világ

A tárgyi világ belső szerkezetének kibontása kettős folyamatban történik, amit pontosan a szakasz közepe választ el. A világ létmódját a mag és héj, a centrum és periféria, illetve az egy és sok ellentmondása veszi körül. Az egyes szám első személy egyetlenségével szemben a tárgyvilágot, a vasutat a vonatok sokasága jellemzi. Az ott lakó személy centrumával szemben a vonatok elmennek és érkeznek. De a szerkezet nem egyszerűen a centumból kifelé és visszafelé futó sugarak képzetére épül, hanem jelentős benne a „sok vonat jön-megy” inkább összevisszaságot sugalló kettős iránya, mely mintegy „átragad” a szemlélőre is: „el-elnézem”, mondja, s ez a szétszóródást és az eltávozást erősíti fel. A kép téri logikájára hatással van a nézés tárgyának, a vonatnak a cselekvése is: a fényes ablakok „szállnak”, mozgásuk nem szigorú egyenes vonal, hanem valamiféle szertefutás, szétszóródás, mely a lakozás centrumából kifelé visz a sötétbe, az éjszakába. Az éjszaka minősége is erősíti ezt a bizonytalan élvezetű, ide-oda tartó mozgást, a „lengedező” ige már magára a háttérre, a személyt és a vonatokat összefogó lét-kontextusra viszi át a jön-megy mozgását, és ezzel az egész kép különös mélységet kap. Az éj egyszerű napszaktból a világ alapjává válik, olyan alappá, amelyben a tér irány és centrum nélküli. Az éjszaka persze köznapi jelentése szerint sem csupán tér-fogalom, hanem időt is kifejez, ezzel felerősödik az elmenő vonatokban és a térbelileg stabil, de időben folyamatos (az el-elnézem gyakorító jellege) költői pozícióban is benne rejlő temporalitás. Nem történetiség, nem külső idő, hanem a megalapozó idő sokkal mélyebb „lengedező” játéka. A „szösz-sötét” is olyan minőséget ad az éjszakának, mely az érzékek sokféle terében (hallásban, látásban, tapintásban) egyszerre sugallja a kiismerhetetlen, szertefutó sokféleség alap nélküli alapját, mely ugyanakkor nem hideg űr, hanem befogadó, bepólyáló puhaság.

A szakasz második része metafizikai mélységbe helyezve ismétli a képet. A mozgás ide-oda jellege helyett itt már egyértelműen az elfelé vezető lineáris kiszóródás lesz az uralkodó (a nappalok iramlanak, eliramlanak). A metafizikai átfogalmazás miatt új jelen-

tések bukkannak fel. Az „örök éj” a halál hagyományos metaforája, sőt allegóriája, ez az egyetlen, abszolút és végtelen háttér, mellyel szemben mint véges, sokszoros „életek” allegorizálódnak a következő sor párhuzamos nappalai. Talán le is zárulhatna a vers logikája, és kikerekedhetne egy teljes világ, megszólalhatna egy centrális szubjektív tartalom azzal az üzenettel, hogy végessége miatt az emberi, egyéni lét szétfut, feloldódik a tárgyas végtelenségében, az organikus, az élő eltűnik az anorganikusban, a halál bizonyosságában. A vers alaphelyzetét, kettősségét így egy romantikus jellegű zárás oldaná meg, melynek végpontját a szimbolikus-allegorikus „örök éj” adná. A tárgyiasság (az „én”, a vonat és az éjszaka) hármában a világ rétegeit fedezhetjük fel, melyek közül az „én” még nem teljesen tárgyi, az éjszaka pedig már nem lesz tárgyi. Ezt a szerkezetet, ha némiképp módosítva is, de megtartja a személy képe is.

A személy

A vers utolsó két sora („s én állok minden fülke-fényben, / én könyöklök és hallgatók.”) azonban jelentős mértékben megbontja a poétikai szempontból logikusnak és kereknek tűnő lezárást, és dekonstruálja, határozottan elmélyíti az első hat sor és az egész vers jelentését. Két mozzanatra kell felfigyelnünk. Az egyik az, hogy az utolsó két sor igen határozottan centrumba helyezi az „én”-t, mindkét sorban szinte fület bántó retorikai erőszakossággal ismétlődik a szó („s én állok”; „én könyöklök”). A vers egészében a személyes névmás ilyen kiemelt helyzetbe vonása – annak ellenére, hogy sok az egyes szám első személyű szöveg – nagyon ritka a vers többi szakaszában, csak a hasonlóképpen kulcsjelentőségű, a vers második felét indító VII. szakasz kezd ezzel („Én fölnéztem az est alól”) a retorikailag felesleges, kiemelt „én”-nel.

A másik, megfigyelésre méltó lényeges mozzanat az, hogy ez az „én”, amely a szakasz elején még csak külső szemlélő, az utolsó két sorban bevonódik a versbe: nemcsak a szem előtt, hanem vele, sőt benne történik a világ, miközben ő áll benne az életben. Itt nem egy sajátos lét-szemlélés, hanem egy sajátos létezés bomlik ki, a lét megköltése történik meg, mely persze az örök éjhez méltóan maga is a halál mélységéhez, bőségéhez kapcsolódik a záró „hallgatók” szóval. A benne-lét átíródásával együtt jár továbbá a személy megsokszorozódása, minden fülke-fényben ő áll. A költői pozíció többféleképp értelmezhető. Szerintem itt a költő beleképzelem magát minden egyes vonatfülkébe, könyököl a rohanó vonat ablakában, mögötte ott a fülke fénykerete, és nézi a sötét éjszakát, azaz nézi az éjszaka másik pontján (a lakásból) néző önmagát. Ha a kép így értelmeződik, akkor egyértelmű, hogy a költőből nem sokat látunk (és mivel hallgat, nem is sokat hallunk), csak sötét kontúrja rajzolódik ki. Az éj körülveszi a vonat fényes ablakait, amelyekben – mindegyikben – benne áll egy alak, aki a sötét felé fordulva maga is sötét folt a világos háttéren, ő maga az ismétlődés, hasonlóan a vonatkeretek kattogásának uralkodó, ismétlődő hangjához. Fel kell tenni a kérdést: mit is csinál az „én”, a személy a XII. szakaszban, a szakasz világában? Nyilván: mivel áll és könyököl, elsősorban ott van, benne van. Ezen túl kizárólag „néz” és „hallgat”. A nézés-látás a vers egészén végigvonuló motívum (képeket láttam; lestem az őr; felnéztem az égre; láttam, hogy a múlt meghasadt; láttam a boldogságot). Ez egyáltalán nem véletlen, hisz ez a tárgyas költő alapvető létvizonya: érzékeli, felméri a lét teljességét átfogó formákat, elveket. Az I–XI. rész mindig lát azonban valamit, a saját személyének vagy a létekn valamilyen aspektusát. A XII. szakaszban az „el-elnézem” a vonatok ablakaira vonatkozik, és ez a látás-vizony végigfut a szakaszon. Csakhogy az előbbi logika szerint az utolsó sorokra már nem a vonatot nézi, hanem önmagát az ablakban, azaz a látást látja. Nincs tehát tárgya már a látásnak, a tárgyiasság a totális tárgyiassítás folyamatában, éppen az „én” természetéből következően, eltűnik a látás aktusából, és a látás látása helyettesíti. Ami marad, az a kontúr (a személyé), a fényfolt és a keret (a vonatablak négyszögletes, keretező formája).

Ez a self-felfogás viszont határozottan túlmegy a késő-modern én-felfogáson. A self a modern számára alapvetően önreflexivitás, de a reflexió mindig a lét formáinak átfogó érzékelésével működik, a „mi vagyok én?” kérdése a „mi a világ” modelljének segítségével tud megformálódni. Az ‚Eszmélet’ végére azonban olyan látás válik uralkodóvá, amelyben az önreflexivitás elvesztette a tárgyi modell támasztát, és kizárólag az örök éj, azaz a reflektálatlan maradt meg számára. Az önreflexió ezzel a spirálszerűből, valahova haladóból tiszta ismétléssé válik és egy mise en abyme, egy lezárhatatlan belső szakadék megnyílását eredményezi. Ennek a szakadéknak a tapasztalata azonban már csak egyetlen szóval, a „hallgatók”-kal kerül be a versbe. A self ilyen tapasztalatával pszichológiai, filozófiai szinten majd másfél évtized múlva Jacques Lacan kerül szembe a tükör-stádium és a szimbolikus-szal szembeni imaginárius élmény jelenségének megfogalmazásakor. A színpadkint előtte elvonuló világ biztonságos episztomológiai pozíciója összezavarodik azzal, hogy ő maga egyszerre látvány forrása és látott táj, azaz megszűnik a pozíció megbízhatósága.

Eszmélek, verselek, létezem, megismerek – az első kettő, az eszmélés és a verselés beszédhelyzete implicit, azaz kizárólag a második (a lakom és az el-el-nézem) tárgyiasan (a lakóhely által és a látott vidék által) meghatározott szerkezetének analógiájaként, ezek hasonlójaként fogható fel. Ez azért fontos, mert a vers emiatt nem hozza vissza a szubjektív, érző ént, ezzel kerül el azt, hogy a vers az élmény szecessziós gesztusának termékévé váljon. A vers a személyről szól, de nem szubjektív. A vers a személyt tárja fel, de nem önélvezet formájában, hanem a benső szerkezetének és a benső széttöredezethezességének létrendjén (pontosabban létrejelenésén) keresztül.

gerre és Wittgensteinre kellene hivatkozni (8) – a látás külső térszerűségével szemben egy belső teret nyit meg, egy olyan teret, amely az én és a világ összeolvadásában konstruálódik, azt a teret, amelyet – mint Heidegger Hölderlinre hivatkozva kifejti – elsőként talán a Kolonoszba jutó Oidipusz reprezentál vakságával és a vakságon (sőt a halálon, az örök éjben) keresztül megértéssel. A megnyitott belső tér pedig azonnal kikényszeríti az olvasó értelem tulajdonító akcióját, azaz nekünk is hallgatni és meghallani kell anélkül, hogy megmondanák azt, hogy mit. Az értelem, éppúgy, mint a vonat az éjben, szétfut a személyes – minden személyesség, a költő és az „én” személyességének – belső éjszakájába. A belső csend disszeminatív és valahol túl van a nyelven, tere egy mindig ideiglenes belső konstrukció. (9) Talán pontosan ezért marad hallgatás, hiszen a megfogalmazás rögzítené, ezzel meghamisítaná, öncsalássá változna, hiszen „a törvény szövedéke mindig fölfeslik valahol”, a törvény, a konstrukció alapvető természete az, hogy dekonstruálódik.

A záró sorok igéi közül (s én állok minden fülke-fényben, / én könyöklök és hallgatók) kettő, az „állok” és a „könyöklök” paradox módon rögzít, stabilizál, kétszeresen is, ismételve hangsúlyozza a nyugodt egyhelyben léte, miközben a fülkék, a vonatok elfutnak az éjszakában. A harmadik, utolsó ige, mely egyben a vers utolsó szava is, a „hallgatók”. Az ‚Eszmélet’ első sora („Földtől eloldja az eget”) a lehető legabsztraktabb cselekvésből indít, a világ teremtésének legelső, legáltalánosabb (a határozott névelőtől megfosztott, azaz nem „A földtől”, hanem „Földtől...”) tere és pillanata jelenik meg benne. A vers utolsó szava viszont a lehető legszemélyesebb tárgyiaság, olyan költői szó, amely van, de nem hangzik. A „hallgatók” két jelentéssel bír, egyrészt azzal, hogy figyelmesen hallok, meghallgatók valamit (ez egy bizonyos fajta megismerés), és azzal, hogy csendben vagyok, nem beszélek. Hallok a világot és hallgatók a világról. Kétségtelen, a költő ebben a pillanatban el is némul, a „hallgatók”-kal véget ér a vers, tényleg hallgat, a megismerés és az otlét egy telített végponthoz jut. A hallás – és itt újra Heidegger

A világ dekonstrukciója

A szakasz első hat sorát jellemző előrehaladás, folyamat itt a végén a „minden fülke-fény” ismétlődésébe vált. Ezért sem lényegtelen az, hogy a XII. szakasznak van egy eltérő, az előbbi lineáris szervezetséggel ellentétes szerkezete is. Ebben az eszmélet lét-elemei, az utolsó szakasz sorai mint hagymahéjak (1–8.; 2–7.; 3–6.; 4–5.) rétegződnek egymásra és jelzik azt, ami a legfontosabb és legtalányosabb: a középpontot, a lényegét. Az első és utolsó sor mint a személy pozicionálása, helykijelölése kapcsolódik egymáshoz („Vasútnál lakom” – „én könyöklök és hallgatok”), az ezen belüli hagymahéj a második és a hetedik az elfutó, a stabil és elmenő valamiről, az énről és vonatról („sok vonat jön-megy és el-elnézem” – „én állok minden fülke-fényben”), a harmadik és a hatodik a szétfutó, disszeminálódó élet-fragmentumokra utal („hogy szállnak fényes ablakok” – „kivilágított nappalok”) és végül a két középső sor (szösz-sötét – örök éj) az alap, a mélység kettős megfogalmazása. Az összefüggést a rímek elhelyezése is támogatja. Az igazi nagy kérdés az, hogy mi van a szakasz két fele, a sötét és az éj között? Valószínű, hogy ez a megválaszolhatatlan, a kimondhatatlan, az éj, a halál, a csend mélységesen bölcs, de soha meg nem érthető kaotikus megfoghatatlansága, amely az eszmélet vakfoltja, amely körül mindenütt az elkülönülő, nyomhagyó ismétlődés rejlik. Erről a megértésben keletkező, mélybe vezető helyről *Freud* is írt az *Álomfejtés*-ben, állította, hogy minden álomnak van egy ilyen vakfoltja, az a pont, ahol az értelmezés megtorpan, ami „kifürkészhetetlen”, ez az a köldök, „amely összeköti az ismeretlennel”. (10) Ez a megfoghatatlanul sűrű jelentés- és léterület, a „lengedező szösz-sötét”, az „örök éj” végső természete ellenére sem olyan valami, amit centrumnak, lényegnek, alapnak nevezhetnénk. Sokkal inkább egy szétbontó, szétolvasztó közeg, olyan, mint *Freud* *Thanatosza*, a rendezetten, az organikuson túl megérzett, állított megszüntethetetlen és rendezetlen anorganikus. Az örök éj körülvesz minket, magunkat fénynek gondoljuk, de a középpont, az abszolút az éj, és a nappal csak valami időlegesen, talán véletlenszerűen, egy adott szándék szerint hozzáadódó, csak „kivilágított”, melynek fülkefényei az eltávolodó vonatok sebességétől függően előbb vagy utóbb feloldódnak az éjszakában.

A személyes lét retorikai megalapozottsága – otthonosság és szétszóródás

A szakasz interpretációja után vissza kell térnünk az első sor kezdő kijelentéséhez: „Vasútnál lakom”. Tudjuk, *József Attila* valóban ott lakott, tehát akár leíró, poétikátlan, egyszerű közlésnek is vehetjük. Azonban a szakasz most értelmezett további része ezt felülírja. Nem szimbólummal van dolgunk, hanem a tárgyi világ egy olyan villanásával, pillanatával, amikor minden retorizálás nélkül átláthatóvá válik a lét tárgyi és szubjektív homológiája. *Paul de Man* *Hölderlinre* hivatkozva foglalkozik ezzel a költői stratégiával. „A temporalitás retorikájá”-ban az allegória és a szimbólum különbségét, jelentőségét vizsgálva jut ahhoz a problémához, hogy *Hölderlin* tájai (*Patmosz szigete*, a *Rajna folyó*) „függetlenek a rokokó dekoratív allegorizmusától, de a goethei értelemben nem nevezhetők »szimbolikusnak« sem”. *De Man* szerint ezek a képek „szinekdochék, nem valamilyen totalításra utalnak, amelynek maguk is részei, hanem ezek maguk képezik a totalitást. Nem egy általánosabb, ideális jelentés érzéki megfelelői; ők maguk adják ezt az ideát”. (11) Kétségtelen, hogy *de Man* *Hölderlin* képkonstrukciós technikája kapcsán a tárgyas költészet alapvető stratégiájának korai változatával szembeesül. *József Attila* eljárása is így módon ragadható meg, azonban szerintem – egy jóval későbbi kor poétikai stratégiája következtében – bonyolultabb a szinekdochikus eljárásnál. Megnevez, kinevez ugyanis egy egyszerű, körében igencsak szűk terjedelmű, teljesen mindennapi tárgyi-as helyzetet, amellyel az olvasó nem tud igazán mit kezdeni, hisz biztos abban, hogy a kijelentésben csak ennyi van, és biztos abban is, hogy a kijelentés ennél sokkal többet tar-

talmaz. A csupaszon refenciális állapotleírás ezért egy kreatív kényszert okoz: a kétértelműtől egyébként mentes helyzet folyamatosan személyes eredetű, metafizikai mélységgel töltődik fel, egy mindig lezárhatatlan, mindig talányos kinevezési, megnevezési aktivitást gerjeszt. Az eljárás ezért nem igazából szinekdoché, hiszen maga a megadott kép kevés egy szinekdochikus képi építmény konstrukciójához. Sokkal inkább kiváltója annak, hogy egy szűkös tárgyiságú jelenség rendkívüli mélységű spirituális tartalmat kapjon. Ez a belső tartalom viszont a vers egészének utasításai alapján a befogadó tulajdonító, jelentésteremtő tevékenysége nyomán formálódik meg. A világnak, illetve jelen esetben a világként elgondolt személynek nincs szimbolikus mélysége, átfogó tárgyiságból következő lényegi tartalma, hanem csak temporalizált, vagyis újra és újra megkísérelt allegorikus értelmezési lehetősége. Itt nemcsak a „vasútnál lakom” ilyen, hanem allegorikus a vers abszolút kulcsszava, az „eszmélet” is, hisz voltaképpen bármi lehet eszmélet, de mindig, minden olvasónak ki kell találnia rá valami számára értelmes eszmélet-értelmet. A klasszikus allegóriával ellentétben itt az allegorikus jelentés nincs készen, hanem megcsinálendő. Ha például a „megváltás” szót használom, akkor annak allegorikus értelme bizonyos kulturális tudás esetén egyértelmű, korábbi alapítás miatt már készen kapott. Az „eszmélet” nem ad ilyen fordítási lehetőséget, hanem egy fordítási kényszert hoz létre, az allegória válaszkényszerrel járó helyét alapítja meg, nem az allegóriát. Ez az oka annak, hogy az interpretátorok nem tudják leképezni a jelentést, nem tudják megmondani, mi is az „eszmélet”, mert mindig az, amire az allegóriát a befogadó éppen kiépíti. A személyes, a self létezési modalitásával kapcsolatban talán ez József Attila legjelentősebb felfedezése: a személy nem szimbolikus, hanem egy tradicionális gyökerekre visszavitt allegóriában, hanem a disszeminatív jövő irányában nyitott, temporalizált allegóriában közelíthető meg. A „Vasútnál lakom” retorikai pozíciójához hasonló gesztusok 1932-től kezdve folyamatosan megtalálhatók a tárgyias jellegű hosszú versekben, hiszen ezekben elkerülhetetlenül rögzítendő volt a tárgyias jellege, szerepe. A város peremén’ és az ‚Elégia’ esetében még a teljes szövegre kiterjedő tárgyias alapozás történik, de az ‚Eszmélet’ körül már állandóan érzékelhető a tárgyias jellegében ez a lényeges megosztás: van egy rövid, teljesen konkrét pozíció-meghatározás, és van egy hosszabb, többé-kevésbé a tárgyias követelményei szerint építkező szöveg (ilyen az ‚Óda’, az ‚Alkalmi vers a szocializmus állásáról’, a ‚Levegőt!’, ‚A Dunánál’ és a ‚Hazám’).

Fontos és érdemes tehát a „Vasútnál lakom” ilyen allegorikus értelmezése. A kijelentés mindkét szava egy bonyolult allegorikus értelem kiépülését teszi lehetővé. Az egyszerű mondat első felében a „vasút” a tárgyi lét szétfutását, disszeminációját jelzi. A sín-pályák a középpontból szétszóródva viszik a vonatokat mindenfelé és egyben az örök éj felé, a halál disszeminációja felé. A tárgyi világ alap-karaktere itt már nem a szerkesztettség, hanem a szétbomlás. Ha egy pillanatra ‚A téli éjszaká’-ra gondolunk, ott a tér, a tárgyi világ szigorúan szerkesztett és minden elidegenedettsége ellenére a szerkesztettségéből következően megbízható, kiszámítható és talán pontosan ezért: a mérnök költő számára legyőzhető. Ott az éjszaka kint van, ez a kontextus, a vonat a városba fut, egyetlen irányba megy, narratívája a lét tárgyias szerkezetének totális kiépülését (a téli éj városba költözését, uralomra jutását) biztosítja. Az ‚Eszmélet’ tárgyvilága azonban erre már nem képes, rengeteg szerkezeti képzet van benne, de ezek nem koncentrálnak, hanem disszeminálnak, szétfutnak és kérdésessé teszik a személy centrális pozícióját, a megfigyelés, a mérnöki viszony megbízhatóságát (meg kell jegyezmem, az ‚Eszmélet’ VII., korábbi változatában ‚Törvény’ címet viselő szakasza még világosabban beszél a szétfutó tárgyias önmegszüntető érvényéről akkor, amikor realizálja, hogy „a törvény szövedéke mindig fölfeslik valahol”). Allegorikus értelme szerint a vasút: a „világ-gép” egy olyan szerkezet, gépezet, amely acél síneivel és vonataival a világ teljességét hálózza be. Az allegória lényegi tartalma viszont az, hogy nem hoz, hanem elvisz, elszállít, szét-szór, azaz megbontja a szerkezetet, a tárgyias gépezet lényegi jellemzőjét.

A rövid kijelentés második fele is erős allegorikus tartalmakkal rendelkezik. A „lakom” a személy koncentrátságát, lakozását, ott-tartózkodását jelzi, ott van az otthona, a lakása, ez az a pont, centrum, ahonnan elindul és ahova visszatér. A „lakom” értelmezése kapcsán két párhuzamot vetnék fel, amelyek kapcsolhatók versünk irányaihoz, de jelentősen el is térnek tőlük. Roland Barthes egy 19. századi, mediterrán környezetben álló ház részletét ábrázoló fénykép kapcsán írja, hogy „ott szeretnék élni, otthonosan”, hogy a „táj lakható, nemcsak látogatható”, és ez a kép valami „bennem élő lakni vágyást” hoz létre, egyfajta látomást, „mintha biztos lennék abban, hogy már voltam ezen a tájon”. (12) Barthes nem véletlenül azonnal Freudra hivatkozik, aki „A kísérteties” című tanulmányában pontosan a lakás, az otthon ilyen értelmét elemzi. Freud a heimlich-unheimlich (otthonos, illetve kísérteties, idegen) fogalmak kapcsán jelzi, hogy a tér, a szubjektív hangsúlyos tér tudattalan belső elkötelezettséget hordoz, egy olyan konfliktusos, az elfojtásokhoz kapcsolódó érzést, mely megbontja a tér tárgyias, automatikus logikáját, eltünteti a kellemes és kellemetlen, barátságos és barátságatlan logikáját. (13) József Attila „lakom”-ja azonban – bár elkerülhetetlenül utal erre a jelentésre is, nem ilyen bensőség megértését és kidolgozását jelenti, a „Vasútnál lakom” sem nem otthonos, sem nem otthontalan, nincs benne szubjektív elkötelezettség, egyszerűen tény (egy lakcím), de ugyanakkor metafizikai tény is. Inkább üres helyi érték, kiinduló pont az eltávozáshoz és visszatéréshez. Nem a lakható tér belsejét ismerjük meg, nem tudjuk meg természetét (ahogy Barthes a lakás belső természetével foglalkozik), hanem csak arról tudok meg valamit, hogy mi mellett van ez a lakás, mi mellé van tőve a személyes rögzített tere.

A „Vasútnál lakom” allegorikus értelem-lehetőségei kapcsán egy másik kétségtelenül adódó párhuzam Heidegger egyik tanulmánya, melyben Hölderlin-verset elemez. Heidegger azt keresi, mit jelent az, hogy „...költőien lakozik az ember...”, mi az, hogy lakozás. Heidegger szerint a lakozás nem egyszerűen lakcím, ha valahol lakozom, akkor kiépíték ott egy teret, a lakozás egyben csinálás, poieszisz, és mint ilyen lényegileg összefügg a költészettel, az organikusan alkotó építéssel, azzal a tevékenységgel, amelyben az ember a világ, a tér és önmaga egybetartozását, összefüggését fedezi fel, dolgozza ki. A lakozás a teret, a tárgyat átláthatóvá, felfogottá és bizonyos értelemben otthonossá teszi. Forrása a „nyelv biztatása”, a felmérés aktusa, amikor a nyelv beszédén keresztül tudni kezdjük, hogy hol vagyunk: az „ember kiméri lakozását, tartózkodását a földön, az ég alatt”. (14) A költészet és a lakozás mértékvétel a világról. József Attila rövid mondata kétségtelenül kapcsolható a lakozás ilyen jelentéséhez, azonban lényeges hangsúlyváltásnak lehetünk tanúi. A „költőien lakozik az ember” hölderlini kijelentését ugyanis itt – igen súlyos profanizálással – úgy fordíthatnánk, hogy „vasútilag lakozik az ember”. József Attila költészetét, a költői beszéd keretét (a világ beszédszerű artikulációját) a „vasút” határozza meg. A vasút azonban olyan allegorikus kép, amely pontosan ellentéte annak, ami lakozás: összetartó jellegével szemben szétfutó, elvívó. Lakozása tehát olyan, amely ellentétes a lakozás természetével. Ebben az értelemben vasútnál nem lehet lakni, mert onnan a vonat elviszi az embert, az „én”-t a világ mindenféle szegletébe, a vasút nem lakható. A költő mégis ott lakik. Különösen veszélyes lesz a helyzet, ha már nem is a vasútnál, hanem magában a vasútban, a fülkefenyekben lakik.

A freudi és a heideggeri típusú lakozás tehát csak töredékeiben jelenik meg a XII. szakaszban. Freud számára ugyanis az otthon a származás, az eredet szempontjából érdekes, a maga konfliktusos természete ellenére az a hely, ahonnan származom, ahonnan a teremtettség eredeztethető. Heidegger szerint viszont a lakozás az alakítás, a teremtés rokon értelmű szava, egy kreatív, teremtő erő az, amely az otthon létezésbe hozza, ezért az otthon nem forrás, hanem produktum, és lényege szerint a költészettel kapcsolatos. József Attila számára a „lakom” sem nem eredet, sem nem produktum, hanem kizárólag a tiszta van-ság, a világ mellé tétel, ott lakik a vasút, a világ mellett. Radikálisan le van választva a költészettről is, hisz a költő néz és hallgat, azaz nem szól, nem fejez ki. Egyszerűen arról van szó, hogy a lakozás, az otthon a tárgyak szétfutó hatalma következtében megszűnt szubjektív centrumnak lenni.

A személy-szétszóródás ontológiája

Talán egy pillanatra, az egész verset újra felidézve: nem pontosan erről a helyzetről szól az „Eszmélet”? Nem az-e a fő témája, hogy a senki földjén, a személy és a tárgy határvidékén szétszéled az otthon, a lakozás kidolgozása közben kiderül annak mélységes bizonytalansága? A lét ébredése, a hajnal után elvárható lenne, hogy megformálódik valami, a személy megtalálja a tárgyiség azon koncentrált magvát, amely neki lakot, ott-hont ad. A VII. szakasztól kezdve azonban a vers már arról szól, hogy az otthon keresése, a személyes tér kutatása azzal a felfedezéssel jár együtt, hogy ilyen tér nincs. Már a korábbi szakaszok is előkészítik a lakozás lehetőségeinek, illetve lehetetlenségének témáját (például a háziúr által birtokolt lakás, vagy a „hideg cementfalak” lakása), a legmélyebb, legátfogóbb megértés azonban itt, az utolsó szakaszban történik meg, amikor a lakozás, az otthon a szétfutóval, az otthontalannal, a vasúttal azonosítódik. Mindez messzire vezető következményekkel jár: a self, a személy koherencia utáni vágya és

A klasszikus allegóriával ellentétben, itt az allegorikus jelentés nincs készen, hanem megcsinálható. Ha például a „megváltás” szót használom, akkor annak allegorikus értelme bizonyos kulturális tudás esetén egyértelmű, korábbi alapítás miatt már készen kapott. Az „eszmélet” nem ad ilyen fordítási lehetőséget, hanem egy fordítási kényszer hoz létre, az allegória válaszkényszerrel járó helyét alapítja meg, nem az allegóriát. Ez az oka annak, hogy az interpretátorok nem tudják leképezni a jelentést, nem tudják megmondani, mi is az „eszmélet”, mert mindig az, amire az allegóriát a befogadó éppen kiépíti.

küzdelve azzal a felismeréssel jár, hogy ennek az abbaahagyhatatlan és feladhatatlan küzdelemnek a mélyén inkohérenca, a self megbomlása rejlik.

Nyilvánvaló: az „Eszmélet” metapoétikai felfogása, tárgy- és self-képe jelentősen átalakult a korábbi időszak tárgyias költészeti előfeltevéseire épülő elképzelésekhez képest. A poézis ontológiáivá és személyessé lett, és a rendezettség mélyén tartalmilag és/vagy formailag felismeri, beleütöközik a megszüntethetetlenül rendezetlenbe. Az önismeret léteremtő, de paradox módon feneketlen mélysége ezután egyre nehezebbé tette a stabil én-képző keretek felépítését, az én-tárgy szételemezése nem vezetett az újrakonstrukció lehetőségéhez. József Attila költészetében persze még jó ideig, talán egészen az utolsó pillanatig is lehetséges az „én” stabilizálása úgy, hogy a költő külső stabilizáló szubjektív formációkat vesz fel (például a közösségét „A Dunánál”, a nemzetét a „Hazám” esetében). Azt az utat azonban, amit az „Eszmélet” járt be, végleg le

kellott zárni, és a személyes megértett ontológiai pozíciójára más költői magyarázatokat, megfogalmazásokat kellett találni. Erre szolgált a kései költészet vallomásos fordulata vagy éppen a „Szabad ötletek...” ijesztő testi költészete.

Jegyzet

(1) A „klasszikus” Eszmélet-interpretáció SZABOLCSI Miklós *A verselemzés kérdéseihöz*. (József Attila: *Eszmélet*) című könyve. (Akadémiai Kiadó, 1968.) Szabolcsi visszatért a vershez az *Érik a fény* című kötetében (Akadémiai Kiadó, 1998. 340–359. old.). Dolgozatomhoz fontos forrás volt TVERDOTA György *Eszmélet* (In: TVERDOTA: *Ihlet és eszmélet*. Gondolat, 1987. 307–335. old.) és BENEY Zsuzsa *Az Eszmélet lírája*. (In: BENEY: *A gondolat metaforái*. Argumentum, 1999. 130–154. old.) című írása. Végül, bár előadásként korábban hallottam, de teljességében csak értelmezésem elkészülte után ismertem meg KULCSÁR SZABÓ Ernő *Szétterült ütem hálója* (*Hang és szöveg poétikája: a későmodern korszakú József Attila költészetében*) (In: KULCSÁR: *Irodalom és hermeneutika*. Akadémiai Kiadó, 2000. 169–197.) című tanulmányát.

- (2) KULCSÁR SZABÓ Ernő: *Beszédmód és horizont*. Argumentum, 1996. 53. old.
- (3) A self, a személy fogalmának kifejtése túl messzire vezetne. Az interpretáció közben követett felfogásomat a korai és késői Heidegger mellett elsősorban a mai, késő-modern, sőt talán posztmodern pszichoanalízis vezette, mely a tárgykapcsolat-elmélettel (FAIRBAIRN, Winnicott), majd nyomukban egy új self-elmélettel (KOHUT, Heinz – KERBERG, Otto és mások munkásságával) radikálisan új irányt nyitotta meg az egyénről való gondolkodásnak.
- (4) Lásd erről KULCSÁR SZABÓ Ernő mindkét említett tanulmányát.
- (5) Erre hajlik – korábbi könyvének a véleményével ellentétben – az 1998-as *Kész a leltárban* SZABOLCSI Miklós és idézett tanulmányában TVERDOTA György is.
- (6) SZUROMI Lajos: *József Attila: Esmélet*. Akadémiai Kiadó, 1977.
- (7) BÓKAY Antal – JÁDI Ferenc – STARK András: „Köztetek lettem bolond...” – *Sors és vers József Attila utolsó éveiben*. Magvető Kiadó, 1982. 19–45. old.
- (8) Ennek továbbgondolására e tanulmány keretében nincs lehetőségem, de JÓZSEF Attila költészete kapcsán feltétlenül átfogó értelmezést kíván a hallgatás és a csend fogalma. Kétségtelen, hogy költőnk lírai elképzelése alapvetően párhuzamos a fogalmak korabeli filozófiai megfogalmazásaival, olyanokkal, amilyeneket HEIDEGGER több művében érint és amilyent WITTGENSTEIN a *Logikai-filozófiai értekezés* végén jelez (*Amiről nem lehet beszélni, arról hallgatni kell*. Akadémiai Kiadó, 1962. 177. old.). A kérdés összefoglaló áttekintését lásd: BINDEMAN, Steven L.: *Heidegger and Wittgenstein: The Poetics of Silence*. Washington: The University Press of America, 1981.
- (9) JÓZSEF Attila későbbi versei pontosan ezt a belső konstrukciót próbálják – többféle poétikai stratégiával – a hallgatásból a beszédbe, a megfogalmazásba átfordítani.
- (10) FREUD, Sigmund: *Álomfejtés*. Bp, Helikon Kiadó, 1985. 88. old.
- (11) DE MAN, Paul: *A temporalitás retorikája*. In: THOMKA Beáta (szerk.): *Az irodalom elméletei I*. Pécs, Jelenkor Kiadó, 1996. 8–9. old.
- (12) BARTHES, Roland: *Világoskamra*. Európa Kiadó, Bp, 1985. 48. old.
- (13) vö: FREUD, Sigmund: *A kísérteties*. In: BÓKAY Antal – ERŐS Ferenc (szerk.): *Pszichoanalízis és irodalomtudomány*. Filum, Bp, 1998. 65–93. old. vö. még: KOFMAN, Sarah: *The Double is/and the Devil*. In: KOFMAN: *Freud and Fiction*. Polity Press, Oxford, 1991. 119–163. old., illetve HERTZ, Neil: *Ferud and the Sandman*. In: HARRARI, Josué V. (szerk.): *Textual Strategies*. Ithaca Press – Cornell University Press, 1979. 296–321. old.
- (14) HEIDEGGER, Martin: „...költőien lakozik az ember...” In: HEIDEGGER: *Válogatott írások*. Szerk.: PONGRÁCZ Tibor. T-Twins Kiadó, Bp, 1994. 200. old.

Olvasókönyvek az általános iskola 2., 3., 4. osztálya számára

Egyre inkább úgy látom, hogy legkésőbb az alsó tagozaton (igazából azonban már az óvodában) eldől az a kérdés, vajon olvasó lesz-e egy gyerekből, vagy sem. Az, hogy ötödik osztályban hogyan tud olvasni egy gyerek, milyen viszonya van az irodalomhoz, nagy mértékben függ attól, hogy az előtte való négy évet hogyan töltötte el, milyen viszonyt alakított ki könyvekhez, szövegekhez. Ezért döntő jelentősége van annak, milyen tankönyvekből tanulnak az alsó tagozatos diákok.

Mesekutatóként tizenhat éve foglalkozom a mesékkel, és annak a koncepciónak, amelynek alapján én elgondoltam az alsó tagozatos olvasókönyv-sorozatot, az volt a lényege, hogy a mesék nyelvén, a mesékkel mindent el lehet mondani a gyerekeknek. Mindazt, amit közölni akarok a világról, azt megtalálom mesei szövegekben is, nem kell őket agyonterhelni nagyon nehéz és számukra dekódolhatatlan vagy értetlenné olvasmányokkal.

A Nemzeti Tankönyvkiadó megtisztelő felkérésére igazi „mesetankönyveket” álmodhattam meg az alsó tagozatos kisdíjak számára. Persze nem tévesztettem szem elől azt a célt, hogy az általam összeállított irodalmi olvasókönyveknek az olvasóvá nevelés folyamatát kell szolgálniuk. A gyerekek többsége sajnos hatalmas mese- és élőbeszédhátéránnyal kezdi az iskolát, ezért a tanítókra és az olvasókönyvekre hárul az a feladat, hogy felébresszék a gyerekekben az olvasókedvet. Ez csak akkor lehet sikeres, ha olyan szövegek kerülnek az egyes fejezetekbe, amelyek érzelmileg közel állnak a 7–10 éves gyerekek lelkivilágához és érdeklődési köréhez, érdekes olvasmányok, ugyanakkor új ismeretekkel szolgálnak, fokozatosan bővítik a szókincsüket, és alkalmasak a figyelem fenntartására. Népmesekincsünk legszebb, klasszikusnak számító darabjai azonban nemcsak emiatt kerültek a könyvekbe, hanem azért is, mert ezeken a szövegeken keresztül meg-alapozható a hosszabb irodalmi szövegek megértése is. Ráadásul a lassan feledésbe merülő népmesék nemcsak gyönyörködtetnek, hanem erkölcsi mintákat és életigazságokat is közvetítenek. A mesék segítségével nagyon jól megtanítható egyfajta elbeszélői struktúra, amely egyébként minden irodalmi forma dekódolásának alapja a későbbi tanulmányok során. Éppen ezért kiemelten fontosak a 2. osztályos olvasókönyvben a „Hallgasd meg a mesét!” felszólítással kezdődő fejezetnyitó mesék: nemcsak hangulati előkészítőt nyújtanak a fejezetekhez, hanem fejlesztik a gyerekek szövegértő képességét is, ami azért fontos, mert az olvasottak megértéséhez elengedhetetlenül szükséges, hogy a gyerekek az írott szövegben felismerjék a hallott beszédet.

Az olvasókönyvek tervezésénél figyelembe vettem a változó világban helyét kereső gyermek csöppet sem könnyű helyzetét, vagyis olyan szövegek között válogattam, amelyek hozzásegítik a gyermeket ahhoz, hogy a szűkebb és tágabb környezetében éppúgy eligazodjon, mint saját, zűrzavaroktól sem mentes belső világában. Ehhez a világ- és a magyar irodalom olyan klasszikus remekműveiből szemelgettem, amelyek eddig nem vagy csak elvétve kerültek bele a tankönyvekbe. A Tanítóképző Főiskolán tanítva minden évben találkoztam azzal a problémával, hogy a „gyermekirodalom” tantárgy kereté-

ben csupa olyan meseregényt elemzünk a főiskolai jegyzet tematikájával szorosan összekapcsolódva, amelyek az általános iskola alsó tagozatában sem törzsanyagként, sem kiegészítő, „kedvcsináló” anyagként nem szerepelnek. Az új olvasókönyvekben ezek a mesék is helyet kapnak, hasonlóan a kortárs magyar és külföldi költők verseihez. Egy-egy alkotás erejéig a képvers, a nonszensz és a gyerek nyelvi játékoságára alapozó nyelvtörő vers is képviselteti magát.

A 2. osztályos tankönyv 7 nagy fejezetre tagolódik. (Égig érő mesefa; A világ vándorai; Mondd, szereted az állatokat; A növények országa; Akik körülöttünk élnek; Álom – álmódosítás – játék; Titkos és jeles napok.) Kiemelném az állatokról szóló fejezetet, s nem csak azért, mert ebben az életkorban a gyerekek nagyon könnyen azonosulnak az állatszereplők sorsával, hanem azért is, mert ezeknél a történeteknél kezdődik meg az ismeretterjesztő és a szépirodalmi szövegek szétválasztása, megelőzve az „Álom és álmódosítás” című fejezetet, amelyben megjelennek az álomlogika alapján működő álmok és a vágyakat megjelenítő álmódosítások. A szövegek és saját élményeik alapján a gyerekek lassan megtanulják a különbséget a kettő között. Mivel ez nem könnyű feladat, oktatása a 3. osztályban is folytatódik.

A 3. osztályos olvasókönyv tematikailag szerves folytatása a 2. osztályosnak, s noha egyre több ismeretközlő anyag kap helyet benne, még a mesék és a csodás történetek dominálnak. A gyerekek a meséken és a körülöttük lévő világ jelenségeinek értelmezésén keresztül jutnak el odáig, hogy felismerjék: nagyon sok múlik azon, milyen viszonyt alakítanak ki a világgal és a benne élőkkel. Nagyon fontos, hogy a gyerek érzékelje a természet örök körforgását, az évszakok és az érzelmek egymásba fonódását, változását, ne veszítse el kapcsolatát a kozmosszal, tudjon róla, hogy részese egy titkokkal teli rendszernek. Szeretném, ha az olvasmányokon keresztül felismernék, milyen jelentőségteljes mindaz, amit a világ jobbitása, megmaradása érdekében nekik tenniük kell. Fontosnak tartom azt is, hogy folyamatossá tegyünk az élő világgal való kapcsolatukat, ezért a második osztályban elkezdett beszélgetések most újabb témákkal bővülnek: immár nem az a kérdés, hogy milyenek az egyes állatok vagy növények, hanem az, hogy „mi dolguk a világban”; milyen „életutat” járnak be, merre vetődnek akarva-akaratlanul. Erre a megismerésre épülne ezt követően az emberi életút és történelem bejárása, az emberi kapcsolatok szemrevételezése (a 4. osztályban a másságnak, szerelemnek, barátságának jut majd kitüntetett figyelem), valamint a híres földrajzi tájak fölfedezése. A 3. osztályos olvasókönyv fejezetei: Harmadikos lettem; A mesék vándorai; Vadon élő állatok a népek meséiben; Ültessünk fát, virágot!; Régi magyar mesterségek és vásárok; A magyarok vándorútjai – Történelmünk nagyjai; Kalandozás Magyarországon mesék és versek tükrében; Sokfélék vagyunk, mint a tavaszi virágok; Jeles napok.

A 4. osztályos olvasókönyvben a meséket, mondákat fokozatosan kiszorítják a valóságos történetek, bár 60 százalékban még mindig mesés történeteket találhatunk benne. Az ismeretterjesztő rövid szövegeket külön kis keretben tüntetjük fel. A szövegfeldolgozó kérdések nagyobb része a könyvben található (ez előkészíti a felső tagozatos irodalomkönyvek használatát), de a könyvhöz tartozik egy munkafüzet is. Az olvasmányok körüljárják a múlt, jelen, jövő fogalmát (a teremtéstörténetektől, eredetmondáktól indulva a felfedezéseken át a történelmi eseményekig), és bemutatják a világ változását. Az önismerteti részben kiemelt történetek szólnak a „másságról” és annak elfogadásáról, valamint bolygónk és egészségünk védelméről. A „Jeles napok” című fejezet igazi csemege: valamennyi ünnepünkhöz szépirodalmi szöveg tartozik, ezeket szintén feldolgozásra ajánljuk.

A 4. osztályos irodalomkönyv fejezetei: Negyedikes lettem; Élőhelyek és vándorutak az állatvilágban; Mulatságos történetek; Képzelt lények birodalmában; Történelmi arcképcsarnok; Teremtéstörténetek, eredetmesék; Felfedezések és találmányok; Eltűnt kincsek nyomában – Időutazás; Máshogy mindenki más — Ki vagyok én?; Csak egy Földünk van! Vigyázzunk rá!; Ünnepeink, hagyományaink.

Talán az eddigiekből is kiderül, hogy a mesékre épülő válogatás alapelve az volt, hogy a témakörök fokozatosan bővítsék a tudást, méghozzá a következő, az életkorokhoz a legmesszebbmenőkig igazodó tematika szerint:

A mesei műfajok

- 2. osztályban: az állatmese a középpontban;
- 3. osztályban: a tündérmese a középpontban;
- 4. osztályban: a tréfás mese, eredetmese, teremtéstörténet és műmese vizsgálendő.

Az állatok és az emberek viszonya

- 2. osztályban: az állatok mesebeli jellemrajzát térképezzük fel;
- 3. osztályban: milyen állatok szerepelnek a népek meséiben;
- 4. osztályban: az állatok hogyan viselkednek valóságos életkörülmények között.

A növények és az emberek viszonya

- 2. osztályban: a növények mesebeli leírása;
- 3. osztályban: mire használhatók a növények a valóságban;
- 4. osztályban: az ökológia, környezetvédelem problémái.

Önismeret

- 2. osztályban: a körülöttünk élő családtagok megismerése;
- 3. osztályban: a sokféleség megismerése és elfogadása;
- 4. osztályban: „ki vagyok én?” – válaszkeresés egy nehéz kérdésre.

Az adott életkort különösen érdeklő témák

- 2. osztályban: a. a természetközeli létállapot (szél, víz, nap, évszakok stb.); b. álom-álmodozás-játék a mindennapokban;
- 3. osztályban: a. régi magyar mesterségek és a vásárok hangulata; b. kalandozás az országban, az adott tájegység megismerése meséken keresztül; c. más népek, népcsoportok életének megismerése saját meséiken keresztül;
- 4. osztályban: a. felfedezések és találmányok; b. eltűnt kincsek nyomában, időutazás; c. mulatságos történetek.

Általános és kötelezően előírt témák

- 2–3–4. osztályban: jeles napok, ünnepi szokások;
- 3–4. osztályban: történelmi olvasmányok a honfoglalástól az 1848-as szabadságharcig.

Az olvasókönyveket *Cakó Ferenc* kítűnő, „ízlésvédő” illusztrációi teszik igazi „metankönyvvé”.

A 2. és 3. osztályos olvasókönyvhöz *Borszéki Ágnes* két munkafüzetet (1. és 2. félév), valamint egy-egy tanmenetet készített, a 4. osztályos könyvhöz pedig munkafüzet tartozik.

Tankönyv és irodalomtanítás

A tankönyvválaszték zavarba ejtő bőségének és a tankönyvválasztás szabadságának idején érthető, ha a kiadók és a szerzők keresik az alkalmat kiadványuk és önmaguk megkülönböztetésére, s érthetően hálásak, ha meghívással, felkéréssel e megkülönböztetést valaki elvégzi helyettük. A könyvek között a tankönyv ugyanis gyakran csak lelcengyerek: általában gondoskodnak róla, de kevés személyes törődést kap.

Amikor 1996-ban a Korona Könyvkiadó kérésére hozzákezdtem az ötödik és hatodik osztályosok irodalomkönyvének írásához, akkor már az egyik leghatározottabb tanári tapasztalatom volt, hogy az olvasás a világ megismerésének egyik legtermészetesebb eszközöként és mindennapos emberi tevékenységként már nincs ott a korábbi módon az irodalomtanulás, -tanítás előzményei között. Mivel tudom, hogy ez tömeges tanári tapasztalat, úgy vélem, megalapozottan feltételeztem azt is, hogy ez az irodalomtanárok nagy részét elkedvetleníti, sajátos szakmai értelemben demoralizálja. Irodalmunk egyik legértékesebb hagyománya és irodalomtanításunk sajátos történelmi öröksége, a közvetlenül értékálló beszéd napjaink diáksága számára hiteltelenné vált. Nemcsak a családok nagy részének csökkent a normaképző, értékátadó szerepe, hanem az iskola is sok vonatkozásban hasonló sorsra jutott. A populáris kultúra iskolásokra gyakorolt hatása messziről homogénnek mutatja ezt a társadalmi csoportot, a kultúrakutatók azonban azt mutatják, hogy a felnőttek társadalmában a kultúrafogyasztási szokásoknak van csoportalakító szerepe. Mivel az iskola a leghatékonyabb eszköze a társadalmi mobilitás biztosításának, a kultúrához való viszony kialakításában döntő szerepe van a tanításnak s így az irodalomtanításnak is.

Mindezekből néhány olyan előfeltevés adódott, amely meghatározta a tankönyvek föl-építését és a tanítási tartalmakat.

A tankönyvek és a szöveggyűjtemények lehetővé teszik, hogy az irodalom óra legyen az olvasás elsődleges terepe, majd a tanítást követő olvasás lehetséges fázisa után, a későbbi szakaszában épít csak a megelőző olvasásra.

Jól ismerve a magyartanári munka sokrétű iskolai követelményeit, a tankönyv – a műfaj lehetőségein belül – a lehető legtöbb segítséget kínálja a könyvből dolgozó kollegáknak.

A művek olvasását követően a tankönyv kérdéssorokat tartalmaz, amelyek érintik ugyan az elsődleges jelentés(ek)e)t, de inkább a személyes értéslményeket tárják föl. A kérdések egy jellegzetes csoportjában a rejtett állítások a tanulók más, nem szaktárgyi eredetű ismereteit vonják be az értelmezésbe. A gyerek a válaszadás során tehát általában nemcsak a tantárgyi órához kötött ismereteit aktualizálhatja, hanem teljes személyiségét és műveltségét mozgósíthatja. Ez az irodalomértésben való személyes érdekelttség fokozatos felismerésének egyik lehetséges útja, mert a szöveggel kapcsolatos megértések és állítások elsődlegesen személyesek.

A kérdéseket csaknem minden mű tárgyalása során összefüggő magyarázó, értelmező szöveg követi: ez részben a kiszámítható tanulói reakciókra válaszol, részben pedig a történetileg kialakult értelmezéseket fogalmazza meg. Tankönyvszerzői szándék szerint ötödik-hatodik osztályban inkább olvasásra, értelmezésre és nem megtanulásra való szövegek ezek. Alkalmask ugyanakkor arra, hogy fokozatosan modellálják az irodalomról

való beszéd egy lehetséges módját, amelynek alkalmazására hetedik osztálytól egyre több lehetőséget kell biztosítani.

Az anyagfeldolgozás harmadik egységét feladatok alkotják. Ezek megoldása az elemi készségfejlesztés mellett lehetővé – de nem kötelezővé – teszi új összefüggések felismerését. Egyenként olyan helyzetbe hozzák a tanulókat, amelyben akár a tankönyvi magyarázathoz képest is új megértésre képesek.

A tankönyv felépítése és tartalma alapján az irodalomtanítás olyan folyamat, amelynek során a technikai értelemben olvasni tudó gyerekből irodalomolvasó fiatal ember válik.

Az irodalomolvasó ebben az esetben nem azt jelenti, hogy életében feltétlenül napi gyakorlat lesz az irodalom olvasása, hanem azt, hogy képes lesz az irodalomnak irodalomként való olvasására.

Ennek érdekében ötödik-hatodik osztályban tudatosan felépített gyakorlatsor ismerteti föl és fejleszti a tanulók – elsősorban érzelmi – emlékezetét, élményőrző és jelentéstulajdonító képességét. E három képesség feltehetően nélkülözhetetlen a műértés folyamatá-

Amikor a tankönyvcsalád a szerző elve helyett a befogadó elvét érvényesíti, akkor elsődlegesen nem a – gyakran az eljelentéktelenítés szándékával divatnak minősített – valamelyik tudományos iskolával akar összhangba kerülni, hanem az elméleti megfontolásoktól látszólag legtávolabbi sávban, az irodalomoktatásban kíván új esélyt adni az irodalomnak. Az adatoló, pozitivista, a szerző elvét középpontba állító irodalomtanítás valaha talán megfelelt egy statikus és homogén műveltség-eszménynek, de/és – mértékadó visszaemlékezések szerint – az iskolások általában ezzel „szemben” olvastak a pad alatt és otthon egyaránt.

Amikor a tankönyvcsalád a szerző elve helyett a befogadó elvét érvényesíti, akkor elsődlegesen nem a – gyakran az eljelentéktelenítés szándékával divatnak minősített – valamelyik tudományos iskolával akar összhangba kerülni, hanem az elméleti megfontolásoktól látszólag legtávolabbi sávban, az irodalomoktatásban kíván új esélyt adni az irodalomnak. Az adatoló, pozitivista, a szerző elvét középpontba állító irodalomtanítás valaha talán megfelelt egy statikus és homogén műveltség-eszménynek, de/és – mértékadó visszaemlékezések szerint – az iskolások általában ezzel „szemben” olvastak a pad alatt és otthon egyaránt. Mivel a ma irodalomtanítása a mozgókép és a három- vagy egynapos kommunikációs tréningek közegeiben létezik, valószínű, hogy helyesebben teszi, ha a jelentést a mű és a tanuló dialógusában teremti (teremti?) meg, ha tevékenységét a tanulók érdekeltségével is legitimálni akarja.

A Korona Kiadónál megjelent általános iskolai tankönyvcsalád a tanár és a diák dialógusa helyébe a mű és gyerek dialógusát állítja. Mivel ez a munka az eddigiektől eltérő

ban, tudatosításukra pedig azért van szükség, mert miközben személyessé, egyénivé teszik a naiv olvasatokat, éppen ezek a képességek egyszersmind a művelődésben is motiválttá teszik a tanulókat. (Általános iskolában például az egyéni asszociációk, a társak asszociációi és a művelődéstörténeti hagyomány jelentéstulajdonításának megismerése, összekapcsolása útján. Ezeket az utakat tehát ez a tankönyvcsalád kijelöli, fölhasználja.)

Tankönyvi megvalósítása arra a közismert szituatív tényezőre épít, amelyben a tanuló előtt nyitva a tankönyv, de figyelme elkalandozik.

A tankönyvcsalád állandó „rovata” ötödik-hatodik osztályban – „Tudod-e...” bevezetéssel – az olvasott művekhez és a tanulói asszociációkhoz kapcsolódóan ismerteti az egyetemes és a magyar hagyomány néhány toposzát (például kert, erdő, út, tenger, sziget), a legismertebb kronotoposzokat (hajnal, dél, éjfél, éjszaka, tavasz, nyár, ős, tél) és az archetipikus szimbólumok közül néhányat (például nap, hold, csillagok, fa, madár, tűz, víz).

tanári szerepbetöltést igényel, az ugyanennek a korosztálynak írottaktól eltérő módon ezek a tankönyvek az irodalomról való beszéd megújítása mellett feltűnően sok módszertani segítséget adnak (a már említett módon elsősorban a kérdésekkel és a feladatokkal) a frontális, a pár-, az egyéni és a csoportos foglalkoztatáshoz, vagyis általában az óra- és folyamatszervezéshez.

Az ötödikes és hatodikos tankönyv művelődési anyagának elrendezése tematikus, míg a hetedik-nyolcadikos könyveké kronologikus elvű.

A tematikus elvű tankönyvek fejezeteiben nagyon sok szerző sok műve kerül szóba: ez talán megakadályozza azt a gyakorlatot, hogy minden szerzőről életrajzi adatokat, vázlatokat közölnek – és tanulatnak meg – kollegáink. Az olvasás megszerettetésében, a tanulók saját értelmezői képességének felismerésében ezeknek az ismereteknek ugyanis – az irodalomtanítás korai szakaszában – nincs motiváló szerepe. (Az adatoló irodalomtanítási gyakorlat mögött nemcsak a pozitívizmus öröksége, nemcsak a szerző elvében való mélységes hit fedezhető föl, hanem az ellenőrzés, az osztályozás kényszere is. Szinte konszenzus van a diákok, a szülők és a tanárok között: az irodalommal kapcsolatos adatok tudása vagy nem tudása legalább egyértelműen osztályozható. Ráadásul a tanulók ilyenféle ismereteit még a magyartanárok szakmai közvéleménye is hajlamos irodalomtörténeti ismeretnek tekinteni.)

A Korona Kiadó általános iskolai tankönyvcsaládjának hetedik-nyolcadikos kötetei kronologikus elvűek. Irodalomtanításunkban megingathatatlanul tartja magát a kronológiának a történetiséggel való azonosítása.

Az általam írott kötetekben az irodalom történeti létmódjának felismertetése nem a történelmi háttér felvázolása által, hanem a nyelvben megmutakozó lehetőségek és korlátok, a megértés élményének létrejöttét ma akadályozó tényezők felismerése, megfogalmazása, megnevezése során valósulhat meg. A kérdések és feladatok ugyanis folyamatosan tudatosítják – ha úgy tetszik, engedik fölismerni –, hogy az évszázadokkal ezelőtt írott művek mögött valamilyen kézenfekvő közös tudás van, amely vagy a tanulók életkorából következően vagy/és az olvasók, hallgatók körének megváltozása (valójában: tömegessé válása) miatt magyarázatra szorul. A mentális folyamatokra irányított figyelem, a megértés személyes akadályoztatásának rendszeres fölismertetése a folyamatszerűen elgondolt irodalomtanításban az ismeretszerzés, a művelődés motivációs bázisát jelentheti. Ezzel a Korona Könyvkiadó tankönyvcsaládjá egyfelől valóban előkészíti a tanulókat a középiskolai irodalmi tanulmányok nálunk legáltalánosabb módjára, másrészt maguk a diákok juttathatják érvényre a befogadó elvét a tanítási órákon.

A hetedik-es tankönyv a „Halotti Beszéd”-től *Mikszáth Kálmán* néhány elbeszéléseig olvastat műveket. A tankönyvi fejezetek címei egy-egy szövegcsoporthoz tematikusan kapcsolnak össze, s a feladatokat ezeket a címeket értelmeztetik. A művek földolgozásának módszere a hetedik-nyolcadikos könyvben is lényegében hasonló az előző két kötetéhez: a kérdéseket értelmező-magyarázó tankönyvszerzői szöveg követi, majd a feladatokkal többek között fölkinálja a személyes megértések lehetőségét is. A „Tudod-e...”-rovat részben folytatja a jelentéstulajdonító hagyomány megismertetését, részben pedig befogadástörténeti ismereteket közvetít. A tankönyv szövege általában nem tekinti az irodalomtanulás előfeltételének a tanulók feltétlen tetszését, viszont lehetővé teszi a reflektálást, a szövegekkel kapcsolatos problémáik, kérdések megfogalmazását.

A hetedik-es tankönyv egyszerre kimondott és bújtatott alapkérdése, hogy milyen tényezők alakítják, formálják vagy akadályozzák egy nemzet kultúrájában az irodalmi élet kialakulását. A sűrűsödési pontok érzékeltetése mellett a 19. század második negyedének műveit a létező, működő irodalmi élet termékeinek tekinti. Az intézmények, a fórumok, a szerzők és az olvasók kapcsolódásainak lehetőségéről az egyes fejezeteket záró művelődéstörténeti olvasmányok tájékoztatnak.

Nemcsak ezekben az olvasmányokban, hanem lehetőség szerint a szövegek értelmezésében is szóba kerül egy-egy korszak irodalomfogalma, az irodalom önértelmezése.

A művészet szabadságának fontosságát a Világost követő intézményi feltételek, alkotói sorsok és válságok érzékeltetik.

A nyolcadikos tankönyv művelődési anyagának középpontjában a Nyugat és a köré, illetve ellene szerveződő irodalmi élet egy-egy jellegzetes eseménye, fóruma áll. Szándéka szerint a tankönyvszerző a beavatottság élményét közvetíti, és igyekszik fölkelteni a tanulók irodalmi életbe való beavatottságának vágyát.

A tankönyv szerkezetét a Nyugat nemzedékeinek bemutatása alakítja, s további tagolást jelent a lírai és prózai művek külön tárgyalása. A művelődéstörténeti szempontból lényegében egységesnek tekinthető korszak nem indokolja, hogy a nyolcadik évfolyam tankönyvében is folytatódjanak a művelődéstörténeti összefoglaló olvasmányok, viszont az előzmények logikájából következő módon három olvasmányból tájékozódhatnak a diákok olyan történelmi, politikai „beavatkozásokról” amelyek durván sértették az irodalom autonómiáját, a művészet szabadságát. Az első világháborút lezáró békekötés következményeként irodalmi központ nélkül maradt az utódállamok magyarsága. Az erről szóló olvasmány az e térségek irodalmi életének megszervezéséről, a nemzeti irodalomhoz való kapcsolódásuk lehetőségeiről és akadályairól szól. Olvashatnak a tanulók az elveszett nemzedék sorsáról is, és legvégül arról az 1948 után elhallgattatott nemzedékről, amelynek képviselőit már akár ötödikes korukban is megismerhették: ők az átdolgozói, fordítói ugyanis azoknak a külföldi meséknek, amelyeket az ötödikes szöveggyűjtemény tartalmaz.

A nyolcadikos tankönyv mindaddig elszigeteltnek látszó kísérlete az, hogy olvasmánnyá tegyen egy olyan kortársi művet, amelynek szerzője minden bizonnyal a legújabb irodalmi fejlemények legjelentősebbjei közül való. *Tandori Dezső* „Madárlátta tolaslabda” című ifjúsági regényének olvasatása és értelmezési kísérletei a legújabb irodalmi beszédmódba és tematikába való bevezetésként is fölfoghatók. A tankönyvszerző legoptimistább elképzelései szerint akár ez a mű is generálhatja a pad alatti, a tananyaggal szembeni olvasást, az ellenolvasást. Az irodalomtanításban ugyanis sohasem a tananyag, hanem az értelmező és az irodalom a tét.

A Korona Kiadó általános iskolai tankönyvcsaládjának irodalomfogalma a történetiség, az intertextualitás és a nyelv általi teremtettség fogalmaival írható le. Minden évfolyam tankönyvéhez szöveggyűjtemény és – 2001 szeptemberétől – munkafüzet, valamint (a munkafüzetben) feladatgyűjtemény tartozik.

A tankönyvcsaládot, a lehetséges munkaformákat, a készség- és képességfejlesztő tevékenységi formákat, az értékelés, az ellenőrzés és az osztályozás lehetőségeit a taneszköz-együtteshez kapcsolódó „Módszertár” (Cserhalmi, Korona Könyvkiadó, Bp, 2001) mutatja be.

A szöveg vonzásában

„A szöveg vonzásában” című sorozat első két kötete, a „Bejáratok” és az „Átjárók” alapvetően a hatosztályos gimnáziumok első két, illetve a nyolcosztályos gimnázium harmadik és negyedik osztálya számára készült. A harmadik kötet, a „Kitérők” pedig azért viseli ezt a címet, mert a kronologikus előrehaladás során tehető kitérőkre tesz javaslatot a gimnázium bizonyos későbbi évfolyamain.

A mikor azt mondom, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnázium alsóbb osztályai számára készítettük ezt a programot, akkor csak félig mondok igazat. Ugyanis nekünk szerzőtársammal, Pála Károllyal az a meggyőződésünk, hogy az irodalomtanításnak egy nem kronologikus alternatíváját kellene létrehozni, s valójában mi ennek az alternatívának a kidolgozásához fogtunk hozzá. Véleményünk szerint a négyosztályos gimnáziumnak is legalább egy időszakában, egy-két évében a nem kronologikus rendezőelvű irodalomtanítást kellene meghonosítani. A világ fejlett országaiban már régóta nem a kronológia a középiskolai irodalomtanítás kizárólagos rendezőelve. (Ennek az elvnek inkább csak a volt államszocialista országok egy részében maradt meg az „egyeduralma”.)

Nagyon-nagyon erős és ugyanakkor nagyon-nagyon rossz megszokás az, hogy nálunk az irodalomtanítás egy idő után – sajnos, általában már tizenkét éves kortól kezdődően – azonosul az irodalomtörténet-tanítással, mégpedig rosszul definiált irodalomtörténet-tanítással, mert a történetiség fogalmát a kronológia fogalmával és a lineáris-extenzív irodalomtanítással azonosítja. (Erről az egyszerűsítő és problémaelfedő azonosításról egy más alkalommal külön is beszélni kellene.)

„A szöveg vonzásában” a kronologikus irodalomtanítás kizárólagosságának hagyományával szakító probléma-centrikus irodalomtanítási program, amely ugyan elsősorban a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok számára készült, de úgy gondolom, hogy jó lenne, ha a kísérletezőbb hajlamú tanárok a négyosztályos gimnáziumokban is megpróbálkoznának vele. E tankönyvsorozat ugyanis kifejezetten arra a két kihívásra próbál válaszolni, amellyel konferenciánk számot vetni igyekezett: az irodalomelmélet új kihívásaira és az olvasási szokások átalakulásának kihívására.

Egyfelől az irodalomelméletnek a recepciósztétikai, azaz a befogadó felé tett fordulata ihletett minket, vagyis az a gondolat, hogy a mű jelentését nem elsősorban és kizárólag a keletkezés korában, illetve a szerző szándékában kell keresni. Ezért is épül moduljaink zöme a szövegeköziség, az intertextualitás elvére: az egymás mellett tárgyalt művek egymást világítják be, egymás értelmezését segítik elő. Másfelől pedig arra a kulturális klímaváltozásra igyekeztünk válaszolni, amelyről e konferencián is többek előadásában, illetve *Kocsis Mihály* felmérésében esett szó: tudniillik az olvasási kedv hanyatlására és az irodalom mint tantárgy népszerűségének a csökkenésére.

Három kiindulópontunkat emelem ki – ezek mindegyike összefügg a jelzett kettős kihívással.

Első kiindulópontunk az olvasási motiváció és az irodalomtanulás motivációjának meggyengülése volt. Tapasztalataink alapján azt állítottuk, hogy az irodalom nem nyilvánvaló érték a gyerekek számára. Az irodalom mint tantárgy sem feltétlenül népszerű. Azaz a tantárgynak és mindenféle tanítási programnak külön foglalkoznia kell önmaga indoklásával, a tanulás motiválásával. Minden egyes mű esetében és minden egyes feje-

zet esetében. Tehát nem lehet evidensnek, készen kapottnak venni, hogy a gyerek pedig művelt akar lenni. Ebből kiindulva azt gondoltuk, hogy a tananyag, az irodalmi művek kiválasztásában, elrendezésében és feldolgozásában egyaránt érvényesülnie kell a motivációnak mint meghatározó szempontnak. (Ezt a törekvésünket akkor is érvényesnek tartjuk, ha könyveinket talán nem minden ponton igazolja az idő.)

Első szempontunk tehát az irodalomtanítás motivációjának meggyengülése volt, innen jutottunk el oda, hogy mind a tananyag kiválasztásában, mind elrendezésében, mind feldolgozásában a diákbefogadó feltételezett szempontjait kell érvényesítenünk.

Második kiindulópontunk az a gondolat volt, hogy a kánon közvetítésénél, egy zárt nemzeti és világirodalmi kánon közvetítésénél számunkra fontosabb az olvasási képességek fejlesztése, a műértő befogadás fejlesztése. *Kelemen Péter* megfogalmazása szerint a műértő befogadás az irodalomtanítás célja – szerintünk is. Ez nem azt jelenti, hogy a kánont vagy más szóval a műveltséganyagot nem kell közvetíteni, csupán annyit tesz, hogy fontosabbnak véljük bizonyos olvasói, értelmezői készségek kialakítását, mint azt,

Az irodalom nem nyilvánvaló érték a gyerekek számára. Az irodalom mint tantárgy sem feltétlenül népszerű. Azaz a tantárgynak és mindenféle tanítási programnak külön foglalkoznia kell önmaga indoklásával, a tanulás motiválásával. Minden egyes mű esetében és minden egyes fejezet esetében. Tehát nem lehet evidensnek, készen kapottnak venni, hogy a gyerek pedig művelt akar lenni. Ebből kiindulva azt gondoltuk, hogy a tananyag, az irodalmi művek kiválasztásában, elrendezésében és feldolgozásában egyaránt érvényesülnie kell a motivációnak mint meghatározó szempontnak.

hogy bizonyos kanonikus műveket (nemzeti vagy világirodalmi klasszikusokat) a kelteténél korábban és minden áron megtanítsunk. Programunkban tehát az olvasóvá nevelés elsőbbséget élvez a kánonközvetítéssel szemben.

Harmadik szempontunk az az axióma volt, hogy az olvasóvá nevelés és az irodalomtörténet logikája nem azonos. Mi pedig az olvasóvá nevelés célját és logikáját tartjuk elsődlegesnek az irodalomtörténeti kronológia logikájával szemben. Ebből következik, hogy programunk eddigi tankönyvei alapvetően nem a kronologikus felépítést követik. A kronologikus rendszerezést ugyanakkor a tanítási folyamat egy szakaszában mi is feltétlenül szükségesnek tartjuk. Sőt, több motivikus vagy problémacentrikus modulon belül is érvényesül a kronológia. Csak meghatározó és kizárólagosságra törekvő szerepét vitatjuk. Meggyőződésünk ugyanis, hogy tizennégy éves diákokat nem az „Iliász”, az „Isteni színjáték” vagy a

„Szigeti veszedelem” tanításával lehet legsikeresebben olvasóvá nevelni. Ha a kronológiát követjük, akkor ezek a művek korábban kerülnek elő, mint a huszadik század elejének magyar prózairodalma. Márpedig a huszadik század magyar prózairodalma: *Kosztolányi, Karinthy, Örkény* vagy akár a kortárs irodalom bizonyos szerzői – *Szabó Magdától, Gion Nándortól és Grendel Lajostól Tar Sándorig, Bodor Ádámgig és Darvasi Lászlóig* (vagy egyes szövegeivel akár *Esterházyig*) – inkább kedvet csinálnak az olvasásához, mint az említett nagy művek. Azt hiszem, hogy mára sok huszadik századi mű olvashatóbbá, illetve előbb olvashatóvá vált, mint a nyelvileg meglehetősen eltávolodott *Jókai*-regény, „A köszívü ember fiai”.

Tankönyveink – melyek tehát 12–18 éves diákok számára készültek – a diákok saját életproblémáira (beilleszkedés, felnőtté válás, szerepek és normák), érdeklődésére, „humoréhségére” igyekeznek építeni. E tankönyvek nemcsak irodalomtörténeti ismeretek és nem is csupán „kész”, lezárt műértelmezések átadására törekveszenek, hanem az irodalomolvasás, az értelmezés és a kritikus ítéletalkotás képességeinek fejlesztésére. Céljuk

az iskola elvégzése után is fennmaradó olvasási szokások és motiváció kialakítása, a felkészítés az önálló kulturális tájékozódásra.

A tanítási egységek („modulok”) - az ellipszishez hasonlóan – két fókusz köré épülnek: egy lélektani-erkölcsi vagy eszmetörténeti és egy poétikai-képességfejlesztő szempont, „probléma” együttesen határozza meg a műválasztást és a feladatok és ismeretközli szövegek megformálását és elrendezését. A képességfejlesztés elsődlegessége, a tananyagban a megszokottól eltérő elrendezése természetesen nem jelenti azt, hogy a klasszikusok kimaradnának a tananyagból. Hasonlóképpen a kronológia kizárólagosságának megtörése nem jelenti a történetiség szempontjának kiküszöbölését.

„A szöveg vonzásában” kötetei feladatrendszerekkel segítik a tanár munkáját, az órán folyó egyéni és csoportos tevékenységekre tett javaslatokat tartalmazzák. Ugyanakkor nem pusztán munkáltató tankönyvek, hanem elemző, ismeretközli szövegek is találhatóak bennük.

Mi sem áll távolabb tőlünk, mint hogy „alternatív kánont” (kötelező műveltséganyagot, műlistát) teremtsünk. Ha könyveinkben előfordulnak is olyan szerzők, akik a felső tagozatos vagy a középiskolai anyagban eddig nem – feltétlenül – szerepeltek (*Bodor Ádám, Tar Sándor, Vámos Miklós, Esterházy Péter, Czako Gábor, Sylvia Plath, Plautus, Beaumarchais*, illetve *Vas István, Orbán Ottó, Oravecz Imre, Petri György* stb.), elsődleges célunk nem kánonmódosítás vagy új művek tananyagba emelése volt, hanem a képességfejlesztés; bizonyos megközelítési módszerek, elemzési minták tanítása, befogadói attitűdök kialakítása, tehát valamiféle szemléletformálás.

Petri Györgyöt ugyan igen jelentős költőnek tartjuk, de az ő „Horatiusi”-ja vagy Vas István, Orbán Ottó és *Utassy József* versei nem pusztán, sőt nem is elsősorban önnön irodalomtörténeti jelentőségük miatt szerepelnek a tananyagban (az „Átjárók”, illetve a „Kitérők” című kötetben), hanem mert egy-egy régi, klasszikus költeményt, lírai magartartást, világlátást vagy verstípust szólítanak meg a jelenből. Célunk a hagyomány elevevényének a fölmutatása: a múltbeli klasszikusoknak a jelenrel, a jelennek a múlttal folytatott párbeszédét kívántuk megszólaltatni, megszólalni hagyni. Petrit *Berzsenyi* és *Horatius* „kedvéért” „kanonizáltuk”, Vas Istvánt pedig *Csokonai* és *Anakreón* „kedvéért”. Azt reméljük, hogy az utódok szaván át a régebbi művek is eleven árammal tölteznek, hogy az időbeli távolság áthidalását elősegíti a régmúlttal párbeszédet folytató jelen vagy közelmúlt megszólaltatása. Természetesen nem pusztán utánérzéseket, illusztrációkat, hanem erős, jelentős kortárs költeményeket igyekeztünk kiválasztani, hogy azok „szavatolják” a klasszikus alkotások évszázadokon átívelő hatóerejét, párbeszédképességét.

Nemcsak szociálpszichológiai („Kisfiúk és Nagyfiúk”, „Beavatás”) vagy motívumtörténeti (például „A sziget mint kísérleti laboratórium”) moduljaink kétfókuszúak, hanem a „Horatius noster”, illetve az „Anakreón feltámadásai” című, lírai konvenciótörténeteket vizsgáló modulok is. Például a Horatius-modul tematikus fókusza az epikureus-sztoikus életbölcselet, míg poétikai fókusza az utalás és az utánzás, az imitáció és a kontraszt. Az „Átjárók”, „Itthon vagyok” című fejezetének tematikus fókusza aligha igényel magyarázatot. A „Horatius noster”-éhez hasonló „visszafejtő” felépítése azonban talán újszerű: Radnóti „Nem tudhatom” című versétől jutunk el a „Szózat”-on keresztül a „Himnusz”-ig. Itt is a szerzők és művek párbeszédét követjük; a régebbieket felidéző – a jelenhez nyelvi-leg, képzetkincsükben közelebb álló – újabb versektől jutunk el a „szavak eleven láncát” követve a régiekig: a „Szózat”-ot idéző „Nem tudhatom”-tól a „Himnusz”-t újragondoló, azzal felelő „Szózat”-on át, vissza *Kölcsey* Himnuszáig.

Mit ér az ember, ha magyartanár?

Egy konferencia tanulságai

Fegyelmezett közalkalmazottként azt tanítottam mindig, ami a Tantervben, a TACS-ban adva volt. Most sem teszek másképp, azt fogom gyakorolni, amit a kerettantervben előírtak számunkra, hogy még véletlenül se gyengítsem hallgatóim felvételi esélyeit. Miért hát mégis, hogy szakadatlanul az a rossz érzés kísért pályámon, hogy nem azt tanítom, amire a gyerekeknek szüksége lenne? Élményt szeretnék átadni nekik és örömforrást, de csak kényszeredett szavakat sikerül.

Legyünk őszinték, ez nem is lehet másképp: csak az tud bárkiről saját, eredeti véleményét formálni, aki eleget – elég sokat – olvas, mert különben nincs viszonyítási alapja; az esztétikai szakszavakat felmondja, nem felhasználja, a betű szerinti értelemig eljut, ám a konnotációra szakértő segítség nélkül soha rá nem ébredhet. Nincs idő olvasni, nagy a pontokért a verseny, a két nyelvvizsga-bizonyítványhoz a szabadidőből is sokat kell áldozni, és ha valaki orvos vagy történész pályára készül, akkor is vinnie kell az érettségi tárgyakból, így matematikából is, a jelest. Azt mondják nekem a mai végzőseim, máskor ne provokáljam őket az egyéni „olvasattal”, hanem diktáljam le, mit kell arról a versről, drámáról, regényről mondaniuk, és bízzam meg bennük jobban, hogy ők majd – „mire kell” – bemagolják. Az a jó tanár, aki nem rabolja az időnket felesleges dolgokkal, de „a tanárnő számtalan olyan verset is elemeztet velünk, ami nincs is benne a vizsgaanyagban” – fogalmazott egyik kedves tanítványom, akit becsülök bátor szókimondásáért.

Ezeket a kudarcteli élményeket tűnődve kerestem fel a Magyartanárok Egyesületének tavaly októberi konferenciáját, mert a meghívón az állt, hogy a külföldiek irodalomoktatási szokásairól fognak beszélni, a japán, finn, amerikai, francia, angol, orosz, szlovák, német irodalomoktatás tanterveiről és vizsgarendszereiről. Kitűnő alkalom ez a megújulásra, gondolom lelkesen, egy ilyen infobörze a magamfajta, csak magyarul beszélő magyartanárnak aranyat érhet. Minden rendezvényük erőt ad nekem, hogy ne adjam fel az olvasásra nevelést, az igényes nyelvhasználatra szoktatást a szürke és egyre szürkébb hétköznapokban sem. Emlékszem, milyen sikerem volt az újfajta *Móricz*-elemzésekkel a fakultációs csoportomban, amelyeket az egyesület egy évvel korábbi rendezvényén hallgathattam kutatóktól, egyetemi oktatótól, vezetőtanároktól. Ám őszintén el kell mondanom, a tavaszi konferencia egyik Vörösmarty-értelmezése: „Mérték és mértéktelenség Vörösmartynál”, *Balassa Péter* ragyogó elemzése „Az emberek”-ről elkészerített. Elkészerített, mert most először döbbsentem rá, hogy kudarcaim a reformkor és a romantika oktatása kapcsán nemcsak annak köszönhetőek, hogy a mai korszellem nehezen viseli el a pátoszt. A fiatalok fogékonyágát a romantikus nyelvezetre tovább nehezíti, hogy nagyon keveseknek van élményük a Biblia olvasgatásából. Miközben újraolvastam a Ligetben a kitűnő tanulmányt (2000/9), és igyekeztem megjegyezni a Szentírás aktuális szöveg helyeit, gyönyörű *Arany*-idézetre bukkantam Balassánál: „nagyon sötét gondolatokat hordozó költészet esetén oly mélység fölött lebegünk, ahol féltjük az embert”. Felkapom a fejem, mert első hallásra elkerülte figyelmem ez a fontos gondolat. Az a dilemma rejlik ebben a megjegyzésben ugyanis, amire még szakközepes tanár koromban egy nagyon művelt belgyógyász tanártársam hívta fel a figyelmemet: túl sok a szöveggyűjteményben

a tragikus kimenetelű, pesszimista szöveg. Korholva mondta ezt, mert éppen a „Hídatavatás”-t fénymásoltam a gyerekeknek, amely – akkor azt hittem – méltatlanul maradt ki a szöveggyűjteményből. Tudós tanártársam úgy vélte, már így is nemzeti karakterünkbe tartozik a szuicidhajlam, ezt ne adjam a tanulók kezébe semmi esetre. Tiltakoztam, hogy akkor nem taníthatom *Petőfitől* „Az apostol”-t, sem *Madáchot*, de akár még a „Szózat”-ot sem a nemzethalál-vízió miatt, se *Kölcsey* történelemfilozófiáját; se *Adyt*, se *József Attilát* – szinte semmit, ami kötelező az érettségien. Nem adhatom fel „A köpönyeg”-et *Gogoltól*, az „Iván Iljics halála”-t *Tolsztojtól*, de a „Goriot apó”-t sem, *Kafka* „Átváltozás”-át, *Thomas Mann* egyetlen tétova értelmiségi hőst sem. Móricz végképp szóba sem kerülhet talán? „Legyek talán tévé-showman?” – kérdeztem akkor megkeseredve.

De... A gimnazisták is ennek a kornak a gyermekei, ráadásul olvasni nekik sincs idejük a fent említett okokból. És arra a kérésre, hogy „Gyerekek, otthon mindenki írja ki „A vén cigány”-ból azokat a szavakat, amelyeket ma már nem használunk!”, lelkes másodikosaim csaknem az egész szöveget lemásolták!

Mi mást tehettem, mikor láttam a szemükből a bemutató olvasás után, hogy szinte semmit sem értettek meg Dalos Eszti és Tuba Ferkó szerelmi tragédiájából, minthogy feladom a komolykodást? „Gyerekek, írjatok most nyomban erről a balladáról 5–8 mondatos TV-hírt az RTL Klub stílusában!”... Volt ott aztán minden, „Dalos Eszti megerőszkolta a vadkan – Ferkó mindjárt jön”. Szétnevettük az órát, de azért a végén megragadta őket a ballada nyelvi szépsége: „Hova jár, mint kósza lélek.... ti, leányok, ne tegyétek”, és megcsöndesedtek az óra végére.

Morfondírozok, dohogok, irigykedek a Magyartanárok Egyesületének ezen az idei őszi konferenciáján is. Mert azt mondja *Pála Károly*, hogy Magyarországon a közoktatási paradigma szelektív, módszertanilag tanárközpontú, kanonisztikus, a tananyag egyrétegű, míg az Egyesült Királyságban az iskolarendszer komprehenzív, tanulóközpontú, pragmatikus, a tananyag pedig többretegű. Nagy-Britanniában az irodalom fogalmát tágan, nálunk szűken értelmezik. A mi fogalmaink szerinti irodalomtanítás helyett az anyanyelvi kompetenciák tökéletesítése a feladat 16 éves korig, a beszéd- és szövegértést mérik rendszeresen, és csak a humán pálya felé orientálódó gyerekeknek kell megbirkózniuk az irodalomtudomány szépségeivel. Nemcsak szépirodalmi szövegek értelmezését kérik számon a vizsgákon, a tudomány és a publicisztika értelmezési tartományainak feltérképezése egyaránt fontos számukra. „De nyilván nem is olyan könnyen manipulálhatja a média ezek után a diákokat” – morgok magamban. Irigykedve hallgatom *Horváth Katalint*, hogy Franciaországban az érettségien 15 soros szöveget kap a jelölt a tanártól, amelyet a tanár a diák által kiválogatott listából fogad el, és erről beszélgetnek. Ritkán kérnek teljes szöveget, a részletekkel is beérik többnyire. A diákok megkööttsége annyi csupán, hogy tételajánlatukban minden műfajt reprezentálniuk kell, és három évszázadból kell válogatniuk. Értem már – tünődöm magamban –, hogy miért nem ismerte *Balzacot* 17 éves dijoni vendégem...

Rab Irén németországi körképe már kezdi megérlelni bennem az általánosítást: a nálunk *Kazinczy* óta legreflektáltabb nagy irodalmak irodalomtanárai nem is irodalom-, hanem anyanyelvtanárok inkább! A németek ugyanis tartományonként más tematika szerint tanítanak, de abban megegyeznek valamennyien, hogy a nyelvet, a nyelvi készség fejlesztését nem választják el az irodalomoktatástól! Nálunk meg alig akad irodalomtanár, aki minden nyelvtanórát valóban meg is tart, mert ha igen, nem lesz képes tanítani *Radnóti* után szinte senkit, még jó, ha odáig eljut. Hisz olyan túlméretezett a tananyag, oly kevés az időnk. A németek is olvastatnak persze „világ-”, azaz angol és francia nyelvű irodalmat, de eredeti nyelven, mert kitűnő az idegennyelv-oktatásuk. „Is” – teszem hozzá irigykedve, hisz kitűnően modernizált történelemoktatásukat volt szerencsém közelről tanulmányozni. Naná, hogy nekik is van egy bőséges listájuk, amelyből válogathat a szaktanár. Vagy *Goethétől* valamit, vagy *Schillertől* valamit. Érdekes, hogy a nagy irodalmi nemzetek nem féltik nemzetüket az elbutulástól, ha csak a humánpályákra készü-

lőket avatják be a „magas” „elit” irodalomba, de mi, kis kultúrnemzet lévén évtizedeken át azáltal tarthattuk magunkat európainak, hogy tanítottuk a világ- (azaz nyugat-európai) irodalmat is.

Nekünk, kis népeknek a nagyvilág nyelveit is meg kell tanulnunk és persze illene a szomszédainkét is. Ez jár a fejekben, miközben szlovákiai kolléganőnk lelkes beszámolóját hallgatom. A Besztercebányáról érkezett *Brigita Simonova* lelkesen újságolja, hogy a modernizáció óta 95 százalékos lett a felvételi arány, mivel a nyolcvanas évek végén áttértek a 13 éves középiskolai oktatási rendszerre. Az irodalomtanítást náluk is háttérbe szorítja a kommunikációs nevelés, és a harmadik gimnáziumtól dönthetnek a gyerekek, hogy magyar vagy szlovák irodalomból kérnek-e több fakultációt. „Az irodalomtanítás célja a kulturális kapcsolat fejlesztése más népekkel” – mondja, és én magamban dohogok, hogy évek óta nem tudok elindítani egy szakkört, amelyben megismertethetném a fiatalokkal néhány részlet alapján legalább szomszédaink jelesebb, a gyerekeket érdeklő témákat felvető íróit, mert a kis népek irodalma senkit nem érdekel. – Mi magunkat nem érdekeliük! Kérdés persze, hogy magvas esztétikát vagy emberismeretet akarunk-e átadni a gyerekeknek az új évezred küszöbén. Vagy nemzeti gőgöt netán. Mint az

Nagy irodalmak irodalomtanári nem is irodalom-, hanem anyanyelvtanárok inkább! A németek ugyanis tartományként más tematika szerint tanítanak, de abban megegyeznek valamennyien, hogy a nyelvet, a nyelvi készség fejlesztését nem választják el az irodalomoktatástól! Nálunk meg alig akad irodalomtanár, aki minden nyelvtanórát valóban meg is tart, mert ha igen, nem lesz képes tanítani Radnóti után szinte senkit, még jó, ha odáig eljut. Hisz olyan túlméretezett a tananyag, oly kevés az időnk.

orosz tematika, amely heti hat-nyolc órát szán az oroszra. Irigveltük is őket, mikor *Olga Kutyina* beszámolóját hallgattuk. Csak szedelőzködés közben döbbsentem rá, hogy az általa bemutatott tantárgyi táblázatban nem volt regionális vagy nemzetiségi nyelv. Épp az oroszok ne éreznék át a kisebbségi sors fájdalmát, a kultúrnemzetből való kiszakadás félelmét, amikor pedig ők lettek 1991 óta Európa legnagyobb kisebbsége számos FÁK-országban? (Addig az erdélyi magyarság volt Európa legnagyobb nemzeti kisebbsége.)

„Keleten a helyzet változatlan” – méltatlankodom magamban, de szerencsére tévedek. Jön a japán beszámoló, és *Gordon Győri János* szavai megnyugtatók. A világ legtradicionálisabb kultúrájában óriási reformokra készülnek 2002-től. Nagyon nagy dolgnak tartom ezt a hírt, hiszen a japán gaz-

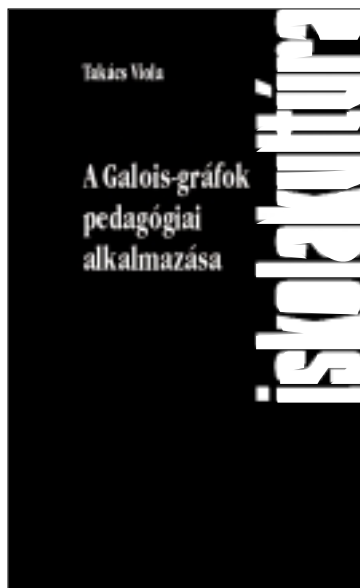
dasági csoda legfőbb forrása a hagyománytisztelet, amely az oktatást is jellemezte eddig. Japánban négyféle írást használnak, s ez megnehezíti az életfogytig tartó tanulást. A 2002/3. tanévtől az etikai-érzelmi nevelésre törekvő irodalomoktatás helyett kreatív, képességfejlesztő irodalomoktatást akarnak. Talán nem is tehetnek mást, ha versenyben akarnak maradni az USA-val, ahová évente 1,2 millió ember vándorol be, főképpen Latin-Amerikából. Nem véletlen, hogy az amerikaiak sokat foglalkoznak mostanában az oktatással, a társadalom egyik nagy problémájának tekintik a funkcionális analfabéták egyre nagyobb arányát, ami nem csak az első generációs amerikai fiatalokat jellemzi. A fő gondjuk talán, hogy több mint tizenötezer helyi oktatási rendszer van, s ráadásul a vizsga nélküli „puha” átmenet honosodott meg náluk minden szinten, még a főiskolákon is.

Szisztémájuk számomra *Jakobsenné Szentmihályi Rózsának*, a budapesti Karinty Frigyes Kéttannyelvű Gimnázium irodalomtanárának a szavaiból vált világossá. Irigykedve hallgattam, hogy bár neki is vannak megkötöttségei, mert témát kell választania (például a „Nők a világirodalomban” témakörét) a nemzetközi érettségi miatt, de nem az extenzív irodalomtörténeti teljesség érvényesül, hanem valamiféle tematikus koncentráció. Így

nem csoda, hogy a kétszintű érettségi vizsgákon mérni képesek a „mérhetetlent”, a tanulói kreativitást. Érdekes lenne ezt a figyelemreméltó tapasztalatot országosan ismertté tenni, mert aggasztó, hogy az egyetemi felvételi szisztémánk miatt néha éppen a legkreatívabb jelölteket utasítják vissza.

Régóta foglalkoztat az értelmiségi pályák elnöiesedése, ami nem csak e foglalkozások csekély anyagi és társadalmi presztízsével függ össze. A fiúk érettségiző korban kevésbé képesek bemagolni egy „telefonkönyvet”, és bizonyos egyetemeken csak írásbeli teszt van. Van végre komoly mérés is erről a dilemmáról: *Pogonyi Lajos* interjúja *Gábor Kálmán* ifjúságkutatóval (Kritika, 2000. szeptember).

Mit ér az ember, ha magyartanár? – töprengek késő szombat délután, szedelőzködés közben. Hisz minden gyermek sorsa a mi kezünkben van. Aki anyanyelvével jól bánik, sikeres biológiából is. Matematikából sem boldogul, aki nem érti, hogy a mennyivel vagy mennyiszor nem ugyanazt jelenti! Mi mindenre megtaníthatja egy jó magyartanár a diákjait! Kezükben a siker: a személyiség- és képességfejlesztés kulcsa. Azaz: csak lehetne. Am „Magyarországon az irodalomoktatásban még nem történt meg a rendszerváltás” – hallom már állva *Gordon Győri János* zárszavát. Mi, akik itt voltunk, hasonlóképp vélekedünk, ezért jöttünk el. Vajon megadatik-e, hogy tegyünk ellene?



Az Iskolakultúra könyveiből

Iskolarendszer és irodalomtanítás Nagy-Britanniában

„Újgazdagok és sznobok korát éljük. Az emberek valahol a zsibpiac táján kezdik évi nyolcvan fonttal és a villanegyvedben végzik évi százezerrel. A zsibpiacot persze legszívesebben letagadnák. De mihelyt ki nyitják a szájukat, elárulják magukat” – mondja Higgins professzor a „Pygmalion” elején. Az angol kultúrát kicsit is ismerők jól tudják, milyen fontos szerepe van a nyelvhasználat színvonalának az érvényesülésben. Eliza Doolittle azért akar „finoman” beszélni, mert boltoskisasszony szeretne lenni. A jó szociális háttér és a jó iskola hihetetlenül fontos az ország politikai és kulturális életét meghatározó angol elit (The Establishment) számára. Hogy milyen fontosak az iskolai kapcsolatok, azt jól példázza az a Wellington hercegének tulajdonított mondás, miszerint a waterlooi ütközet Eton sportpályáin dőlt el.

Az alacsony sorba született angolok sosem tudják igazán ledolgozni hátrányukat, elárulja őket – ha más nem is – a kiejtésük. Többek között ez lehet a magyarázata az „English” elnevezésű tantárgy kiemelt fontosságának az angol oktatási rendszerben, s annak is, hogy ezen tantárgy keretei között miért éppen azokat a tartalmakat közvetíti az iskola, amelyeket közvetít. Amikor ugyanis dolgozatunk címében azt ígértük, hogy az angliai irodalomtanításról esik majd szó, akarva-akaratlanul föllentettünk egy kicsit, legalábbis az irodalomtanításról és a magyar irodalom tantárgyról alkotott honi fogalmink szerint. Noha a két iskolarendszerben a szóban forgó tantárgyak elvileg azonos funkciót töltenek be, a gyakorlatban – mint látni fogjuk – kevés közülük van egymáshoz.

A szervezett oktatást Angliában 597-től számítjuk, ekkor alapították a canterburyi katedrális. Hosszú ideig az egyház gondoskodott a hivatalos oktatásról. Kétféle iskolát működtettek: a „grammar school”-t, amely a latin nyelv tanításán alapult és magában foglalta a középkori tudás teljes skáláját, illetve a „song school”-t, ahol azokat a fiúkat képezték, akik a templomi kórusban énekeltek és segítettek a papoknak. A lányok nem járhattak iskolába, otthon képezték őket háztartástani ismeretekre.

A 12–13. században Oxfordban és Cambridge-ben alapított iskolát néhány kiváló tanár, ezek később egyetemek lettek, és az 1830-as évekig más egyetem nem is volt Angliában. Az angol egyetemi rendszert ma is így lehet összegezni: három egyetem van, Oxford, Cambridge – meg a többiek. A „grammar school”-ok tananyaga kezdett átalakulni, egyre inkább az egyetemi továbbtanulást készítette elő.

Az oktatás a középkorban nem volt általános, a reformáció idején több egyházi iskolát bezártak. Az 1700-as években jelentősen megnőtt az iskolák száma, a tehetősebb emberek adományaiból hozta őket létre a keresztény tudás elterjesztésére szerveződött Society for Promoting Christian Knowledge. Ezekbe az iskolákba a szegények gyerekei jártak, hogy vallásos nevelést kapjanak. A gyerekeknek mindenekelőtt meg kellett tanulniuk olvasni, volt olyan iskola, ahol írást is tanítottak, máshol számtant, gazdasági ismereteket.

Az iparosodás felgyorsulása hívta életre a vasárnapi iskolákat – a gyerekeket hétköznap a gyárak és bányák foglalkoztatták –, amelyekben a vallási ismereteken túl csak né-

mi olvasást tanítottak. A gazdaság fejlődésével azonban egyre több képzett munkásra volt szükség (nőkre is), így a 19. században már megjelent egy nemzeti oktatási rendszer iránti igény. 1870-ben látott napvilágot Anglia első oktatási törvénye, amely lehetővé tette a helyi hatóságok számára, hogy adókból és más bevételekből elemi iskolákat hozzanak létre. Ettől kezdve a fejlődés felgyorsult: az általános tankötelezettséget 1880-ban rendelték el, 1891-ben pedig ingyenessé vált az elemi oktatás. Az 1902-es oktatási törvény lehetővé tette, hogy a helyi hatóságok középiskolákat alapítsanak.

Az első világháború után egy hivatalos jelentés („The Education of the Adolescent”; 1926) tett javaslatot arra az iskolarendszerre, amely máig szinte érintetlen maradt: az elemi oktatás 11 éves korig tart, utána minden gyerek középiskolában folytatja tanulmányait. A középiskolai oktatás azonban ténylegesen csak a második világháború után lett ingyenes és kötelező. Az iskolaköteles kor felső határát 1972-ben emelték 15-ről 16 évre, az alsó határ a betöltött ötödik életév.

Nagy-Britannia oktatásügye

Az Angliával kezdő szinten foglalkozók figyelmét híres és kiváló könyvében (1) *George Mikes* hívja föl arra, hogy amikor az emberek Angliáról beszélnek, akkor vagy Nagy-Britanniára gondolnak, vagy az Egyesült Királyságra, vagy a Brit szigetekre – de soha nem Angliára. Ezt a csapdát mi sem tudjuk elkerülni, amikor ugyanis Nagy-Britannia oktatási rendszeréről írunk, ezen többnyire Angliáét értjük, mivel Wales és Észak-Írország gyakorlata többé-kevésbé azonos az angliával, s a fontosabb eltéréseket amúgy is jelezzük majd. Skóciának ugyanakkor mindig külön oktatási rendszere volt, saját törvényekkel és gyakorlattal, amely ma is lényeges eltéréseket mutat a másik három „tagországéhoz” képest. A legszembetűnőbb különbség az, hogy Skóciában a tartalmi szabályozás semmiféle jogi alappal és háttérrel nem rendelkezik, nincs Nemzeti Alaptanterv, sem központi vagy kerettantervek. Az iskola munkáját a Skót Oktatási Minisztérium ajánlásokkal és tantervi segédletekkel segíti, ám nem szabályozza a helyi tantervek kialakítását. Ugyanakkor mind az általános iskolai, mind a középiskolai oktatás eredményességét rendszeresen mérik és értékelik helyi eszközökkel, valamint – írás, olvasás és matematika tantárgyakból – központi (országos) tesztekkel.

Az angol iskolák fenntartója részben az állam, részben a helyi önkormányzat. Az oktatás nagyfokú önállóságot élvezett egészen a legutóbbi időkig, a szakmai felügyelet jóval kevésbé volt centralizált, mint nálunk. Az önkormányzatok dönthették el, milyen iskolákat működtetnek, hogyan szervezik meg az oktatást saját területükön. Ez a rendszer azonban igen eltérő színvonalú oktatást eredményezett, s a nyolcvanas évek vége felé elvégzett felmérések riasztó képet mutattak.

1988-ban új oktatási törvény lépett életbe (Educational Reform Act), aminek eredményeképpen nemzeti tanterv (National Curriculum) írja elő a tanítandó tantárgyakat, a tananyagot és az elerendő szinteket. (Mint említettük, Skóciában nincs nemzeti tanterv, csak főbb vonalakban jelölik ki az iskolák működésének kereteit.)

A kormány tanácsadó testületeként működik a Tantervi és Értékelési Központ (Qualifications and Curriculum Authority), amely tanácsot ad minden tantervet, mérést és vizsgát illetően az állami oktatásban, de hatáskörébe tartozik a szakképzés is.

1998 januárjától működik Angliában egy minőségbiztosító szervezet (Office for Standards in Education, rövidítve Ofsted), mely független felügyelőket, szakértőket képez, és az iskolák ellenőrzését szervezi. Minden állami iskolát felülvizsgálhatnak évente, ám ha az iskola nyilvánvalóan gyenge eredményeket ér el, gyakrabban is. Ezek a vizsgálatok kiterjednek az anyagi források felhasználására, a diákok lelki, kulturális és erkölcsi fejlődésére is. Az ellenőrzések megjelölik azokat a területeket, amelyeken az adott iskola fejlődhet vagy fejlődnie kellene. Ha egy iskola az Ofsted megítélése szerint nem műkö-

dik megfelelően, tevékenységi tervet kell készítenie arról, mit szándékozik tenni a probléma megoldására. Amennyiben az iskola színvonala nem javul jelentősen két éven belül, átszervezik vagy bezárják.

A kormány elkötelezte magát, hogy emelje az oktatás színvonalát. Ennek érdekében az írás, olvasás, számolás kiemelt hangsúlyt kap az alapfokú képzésben. Ezekre a területekre a kormányzat külön fejlesztési programokat dolgozott ki (The National Literacy Strategy, The National Numeracy Strategy (2)), amelyeket tanár-továbbképzésekkel, módszertani fejlesztéssel is támogat.

A szülők évente legalább egyszer tájékoztatást kapnak arról, hogyan fejlődött gyermekük az adott évben, hogyan felelt meg a nemzeti tanterv követelményeinek, hogyan teljesített a vizsgán. Saját gyerekük eredménye mellett az iskolai és az országos átlagot is tartalmaznia kell a tájékoztatónak, hogy a szülők össze tudják vetni gyermekük teljesítményét korosztályukéval. Tájékoztatást kapnak a szülők a felügyeleti ellenőrzés jelentéséről is. A kormány nyilvánossá teszi a középiskolák vizsgaeredményeit, s ez a táblázat tartalmazza a tanulói hiányzásokat is. Mindezek mellett a szülők kézhez kapják az iskola éves jelentését, az iskola leendő diákjainak szülei pedig egy részletes ismertető füzetből tájékozódhatnak az iskola tevékenységéről. Mindezek az eszközök nem csupán információval szolgálnak, hanem erősítik azt a tudatot, hogy az iskola köteles elszámolni annak a helyi közösségnek, amelyet szolgál, a tanárokat és a diákokat teljesítményük javítására ösztönzi.

Saját gyerekük eredménye mellett az iskolai és az országos átlagot is tartalmaznia kell a tájékoztatónak, hogy a szülők össze tudják vetni gyermekük teljesítményét korosztályukéval. Tájékoztatást kapnak a szülők a felügyeleti ellenőrzés jelentéséről is. A kormány nyilvánossá teszi a középiskolák vizsgaeredményeit, s ez a táblázat tartalmazza a tanulói hiányzásokat is. Mindezek mellett a szülők kézhez kapják az iskola éves jelentését, az iskola leendő diákjainak szülei pedig egy részletes ismertető füzetből tájékozódhatnak az iskola tevékenységéről. Mindezek az eszközök nem csupán információval szolgálnak, hanem erősítik azt a tudatot, hogy az iskola köteles elszámolni annak a helyi közösségnek, amelyet szolgál, a tanárokat és a diákokat teljesítményük javítására ösztönzi.

Iskolarendszer

A tanköteles kor 5-től 16 éves korig tart, Észak-Írországból azonban már 4 éves korban kezdődik a kötelező iskoláztatás.

A kötelező oktatást mindkét irányból kiegészítik a nem kötelező oktatás lehetőségei. 5 éves kor előtt óvodába (nursery school) vagy az általános iskola keretein belül működő iskolaelőkészítő osztályba (nursery class) járhatnak a gyerekek.

A diákok több mint 90 százaléka állami iskolába jár. 5-től 11 éves korig tart az általános iskola, ezt a tanterv két szakaszra (key stage) osztja. Ugyancsak két szakaszból áll a 11-től 16 éves korig (vagy tovább) tartó középiskola. Az általános iskolák koedukáltak, a középiskolák lehetnek koedukáltak vagy tisztán lány-, illetve fiúiskolák. Az állami iskolák szinte kivétel nélkül úgynevezett komprehenzív intézmények (Comprehensive School). A kifejezés pontos magyar megfelelőjét nehéz lenne megadni, maga a comprehensive szó jelentése: átfogó, széles körű, mindenre kiterjedő. Ez egyrészt azt jelenti, hogy ez az iskolatípus általános középiskola, amely nem specializálódik sem a szakképzés, sem az akadémiai tudást előnyben részesítő és többnyire a divatos egyetemekre előkészítő, korábban széles körben elterjedt grammar school által kínált oktatás irányában. Másrészt – s ezzel összefüggésben – azt a je-

lentést is hordozza a kifejezés, hogy ez az iskola széles körűen fogadja az ott tanulni szándékozó diákokat, s nem válogat közöttük felvételi vizsgák vagy egyéb eljárások segítségével. Az előzetes, hozott tudás vagy a képességek alapján való szelekció ismeretlen az angol közoktatásban, sőt, a legtöbb középiskola az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket is szívesen s természetes módon fogadja diákjai sorába. A felvételiztetés, a válogatás a kevés számú magániskola (independent vagy public school) privilégiuma, amelyekben mindössze a diákok 7 százaléka folytatja tanulmányait. A bentlakásos iskolák többnyire magániskolák.

Bár 16 éves kortól megszűnik a tankötelezettség, a diákok 70 százaléka az oktatási rendszerben marad: egy részük a 6. osztályban (sixth-form education) folytatja tanulmányait, mások pedig az úgynevezett „Further Education College”-okban. Ezek a college-ok gyakorlati képzést nyújtanak.

Az oktatásból kilépő diákok (30 százalék) számára az állam garantálja, hogy valamilyen szakképző programban vehessenek részt.

Az oktatás szerkezete

A kötelező oktatást a diákok korának megfelelően 4 szakaszra osztja a nemzeti tanterv:

1. szakasz: 5–7 éves kor
2. szakasz: 7–11 éves kor
3. szakasz: 11–14 éves kor
4. szakasz: 14–16 éves kor

Minden tantárgyból minden szakaszban előírt tananyagot tanítanak, s az adott tanítási szakasz végére meghatározzák az elérendő célt, a diákok elvárható teljesítményét. Az alábbi táblázatból kiolvasható, melyik szakaszban milyen tantárgyakat tanulnak a diákok.

	1. szakasz (5–7. év)	2. szakasz (7–11. év)	3. szakasz (11–14. év)	4. szakasz (14–16. év)
angol (3)	**	**	**	**
matematika	**	**	**	**
természettudomány	**	**	**	**
testnevelés	**	**	**	**
technika (2)	**	**	**	**
informatika	**	**	**	**
modern idegen nyelv			**	**
történelem	**	**	**	
földrajz	**	**	**	
zene	**	**	**	
művészet	*	*	*	
vallásos nevelés	*	*	*	

1. táblázat

Irodalomtanítás

Említettük már, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy hazánkban és az English, tehát a nemes egyszerűséggel angolnak nevezett tantárgy az angol iskolában merőben más megközelítést, más tartalmakat, más szemléletmódot és célrendszert rejt. Az utóbbi mögött olyan tantárgy-pedagógiai elképzelések húzódnak meg, amelyek az irodalomtanítás elsődleges céljának is a nyelvi kompetencia és performancia fejlesztését tekintik. Ez a „londoni iskola” néven is elterjedt irányzat tantárgy-konceptiójában nem valamely tananyag megtanítását tekinti az anyanyelv- és az irodalomórák elsődleges céljának, hanem

olyan eszközrendszer kialakítását és folyamatos fejlesztését, amely az összes többi tantárgy eredményes tanulásának és általában a hétköznapi kommunikáció hatékonyságának egyik, talán legfontosabb előfeltétele. (5) (Az anyanyelvi és irodalmi képzés szerkezetében Angliában – és Nyugat-Európa számos országában – a hatvanas-hetvenes évek fordulóján bekövetkezett s a fentiekben körülírt hangsúlyeltolódás természetesen nem önkényes döntés eredménye volt, hanem éppen a klasszikus értelemben vett humán műveltség háttérbe szorulásának és egy új típusú, kommunikáció-orientált, a társadalmi érvényesülésben gyakorlati szempontból hasznos és használható képességcsoport iránti igény megjelenésének következménye. Megváltoztak a tantárggyal kapcsolatos elvárások: a tananyagközpontú, kultúráközvetítő irodalomoktatás – úgy tetszik – korszerűtlenné s mint ilyen eladhatatlanná vált, kiszorította az oktatási piacról a korszerű vagy legalábbis korszerűnek tekintett, kommunikációközpontú, készségfejlesztésre koncentrált oktatás.)

A két tantárgy fölfogása közötti eltérés természetesen elsősorban a felsőbb évfolyamok gyakorlatát illeti, hiszen az általános iskola első négy évfolyama Magyarországon is elsősorban a nyelvi kompetencia fejlesztését, az írás és olvasás biztos készségének kialakítását tekinti céljának. Csak később, a „felső tagozat”-ban kerülnek be a tantervbe irodalmi, sőt irodalomelméleti és -történeti ismeretek, s ekkor válik el élesebben egymástól az irodalom és a nyelvtan tantárgyak tananyaga, hogy azután a középiskolában – a tantárgyat tanító tanárok többségének gyakorlata szerint – teljesen külön pályán haladjanak.

Az English tantárgyban a nyelvi és irodalmi órák nem válnak külön, a nemzeti tantervben a követelmények együtt fogalmazódnak meg. Az irodalmi művekkel, illetve ezek részleteivel leginkább az olvasás, szövegértés fejlesztése kapcsán találkozunk a diákokkal. Csak néhány mű kerül elő az órákon, s ezek kiválasztása többnyire esetleges, a kultúra folyamatossága, a különböző kultúrák egymásra hatása nem kap jelentős hangsúlyt. Kiemelt szerepe csak *Shakespeare*-nek van, tőle két drámát kell alaposan ismernie az angol középiskolásnak, az egyiket kötelezően a harmadik szakaszban tanulják. Ez az egyetlen szigorú konkrét előírása a nemzeti tantervnek. Az 1914 előtti angol irodalomból ezen kívül mindössze egy drámaíró, valamint két prózaíró és négy költő műve szerepel az előírt tananyagban. A szerzőket egy ajánló listáról választhatja ki a tanár. (A listát az *1. melléklet*-ben közöljük.) Hasonló előírások vonatkoznak az 1914 utáni angol irodalomra, a közelmúlt és napjaink irodalmának drámai, prózai és verses alkotásaira vonatkozóan pedig még lazább a tartalmi szabályozás.

A világirodalom alkotásaival még inkább esetlegesen találkozunk az angol diákokkal, főleg az idegen nyelvi órákon, szemelvénytárgyúként, de inkább csak a felsőbb évfolyamokon. A tanterv nem biztosít átfogó, rendszerezésre vagy csak áttekintésre alkalmas rálátást sem az angol irodalom egészére, sem a világirodalomra. A rendszeres irodalomtörténet éppen úgy idegen a tantárgy tartalmától, mint az irodalomelméleti ismeretek jelentős része. (Hasonló a helyzet a történelem oktatásában is. Egymással csak esetlegesen összefüggő, többnyire a tanár által kiválasztott témaköröket tanulnak a középiskolások, természetesen elsősorban az angol történelemből.) Kiemelten nagy hangsúlyt kap ezzel szemben az angol nyelv ismerete és a mindennapi nyelvhasználat, a kommunikációs készségek fejlesztése és a creative writing, azaz önálló írásművek megalkotása különféle témákban és műfajokban tanári útmutatással és irányítással. Ennek a fölfogásnak természetes következménye, hogy az irodalom tananyagban nem csupán szépirodalom szerepel, hanem szép számban kapnak helyet benne nem irodalmi szövegek is (naplók, levelek, életrajzok és önéletrajzok, riportok és interjúk, kézikönyvek, enciklopédiák, újságok, folyóiratok, szórólapok, hirdetések és reklámszövegek, Internet- és CD-anyagok stb.).

A magyar iskola hagyományaihoz és jelen gyakorlatához szokott olvasó – akár pedagógus, akár nem – hajlamos elmarasztaló ítéletet alkotni egy ilyen elvek alapján felépített tantárgyról. Ez érthető, hiszen ha jobban belegondolunk, ez a fölfogás a mi irodalomoktatásunkra alkalmazva azt jelentené, hogy a tantervekből kimaradna jó néhány ma ki-

hagyhatatlannak tartott, kötelező, kanonizált mű, illetve szerző. Bizony nem lenne könnyű eldönteni, hogy – a fenti elveket alkalmazva – például *Katona* vagy *Madách* műve legyen kötelező tananyag egy adott középiskolában, és ki legyen az az 1914 előtti négy költő, akivel a tantervkészítő döntése alapján mindenképpen meg kell ismerkedniük a tanulóknak. Másképp fogalmazva: *Petőfi* és *Arany* mellett ki legyen a másik kettő.

Ezek a tantárgyi vonások természetesen nem véletlenszerűek, hanem világos módon következnek az iskolarendszer jellegéből, célrendszeréből. Mivel – mint említettük – Angliában az irodalomtanítás elsődleges célja is a készségfejlesztés, a nyelvi kifejezés-módok technikáinak kialakítása és folyamatos erősítése, nem pedig a kultúra értékeinek közvetítése, a tananyagválasztás nem kanonisztikus, hanem pragmatikus alapokon áll. Ennek megfelelően a tárgyalat, földolgozott szövegek az írásbeliség számos rétegét és műfaját fogják át, míg a magyar irodalom tanítása szinte kizárólag a szépirodalomra helyezi a hangsúlyt. Az előbbi az irodalom legtágabb, az utóbbi a legszűkebb értelmezésére épül.

Célok, a felsőbb osztályokba lépés követelményei

A tanterv minden szakaszban megállapítja a szóbeli és írásbeli szövegértés és szövegalkotás (speaking, listening, reading, writing) követelményeit. E négy követelmény mindegyikének integrálódnia kell a tanításban. (2. melléklet) Az iskolákat praktikus kiadványok segítik, melyek megmutatják, hogyan lehet a kitűzött célokat a gyakorlatban használható óratervekkel elérni. Az egyes szakaszok végén a teljesítmény értékelése központi meg határozott 8 különböző szint szerint történik (3. melléklet), a szakasz végére az eltérő képességű és érettségű tanulók többségének egy megadott szintet teljesítenie kell. E minősítési szintek segítik a diákok teljesítményének megítélését az első három szakasz végén, míg a negyedik szakasz teljesítményét központi vizsgák alapján értékelik.

teljesítményszintek az egyes szakaszokhoz kötődően		a szakaszok végére elérendő szint	
1. szakasz	1–3	7 éves kor	2
2. szakasz	2–5	11 éves kor	4
3. szakasz	3–7	14 éves kor	5/6

2. táblázat

A korábbi decentralizált oktatási rendszer egységesítésének egyik eszköze tehát az értékelés szempontjainak pontos meghatározása. Az osztályozás egységesítését a különböző iskolák lényegében azonos módon igyekeznek biztosítani, az iskolában tanító azonos szakosok egymás között tisztázzák és egyeztetik az elvárásokat, a javító munkát megbeszélik. Általában átnézik egy-két, szaktanár által már értékelt dolgozatot, s ezeket véleményezik a munkaközösségek tagjai vagy vezetői. Szóbeli értékelés esetén bevált módszer, hogy a párhuzamos osztályokban tanító tanárok osztályozzák mindkét csoport munkáját, majd az eredményeket összevetik.

Shakespeare tanítása a középiskolában

A 3–4. szakasz angol tantárgyi követelményei közül hangsúlyos és mindenkire érvényes követelmény Shakespeare egy drámájának alapos ismerete. A 3. szakaszban általában három darab közül választ a tanár, s az év végén központi írásbeli feladatot kell a diákoknak megoldaniuk. Mivel ez ilyen központi szerepet kap a tantervben, vegyük szemügyre egy Shakespeare-mű tanításának menetét.

Egy-egy dráma feldolgozása igencsak eltér mindattól, amit a mi irodalomóráinkon megszoktunk. Nem foglalkoznak azokkal az ismeretekkel, amelyeket mi fontosnak tartunk (korrajz, eszmetörténet stb.), viszont a drámát igyekeznek minél inkább „fogyaszthatóvá” tenni. A szaktanárok kiváló módszertani szakanyagokat kapnak kézbe, nagyon pontosan leírt követelmények szerint osztályoznak. Vizsgáljuk meg közelebbről, milyen megközelítést javasolnak az angoltanároknak ezek a segédanyagok!

Módszertani segédletek

Shakespeare tanítása elsősorban az olvasás követelményrendszerében jelenik meg, de valóban lehetőséget kínál a tanterv másik három területén is (írás, beszéd, megértés).

A bemelegítő gyakorlatok sokszor már túlmutatnak a drámán. Nézzünk meg néhányat:

– Monológ: valamelyik szereplő gondolatainak, érzelmeinek szóbeli tolmácsolása vagy leírása. Ez a feladat egyrészt a szereplők, események megértését bizonyítja, másrészt a beszéd vagy az írás fejlesztését is szolgálja.

A rendszeres irodalomtörténet éppúgy idegen a tantárgy tartalmától, mint az irodalomelméleti ismeretek jelentős része. (Hasonló a helyzet a történelem oktatásában is. Egymással csak esetlegesen összefüggő, többnyire a tanár által kiválasztott témaköröket tanulnak a középkorok, természetesen elsősorban az angol történelemből.) Kiemelten nagy hangsúlyt kap ezzel szemben az angol nyelv ismerete és a kommunikációs készségek fejlesztése és a creative writing, azaz önálló írásművek megalkotása különféle témákban és műfajokban tanári útmutatással és irányítással.

– „Villamosszék”: egy tanuló valamelyik szereplő helyébe képzelettel magát, s ennek megfelelően kell válaszolnia az őt kérdező többi diáknak. A többiek lehetnek a) saját maguk, b) a dráma más szereplői, c) bárki a szövegtől függetlenül. Ez a feladat csak akkor oldható meg jól, ha a tanuló megértette a szereplők motivációját, viselkedését.

– Tabló: a diákok kiválasztanak egy-egy fontos pillanatot a drámából, s aztán ezt állóképszerűen bemutatják. Itt nemcsak egy-egy szereplő megértését vizsgálhatjuk, hanem a szereplők közötti viszonyokét is.

Íme, öt feladatot közlünk a „Romeo és Júlia”-hoz kapcsolódóan. (4. melléklet)

Az első feladatban a Dajka Júlia szülei előtt védekezik, magyarázza szerepét Romeo és Júlia kapcsolatában. A megoldásban többféle képességet is mérhetünk, egyrészt a Dajka viselkedésének és motivációjának megértését (szereti Júliát, mellesleg hű szolga, ezért segíti a szerelmeseket, bizalma-

suk és tanácsadójuk is, és ezt élvezi, éppúgy, mint a titkolózást), másrészt megfigyeltethetjük dramaturgiai szerepét (a szerelmesek titkos házasságának előkészítésében, illetve hogyan segíti elő a tragikus kifejetlet tanácsa, melyet Tybalt halála után adott Júliának) és nyelvi megformálását (trágár fordulatok, ha a Capulet-háztól távol van; a tragédiába ő visz komikus elemeket, erősen szeretetteljes, ha Júliához beszél stb.).

A második feladat kollázs-készítés és a megoldás indoklása. Olyan képeket, szövegeket kell újságokból, magazinokból kivágni, melyek a dráma bizonyos jeleneteivel kapcsolatba hozhatók. Eközben a diákok megkeresik a darab témáját, legfontosabb gondolatait, értelmezik ezeket, és a választásukat indokolják. A feladat megoldása Shakespeare nyelvére, képi megformálására is ráirányítja figyelmüket.

A harmadik feladatban provokatív állításokat olvashatunk két részlettel kapcsolatban (Capulet és felesége egyenrangúak a házasságban; Júlia kapcsolata anyjával jó; engedelmeskednie kellene apjának, feleségül kellene mennie Pariszhoz családja érdekében stb.). Ezeket az állításokat vagy elfogadja a diák, vagy vitázik velük, de mindenképpen idéz-

nie kell a darabból állításai alátámasztására. Ebben a feladatban is központi kérdés a szereplők cselekedeteinek, jellemének, egymáshoz való viszonyuknak a megértése, elemzése és a nyelvi megformálás. (Patriarchális viszonyok, ezért a nők kevésbé erőteljesekek pusztán női mivoltuk miatt, a házasság szerepe egy család társadalmi helyzetének biztosítására stb. Megfigyelhető, hogyan fejezi ki a nyelv ezeket a viszonyokat, például Capulet dominanciáját, Júlia és szülei távolságát, a dajka alsóbbrendűségét stb.)

A sorok közötti olvasás képességét erősíti a negyedik feladat. Egy konkrét részlet alapján megfigyelhető, mit gondolnak, éreznek valójában a szereplők, miközben egymással beszélnek. Mindez megérthető a szereplők jellemének, motivációjának ismerete segítségével (Júlia szomorú, Capuletné frusztrált, Capulet dühös), ezt hogyan segíti beszédük elemzése (hogyan változik Capuletné beszéde vigasztalóból dühössé, hogyan fejezi ki Capulet hatalmát Júlia felett stb.).

A rendezői utasítások inkább a darab előadására vonatkoznak, de az eddigi elemzések nélkül ezek az utasítások, jegyzetek nem születhetnek meg.

Jegyzet

(1) MIKES, George: *How to be an Alien*. 1946.

(2) Kb. Országos Írás-olvasásfejlesztési Stratégia, Országos Számolásfejlesztési Stratégia.

(3) Walesben az angol nyelv mellett a walesi (Welsh) nyelv oktatása is kötelező.

(4) *Design and Technology*.

(5) v. ö. SPIRA Veronika: *Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél*. In: HONFFY: Irodalomtanítás... 1991.

1. melléklet. A nemzeti tanterv harmadik és negyedik szakaszra vonatkozó előírásai

1. Irodalmi szövegek

- a) Színdarabok, regények, novellák, versek a klasszikus angol irodalomból:
- két Shakespeare-dráma, melyek közül az egyiket a harmadik szakaszban kell tanítani;
 - jelentős drámaírók egy drámája;
 - két jelentős író műve 1914 előttről (lásd a listát);
 - két jelentős író műve 1914 utánról;
 - négy jelentős költő műve 1914 előttről (lásd a listát);
 - négy jelentős költő műve 1914 utánról;
- b) Szemelvények a közelmúlt és napjaink irodalmának drámái, prózai és verses alkotásaiból
- c) Szemelvények más népek és kultúrák alkotóinak műveiből

2. Nem irodalmi szövegek

naplók, levelek, életrajzok és önéletrajzok, riportok és interjúk, kézikönyvek, enciklopédiák, újságok, folyóiratok, szórólapok, hirdetések és reklámszövegek, Internet- és CD anyagok stb.

Jelentős drámaírók (például):

William Congreve, Oliver Goldsmith, Christopher Marlowe, Sean O'Casey, Harold Pinter, J. B. Priestley, Peter Shaffer, G. B. Shaw, R. B. Sheridan, Oscar Wilde

1914 előtti jelentős írók listája:

Jane Austen, Charlotte Brontë, Emily Brontë, John Bunyan, Wilkie Collins, Joseph Conrad, Daniel Defoe, Charles Dickens, Arthur Conan Doyle, George Eliot, Henry Fielding, Elizabeth Gaskell, Thomas Hardy, Henry James, Mary Shelley, Robert Louis Stevenson, Jonathan Swift, Anthony Trollope, H. G. Wells

1914 utáni jelentős írók (például):

E. M. Forster, William Golding, Graham Greene, Aldous Huxley, James Joyce, D. H. Lawrence, Katherine Mansfield, George Orwell, Muriel Spark, William Trevor, Evelyn Waugh

1914 előtti jelentős költők listája: (lásd követelmények):

Matthew Arnold, Elizabeth Barrett-Browning, William Blake, Emily Brontë, Robert Browning, Robert Burns, Lord Byron, Geoffrey Chaucer, John Clare, Samuel Taylor Coleridge, John Donne, John Dryden, Thomas Gray, George Herbert, Robert Herrick, Gerard Manley Hopkins, John Keats, Andrew Marvell, John Milton, Alexan-

der Pope, Christina Rossetti, William Shakespeare (sonnets), Percy Bysshe Shelley, Edmund Spenser, Alfred Lord Tennyson, Henry Vaughan, William Wordsworth, Sir Thomas Wyatt.

1914 utáni jelentős költők (például):

W. H. Auden, Gillian Clarke, Keith Douglas, T. S. Eliot, U. A. Fanthorpe, Thomas Hardy, Seamus Heaney, Ted Hughes, Elizabeth Jennings, Philip Larkin, Wilfred Owen, Sylvia Plath, Stevie Smith, Edward Thomas, R. S. Thomas, W. B. Yeats

A közelmúlt és napjaink drámájából, prózájából és költészetéből:

Dráma: Alan Ayckbourn, Samuel Beckett, Alan Bennett, Robert Bolt, Brian Friel, Willis Hall, David Hare, Willie Russell, R. C. Sherriff, Arnold Wesker *Próza:* J. G. Ballard, Berlie Doherty, Susan Hill, Laurie Lee, Joan Lingard, Bill Naughton, Alan Sillitoe, Mildred Taylor, Robert Westall *Költészet:* Simon Armitage, James Berry, Douglas Dunn, Liz Lochhead, Adrian Mitchell, Edwin Muir, Grace Nichols, Jo Shapcott

Más népek és kultúrák alkotóinak műveiből:

Dráma: Athol Fugard, Arthur Miller, Wole Soyinka, Tennessee Williams *Próza:* Chinua Achebe, Maya Angelou, Willa Cather, Anita Desai, Nadine Gordimer, Ernest Hemingway, H. H. Richardson, Doris Lessing, R. K. Narayan, John Steinbeck, Ngugi wa Thiong'o *Költészet:* E. K. Brathwaite, Emily Dickinson, Robert Frost, Robert Lowell, Les Murray, Rabindranath Tagore, Derek Walcott

Nem irodalmi szövegek:

Személyes feljegyzések, társadalmi témájú írások: Peter Ackroyd, James Baldwin, John Berenger, James Boswell, Vera Brittain, Lord Byron, William Cobbett, Gerald Durrell, Robert Graves, Samuel Johnson, Laurie Lee, Samuel Pepys, Flora Thompson, Beatrice Webb, Dorothy Wordsworth.

Útleírások: Jan Morris, Freya Stark, Laurens Van Der Post

Riport: James Cameron, Winston Churchill, Alistair Cooke

Élővilág, természeti környezetünk: David Attenborough, Rachel Carson, Charles Darwin, Steve Jones

2. melléklet. Az integrált képességfejlesztés területei

beszéd és beszédértés				
olvasás		írás		
szövegértés	az írói mesterség	az irodalmi örökség	más kultúrák megértése	információ és média
a szó szerinti jelentésen túli jelentés	az író és a hősök, a cselekmény és a szöveg viszonyának elemzése	miért és hogyan hatnak irodalmi szövegek	értékek és szándékok megértése	az információ kiszűrése és értékelése
alternatív interpretációk	az írói nyelvhasználat kérdései	a görög mitológia, a Biblia, az Arthur-legenda	a téma és a nyelv fontossága	lényeges és lényegtelen tény és vélemény megkülönböztetése
eszmék, értékek, érzelmek bemutatása	a szerző és a szereplők (nézőpont, gondolatok, elvárások)	az ún. „magas irodalom” jellemzői	megkülönböztető jegyek	szövegtípusok megkülönböztető sajátosságai
teljes művek	forma, szerkezet, technikák, stílus	a „magas irodalom” hatása és fontossága	azonos témák különböző irodalmi kontextusban	a szövegek megjelenésének hatása a jelentésre
az adaptáció hatása a jelentésre	szövegek összevetése (stílus, téma, nyelv)		kapcsolatok és összevetések	a média természete és célja

3. melléklet. Az olvasás követelményei a középiskolában

A középiskolai képzésben résztvevő diákok számára a követelménysor a 3. szinttel kezdődik. Az alábbiakban az olvasás szintleírásait közöljük:

Level 3

Pupils read a range of texts fluently and accurately. They read independently, using strategies appropriately to establish meaning. In responding to fiction and non-fiction they show understanding of the main points and express preferences. They use their knowledge of the alphabet to locate books and find information.

Level 4

In responding to a range of texts, pupils show understanding of significant ideas, themes, events and characters, beginning to use inference and deduction. They refer to the text when explaining their views. They locate and use ideas and information.

Level 5

Pupils show understanding of a range of texts, selecting essential points and using inference and deduction where appropriate. In their responses, they identify key features, themes and characters, and select sentences, phrases and relevant information to support their views. They retrieve and collate information from a range of sources.

Level 6

In reading and discussing a range of texts, pupils identify different layers of meaning and comment on their significance and effect. They give personal responses to literary texts, referring to aspects of language, structure and themes in justifying their views. They summarise a range of information from different sources.

Level 7

Pupils show understanding of the ways in which meaning and information are conveyed in a range of texts. They articulate personal and critical responses to poems, plays and novels, showing awareness of their thematic, structural and linguistic features. They select and synthesise a range of information from a variety of sources.

Level 8

Pupils' response is shown in their appreciation of and comment on a range of texts, and they evaluate how authors achieve their effects through the use of linguistic, structural and presentational devices. They select and analyse information and ideas and comment on how these are conveyed in different texts.

4. melléklet. Vizsgafeladat – 3. szakasz, 4–7. szint

1. *The nurse's defence*

Imagine that the Nurse has been asked by Lord and Lady Capulet to explain her part in Romeo and Juliet's relationship.

What does the Nurse say in her own defence?

Your response should include comments on:

- her feelings for Juliet (Act 1 Scene 3);
- her impression of Romeo when she was sent to him with Juliet's message (Act 2 Scene 4, lines 96–179);
- her reactions following the death of Tybalt (Act 3 Scene 2);
- the advice she gave Juliet after Romeo was exiled (Act 3 Scene 5, lines 213–225);

and any other points you may wish to include.

You should write as if you are the Nurse.

You will be assessed on the knowledge and understanding you show of the Nurse's character.

2. *Collage and rationale*

Your task is to produce a collage representing key imagery from the whole play and to write a rationale explaining your collage.

Select pictures and words from newspapers, magazines etc, which you feel represent this imagery.

Link your selection to specific lines in the play.

Once you have produced your collage you should produce a rationale justifying your selection of images.

You should explain:

- what imagery you have chosen to represent;
- what images you have selected and why;
- how the images relate to the imagery of the whole play;
- what effect you think Shakespeare was trying to achieve by using these images.

You will be assessed on the understanding of Shakespeare's use of imagery which you show in your rationale.

3. *Provocative statements*

Read the statements below which are about Act 3 Scene 4 and Act 3 Scene 5, lines 64–203 of *Romeo and Juliet*.

Your task is to produce detailed responses to each statement.

- Lady Capulet and Lord Capulet have an equal relationship.
- Juliet has a good relationship with her mother.
- Juliet should marry Paris to raise the position of her family in Verona society.
- Juliet should obey Capulet as he is her father.
- Lord Capulet's only concern is Juliet's happiness.
- Lord Capulet is pleased that his daughter answers him back.
- Juliet is old enough to make her own decisions.
- The Nurse should have intervened to support Juliet.

You should:

- decide whether you agree or disagree with the statement;
- choose a quotation from the play to support your opinion;
- explain in detail why you agree or disagree.

You will be assessed on the knowledge and understanding of the play which you show in your writing.

4. *Sub-text*

Look again at Act 3 Scene 5, lines 68–203 'Madam, I am not well...'

Read carefully what is said by each character.

Think about what each character is really thinking or feeling.

Your task is to produce the sub-text of this scene.

Write down what each character is really thinking and feeling beside the actual text.

If you prefer you could present this orally.

This example is from Act 3 Scene 5, lines 168–172:

Nurse: I will speak. I will defend Juliet against her father's bullying and scolding. But I must be polite; I have my position to consider.

Capulet: How dare she criticise me with her homilies. She should remember who she is, before she assumes such airs and graces.

Nurse: I have a right to speak. Juliet is in my charge and I must protect her.

You will be assessed on the understanding you show of the scene and the character's language and behaviour.

5. *Director's notes*

Imagine you are directing a performance of *Romeo and Juliet*.

One scene is proving very difficult for the actors to interpret.

Read through carefully and annotate the scene you have been given.

Using your notes write detailed instructions to help the actors perform the scenes more effectively.

You could give the actors advice on:

- how the characters are feeling, and why;
- how they could say particular lines, and why;
- movements and actions they could make at certain points in the scene, and why;
- the reactions you want the audience to have, and why.

You will be assessed on the understanding of the scene which you show in your writing.

A tanulmány az ELTE Alkalmazott Irodalomtudományi Szakcsoportjának Sipos Lajos által irányított kutatása ('Az irodalomtanítás karakterváltása') keretében készült. A részkutatás irányítója és a Savaria University Press gondozásában megjelenő 'Iskolarendszer és irodalomtanítás a világ 9 országában' című kötet alkotó szerkesztője Gordon Győri János.

Irodalomtanítás Németországban

Deutsch – azaz német –, ez a tantárgy neve, így egyszerűen, minden egyéb megjelölés nélkül. Így szerepel minden szövetségi tartomány tantervében, óratervében, minden bizonyítványban, minden szakmai és hivatalos iratban. Nincs különválasztva anyanyelvre és irodalomra sem a tantervben, sem az osztályozásban.

A német-tanítás feladata – ahogy a baden-württembergi tanterv fogalmazza – irodalmi műveken keresztül a képzelőerőt, a tanulók értékrendjét és nyelvi kifejezőkészségét fejleszteni, a tudatos, differenciált nyelvhasználatot kialakítani. Bevezetőjében, mint minden tanterv, általánosságokat fogalmaz meg, mégis érdemes ezekből egyet-kettőt kiragadni. Szóbeli és írásbeli megnyilatkozási formák ismerete és használata; nyelv és szöveg kreatív használata; a szellemi munka módszereibe való bevezetés; irodalmi érdeklődés kialakítása; érzékenység, érzelmi gazdagítás; fantázia, elemző gondolkodás fejlesztése – mindezt azért, hogy az emberek közötti megértést és a tudatos életvitelt elősegítsék.

Bajorországban a tanterv négy didaktikai súlypontot határoz meg: tudás-ismeret; szövegértelmezés-szövegalkotás; produktív gondolkodás; értékorientáltság. Mindezek témakörökbe rendezve, szisztematikusan épülnek be a tantervbe. Ezekre a témakörökre (szóbeli és írásbeli nyelvhasználat; irodalmi és szakszövegek, valamint nyelvi jelenségek és grammatika) a tanterv előírja a felhasználandó óraszámot. Ez a 13 éves gimnáziumi képzésben a következőképpen fest:

témakörök / tanév	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
beszéd és írás	55	50	40	40	35	25	30	40/25	30/14
irodalom és más szövegek	45	70	40	50	55	40	52	65/38	60/35
nyelvi jelenségek / grammatika	30	40	22	14	14	13	20	15/11	10/10
teljesítménymérés	20	20	18	16	16	12	18	30/16	25/16
összóraszám	150	180	120	120	120	90	120	–	–
heti óraszám	5	6	4	4	4	3	4	5/3	5/3

1. táblázat

Bár Németországban az egyes szövetségi tartományok teljes pedagógiai önállósággal rendelkeznek, a némettanítás területén tartalom és óraszám tekintetében alig van különbség.

A kilenc évig tartó gimnáziumi képzés 3 nagyobb szakaszra bontható. Az 5–6. osztály az úgynevezett orientáció szakasza, itt dől el, hogy a tanuló valóban alkalmas-e gimnáziumi tanulmányok folytatására. A német tantárgy területén ez az olvasási és szövegértelmezési készség megfelelő elsajátítását jelenti. Vajon képes-e a tanuló az életkorához illő szövegek (elbeszélések, mondák, fabulák, ifjúsági regények) tartalmi problémáinak megértésére, feltárására, ezek írásbeli megfogalmazására?

Ha igen, 7–11. osztályig fejlesztheti nyelvi-irodalmi készségét a gimnázium középső szakaszában. Ez idő alatt megtanulja a német grammatika alapjait, az írásos és szóbeli informálás műfajait és módjait, természetesen irodalmi szövegeken keresztül. A tanulási szakasz végére a diáknak a szövegelemzés, a problémafeltárás és -kifejtés képessé-

gével kell rendelkeznie; követelmény, hogy nézeteit képes legyen igényes nyelvhasználattal és megfelelő módon érvelve értekezés formájában is kifejteni. A táblázatból látható, hogy grammatikára kevés időt fordítanak, nincs külön „nyelvtanóra”, a szóbeli és írásos közlésformák óraszámuk is 9. osztálytól csökken, egyre nagyobb hangsúlyt kap az irodalom: a teljes óraszámuk mintegy felét teszi ki.

Mit tanulnak irodalomból? Nem azt és úgy, mint ahogy mi itthon megszoktuk. Nincs irodalmi kánon, nincs világirodalom. A tantervekhez olvasmányjegyzék kapcsolódik, a korosztálynak megfelelő irodalmi szövegek ajánlása, tematikus elrendezésben. Mi érdekelheti a kamaszt? Ami szokatlan, fantasztikus, ami humoros. Érdekelheti a múlt, a történelem. Vagy amit a vele egykorúak tesznek konfliktushelyzetben. Esetleg a bűn, a bűnözés, ami a mai kor egyik súlyos erkölcsi problémája. Ilyen és hasonló témakörökre

Nincs irodalmi kánon, nincs világirodalom. A tantervekhez olvasmányjegyzék kapcsolódik, a korosztálynak megfelelő irodalmi szövegek ajánlása, tematikus elrendezésben. Mi érdekelheti a kamaszt? Ami szokatlan, fantasztikus, ami humoros. Érdekelheti a múlt, a történelem. Vagy amit a vele egykorúak tesznek konfliktushelyzetben. Esetleg a bűn, a bűnözés, ami a mai kor egyik súlyos erkölcsi problémája.

Ilyen és hasonló témakörökre bontva ajánl szövegeket az olvasmányjegyzék. Ajánl, hiszen Bajorországban évente csak két könyvet kötelező elolvasni és feldolgozni. Ajánl, mert csak az irodalmi órák felében feldolgozott műveknek kell az olvasmányjegyzékből kikerülniük. A többit a szaktanár kedvére válogathatja.

bontva ajánl szövegeket az olvasmányjegyzék. Ajánl, hiszen Bajorországban évente csak 2 könyvet kötelező elolvasni és feldolgozni. Ajánl, mert csak az irodalmi órák felében feldolgozott műveknek kell az olvasmányjegyzékből kikerülniük. A többit a szaktanár kedvére válogathatja. Csak néhány megkötés van. Például 9. osztályban 2 feldolgozandó művet az 1900 előtti irodalomból kell választani, 10.-ben viszont mindenképpen 20. századi irodalmat, lehetőleg egy témáról különböző műveket, műfaji megkötés nélkül.

Nem maradhat ki a megtanítandó anyagból Goethe és Schiller. Bár nem oly „teljes-séggel”, ahogy mi egy írói pályaképet tanítunk. A tanítás középpontjában mindig a mű áll, az életrajzból csak annyi szerepel, amennyit az adott mű értelmezése indokol. Az adott művet elemzik, boncolgatják, szedik izekre heteken keresztül. Nem nyomasztja a tanárt a „tananyag kényszere”, nem rohannak keresztül irodalmi korszakokon, alkotókon és műveken. Kevés művel foglalkoznak, de azokkal alaposan, hogy az elsajátított elemző tudás birtokában bármikor, bármilyen szöveget képes legyen a tanuló értelmezni, befogadni. Hogy értő, valódi olvasó váljék belőle.

Irodalomtörténet a tanítási folyamatban csak elvétve fordul elő. 11. osztályban ajánlott az irodalomtörténeti áttekintés, no nem az ókortól napjainkig – csupán a német irodalom fontosabb szakaszait kell ismerni: a felvilágosodást, a Sturm und Drangot egy regényen és egy drámán keresztül, valamint a 20. századot. Korábbi korszakok (középkor, barokk) legfőleg későbbi korszakok műveivel, tematikus összehasonlításban fordulnak elő. *Walter von der Vogelweidét* mi magyarok tanítjuk, a németek nem. *Goethe* korai szentimentális műve, *„Az ifjú Werther”* magyaroknak kötelező olvasmány, a németek egy 2. világháború utáni kelet-német ifjúsági regény kapcsán hallanak róla.

A gimnáziumi évek 3. szakasza, az úgynevezett felső középfok a 12.-ben érkezik el és az érettségi vizsgáig tart. Ez a megszerzett ismeretek rendszerezésének, magasabb szinten való összefoglalásának ideje. Táblázatunk erre az időszakra kétféle óraszámot közöl. Ugyanis a tanulók itt már érdeklődésüknek megfelelően választhatnak: emelt szinten

vagy alapszinten kívánják-e a németet tanulni. Az alapszinten történő tanítás célja betekintést adni a német irodalom korszakaiba (a klasszikától a romantikán és a polgári realizmuson át a korai modernekig), nem feledkezve meg a kortárs irodalomról sem. Mindent természetesen az egyes műveken keresztül teszik, sokszor a tematikus összehasonlítás módszerét választva.

Emelt szinten a német irodalom fejlődésének áttekintése mellett a művek történelmi összefüggéseit is fel kell ismerni, tartalom és forma egymásra hatását. A feladat itt már: irodalmi szövegek alkotó elemzése. Ezen a szinten már követelmény a szakirodalom, a szakkönyvek használata, az önálló tudományos ismeretszerzés. A munkamódszer is már az egyetemi szeminárium-stílust idézi. Érdekes megfigyelni a tanulók elmélyült, önálló munkavégzését. Problémafeltáró előadásokat tartanak, vitáznak, érvelnek, bizonyítanak. Ebben a szakaszban egy 15–20 oldalas „szakdolgozatot” is kell készíteniük.

A tantervet, a tanórák tervezését itt a kimenet szabályozza. „Blickfeld deutsch” címmel ragyogó kézikönyv áll a tanárok rendelkezésére. Mint a cím is mutatja, e könyv egyrészt irodalomtörténeti áttekintés. Az egyes fejezetek (középkor – barokk – felvilágosodás és Sturm und Drang – klasszika – romantika – 19. századi realizmus – a századforduló irodalma – a Weimari köztársaság és a száműzetés irodalma – az 1945 utáni irodalom) röviden ismertetik a korszak jellegzetes vonásait, az ismertebb szerzők életrajzi adatait, a kapcsolódó irodalomelméleti fogalmakat magyarázatokkal. Közlik a fontosabb irodalmi szövegeket feladatokkal ellátva.

A kötet másik részében több korszakot átfogó tematikus feldolgozási javaslatokat találunk. Ilyen téma például „Az ember és az emberiség” – azaz az élet értelmének kutatása a költészetben. A témába vágó ajánlott művekből a tanár kedvére válogat, miközben átvesszik a líra válfajait, a lírai műfajokat, a költői eszközöket, a kiválasztott szerzők rövid életrajzát és a korstílusok jellemző jegyeit is. Egy ilyen téma feldolgozása 2 hónap. Az epocha végén nagydolgozattal történik a számonkérés: a tanulók ötórás zárthelyi dolgozatot írnak a feldolgozott anyagból. Ez a „kisérettségi” műfaját tekintve értekezés, amely mindig egy meghatározott terjedelmű irodalmi vagy szakszöveg alapján készül. A mellébeszélés elkerülése érdekében előre meghatározzák a konkrét feladatokat. Ezek teljesítésének szintje alakítja ki az osztályzatot. A tanárokat hibaszám-mutató segíti az objektív értékelésben. E dolgozatok a megírás időtartamát, módját és a feladatok minőségét tekintve is az érettségi dolgozatra emlékeztetnek.

Maga az érettségi vizsga tartományonként különböző. Van, ahol központilag összeállított feladatokat kell a tanulóknak megoldaniuk, például a már említett Bajorországban vagy Baden-Württembergben. Itt a tanároknak kevesebb a mozgásterük. Másutt, például Észak-Rajna-Vesztfáliában a szaktanár maga állítja össze a feladatokat. Több témajavaslatot készít, melyeket az illetékes minisztérium ellenőriztet szakmailag, és kettőt választ ki a négy javaslatból. Érdekesség, hogy 2 irodalmi és 2 szakszöveg feldolgozásának kell a javasolt szövegek közt szerepelnie. A javítást is a szaktanár végzi, majd egy második szűrőn is átmegy a dolgozat. Központilag – más iskolából – kijelölt korrektor nézi át a munkát, ellenőrzi a javítást és ő tesz javaslatot az érdemjegyre. Szóbeli vizsga németből nincs, csak abban az esetben, ha a tanuló nem ért egyet a megajánlott jeggyel.

Az érdekesség kedvéért hadd mutassak be egy emelt szintű érettségi feladatot! A feladat irodalmi szöveg elemzése és interpretációja. Két verset kell összehasonlítani, *Christian Friedrich Daniel Schubart*: „A pisztráng” (1786/87) és *Johann Wolfgang von Goethe*: „A halász” (1778) című versét. Az összehasonlítás szempontjai a következők:

- Vázzolja a két szöveg cselekményének szerkezetét, illetve gondolatmenetét!
- Emelje ki az előforduló formai és nyelvi-stilisztikai jegyeket, és figyelje meg ezek funkcióját és hatását!
- Fejtse ki végül, hogy a halász, illetve halászat motívuma milyen jelentéssel bír a két szerzőnél, és milyen kifejezési szándékkal hozható kapcsolatba?

Látható, hogy a három szempont kiterjed mindenre, ami egy komplex elemzéstől elvárható: szerkezet, tartalom, forma, ezek összefüggései, fellelhető motívumok, állásfoglalás egyaránt szerepelnek bennük.

A feladatot kétféleképpen lehet elvégezni: kidolgozhatják az egyes szempontokat kissé formájában külön-külön, de szerkeszthetnek egybefüggő szöveget, természetesen úgy, hogy minden kérdésre benne legyen a válasz. A dolgozat elvárt terjedelme 6–8 oldal igényes munka, és az értékelésnél a legfőbb kritérium mindig a szövegből való kiindulás („Textbezug”). Versek mellett behatárolt terjedelmű (maximum 800 szó terjedelmű) irodalmi szövegek fordulhatnak elő érettségi feladatként (elbeszélés, drámarészlet, regényrészlet), hiszen a cél mindig egy szöveg adott szempontú elemzése, értelmezése.

Hasonlóképpen fest egy non-fiction szöveg elemzése is.

Mivel a tanulók gimnáziumi tanulmányaik során ilyen szövegekkel is foglalkoznak, nem okoz gondot ezek elemzése. Itt elsősorban az érvelés módszerére vonatkoznak a feladatok: Tézis, antitézis, érvek rendszere, a szövegben foglaltakkal szemben vagy mellett kritikus állásfoglalás.

A tanulók felkészülését jó tankönyvek segítik. „Abi-guide” címmel például remek segédkönyv áll a tanulók rendelkezésére. Ebben fontos információkat kapnak az érettségi vizsga menetéről, praktikus tanácsokat a felkészüléshez, az írásbeli dolgozat helyes felépítéséhez. A könyv felvázolja az elvárt tantárgyi ismereteket, szótárszerűen összegyűjti az irodalomelméleti fogalmakat, ismerteti a fontosabb irodalmi korszakokat, azok jellemző jegyeit. Végül valamennyi előfordulható feladattípushoz magyarázatokkal ellátott mintamegoldásokat közöl.

A német irodalomtanítást magyar részről mindig kritika éri. Hogy lehet az – szól a kérdés –, hogy a gyerek 13 év után sem hallott esetleg *Kleist*ről, hogy nem olvasott *E. T. A. Hoffmann*t, *Brecht*t, esetleg *Hauptmann*t? Hogyan lehetséges, hogy nem ismerik a világirodalom nagyjainak életrajzi adatait, és ismeretlen szerzők közepes műveit olvassák arra hivatkozva, hogy a tanár megítélése szerint ezeken keresztül jobban megtanulható az irodalmi szöveg működése? A válasz az, hogy az irodalomtanítás célja (ahogyan elvileg nálunk is!) az értő olvasóvá nevelés!

Lehet, hogy egy kvízzjátékban egy német tanuló alulmaradna a gimnáziumban szerzett (illetve nem szerzett) lexikális ismereteivel. De biztosan nem kerül hátrányos helyzetbe, ha egy adott témáról, olvasott műről önálló véleményt kell megfogalmaznia, vagy nem irodalmi szöveget kell értelmeznie.

A lexikont pedig bármikor felcsaphatja, ha adatokra kíváncsi.