

IrKa

***Tanulmányok a magyartanítás
módszertanairól***

Szerkesztette:

Herédi Rebeka – Kispál Dániel – Kusper Judit

IrKa Könyvek 1.

Eger, 2022

Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól

IrKa I.

Irodalom és kanonizáció

Szerkesztette:

Herédi Rebeka – Kispál Dániel – Kusper Judit

Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól

Sorozatszerkesztő:

Kusper Judit

IrKa I.

Irodalom és kanonizáció

Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól

Szerkesztette:

Herédi Rebeka – Kispál Dániel – Kusper Judit



LÍCEUM
KIADÓ

Eger, 2022

Szerkesztőbizottság:

Dr. habil. Kusper Judit, PhD (főszerkesztő) (EKKE, NYII, egyetemi docens)

Szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Takács Judit, PhD (EKKE, NYII, egyetemi docens)

Dr. Boldizsár Ildikó, PhD (Metamorphosis Meseterápiás Egyesület elnöke)

Dr. Raátz Judit, PhD (ELTE MNYFI, főiskolai docens)

Dr. Molnár Krisztina, PhD (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, főiskolai tanár)

Kispál Dániel (EKKE, NYII, egyetemi tanársegéd)

Herédi Rebeka (EKKE, TÓI, egyetemi tanársegéd)

ISBN 978-963-496-227-4

A kiadásért felelős

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Nagy Andor

Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes

Nyomdai előkészítés, borítóterv: Csombó Bence

Megjelent: 2022-ben

Készítette: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdája

Felelős vezető: Kérészy László

Tartalom

Előszó.....	7
-------------	---

OLVASÁSMÓDOK..... 9

Kispál Dániel:

Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivista elemek a pedagógusnézetekben	11
---	----

Urbán Péter:

Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán	23
---	----

Herédi Rebeka:

Az irodalomóra mint a tudásátadás és az interpretálás helyszíne a konstruktivizmus szemszögéből	35
---	----

Szirtes Bence:

A konstruktivista tanuláselmélet és gamifikáció összekapcsolása. Egy lehetséges irodalomtanítás módszertanának elméleti alapjai	45
--	----

Farkas Anett:

Az irodalmi művek feldolgozása a történetmesélés-történetalkotás módszerével ..	55
---	----

K. Nagy Emese:

Szépirodalmi szövegek személyre szabott közvetítése tanórán	69
---	----

Balázs Renáta:

A finn nemzeti irodalom a gimnáziumi tantervekben	81
---	----

OLVASATOK..... 93

Kiss Dávid:

Kanonközvetítés és olvasóvá nevelés az irodalomtanításban: a Jókai-paradoxon...	95
---	----

Kusper Judit:

A posztmodern próza és tanításának lehetősége Dragomán György <i>Máglya</i> című regényének tükrében.....	109
--	-----

Bakó Katalin:

A science fiction lehetséges szerepe az olvasásnépszerűsítésben és a könyvtárhasználat oktatásában a felső tagozaton – László Endre Szíriusz kapitány-sorozatának jó gyakorlatai a '70-es–'80-as években.....	125
---	-----

Csató Anita:

Young adult irodalom John Green *Papírvárosok* című regényében
és a középiskolai oktatásban 147

Földi Adina Éva:

Alice Walker *Bíborszín* és *Az öröm titkának őrzői* című regényeinek
tanítási lehetőségei középiskolában 157

Goda Gergő Gábor:

A fantasy taníthatósága Michael Ende
A végtelen történet c. ifjúsági regényének kontextusában 167

Névmutató 181

Lectori salutem!

A közoktatásban szerzett tapasztalataink és élményeink akár egy életre meghatározhatják olvasási szokásainkat, a nyelvi produktumokhoz, az irodalomhoz való hozzáállásunkat vagy éppen a körülöttünk és bennünk lévő világ megértését célzó stratégiáinkat. Olvasásmódok és kánonok játékának lehetünk élvezői vagy elszenvedői, miközben folyamatosan épülhet az évtizedeken át magunkkal cipelt sorok, gondolatok, művek korpusza, melyet – mint hamuban sült pogácsát – utunk során bármikor elővehetünk, ha táplálékra van szükségünk.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Irodalomtudományi Tanszékének és Neveléstudományi Doktori Iskolájának néhány lelkes oktatójában és doktoranduszában évekként ezelőtt megfogalmazódott egy irodalom-módszertani kutatóműhely létrehozásának ötlete, mely 2020 novemberében, a közösség első konferenciáján formális keretet is kapott, s létrejött az IrKa – Irodalom és Kanonizáció kutatócsoport. Tervünk és célunk, hogy olyan szakmódszertani, tantárgy-pedagógiai megoldásokat kínáljunk a jelenlegi és a leendő magyartanároknak, melyek segítik őket az irodalom, a nyelv- és a kommunikáció témaköreinek korszerű, a mai diákok igényeinek megfelelő közvetítésében, utat mutatnak az elméleti keretek gyakorlati alkalmazásában, esetleg konkrét jó gyakorlatokkal, óratervekkel szolgálnak a diszciplína mélyebb megértéséhez, befogadásához.

Az IrKa kutatócsoport első tanulmánykötetében tizenkét írást olvashatnak, melyek első fele az *Olvasásmódok* című fejezetben különböző elméleti keretek gyakorlati alkalmazhatóságát mutatja be. A konstruktivista pedagógia teoretikus és gyakorlati aspektusai mellett Kispál Dániel megvizsgálja a módszertani áthagyományozódás és a pedagógusszerepek kérdését, majd ugyancsak a konstruktivista pedagógia előzetes tudáshoz való viszonyát kutatja Urbán Péter tanulmánya, Herédi Rebeka pedig magának az irodalomórának a kettős arculatát (tudásátadás és az interpretáció színtere) értelmezi írásában. Az irodalomtanítás módszertanának újragondolása motiválja Szirtes Bencét, amikor a gamifikáció eszközeit és módszereit kívánja beépíteni egy adott tantárgyi környezetbe, s ugyancsak a tanórai beszédet, kommunikációs módszert gondolja újra Farkas Anett tanulmánya a történetmesélés narratív-pedagógiai lehetőségeinek segítségével. Mindezek tükrében informatív képet kapunk Balázs Renáta írásában a finn módszerről, mely egyszerre példája és célja a jó gyakorlatok tanórai alkalmazásának.

A kötet második felében, az *Olvasatok* című fejezetben részben az eddig bemutatott, részben egyéb olvasásmódok segítségével közelítünk irodalmi alkotásokhoz, s megkísér-
lünk egy-egy olvasmány, tananyagrész vagy kérdéskör oktatási lehetőségeinek felvázolását.

Kiss Dávid Jókai Mór műveivel folytat párbeszédet a klasszikus művek rekanonizálására tett kísérlet folytán, Kúspér Judit egyrészt bemutatja a kortárs (posztmodern) irodalom formációit, az utóbbi évtizedek kanonikus mozgásait, majd Dragomán György *Máglya* című regényének olvasatát igyekszik elhelyezni az oktatási kánonban. Bakó Katalin egy immár klasszikusnak számító sci-fi, a *Szíriusz kapitány* példáján keresztül mutatja be a műfaj kanonikus, módszertani lehetőségeit, míg Csató Anita egy kifejezetten kortárs műfaj, a young adult irodalom pozícióját kutatja John Green *Papírvárosok* című művének elemzése segítségével. Ugyancsak aktuális kérdéseket érint Földi Adina Éva, aki a női narratíva érvényességét vizsgálja Alice Walker *Bíborszín* és *Az öröm titkának őrzői* című regényeinek kontextusában, míg a kötet zárótanulmányában Goda Gergő Gábor a fantasy taníthatóságára mutat példát Michael Ende *Momo* című művének feldolgozásán keresztül.

A tanulmányok szerzői között találunk egyetemi hallgatókat (azóta gyakorló középiskolai magyartanárokat), doktoranduszokat, könyvtárosokat és egyetemi oktatókat, akik mind azt firtatják, milyen lehetőségei és szerepei vannak ma a magyartanításnak, hogyan állja meg a helyét iskolai tantárgyként az irodalom (vagy éppen a nyelvtan és a kommunikáció), s hogyan képesek e diszciplínák megszólítani a mai fiatalokat, olvasókat. E megszólításmódokhoz kívánunk segítséget nyújtani – reményeink szerint egy most útjára indított, termékeny párbeszédet indukáló könyvsorozat, az IrKa-könyvek segítségével. Olvassák kíváncsisággal, használják eredményesen írásainkat!

a Szerkesztők

OLVASÁSMÓDOK

Kispál Dániel

Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivista elemek a pedagógusnézetekben

Bevezetés

Mikor – bizonyos időszakokban szinte napi szinten – szembesülünk az oktatásügy aktuális kérdéseivel, problémáival vagy éppen annak fejlesztésére megfogalmazott javaslatokkal, az irodalomtanítás fogalma számtalanszor felmerül, s gyakran válik hivatkozások kedvelt alapjává. Ezen folyamat egyik jelentős tényezője minden bizonnyal az, hogy az irodalomtanítás fogalma mentén a politikai közösségek tudnak olyan kulcskérdéseket találni, amelyeket integrálhatnak narratíváikba.

Ha össze kellene gyűjtenünk azokat a fogalmakat, amelyekről napjainkban az irodalomoktatás kapcsán a leggyakrabban hallhatunk/olvashatunk, minden bizonnyal kiemelhetnénk közülük az irodalomtörténet tanításának túlsúlyát, a kortárs irodalom hiányát, a kronologikus oktatás kizárólagosságát, illetve a frontális tanulásszervezési mód dominanciájának kategóriáit, s olyan további fogalmakkal is szembesülhetnénk ezekhez a kérdéskörökhöz tapadva, mint az olvasóvá nevelés, a kompetenciafejlesztés, a társadalmi hasznosság.

Dolgozatomban azt próbálom meg feltárni, miért tekinthetünk az irodalomtörténet tanítására irodalomoktatásunk egyik sarokkövéként, illetve milyen történelmi fordulópontok játszottak szerepet abban, hogy a magyar irodalomoktatás bő negyed évszázaddal a rendszerváltás után is alapvetően egyfajta történeti beállítódás mentén szerveződik.

A történetiség előtérbe kerülése

Ahhoz, hogy megértsük a magyar irodalom tanításának helyzetét a közoktatásban, együtt kell azt vizsgálnunk annak felsőoktatásbéli helyzetével. A 19. század második feléig a nyelv- és irodalomoktatásban kialakult retorikus szemléletet – amely magában foglalta

a grammatikához kapcsolódó verstant és poétikát – felváltotta a történeti szemlélet, a történeti anyag oktatásának elsődlegessége. Elengedhetetlen szerepe volt ebben a váltásban *Toldy Ferenc* személyének, hiszen amikor a magyar tanszék vezetője lett, elkülönítette egymástól a magyar nyelv és az irodalom tárgyalását, s székfoglaló beszédében kijelentette, hogy ő a magyar nyelv és irodalom történetét akarja tanítani (*Margócsy*, 1997).

Egy rövid ideig még élt és hatott az a szemlélet, amely a romantikának köszönhetően teljesedett ki hazánkban, s amely az irodalmi alkotásra esztétikai alkotásként tekintett, annak nyelvi felépítettségét, nyelvhasználatát helyezve fókuszba. Azonban ez a tendencia hamar feloldódott az irodalomban, és kezdetét vette egy mindent magába olvasztó történeti szemlélet kibontakozása (*Margócsy*, 1997). Jól mutatja ezt az az 1879-ben kidolgozott gimnáziumi tanítási terv, amely általános célmeghatározásában – azon túlmenően, hogy lényegében kettéosztja a magyar tárgyat irodalomra és nyelvtanra – az irodalomtanítás fő feladatát a magyar irodalom fejlődésének ismertetésében látja a művek olvasásán keresztül, kiegészítve azt különböző esztétikai alapfogalmak tisztázásával.

A gimnáziumi tanítási terv szerint az első három évben az elbeszélő prózai és költői olvasmányok voltak túlsúlyban, kiegészülve népmondákkal, magyar történeti mondákkal és klasszikus mítoszokkal. Negyedik osztályban a *Toldit* olvasták. Majd különféle műfaji alapfogalmakkal foglalkoztak, mint például balladák, románcok. Nyolcadikban a magyar irodalom fejlődéstörténetét tárgyalták. Az érettségi évében a magyar irodalom fejlődésének áttekintése volt a központi feladat, amely egyfajta ismétlő jelleget is kapott. A régi irodalmaktól Berzsenyiig tekintették át az anyagot, kiegészítve azt az újabb irodalmi törekvések és jelenségek, valamint főbb irányzatok tárgyalásával (*Sipos*, 2006).

Érdekeség, hogy az *Entwurf* bevezetésekor semmiféle tankönyv nem állt a tanítók rendelkezésére, amelyet felhasználhattak volna az oktatási folyamatban. *Arany János* is *Toldy Ferenc* két könyvét használta, amelyek frissen jelentek meg (*A magyar nemzeti irodalom története*, *A magyar költészet története*). Ezek a könyvek *Toldy* sajátos értékítélete alapján dolgozták fel az irodalmat. Ezt az értékítéletet *Arany* nem osztotta teljességében, ráadásul saját koráig ki akarta tágítani a tárgyalandó szerzők és művek körét, így új könyvet állított össze diákjainak. A legújabb kor irodalmának tárgyalása *Arany János* könyvének számottevő részét képezte, s többek között olyan alkotókat emelt be ide, mint *Berzsenyi Dániel*, *Kölcsey Ferenc*, *Vörösmarty Mihály*, *Petőfi Sándor*, *Tompai Mihály*, *Kemény Zsigmond*, *Jókai Mór*. Bár sok lényeges elemben eltért *Toldy* és *Arany* irodalomfelfogása, abban azonban egyetértettek, hogy a romantikus korszak irodalomfogalma szerint mindketten a nemzeti szellem kifejeződését keresték elsősorban a műalkotásokban, illetve magában az irodalomban (*Sipos*, 2003).

Az 1883-ban elfogadott új középiskolai törvény nem hozott jelentősebb változást a közoktatásban, noha a gimnáziumi irodalmi tananyag összetétele, illetve a tananyag mennyiségének kérdésköre már ekkor heves viták alapjául szolgált (*Sipos*, 2006).

Az irodalmat történetileg, történeti dokumentumként képzeltek el és fogták fel, ilyen szellemben használták az irodalmi szövegeket az egész (nem irodalmi) magyar történelem dokumentumaként és illusztrációjaként, s az irodalmi tananyagot tematikusan állították össze. A fő motívum, amely szervezte a tananyagot, az volt, hogy miről, mely történelmi korszakról szól tulajdonképpen az irodalmi mű (amely más korszakban született). A történeti téma garantálta az adott mű történetiségét. Így az irodalom itt öltötte magára elsőként a szolgálóleány ruháját, funkciója pusztán illusztratív volt, a történelem jobb és pontosabb megismerésére szolgált (*Margócsy*, 1997).

A pozitivista gondolkodás megerősödése

Irodalomtanításunk valamilyen formában sokszor felhasználta a különféle irodalomtudományi iskolák által felkínált lehetőségeket, stratégiákat. Így elmondható, hogy az irodalomtudomány közvetve folyamatosan hatással volt az iskolákban zajló oktatásra. Az irodalomtudományban – és ezzel együtt az oktatásban is – gyakran megjelenik egy hármas fogalomrendszer, a szerző, a műalkotás és a befogadó kategóriái. A 19. századtól a 20. századon keresztül a különféle irányzatok megegyeztek abban, hogy használták ezt a fogalomhármast, noha lényegi elkülönülésük is éppen ezt érintve volt megragadható, tudniillik abban, hogy az interpretáció során éppen melyik tényezőre helyeződött legfőképp a hangsúly.

A magyar irodalomtanítás sokat merített a késő pozitivista gondolkodás azon nézeteiből, melyek a műalkotás lényegét többek között a szerzői intencióban keresték. A 19. században egyre kidolgozottabbá váló irodalomtanítási rendszereknek a pozitivista gondolkodás szerves részét képezte, melynek jelenléte még a mai irodalmi tudatban is megfigyelhető (*Bókay*, 2006), hazánkban pedig talán még erőteljesebben van jelen.

A pozitivista iskolából táplálkozik az a genetikus elemzési modell, amely a 20. században a leginkább elterjedt Magyarországon. A genetikus értelmezés perspektívájában a műalkotás okozatként van jelen, amelyet valamilyen külsődleges ok hívott létre (életrajz, történelmi események). Az interpretációnak az okok feltárására kell irányulnia, hiszen ha az okokat megértjük, az okozatot is érteni fogjuk. Mindez a gondolkodás odáig vezetett, hogy gyakran a műalkotások leglényegibb sajátosságát nem vették figyelembe, mégpedig azt, hogy műalkotások kapcsán esztétikai képződményekről kell beszélnünk (*Szentesi*, 2008).

Az iskolákban a művek megtanulása és formai összetevőinek vizsgálata mellett döntő jelentőséget kapott az életrajznak és a korrajznak az ismertetése és feltárása is, amely tehát az értelmezés szempontjából is kulcsfontosságúvá vált. A műalkotás jelentését a genezisben kellett keresni, megértéséhez történeti háttérét, vagyis a születésekor feltételezhető tanulságos, nagyszerű múltat kellett tisztázni (*Bókay*, 2006).

„Ez az irodalomtudományi gondolkodásmód rendkívül hatásos volt, és minden anakronizmusa, elavulása ellenére erős hatása van ma is. Az ok egyrészt az, hogy ez volt az első valóban tudományos kidolgozottságú irodalomtudományi modell és tanítási mód, azaz egyfajta ősképként maradt fenn. A másik talán lényegesebb ok az, hogy ez a modell a mindennapi jelentésérzékelés ismert és sokat gyakorolt mechanizmusát követi, tehát a minden olvasónál kéznél lévő, ismert jelentédekódolási stratégiára épül. Harmadik oka a filológia erős jelenlétének az lehet, hogy Magyarországon több okból a szokásosnál is erősebb volt a pozitivistá filológia [...] gondolkodásmódja.” (Bókay, 2006, 32–33. o.)

Mindeközben a világban az iskolákban oktatott klasszikus humán tudás mellett egyre inkább megerősödött a természettudományok oktatása, fontossá vált a szociológia és az élő nyelvek megismerése. A jelentős világgépi változás (például az ősrobbanás elmélete, *Freud* és *Jung* emberképe) az irodalomtanításra is nagy hatással volt. A fentebb már említett három kategória közül a szerzőről egyre inkább a szöveg irányába helyeződött a hangsúly. A közoktatás egyik legfontosabb elemévé a szöveg dekódolása, s ezzel párhuzamosan maga az interpretáció vált. Az irodalomtudományban is egyre inkább háttérbe szorult a pozitivistá gondolkodás. Mindezen folyamatok éppen ellentétesek voltak azzal az általánosnak mondható magyarországi gyakorlattal, amely a romantikára épülve az irodalomban a nemzeti néplélek kiteljesedését kereste (Sipos, 2003).

Irodalomtanítás mint ideológiák kiszolgálója

Noha a 20. században Európa nyugati országaiban az irodalomtanításban a történetiség és a szerzői intenciók helyét átvette a szövegközpontúság, a műalkotásokat mint esztétikai képződményeket vizsgáló oktatás elve, Magyarországon a század túlnyomó részében az irodalomoktatás alapelveit nem nyelvi-esztétikai szempontból határozták meg, hiszen mindig valamilyen ideológia tartalmi kiszolgálása volt a cél (Margócsy, 1997). Bár 1924-ben egy nagyszabású kulturális reformprogram keretei közt elfogadták a *Klebensberg Kunó* nevével fémjelzett középiskoláról szóló törvényt, de a szabályozás döntően egy 19. századi kultúrafogalomra épült, és az irodalom lényegét még mindig a nemzeti szellem, nemzeti karakter kiteljesítésében látta (Sipos, 2006).

Trianon és az 1920-as években megjelenő nacionalista mozgalmak szemléletei egyre inkább beágyazódtak az oktatási rendszerbe. Ennek következménye az lett, hogy az 1927-es törvény kimondta, a nemzeti történetiség közvetítésének jegyében az irodalmi-esztétikai nézetet fel kell függeszteni. Így az irodalom egyik legfőbb feladata

a politikai-erkölcsi példaadás súlykolása lett, melynek következtében például az író-sorsok, írói szerepvállalások elsőbbséget élveztek a művekkel szemben (Balogh, 2017).

Mindezeknek köszönhetően az 1938-as törvény a magyar irodalom tantárgyat nemzeti tárgyként definiálta – többek között a történelem, földrajz, gazdaságtan, nyelvtan mellett –, s a nevelési és oktatási célját nyíltan a nemzeti történetiség, nemzeti önismeretre nevelés jegyében fogalmazta meg (Margócsy, 1997).

Az 1948-as év után a rendszer a művészetek számára az úgynevezett szocialista realizmust szabta meg követendő irányzatként, amely a marxista esztétika égisze alatt működött. A szocialista realizmus három alapfogalmat határozott meg, amelyek beemelése az irodalomba – s így az oktatásba is – körelező érvényű lett. Ez a három fogalom a realizmus, a népiség és a pártosság volt. Fontos volt számára a történetiség, a nagy történelmi fordulópontok, az arra érdemes író-sorsok bemutatása. Kapóra jött tehát számára az a pozitívizmusból visszamaradt irodalomfelfogás, amelynek egy részét az 1920-as években is előszeretettel használták fel az oktatásban.

A korban az irodalmat – a társadalomhoz hasonlóan – egy fejlődő rendszerként fogták fel, az oktatásban pedig ennek a fejlődési folyamatnak a sarkalatos pontjait kívánták kiemelni az adott korban, társadalmon, embereken keresztül bemutatva. Mindenekelőtt azonban az irodalom nevelőerejét a szocialista ember kimunkálásában szerették volna hasznosítani (Sipos, 2003).

Az ideológiai alapvetésű irodalomtanítás egy 1978-ban kiadott hivatalos dokumentum által – *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve* – kezdett feloldódni. Ez a dokumentum ugyan változatlanul a marxista-leninista világnézet kialakítását tekintette az irodalomoktatás elsődleges feladatának, azonban ki akarta használni az irodalomnak azon lehetőségeit, amelyek segítik az egyént a világ megismerésében. Ezen felül pedig elismerte, hogy az irodalom egyik lényeges funkciója az, hogy esztétikai élményt képes nyújtani a művek által (Sipos, 2003).

Elmaradt szerepváltás, irodalomtanítás a rendszerváltást követően¹

A rendszerváltás után kezdetét vette egy folyamat, melynek végcélja az irodalomtanítás tartalmi és formai kereteinek átgondolása mellett a tantárgy belső filozófiájának ártértekélcése, újrafogalmazása lett volna. Ennek két alapvető irányát valószínűsítették azok a tanulmányok és konferencia-előadások, amelyek igen nagy mennyiségben születtek és komoly lelkesedéssel kerültek kimondásra az 1990-es években, illetve a 2000-es évek

¹ Lásd bővebben: Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae Sectio Litterarum*, Líceum Kiadó, Eger. 21–30.

elején. Az irodalomoktatás egyik lehetséges perspektívája tulajdonképpen a múltbéli gyakorlat átörökítődése volt az ún. cambridge-i iskola mentén, amely az irodalomról való közoktatásbeli diskurzus fő tartományaiként a klasszikus kultúra közvetítését, a kánonkövetést/kánonátadást, a történeti tudás átadását jelölte ki, s amely a fejlett, iparosodott országokban nagyjából az 1960-as évekig tartotta magát (*Gordon Győri*, 2006).

A másik perspektíva – amely mellett jóval inkább hitet tettek a '90-es évek változást szorgalmazó reformerei – a londoni iskola néven elhíresült modell, amely teljesen más irányból közelítette meg az irodalomtanítás kérdéskörét. Annak nem kultúrateremtő, kultúraformáló funkciójában látta elsődleges feladatát, lényegét, hanem sokkal inkább egyfajta hasznossági szempont mentén lehetett a tárggyhoz kapcsolni. Ebben az elképzelésben az irodalom és a nyelvtan oktatása korántsem különült el élesen egymástól, sőt egymást kiegészítve, segítve jelentek meg. Az irodalomtanítás ebben a formában inkább a szövegértés, kommunikációs képességek fejlesztése, szociális hátrányok leküzdése stb. kategóriák függvényében vált érdekessé, s olyan fogalmak mentén kellett újragondolni, mint például a társadalmi hasznosság.

Akadnak olyanok is, akik reménykedtek abban, hogy a cambridge-i és a londoni modell valamiféle szintézise lehetne a megoldás Magyarországon a felmerülő kérdésekre. Gondolok itt elsősorban az *Arató László* és *Pála Károly* által kidolgozott modellre, amelyben egy hermeneutikai alapvetésű, de a strukturalizmust, a recepcióesztétikát és a szemiotikát is szem előtt tartó formai keretet szabtak meg lehetséges irányelvként (*Arató*, 2006a), megpróbálva felszámolni olyan megkövült rendszereket az irodalomoktatáson belül, mint a kronologikus oktatási paradigma vagy éppen az irodalomtörténetet középpontba helyező tanítás (*Arató*, 2006b). Noha *Arató László* már ekkor előrevetítette pesszimista hipotéziseit, miszerint kiéleződni látszik a küzdelem a két modell között, s a köztes megoldások lehetsége homályba vész (*Arató*, 1997).

Bár szakmai oldalról az akarat megvolt egy távolról sem mérsékeltnek ható, alapvető struktúrákat érintő változás elindítására, a meglévő feszültséget növelte, hogy oktatáspolitikai szinten nem történt olyan kezdeményezés, amely az addig felvetett kérdésekre reflektálván próbálta volna legalább egy rendszerváltás utáni kontextusba pozicionálni a tantárgyat. Tovább erősödtek a kritikus hangok, mikor is 2000-ben a *Magyar Pedagógiában* megjelentek a *Csapó Benő* által országos reprezentatív mintán végzett – sokak által a mai napig rendszeresen hivatkozott – attitűdvizsgálat eredményei (*Csapó*, 2000), amelyek a magyar irodalom tantárgyat sok szempontból a középmezőnybe sorolták. Intő példa volt ez arra, hogy a közbeavatkozást nem volna szabad tovább halogatni. Ezen negatív irányú változások a tantárgy kedveltségét illetően bő huszonöt év alatt következtek be, ugyanis *Ballér Endre* 1973-as vizsgálatában az irodalom a kedveltség tekintetében az élmezőnyben kapott helyet, sőt az első pozíciót foglalta el (*Ballér*, 1973).

A gyakorló pedagógusként tevékenykedő szakmai gárda mellett irodalomtudományi oldalról is érkeztek tudományos vélemények, amelyek tovább tágitották, tovább

specifikálták a kérdéseket, s amelyek irodalomtudományi aspektusból próbálták kontextusba helyezni a megfogalmazott problémákat. Ezen megközelítések fókusza egyfajta teoretikus keret megteremtése volt, illetőleg sokan alkalmaztak olyan fogalmakat (megkésztetés, lemaradás), amelyek az idők folyamán megtapadtak ebben a gondolatkörben.

Az irodalomoktatás kapcsán felvetődött kérdések és felmerült problémák nem pusztán magányosan, önmagukban álltak ebben az időszakban, hiszen mindezen megállapítások egy tágabb összefüggérendszerben is értelmezhetők voltak. Az 1989-es rendszerváltással véget ért egy igencsak hosszúra nyúlt időszak hazánk történelmében, mely esemény hatására egy kevésbé szabályozott és a korábbihoz képest ellenőrizetlen kulturális piac jött létre, ami a hagyományos értékek és erkölcsi megfontolások helyébe a tempót és a hatékonyságot állította, s amelynek alapvető jelszava – s ez tárgyunk helyzetét tekintve kiemelkedő fontossággal bír – a profit lett (*Frank*, 1997). Lényegi és nagy jelentőségű kérdés volt az, hogy egy technikalizálódott, erőteljesen természettudományos beállítódású világban a humán tudományok, s ezen belül is az irodalomoktatás, milyen szerepet képesek betölteni, milyen „haszonnal” képesek szolgálni a társadalom számára. Ha a Magyarországon használatos hagyományos és modern irodalomtanítási modell keverékéből indulunk ki, amely egy teljesen avított kultúrafogalomból táplálkozik, miszerint az a művelt, aki rengeteg empirikus tényről tud, s amelyhez szorosan kapcsolódva olyan köznevelést szabályozó dokumentumok kerülnek ki, amelyek pontatlan irodalmi fogalmakkal dolgoznak az adatmaximalizmus szellemében (*Sipos*, 2002), a válaszuk egyszerűen annyi lehetne: ebben a formájában az irodalomoktatás értelmetlen. A humán tudományoknak, s így az irodalomtanításnak is azt a szerepet kellene felvállalnia, hogy képessé tegye a jövő generációit az orientálódásra és a tájékozódásra az egyre inkább részekre szabdaltnak a világban. „A humán tudományok feladata, hogy ellenerőt képezzenek, hogy erőssé tegyék az embert a hermeneutikai kérdezés művészetében, hogy az illúziókeltő perspektivizmus [...] megkérdőjeleződjék.” (*Bacsó*, 1997, 206. o.)

Pedagógusnézetek

Az oktatási rendszerben megjelenő irodalomtanítás pozitívista elemeinek áthagyományozódásában az egyik legjelentékenyebb szerepük a pedagógusoknak van, akik az irodalompedagógiára vonatkozó nézeteikkel közvetlenül befolyásolják a tanulókat, ezáltal pedig kijelölik formálódó irodalomértésük, irodalomról való gondolkodásuk meghatározó irányvonalait. Éppen ezért kimondottan fontos annak feltérképezése, vizsgálata, hogy napjaink közoktatásban tevékenykedő magyartanárainak felfogásában milyen szempontból és milyen mértékben játszanak szerepet pozitívista elemek. Fejlesztési feladataink és az irodalomoktatás modernizációs törekvései ugyanis csupán abban az esetben artikulálódhatnak és lehetnek sikeresek, ha – többek között – ezen

problémakört is megkíséreljük minél inkább felfejteni. Természetesen a nevelési-oktatási folyamat bonyolult struktúrái, illetve az intézményesült oktatási rendszer perspektívája számos olyan elemet tartalmaz, amely egymással összekapcsolódva befolyásolja az oktatást, ezáltal pedig az irodalomtanítást is, így a fejlesztéshez meg kell próbálni minden egyes részrendszer feltárását, ugyanakkor a fenti tárgyterület mindenképpen a vizsgálat egyik leglényegesebb motívuma.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen több elméleti és empirikus kutatás is folyik az irodalompedagógia területén. Ezek egyik területe a középiskolai magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata, amely kutatás az adatokat elemezve egyik fő céljaként tűzte ki annak megválaszolását, hogy a magyartanárok a szerző-műalkotás-befogadó tekintetében milyen nézeteket vallanak a műértelmezésre, illetve az általánosságban vett irodalomtanításra vonatkozóan, ezekre milyen irodalomtudományos iskolák vannak hatással, illetve a premodern, modern, posztmodern irodalomtanítási paradigmák közül melyik jelenik meg dominánsan az irodalomtanításban.

Kutatásunk kvalitatív szakaszaként fogalomtérképeket és interjúkat készítettünk tizenkét középiskolai pedagógussal, akik Heves és Nógrád megyében tanítanak. Fontos volt a kutatás végrehajtásának sorrendisége, a fogalomtérképet azért tettük a félig strukturált interjúk elé, hogy az interjúban megjelenő témák előre ne befolyásolják a pedagógusokat, így még azok előtt felszínre jöhessenek olyan implicit tudattartalmaik (vö. *Serenko és Turel*, 2019), amelyek nem a kérdező fél által befolyásoltak (vö. *Szivák*, 2003). A fogalomtérképek és az interjúk által szolgáltatott adatok eredményeit felhasználtuk egy kérdőív kidolgozásához, amelyet a középiskolai magyartanárok minél szélesebb köréhez próbáltunk eljuttatni. Az alábbiakban azt kívánom röviden összefoglalni, hogy a fogalomtérképek alapján melyek azok a legfontosabb motívumok, amelyek a pozitivista hatás nyomán máig őrződnek a magyartanárok nézetrendszereiben.

Elmondhatjuk, hogy a pedagógusok alapvetően két oldalról közelítették meg az irodalomtanítás kérdéskörét, amelynek egyik része saját belső tanári identitásuk felől formálódik, másik része pedig az intézményesült oldalról körvonalazódik, ahol a leglényegesebb motívumok a kimeneti követelményeknek való megfelelés, az érettségi, az időhiány, a tananyag méretének a kérdésköre, illetve a tananyagot és az oktatási rendszer filozófiáját meghatározó dokumentumok összessége. Két helyen jelennek meg ezen motívumok túlsúlyban, fölérendelődve így a tanári identitás felől érkező motívumoknak. Ezekben az esetekben azt láthatjuk, hogy a tanári személyiség az ilyen praktikumorientált fogalmak mentén szerveződik, és az irodalom tantárgy belső lényegiségét is a követelményrendszer felől kívánja meghatározni.

A másik oldalról szemlélve négy nagy kategóriát tudtunk létrehozni, amelyekhez kapcsolódva minden fogalomtérképen szerepeltek olyan motívumok, amelyek relevánsak a tanulmány szempontjából. Ez a négy kategória a – pozitivizmus kapcsán kiemelkedően fontos – szerző, az interpretáció, a tanár és a diák motívumai.

A szerző négy fogalomtérképen jelent meg közvetlen vagy közvetett formában. A fogalmak közül kiemelhetjük a szerzői életutat, amelynek legalább minimumszinten való ismerete fontos a tanuló számára ahhoz, hogy boldoguljon az irodalommal a későbbiekben. Egy helyen olvashatunk a szerzői intenció közvetítői szerepéről is, miszerint az interpretáció folyamatában kiemelt pozíciója van annak, hogy a szerző mit szeretett volna alkotásán keresztül közvetíteni, hiszen a művészi szép rajta átszűrve képes eljutni a befogadóhoz, ilyen értelemben pedig mindenképpen a szerző generálja a megértés lényegességét a szöveg és a befogadó fölé helyezkedve. Olvashatunk arról is, miszerint az alkotóról való érdekes történetek, anekdoták tanórai megjelenése megkönnyítheti a szerzői életpálya rögzülését a diákoknál. Mindemellett a szerzők példaképek is lehetnek a fiatalok számára, életútjuk valamiféle morális alapot jelenthet a befogadónak, amely identitásfejlesztő hatással bír. A megjelenő motívumok kapcsán ugyanakkor látnunk kell, a szerzőiség a legtöbb helyen nem vagy csupán alig befolyásolja az irodalomórán végbemenő folyamatokat, a fogalomtérképek motívumrendszerének csak töredékét teszi ki.

Meglehetősen kettős képet mutat az interpretáció kérdésköre, amely túlnyomóan a szövegközpontú funkcionális műértelmezés irányába mozdul el (vö. *Szentesi*, 2013), kiegészülve a szövegeredet kontextusával. Ha a műértelmezésről olvasunk a fogalomtérképeken, azzal kapcsolatban legtöbbször a szövegközpontúság motívumai vannak jelen, amely annyit jelent, miszerint a megértési folyamat legfőbb tényezője maga az irodalmi alkotás. Az értelmezés a szerzőtől és a létrehozás kontextusától függetlenül a műből indul ki, amely – akár immanens módon is – magában hordozza saját jelentésvilágát, azokat a struktúrákat, amelyek felfejtésével valamiféle egészlegességet sugalló jelentés hozható létre. Ami kimondottan érdekes, hogy a tanuló, vagyis a befogadó szinte teljes mértékben kimarad a motívumrendszerből az interpretáció kapcsán (vö. *Kusper*, 2019), helyette inkább olyan fogalmakkal találkozhatunk, amelyek a szövegtest után másodlagos módon a történeti kontextusban keresik a jelentésséget. Így például a műalkotás történelmi háttere, a korlenyomat vagy maga a művészeti korstílus, amely hatással volt a keletkezésre, és amelynek meghatározott jegyeit az alkotás magán viseli. Összességében tehát azt láthatjuk, hogy egyfajta erőteljes strukturalista hatás érhető tetten a tanárok nézete és a műértelmezés viszonyában, néhány helyen kiegészülve a történeti kontextus fontosságát beemelő elképzelésekkel, amelyek részlegesen inkább egyfajta pozitívista irányba mutatnak az interpretációban, ugyanakkor a tanulók kapcsán – az interpretációtól függetlenül – számos olyan fogalommal találkozhatunk, amelyek a hagyományosan elgondolt diákképet egy modernebb, hermeneutikai kontextusba helyezik.

Olvashatunk egyrészt azokról a hagyományos elvárásokról, amelyek az irodalomtanítás folyamatának morális, nevelői jellegét hangsúlyozzák, és olyan kategóriák mentén képződnek meg, mint például az irodalmi műveken keresztül való erkölcsi szabályértés, fegyvelmezett, morális gondolkodás kialakulása vagy éppen a hazaszeretet kérdésköre és

a nemzeti kultúra továbbörökítése. Ugyanakkor a legtöbb esetben olyan motívumokkal találkozhatunk, mint a praktikus kompetenciák fejlesztése, amelyek segíthetik az életben és a munka világában való gyakorlati boldogulást. Ezen felül fontos az irodalmi példák által indukált identitásformálódás, személyiségfejlődés, az empátia kialakulása és egy pragmatikumorientált, munkaerőpiaci tudás kialakítása a diákokban.

Ugyancsak erőteljes kettősség figyelhető meg a pedagógusok tanárképről alkotott felfogását illetően, hiszen jelen van az a klasszikus tanári szerepértelmezés, amely a pedagógust a tudás birtokosaként és médiumaként értelmezi, aki az irodalom és a társművészetek által hordozott kultúrát közvetíti a gyerekek felé (leadja/megtanítja a tananyagot, vagy átadja a tudást, az ismereteket), aki valamilyen mértékben az egyetemes és a nemzeti kultúra birtokosa, átörökítője. Ilyen értelemben pedig a tanulói identitás egyik elsődleges formálójává válik. Kész – feltehetően tankönyvi – interpretációk tanítása révén az értelmezés zártságát, az interpretációs folyamatba való belépés beavatásjellegét domborítja ki a diákok számára.

Másrészről egy modern, demokratikus tanárkép is jelen van. Ez a pedagógus facilitátorként, tutorként funkcionál, lehetséges irányvonalakat villant fel a tanulók előtt, elősegíti fejlődésüket, inspirál és közvetít, az irodalomtanítás folyamatában alkotótársként funkcionál.

Összefoglalás

A magyar irodalomtanítási hagyomány egyik legsajátosabb karaktere a történetiség. Európa nyugati országaitól eltérően ez a történeti hagyomány irodalomoktatásunkban hosszú ideig vezető szerepet töltött be, s még napjainkban is erőteljesen jelen van az osztálytermekben.

Három alapvető okot tudunk felsorolni, amelyek jelentős súllyal járultak hozzá ahhoz, hogy a történeti személet napjainkig fennmaradjon. Ez a három ok a következő: a 19. század második felében a történeti beállítódás felerősödése, a pozitívista irodalomtudományi iskola térhódítása, illetve az ideológiáknak megfelelni kényszerülő oktatás.

A rendszerváltást követő években számos oldalról érte kritika a magyar irodalom tantárgyat és magát az irodalomtanítást. A kritikák központi eleme az volt, hogy a meglévő lehetőség ellenére nem történt meg egy olyan új belső filozófia megfogalmazása, amely versenyképessé tudta volna tenni a tantárgyat. Két markáns vélemény figyelhető meg a kérdésben. Az egyik szerint nem szabad fejetlenül nekirontani egy bő százötven éves hagyománynak, úgy kell megújulnia a tantárgynak, hogy annak alapvető karaktere megmaradjon. A másik vélemény radikális változásokat kíván számos területen, s úgy szervezné újra az irodalomoktatást, hogy az igazodjon a főként 21. századi társadalmi elvárásokhoz.

A fogalomtérképek alapján a pedagógusok nézetei erőteljes strukturalista beállítódást mutatnak, kiegészülve néhány pozitivistá elemmel, ezáltal inkább ebbe az irányba elmozdítva a műértelmezési folyamatot az origó – műközpontúság – felől, ugyanakkor a tanulók kapcsán számos olyan fogalom is megjelenik, amelyek modern irodalompedagógiai felfogásra utalnak.

Felhasznált irodalom

- Arató László (2006): A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 113–123.
- Arató László (1997): Felvonók az elefántcsonttoronyhoz. In: Péter Ágnes (szerk.): *Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 262–267.
- Arató László (2006): Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Budapest: Krónika Nova Kiadó, Budapest. 144–160.
- Bacsó Béla (1997): A humán tudományok válsága: szempontok a problémához. In: Péter Ágnes (szerk.): *Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 204–209.
- Ballér Endre (1973): Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*. **1973**/7-8. sz., 644–657.
- Balogh Gergő (2017): Gondolkodás és beszéd, írás és olvasás kultúrtechnikái a magyar népiskolai oktatásban, 1869–1925. *Irodalomtörténet*. **2017**/2. sz., 252–276.
- Bókay Antal (2006): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 29–42.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*. **2000**/3. sz., 343–366.
- Frank Tibor (1997). A kultúra válsága vagy a válság kultúrája. In: Péter Ágnes (szerk.): *Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 7.
- Gordon Győri János (2006): Nemzetközi tendenciák az irodalomoktatásban. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 100–112.
- Kusper Judit (2019): Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*, Líceum Kiadó, Eger. 31–38.

- Margócsy István (1997): Magyar nyelv és/vagy irodalom?. In: Péter Ágnes (szerk.): *Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 71–86.
- Serenko, A. és Turel, O. (2019): A dual-attitude model of system use: The effect of explicit and implicit attitudes. *Information & Management*. **2019/5.** sz., 657–668.
<https://doi.org/10.1016/j.im.2018.10.009>
- Sipos Lajos (2006): Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 16–27.
- Sipos Lajos (2003): Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon. In: Sipos Lajos (szerk.): *Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*, Pont Kiadó, Budapest. 5–61.
- Sipos Lajos (2002): Új törekvések a humán tárgyak tanításában. *Iskolakultúra*. **2002/9.** sz., 80–86.
- Szentesi Zsolt (2008): *A műértelmezés alapfogalmai*. Líceum Kiadó, Eger.
- Szentesi Zsolt (2013): *Az ismeretlen otthon*. Kalligram Kiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*. **2003/5.** sz., 88–95.

Urbán Péter

Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán

Bevezetés

Az irodalmi szövegek olvasását – ideértve az olvasási motivációt éppúgy, mint a jelentésadást – sok más tényező mellett nagymértékben meghatározza előzetes tudásunk is, mindaz az ismeret-, élmény- és tapasztalati anyag, amelynek birtokában egy művet befogadunk, értelmezünk, kedvező vagy kedvezőtlen attitűdöket alakítunk ki vele kapcsolatban. Ha elfogadjuk az ebben a dolgozatban is képviselt alapvetést, miszerint az irodalom tantárgy legfőbb célja az olvasóvá nevelés, azaz olyan személyek nevelése, akik számára foglalkozástól és érdeklődési területtől függetlenül belső igény a rendszeres olvasás, illetve akik szabatos módon számot tudnak adni személyes olvasmányélményeikről, akkor nem kétséges, meg kell vizsgálnunk, miként függ össze ezzel a céllal az előzetes tudás problematikája a magyartanítás során.

Az előzetes tudás fogalmát nem kívánjuk leszűkíteni a formális tanulás útján megszerzendő iskolai tudásra, sőt már gondolatmenetünk elején hangsúlyozzuk az informális és nonformális keretek között szerzett tapasztalatok és ismeretek kiemelt jelentőségét az olvasott mű egyéni értelmezésében. Ahány tanuló, annyiféle világba érkezhetsz meg az olvasott szöveg, annyi különböző olvasat születhet meg. Meggyőződésünk szerint az olvasatoknak ez a személyre szabottsága, sokfélesége olyan érték, amely az iskolai szövegfeldolgozás során is megőrzendő. Ez veti fel a tananyagszerű ismeretek elhelyezésének a kérdését: hol van a helye az irodalomórán a szerzői életrajznak, az irodalomtörténetnek és a poétikai ismereteknek? Hogyan viszonyulnak ezek a tudáselemek a szöveg értelmezéséhez és a saját, egyéni olvasatok támogatásához? Megítélésünk szerint szorosan kapcsolódik a felvetett kérdéshez a művek számos kortárs tantárgypedagógiai tanulmányban szorgalmazott problémaközpontú megközelítése is: hol van a helye az irodalomórán a művek által felvetett problémáknak, például etikai vagy morális kérdéseknek? Mennyiben korlátozza a mű témájának az olvasást megelőzően történő tanári vagy tankönyvi megjelölése a jelentéstulajdonítás szabadságát?

Az alábbiakban – e kérdések mérlegelésével is – annak végiggondolására teszünk kísérletet, hogy milyen típusú előzetes tudás az, amely támogatja a tanulókat az irodalmi szövegek autonóm befogadásában, amely nem köti meg, nem szűkíti le a mű jelentését

még az olvasás előtt. A dolgozatban az értelmezés kanonizációjának nevezzük azt az eljárást, amely a mű egy lehetséges olvasatát tekintéllyel ruházza fel, és amellel kívánunk érvelni, hogy a tanulók minél gyakrabban kapjanak lehetőséget arra, hogy először saját olvasatukat dolgozhassák ki, és csak ezt követően találkozzanak más, az övékével egyenrangúként elismert értelmezésekkel.

Már e bevezető mondatok is éreztetik, hogy a téma kidolgozása során nem kerülhető meg a gondolatmenet mögött álló elméleti előfeltevésekre történő reflexió. A következő fejezet ezeket a teoretikus elkötelezettségeket igyekszik explicitté tenni az irodalomelmélet, a tanulásmélethez és az irodalom tantárgyi célrendszere területén. Ebből pedig már következik, hogy a dolgozat nem szeretne a kizárólagosság igényével fellépni. Elfogadhatónak, sőt kifejezetten előnyösnek tartjuk, hogy más előfeltevések más következtetésekhez vezethetnek. Meglátásunk szerint akár egyetlen irodalomórán is helye van ennek a szemléletbeli pluralitásnak.

Irodalomelméleti alapvetés

Munkánk központi kérdését tárgyalva megkerülhetetlen, hogy legalább jelzésszerűen utaljunk az érvelésünk alapját jelentő irodalomelméleti megfontolásokra, illetve azokra a szemléletbeli különbségekre, amelyeknek tudatosítása nélkül gondolatmenetünk párbeszédre képtelen, és így végső soron tudományosan értelmezhetetlen maradna. Az elméleti meggyőződés rövid körvonalazását esetünkben különösen is fontossá teszi az a körülmény, hogy manapság sem a pedagógia, sem az irodalomtudomány területén nem beszélhetünk olyan „paradigmáról”¹, amely egyfajta konvencionális keretként biztosítaná a kölcsönös megértést lehetővé tevő nyelvet.

Gondolataink abban a leginkább az orosz formalizmus, a strukturalizmus, illetve a dekonstrukció által kidolgozott irodalomelméleti keretben értelmezhetők, amely az irodalmi szöveget a nyelv „anyagából” létrehozott műalkotásnak tekinti. A művészi felhasználás a nyelv különleges, ha tetszik, „deviáns” használata, amely során annak elsődleges, referenciális funkciója háttérbe szorul, és más, a hétköznapi kommunikációban szinte teljes mértékben kiaknázatlan aspektusai, mint például zeneisége vagy figurativitása játszanak kiemelt szerepet. Az irodalmi szövegben feltárolt világot alapvetően fikciónak tekintjük, amely természetesen sajátos módon szelektálva és kombinálva (vö. *Iser*, 2001) felhasználja a valóság elemeit. A fikciós szövegben megszólaló hangot

¹ A paradigma kifejezést abban az értelemben használjuk, ahogyan azt *Thomas S. Kuhn A tudományos forradalmak szerkezete* című tudományfilozófiai munkájában definiálta: „a vélekedéseknek, értékeknek, módszereknek stb. egy adott tudományos közösség minden tagja által elfogadott összessége.” (*Kuhn*, 2000, 179. o.)

nem azonosítjuk a szerzővel, hanem azt szintén a fikciós világ részeként képzeljük el. Szemléletünk fontos eleme, hogy a művészi szöveg jelentése az olvasás folyamatában születik meg, semmiképpen sem az olvasás előtt. A szövegértelmezésre ezért nem tekinthetünk úgy, mint egy már meglévő jelentés megfejtésére, például a szerző szándékának rekonstruálására vagy egy adott téma „kifejtésére”. Ezen alapelvek elfogadásának következménye, hogy aligha beszélhetünk egyetlen, kizárólagos jelentésről irodalmi művek esetében, sőt a jelentés rögzítésének szándékát egyenest a szöveg irodalmiságának felfüggesztéseként láthatjuk (vö. *de Man*, 1999). Az olvasásban megszülető jelentés akár minden olvasás során más és más lehet. Az általunk is osztott elméleti alapelv másik, az előbbivel logikailag összefüggő lényeges következménye az, hogy a mű értelmezése nem feleltethető meg a szöveg témájának, a benne felmerülő életrajzi, morális vagy pszichológiai problémák megvitatásának. Ez utóbbi állítás első látásra aggályosnak tűnhet pedagógiai szempontból, hiszen az irodalomóra feladata számos olyan, a *Nemzeti alaptanterv*ben is rögzített terület fejlesztése, amely éppen e témákhoz kötődik. Ennek a látszólagos ellentmondásnak a feloldására is kísérletet teszünk a továbbiakban.

A konstruktivista tanulásméлет és az előzetes tudás

Az előzetes tudás szerepére meglehetősen hangsúlyosan hívja fel figyelmünket a konstruktivista tanulásméлет. A konstruktivizmus a tudásra nem úgy tekint, mint amit egyszerűen át lehet adni, közvetíteni lehet, és ami ezáltal válik a tanuló sajátjává, hanem azt vallja, hogy a tudást a megismerő rendszer maga hozza létre, konstruálja meg (*Nahalka*, 2002), pontosabban *konstruálja újra* (re-konstruálja).² A *re-konstruálás* kifejezés érzékelteti, hogy a modell szerint az új ismeretek nem a semmiből épülnek fel elemenként egy teljes elmélettől (indukció), hanem a folyamat sokkal inkább a dedukció jegyeit viseli magán (*Nahalka*, 2002): az új ismeretet a már meglévő tudásrendszerbe kell beépíteni, miközben mind az új ismeret, mind a meglévő tudásrendszer megváltozhat (*Korom*, 2002). A konstruktivista tanulásméлет ennek megfelelően a tanulási környezetet az imént bemutatott tudáskonstruálás felől értelmezi, és a konstrukciós folyamatokat optimalizáló környezetként definiálja (*Nahalka*, 2002). Olyan tanulási környezetről³

² Vö.: „In didactic concepts based on constructivism, teaching is understood as creating situations in which pupils are given the opportunity to (re) construct -to create, modify and improve their existing knowledge. Assessing the learning outcomes by distinguishing right / wrong does not seem reasonable, because no knowledge is itself privileged. Learning is an act of constructing in a community of learners.” (*Nábélková, Plischke és Kobzová*, 2018, 133. o.)

³ *Komenczi Bertalan* (2009) különbséget tesz tradicionális és progresszív tanulási környezetek között. Az utóbbit olyan nyitott, többszintű, multi- és hipermediás tanulási környezetként határozza meg, amely készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök elsajátítását tűzi ki célul, változatos, különböző forrásokból szerzett tudáselemekkel számol, az önálló, önszabályozó tanulási formát részesíti előnyben,

van tehát szó, amely a tanuló aktivitására, sőt autonómiájára⁴ épít, a tanárnak az ismeretközvetítői szerep helyett egyfajta szakértői pozíciót szán, a folyamat középpontjába a problémamegoldást állítja, a megoldandó problémákat életszerű kontextusban veti fel (*Nahalka*, 2002). Témánk szempontjából különösen fontos, hogy a konstruktivista tanulási környezetet úgy kell kialakítani, hogy a tanulók lehetőséget kapjanak az elsődleges források megismerésére, a folyamatban meghatározó szerepet kapnak a nyitott kérdések és a tanulók eredeti válaszai, amelyek lehetőséget biztosítanak az előzetes ismeretek és elképzelések diagnosztikus felmérésére. A konstruktivista tanulási környezet ösztönzi a tanárral és a tanulótársakkal folytatott párbeszédet. A tanár-tanuló és a tanuló-tanuló dialógusok alkalmat adnak arra, hogy a tanuló megtapasztalja saját tudásának (például saját egyéni szövegértelmezésének) adaptivitását,⁵ szembesüljön a sajátjától eltérő, annak ellentmondó tapasztalattal. Kísérletekkel is alátámasztott jelenség, hogy az előzetes ismeretek és a bennünk élő (naiv) előzetes elméletek nagymértékben befolyásolhatják még azt is, ahogyan a világot megtapasztaljuk. *Nahalka István* utal azokra a megdöbbentő kísérleti eredményekre, amelyek szerint a gyerekek saját szemüknek és fülüknek sem hisznek akkor, ha a látottak vagy a hallottak ellentmondanak a bennünk élő naiv elméleteknek. Ha a nagyobb tömegű golyónak e belső elmélet szerint hamarabb „kell” földet érnie ugyanabból a magasságból elejtve, mint a kisebb tömegűnek, akkor a gyermek meg lesz róla győződve, hogy azt látta, amit várt. Ha nem láthatja a jelenséget, még akkor is két koppanást hall, ha a kísérlet vezetője megtévesztő módon csupán egyetlen golyót ejt le (*Nahalka*, 2002). Ebben az értelemben beszél a konstruktivizmus magáról a tapasztalatról is konstrukcióként.

Ahogy ebből a rövid áttekintésből is kitűnik, a konstruktivista tanuláselmélet meggyőző elméleti háttérrel szolgál a szövegértelmezést megelőző előzetes tudás vonatkozásában is: egyfelől világossá teszi az előzetes tudás diagnózisának szükségességét,

és nem kizárólag osztálytermi környezetben gondolkodik. A szerző 2016-ban a tradicionális tanulási környezettel a konstruktivista, a komplementer és a problémaközpontú tanulási környezetet állítja szembe (*Komenczi*, 2016).

⁴ A tanulói autonómia kifejezés terminológiai környezetében sok, egymással rokon, egymást részben átfedő jelentésű szakszó található, mint például az aktív tanulás, az önálló tanulás, a független tanulás, az önrányított, önszabályozott tanulás vagy az önképzés (vö.: *Spiczéné*, 2016.). Saját fogalomértelmezéssel azokhoz az elméleti megközelítésekhez csatlakozom, amelyek szerint a tanulói autonómia nem zárja ki a tanár irányító szerepét, és nem jelent feltétlenül individuális tanulást (vö.: *Bárdos*, 2015), sőt sokszor éppen a kooperatív problémamegoldásban nyilvánul meg a legerőteljesebben.

⁵ A konstruktivizmus az *igaz* és a *hamis* fogalmak helyett a tudás adaptivitásáról beszél. A bemutatott alapvetésekből következik az adaptivitás megtapasztalásának kiemelt pedagógiai jelentősége: „Az adaptivitás »érzékelhetősége«, önmaguk számára való belátása – úgy tűnik – a gyerekek tanulásának kritikus mozzanata. Ez jól érthető a konstruktivizmus elvi kiindulópontjai alapján, hiszen a belső kognitív rendszer átalakítása, s ezzel egy új tudáselem konstrukciója csak abban az esetben lehet kielégítő, ha belátható, hogy az új tudáselemre szükség van, s az értelmezhető is a meglévő rendszer segítségével (létezik a meglévő rendszernek olyan átalakítása, amely az adott tudáselem birtoklását eredményezi).” (*Nahalka*, 2002, 69. o.)

másfelől figyelmessé tesz arra is, hogy minden, a szöveg olvasását megelőzően nyújtott ismeret befolyásolja az irodalmi művel való találkozás első tapasztalatát. Amennyiben – miként a bevezetésben leszögeztük – a célunk az egyéni, autonóm olvasás támogatása, és az olvasott szöveg értelmezésére nem elsajátítandó „tananyagként”, „műveltségalemként” gondolunk, akkor a konstruktivista tanuláselmélet imént felvázolt megfontolásait érdemes adaptálni az irodalomóra tevékenységeire.

Az előzetes tudás és az irodalom tantárgy célrendszere

Az irodalomelméleti és a tanuláselméleti alapvetés mellett az előzetes tudás vizsgálata szempontjából nem közömbös az sem, hogy milyen célokat tulajdonítunk a magyar irodalom tantárgynak, illetve milyen hierarchikus rendben helyezük el e célokat. A 2020-as alaptantervhez készült kerettanterv (9–12. évfolyam) a bevezetésben pontokba szedve jelöli ki a tantárgy tanítása során szem előtt tartandó célokat (*Kerettanterv*, 2020). Ezek közül a legnagyobb hangsúllyal a tanulóknak a kulturális hagyományba való integrálása jelenik meg. A kultúra gondolati, erkölcsi, esztétikai, tartalmainak megismertetése révén kíván szellemei és érzelmi kötődést kialakítani. A művészettörténeti, műfajttörténeti, irodalomelméleti, irodalomtörténeti anyag és a szerzői portrék ismerete mellett megjelenik a művek elemző értelmezésének az igénye (értelmezői stratégiák elsajátítása, az intertextuális kapcsolatok felismerése) is. Úgy tűnik azonban, mintha az önálló olvasatok kialakításának készségét és az olvasóvá nevelés célját a szöveg finoman elválasztaná a műveltséganyag elsajátításától. A művek „elemző értelmezésétől” a gondolkodás és az erkölcsi érzék fejlődését, illetve az érzelmi nevelődést várja, az önálló elemzés készségétől pedig önbizalmat, önismeretet és az anyanyelvi kompetencia fejlődését. Az olvasóvá nevelés célja már az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban jelenik meg: „Ennek feltétele, hogy olvasó emberré neveljük őket, akik többféle olvasási és értelmezési technikákkal rendelkeznek, az általuk olvasott szövegeket képesek mérlegelve végiggondolni.” (*Kerettanterv*, 2020, 2. o.) Az idézett részletet követő bekezdés az irodalomra visszatérve ismét esztétikai, morális, lélektani, társadalmi kérdésekkel történő szembesítésről beszél.

A dokumentumban kinyilvánított célok érvényessége aligha vonható kétségbe, inkább a célok súlyozása és a célok felé vezető út megválasztása adhat okot vitára.⁶ Magunk azokkal a szakmai álláspontokkal azonosulunk, amelyek a tantárgy elsődleges célját az olvasóvá nevelésben jelölik ki. *Nagy József* alapvető monográfiája, a *XXI. század és nevelés* (2002), az önállóságra neveléssel összefüggésében szól a pszichikum optimális működéséhez elengedhetetlen ingerek jelentőségéről. Az élményszerzés egyik

⁶ Ebből a szempontból is jó példa *Kulin Ferenc* beszélgetése *Arató Lászlóval* (*Arató és Kulin*, 2015).

legfontosabb forrása az olvasás. A szerző meggyőzően érvel amelle, hogy az „olvasásszeretnek olyan hatalmas a hozadéka, hogy kialakítása minden befektetést megér. Az irodalomtanítás annyit ér, ahány tanuló, sikerül rászoktatni az olvasásra, olvasó felnőtté válásra.” (Nagy, 2020, 266. o.)

Az olvasóvá nevelés ideális eredménye értelmezésünkben egy olyan személy, aki belső igényének eleget téve napi szokásává teszi az olvasást, beleértve az érdeklődési területének megfelelő szaktudományos vagy ismeretterjesztő műveket éppúgy, mint a szépirodalmi műveket, tartozzanak azok a líra, az epika vagy a dráma műnemébe; az olvasással kapcsolatos pozitív attitűdökhöz egyfajta minőségigény is társul. Az olvasó személy továbbá képes arra, hogy az olvasottakra, személyes olvasmányélményére szabatos módon reflektáljon, és a műveknek saját maga tulajdonítson jelentést. A felsorolt további tantárgyi célok, mint műveltségkövetítés, kánonkövetítés, etikai, morális és társadalmi nevelés, problémamegoldó képesség, vitakészség, a szövegértési és a szövegalkotási készségek fejlesztése, amelyeknek a jelentősége semmiképp nem kisebbítendő, ebben az összefüggésben egyfelől az olvasóvá nevelés céljának rendelődnék alá, másfelől – fenntartható módon – éppen azon keresztül valósulnak meg. Másképpen fogalmazva: az irodalom speciális tantárgyi célja az olvasóvá nevelés, amelyet többek között irodalomtörténeti, poétikai ismeretek és szerzői portrékkal való találkozás támogat. Ez azonban kiegészül természetesen számos más általános nevelési céllal is, de ezeknek minden tantárgy célrendszerében helyet kell kapniuk. Az etikai és morális nevelés például éppúgy kiemelt célja az irodalomtanításnak, mint a biológia, a fizika, a történelem, a testnevelés, az informatika stb. tárgyak tanításának.

Az elsődleges cél meghatározása szorosan összefügg az előzetes tudás fogalmával is. Abban az értelemben is, hogy hogyan rendezzük el a tananyagot, és úgy is, hogy milyen előzetes információkkal látjuk el a tanulókat közvetlenül a szöveg olvasása előtt. Ha például *Baudelaire* költészetének megtanítását irodalomtörténeti jelentőségének és a szimbolizmus fogalmának bemutatása előzi meg, akkor a versekkel való első találkozást egy irodalomtörténeti és egy poétikai szempont irányítja. Ha a *Petőfi Felhők*-ciklusát tárgyaló órának a címe *A válságkorszak versei*, és még esetleg az életrajzi háttérrel is felvázoljuk az olvasás előtt, akkor a szövegek befogadását előzetesen egyetlen problémakörre (kudarc, pesszimizmus, boldogtalanság) szűkítjük le, megakadályozva azt, hogy a tanuló mint autonóm olvasó saját maga fogalmazhassa meg első benyomásait a szövegekről. Milyen előzetes tudásra van szükség az irodalmi szöveg olvasása előtt, ha az autonóm olvasóvá nevelés a cél? A korábban körvonalazott irodalomelméleti és tanuláselméleti kereteket is figyelembe véve olyanra, amely ahelyett, hogy leszűkítené, keretek közé szorítaná az értelmezendő mű lehetséges jelentéseit, inkább feltárja annak sokértelműségét, és abban támogatja a tanuló, hogy szabadon dolgozhassa ki saját értelmezését.

Az értelmezés kanonizálása és felszabadítása

Az *értelmezés kanonizálásán* azokat az eljárásokat értjük, amelyeknek az eredménye egy értelmezés tekintéllyel való felruházása, kizárólagossá tétele vagy más értelmezések fölé rendelése. Az iskolai tantervekben megjelenő irodalmi kánon sokszor nem csupán a szövegeket magukat jelenti, hanem – ha kimondatlanul is – a művek bizonyos rögzült értelmezéseit, sőt értelmezési stratégiáit is. A jelenség leginkább azokkal a költeményekkel szemléltethető, mint például a *Himnusz*, a *Szózat* vagy a *Nemzeti dal*, amelyeknek a jelentését a funkcionális használat rögzíti, de könnyen belátható, hogy az említett szélsőséges példákon túl éppen a legjelentősebb, leginkább ismert művek válnak hasonló módon „egyjelentésűvé”.⁷ Nem tagadjuk, hogy egyes művek értelmezési hagyományának helye lehet az irodalomtanításban, de arra is rá kell mutatnunk, hogy az értelmezés így értett kanonizálása a fentebb bemutatott irodalomszemlélet keretei között éppen az irodalmi jelleg zálogaként számon tartott sokértelműséget, nyitottságot számolja fel. Az olvasás megkezdése előtt rögzített jelentésű mű értelmezése valójában csupán szövegmagyarázat (a *kanonizáció* szó által konnotált biblikus jelentéskörben: *prédikáció*), annak vizsgálata, bemutatása, hogy a szöveg milyen eszközökkel építi ki a már ismert jelentést.⁸ Az eddig leírtakból következik, hogy ez az autonóm olvasás jelentős korlátozását jelenti.

Az értelmezés kanonizálásának legfőbb eszköze az irodalomtanításban a kész értelmezések közvetítése. A szöveg ismerete mellett ekkor az értelmezés is kész tananyagként jelenik meg az órán. Egy értelmezés tekintéllyel való felruházását segíti az is, ha a tanulóval azt éreztetjük, hogy létezik egy megfejthető, megfejtendő „helyes” olvasat, amelyhez képest a tanuló saját észrevételei jó vagy rossz közelítésként, próbálkozásként értékelhetők. Végül a nyitott jelentésképzés ellenében hathatnak az értelmezés lehetőségeit szűkítő előzetes szempontok, információk is. Az alábbiakban erre, az előzetes tudás témáját leginkább érintő tényezőre térünk ki részletesen, konkrét példák felsorakoztatásával.

⁷ A folyamatot meggyőző módon mutatja be *Milbacher Róbert* *Arany János* költészete kapcsán (2009). A jelentést megköti kultusz nemcsak a szöveg, hanem még a nyilvánvaló életrajzi-filológiai adatok ellenében is képes fenntartani a kanonizálódott jelentést. A szerző az *Arany*-balladák értelmezésével kapcsolatban mutatja ki, hogy értelmezés helyett az ereklyéknek kijáró muzeológiai eljárásokkal (pl. megszámlálás, felsorolás, csoportosítás, katalógizálás) közelítünk feléjük. „Ezekkel az ereklyékkel szemben tehát az egyedül elfogadható magatartás a hódolat, amely egy adott műalkotás szemlélése esetében azt jelenti, hogy a *mű értelmezésére nincsen szükség*, hiszen eleve tudjuk, hogy »mit is akar nekünk mondani«, a mi feladatunk ennek a sugallt, az oktatás különféle csatornáin közvetített, *szent (és így magától értetődő) jelentésének az el-sajátítása és áhítatos újramondása.*” (Milbacher, 2009, 199–200. o.)

⁸ *Simon T. László* (2008) *Szent Ágoston* allegorikus *Tékozló fiú*-elemzésével kapcsolatban tesz rövid, ám szempontunkból is igen tanulságos kitérőt. A szerző az egyházatya lenyűgöző értelmezését vázolja utal az allegorikus olvasat veszélyeire: „Az allegorikus értelmezés veszélye – akárcsak a címadásé –, hogy egyetlen irányba tereli az értelmezést, még akkor is, ha számos teológiailag gazdag tartalmú megállapítást tesz.” (Simon T., 2008, 76. o.)

Példák az értelmezés kanonizálódását segítő előzetes ismeretekre

A jelentésképződést már az olvasás előtt szűkítő vagy akár le is záró tanórai eljárások közül talán a legjellemzőbb az, amikor az olvasandó szöveget a szerző életrajzának, gondolatainak vagy költészetfelfogásának összefüggésében vezetjük fel. *József Attila Tiszta szívvel* című költeményétől például az életrajzi bevetőt követően már nagyon nehéz elvásztni a szerző saját életpaszatát, amelynek könnyen az egyszerű rekonstrukciójává válhat az interpretáció. Ez különösen igaz az olyan művekre, amelyek egészen konkrét életrajzi utalást tartalmaznak. Mi a jelentése a „Horger Antal úr” névnek, ha a *Születésnapomra* című költemény értelmezésekor nem tudunk róla semmit, és így fikatív alaknak tekintjük, mit jelent akkor, ha egyszerűen híres nyelvészprofesszorként mutatjuk be, és mit akkor, ha a *József Attila*-életrajz vonatkozó teljes ismeretanyagának a birtokában olvassuk a verset? A példa további részletezés nélkül is jól érzékelteti, mennyire leszűkíti az életrajzi adatolás az értelmező szabadságát.⁹ Szintén nagy kísértést jelenthet a szerző saját értelmezésének kanonizálása: amikor a szerző interpretációjára nem mint a mű egy lehetséges olvasatára, hanem mint a tökéletes, végső jelentésére tekintünk. Ebből a szempontból is érdekes *Tóbiás Áron Pilinszky Jánossal* készített 1969-es interjúja (Pilinszky, 1994), amely a *Négy-soros* című költeményt is érinti. *Tóbiás* szembesíti a költőt a vers egy konferencián elhangzott értelmezésével, *Pilinszky* pedig elmeséli a talányos „Égve hagytad a folyosón a villanyt” sor életrajzi háttérét. *Pilinszky* ugyan nem törekszik saját értelmezésének kizárólagossá tételére, sőt kifejezetten érdeklődik az interpretáció iránt, az interjú e részlete igen tanulságos módon mutatja meg, mennyivel szegényebb, sekélyesebb az életrajzi magyarázat, mint az e háttér ismerete (interpretációs hasznosítása) nélkül készült értelmezések.

Könnyen az előzetes életrajzi ismeretekéhez hasonló eredményre vezethet, ha a történelmi háttér vagy a társadalmi környezet felől közelítünk először az irodalmi szöveghez. Ilyenkor a referenciális mozzanatok, „megfeleltethetőségek” önkéntelenül is elfedik a mű jelentéspotenciáljának jelentős részét. Ha a pedagógus a mű első olvasása előtt annak történelmi vagy társadalmi környezetét ismerteti, akkor ezzel az olvasást is egy olyan irányba tereli, amely a művet egyfajta válaszként értelmezi erre a történelmi-társadalmi helyzetre. Kár volna *Ady Endre* remekművének, *Az eltévedt lovasnak* a kimeríthetetlen jelentésgazdagságát a háborúra vagy az „útját tévesztett magyarság” társadalmi kérdésére szűkíteni. Álláspontunk szerint ez az elv még az önmagukat explicit módon társadalmi kérdéseknek szentelő szövegekre (pl. *A XIX. század költői, Nekünk Mohács kell*) is kiterjeszthető. Ismét hangsúlyozzuk: az első olvasás szituációjáról beszélünk, tehát nem kívánjuk kizárni a művekkel kapcsolatba hozható társadalmi kérdések megvitatásának lehetőségét.

⁹ A fentebb idézett *Milbacher*-monográfia (2009) szintén az életrajzi megközelítésnek tulajdonítja például *A walesi bárdok* alternatív értelmezhetőségének felfüggesztődését.

Szintén az értelmezést kanonizáló előzetes ismeretként azonosíthatjuk a filozófiai-eszmetörténeti háttérrel kapcsolatos tudástartalmakat. Tankönyveink jellegzetes felépítése, amely a történelmi környezet mellett a korszak világképét és meghatározó filozófiai gondolatait körvonalazza az életművek és azokon belül az egyes művek tárgyalása előtt, egyfelől azt sugallja, hogy a megértés egyfajta időbeli visszahelyezkedést, történelmi behelyezkedést előfeltételez, másfelől pedig arra ösztönöz, hogy a művekben visszaeressük a filozófiai gondolatokat. 2016 végén szenvedélyes vitát váltott ki egy provokatív írás (Tőzsér, 2016), amely József Attila *Eszmélet* című költeményének mondanivalóját vizsgálta filozófiai szempontból, és azt közhelyesnek és „inkonzisztenseknek” találta. A cikk megjelenését követő vita sok más mellett a magyartanítás szempontjából is tanulságos: mennyire kevés mondanivalónk van egy irodalmi művel kapcsolatban, ha azt egy explicitté tett üzenetre, általános érvényű igazságra vagy filozófiai tartalomra szeretnénk lefordítani.

A filozófiai eszmerendszerrel történő megközelítéssel rokon értelmezői stratégia a szövegnek egy meghatározott problémán, témán keresztül történő bevezetése. Megítélésünk szerint a téma megjelölése (például egy ráhangoló feladat keretében) olyan előzetes ismeretként működik, amely már határozottan egy bizonyos irányba tereli az olvasó tanuló gondolatait, tehát elveszi annak a lehetőségét, hogy először saját maga alkosson véleményt a szövegről. Ha például *A magyar Ugaron* című *Ady*-verset a költő egyik magyarságverseként azonosítjuk, akkor aligha marad más lehetősége a tanulónak, mint a bevett, „kanonikus” allegorikus értelmezés, és kizárjuk annak lehetőségét, hogy valaki megpróbálkozzon például azzal, hogy tájversként olvassa a művet, ami pedig nemcsak azért lehetne értékes vállalkozás, mert a szöveg olyan mozzanatait tenné felismerhetővé, amelyeket a számos versen kívüli információ felhasználásával kiépített allegorikus olvasat elfed, hanem azért is, mert az a tanuló saját, önálló kísérlete lenne.

Az értelmezést megkörtő megközelítéseket szemléltető példáink közül az utolsó az olvasás előtt bemutatott irodalomtörténeti jellegű előismeret. Amellett, hogy az irodalom tanítása valójában mindmáig irodalomtörténet-tanítást jelent a hetedik évfolyamtól kezdve, egyre intenzívebben jelenik meg a szakmai gondolkodásban a kronologikus elrendezés hátrányainak a tematizálása is. *Arató László* például számtalan megnyilatkozásában állt ki a kronologikus elrendezés egyeduralmának megbontása mellett. Már évtizedekkel ezelőtt rámutatott arra, hogy az olvasóvá nevelés és az irodalomtörténet logikája sokszor ellentmondásba kerülhet egymással (*Arató*, 1996), és az irodalomtörténet nagy narratívája helyett, amelyet valójában nem is lehet megtanítani, inkább a kisebb léptékű összefüggésekben való gondolkodást szorgalmazza (pl. *Arató*, 2014). Hasonló következtetésre jutunk az irodalomtörténet kérdésében az autonóm olvasást és jelentésadást támogató vagy éppen gátló előzetes ismeretekkel kapcsolatban is. Az előzetes irodalomtörténeti pozicionálás ismét egy meghatározott irányba tereli az olvasó figyelmét, miközben a szöveg más összefüggéseit láthatatlanná

teheti a befogadó előtt. Meglátásunk szerint például *Nemes Nagy Ágnes* költészetének bevett megközelítése, amely a tárgyiasság, illetve az objektív líra költészettörténeti kategóriáin keresztül szemléli az életművet, éppen ezt teszi: az irodalomtörténeti hely kijelölésével valójában magukról a versekről tereli el a figyelmet.

Összegzés, javaslatok

A fentiekben arra tettünk kísérletet, hogy egy jól definiált irodalomelméleti, tanulásméleti és tantárgy-pedagógiai keretben vizsgáljuk meg, melyek azok az ismerettípusok, amelyek előzetes ismeretként az irodalmi szövegek olvasását keretek közé szorítják, amelyek egy meghatározott jelentés irányába terelik az olvasót. Dolgozatunkban azokat a szituációkat helyeztük a középpontba, amelyekben a tanulók először találkoznak az értelmezendő művel, és amelyek így a leginkább modellezik az iskolán kívüli olvasás körülményeit. A példákon keresztül igyekeztünk rámutatni, hogy a magyarórákon széles körben alkalmazott értelmezői stratégiák megvonják a tanulótól a szöveggel való, előzetes magyarázatoktól mentes, első találkozás élményét és olvasói feladatát, amikor a művet előzetesen például életrajzi, történelmi, eszmetörténeti, irodalomtörténeti vagy tematikus összefüggésbe helyezik. A felsoroltak helyett meggyőződésünk szerint az első olvasás szituációját olyan feladatok segítségével érdemes megszervezni, amelyek a szöveg többjelentésűségét hangsúlyozzák, és a tanulók saját jelentésalkotását ösztönzik. Ilyen feladatok lehetnek az első benyomásra, olvasási élményre rákérdező feladatok (pl. „Emelj ki valamit a szövegből, ami különösen tetszett / ami nem tetszett benne! Válaszodat indokold meg!”), kapcsolódási pontok keresése (pl. „Olvasd el a szöveget, és valamiképp kapcsold saját magadhoz! Kiscsoportban beszéljétek meg, kinek mi jutott eszébe!”), a szöveg kulcsfogalmainak elrendezése fogalomtérképen, egy-egy szó jelentéseinek listázása, annak megfigyelése, milyen jelentésmozzanatokat hívnak elő egymásból a szöveg szavai, a költői képek, alakzatok értelmezése (pl. „Mivel mond többet a metafora annál, mintha a költő csak a metafora egyszerű »fordítását« használt volna?”), a vers szavainak mondatba foglalása (ráhangoló feladatként) stb.

A fenti megfontolások alapján javasoljuk, hogy kész értelmezések ritkán váljanak megtanulandó tananyaggá. Minden interpretáció – a tanáré éppúgy, mint a szerzőé – csak a szöveg egyik lehetséges értelmezéseként jelenjen meg az irodalomórán. Szerencsés, ha a tanulók minél több olyan lehetőséget kapnak, amikor az értelmezést már az olvasás előtt behatároló előzetes ismeretek nélkül találkozhatnak a művekkel. Meglehetősen hatékony lehet annak a biztosítása, hogy a tanulók minél többször megvitathassák egymással saját értelmezésüket. Javasolt tanári oldalról elválasztani a *primér* olvasás szituációjától a szerzői életrajzot, a szerzői intenciót, az irodalomtörténetet, a poétikai ismeretanyagot és a témát (problémákat).

Munkánkban törekedtünk arra, hogy az alapvetően elméleti jellegű gondolatmenetet minél több gyakorlati példával illusztráljuk, a továbbiakban azonban nem lenne érdektelen a téma empirikus kutatásokon alapuló vizsgálata sem. Reményeink szerint a dolgozat ilyen irányú további kutatásokat is ösztönöz majd.

Felhasznált irodalom

- Arató László (1996): Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. **6.** 2. sz., 20–28.
- Arató László (2014): Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó metateória az irodalomtanításnak? *Iskolakultúra*, **24.** 5. sz., 91–98.
- Arató László és Kulin Ferenc (2015): Irodalomtanítás? Magyartanítás? Arató Lászlóval beszélget Kulin Ferenc. *Magyar Művészet*. **3.** 1. sz., 81–91.
- Bárdos Jenő (2015): A tanulási stratégiák és az önálló tanulásról szóló szakterület feltárása a nyelvpedagógia szempontjából. In: Bárdos Jenő, Csikósné Marton Livia, Spéderné Négyesi Zsuzsanna, Spiczéné Bukovszki Edit és Tóth Éva (szerk.): *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: Az elmélet és a gyakorlat összehangolása*, Líceum Kiadó, Eger, 9–33.
- De Man, P. (1999): *Az olvasás allegóriái*. Ictus Kiadó–JATE Irodalomelmélet Csoport, Szeged.
- Iser, W. (2001): A fiktív és az imaginárius. In: Babarczy Eszter, Domokos Mátyás és Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *A fiktív és az imaginárius. Az irodalmi antropológia ösvényein*. Osiris, Budapest. 21–41.
- Kerettanterv (2020): Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Magyar nyelv és irodalom 9–12. évfolyam.
Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_irodalom_K.docx (2021. 01. 24.)
- Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Komenczi Bertalan (2016): *Tanulási környezet a 21. század elején*. Globe Edit, Saarbrücken.
- Korom Erzsébet (2002): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kuhn, T. S. (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*, Osiris, Bp.
- Milbacher Róbert (2009): *Arany János és az emlékezés balzsama. Az Arany-hagyomány a magyar kulturális emlékezetben*. Ráció, Budapest.
- Nábélková, J., Plischke, J. és Kobzová, P. (2018): Teacher's Concept of Constructivism in Real Conditions of School Teaching. *Journal of Education and Training Studies*. **6.** 11. sz., 133–138. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11a.3810>

- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pilinszky János (1994): Megmentett hangszalagok. Tóbiás Áron interjúja. In: Hafner Zoltán (szerk.): *Pilinszky János összegyűjtött művei. Beszélgetések*. Századvég, Osiris, Budapest. 40–61.
- Simon T. László (2008): *Nem írnokok, hanem írástudók. Közelítések a szinoptikus evangéliumokhoz*. Szent Maurícius Monostor, L'Harmattan, Bakonybél, Budapest.
- Spiczéné Bukovszki Edit (2016): Az önálló nyelvtanulóvá nevelés lehetőségei: felsőoktatási szaknyelvtanárok nézetei a nyelvtanulói autonómiáról.
Letöltés: <http://disszertacio.uni-eger.hu/33/1/Spicz%C3%A9n%C3%A920%C3%A9rtekez%C3%A9s.pdf> (2016. 01. 23.)
- Tőzsér János (2016). Az Eszmélet és a filozófiai analízis. *Élet és Irodalom*. **60**. 45. sz.
Letöltés: <https://www.es.hu/cikk/2016-11-11/tozser-janos/az-eszmelet-es-a-filozofiai-analizis.html> (2016. 01. 23.)

Herédi Rebeka

Az irodalomóra mint a tudásátadás és az interpretálás helyszíne a konstruktivizmus szemszögéből

Bevezetés

„Az élő rendszerek, így az ember is mint élő rendszer, operacionálisan zárt rendszerek. Ez annyit tesz, hogy a külső világ hatásai csak interpretációk sorozatán keresztül jutnak el a megismerő tudatába, így a megismerés során képződő világmodell attól függően jön létre, hogy a külvilág ingerei milyen interpretációsoron haladnak át.” (Odorics, 1993, 14. o.). Tanulmányomat egy idézettel kezdtem, ami több szempontból is indokolt. Az idézet az 1993-as megjelenésű, *Helikon* által kiadott, *A konstruktivista irodalomtudomány* nevet viselő kötet azonos című nyitótanulmányában szerepel, és kiválóan összefoglalja az irodalomtudomány konstruktivista alapú szemléletét, valamint annak alapelveit. Mivelhogy a jelenlegi tanulmány is az irodalom (és az irodalomóra) perspektívájából fog vizsgálni, az idézett szövegrész megkerülhetetlen tartalmakat összegez a téma szempontjából.

Elsősorban a *világ hatásai* szókapcsolat szűkítésére fogok törekedni. A világ és annak hatásai egy igen tág tér képzetét hívják elő, amelyben két fél kap meghatározó szerepet: az egyik a világ, a másik az egyén, akire a világ hatást gyakorol. A kettő között megismerési viszony áll fenn, azonban jellegükből fakadóan eltérnek egymástól. A világ mint a megismerés tárgya, az ember mint megismerő van jelen. Ez a természetbeli különbség egyszersmind képességbeli különbségeket is magában rejt, hiszen a világ önmaga megismerésére kevésbé képes, éppen ezért kívánja egy *másik* értelmezői jelenlétét, aki a világ megannyi szegmensét képes megismerni.

„A konstruktivizmus szerint az emberi tudás konstrukció eredménye (innen származik természetesen e gondolkodási irányzat neve is), vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos előrejelzésekkel éljen a valóságban található dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban, s amely világ nagyon fontos része a cselekvést irányító kognitív masinériának. Ennek a belső világnak, világmodellnek nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése.” (Nahalka, 1997, 24. o.)

Tanulmányom nem az általánosan vett világról és annak emberre gyakorolt hatásairól kíván szólni, hanem annak egy sokkal szűkebb részéről, az irodalomoktatásról, még specifikusabban az irodalomórákról.

Problémák megfogalmazása

„4600 évvel ezelőtt a kínai birodalomban már volt intézményes oktatás. A kevés kiválasztottat írásra, olvasásra, a birodalom intézményi hálózatainak működtetésére készítették fel. A görögök az *Iliász* és a vázarajzok tanúsága szerint fegyverforgatást, a művelt emberhez illő beszédet és zenei ismereteket oktattak. A rómaiak a »hét szabad művészet«-et tanították. A középkorban az áthagyományozódott latin kultúrát a hitre és hittudományra alapozták, retorikával, dialektikával, szövegmagyarázattal és szertartástannal egészítették ki.” (Sipos, 2012, 16. o.)

Az iskola kultúráközvetítő szerepe még az 1970-es években is erőteljesen jelen volt, azonban Amerikában, Nyugat-Európában és Japánban is megjelent az a törekvés, hogy ne a múlt tanítása, az arra vonatkozó ismeretanyag átadása legyen az elsődleges, hanem sokkal inkább az öröm, a szórakozás előhívása és léte domináljon az oktatásban, valamint a kommunikációs képesség fejlesztése (Sipos, 2006). Bár léteznek nézetek, és a Nemzeti alaptantervben is megfogalmazódnak olyan leírások, miszerint figyelembe kell venni a tanulók életkori sajátosságait, a tanulói aktivitást – mely által a tanulási folyamat gördülékenyebben tud megvalósulni –, ennek ellenére a magyarországi oktatási rendszer még mindig erőteljesen követi a cambridge-i iskolafelfogást, amely kiemelten fontosnak tartja a kultúráközvetítést, a kultúrára vonatkozó ismeretek átadását (Sipos, 2006). Ez természetesen az irodalomórára is érvényes, legtöbbször a lexikális tudás pontos visszakövetelésében mutatkozik meg a kultúráközvetítés szándéka, vagy a memoriterek számonkérésében. *Nahalka* (1997) tanulmányában kifejti, hogy ez a követelményrendszer ókori és középkori gyökerekre vezethető vissza, alapvetően deduktív, kreativitást mellőző, az ismeretanyagot preferáló tanulásszemléletként van jelen (Falus, 2003). Ez az ismeretanyag leginkább az általános humán műveltség zálogaként funkcionál.

A „műveltség” kifejezés alatt mindig valamilyen tudásrendszert értünk, ismeretek halmazát, adatokat, azonban fontos az is, hogy az illetőnek legyen elképzelése az adatok relatív jelentőségéről. A műveltség fogalma továbbá az adatok bizonyos elrendezettségét, hierarchiáját és kontextusba való helyezését, egyszerűval értelmezését is jelenti (Knausz, 2002).

A fogalom sokszor kap oktatásbeli perspektívát, ugyanis alapvető elképzelés az, hogy az iskola egy olyan intézmény, ahol a tanulók magukba szívják azon ismereteket,

melyek az általános műveltség fogalomkörébe tartoznak. Kérdéses viszont, hogy e feltételezésnek – a társadalom részéről pedig elvárásnak – az oktatási rendszer, szűkebb értelemben pedig az irodalomóra mennyiben tud eleget tenni. Ebben az értelmezésben tehát az általános műveltség azon ismerethalmaz, amely – ahogy maga a kifejezés is kiválóan sugallja – általánosan mindenkire kiterjeszthető, vagyis feltételezzük, hogy mire egy tanuló kikerül a közoktatásból, ezen általános ismeretrendszerrel (és megfelelően fejlett képességrendszerrel) rendelkezik, ennek kézzelfogható bizonyítéka pedig az érettségi letétele. Ezzel kapcsolatban fontosnak tartom továbbá azt megjegyezni, hogy a műveltség gyakran humán jelleget kap, noha a modern társadalom ugyanúgy elvárja, hogy tagjai rendelkezzenek természettudományos területekre vonatkozó ismeretekkel. A természettudományos tájékozottság elvárása tehát jelen van az adott társadalom elváráshorizontjában (B. Németh, 2008), de hangsúlyosabban jelen vannak a humán területeken belüli tudástartalmakra vonatkozó elvárások. A reál műveltség különböző elemei fellelhetők valamennyi kor neveléstörténetében, a természettudományok oktatását évszázadokig, még a 19. század elején is a humán műveltség kiteljesítő eszközeként szemlélték (B. Németh, 2008). A művelt ember tehát az, aki megfelelő olvasottsággal bír, ismeri az adott korra jellemző általános kulturális tudásanyagot.

A leírtak tükrében arra következtethetünk, hogy a műveltség alatt alapvetően lexikális tudást értünk. Az általános műveltség elsajátítása a társadalom szemszögéből nézve az iskola terepére korlátozódik, így a tudásátadás automatikus színterévé változik az irodalomóra, amit tovább erősítenek a külső szabályozó dokumentumok, az érettségi írásbeli részének megváltozott struktúrája (tudásszintfelmérő teszt beékelése irodalomból).¹ A tudáselemek kronologikus keretrendszerbe szerveződnek, amely magától értetődően hangsúlyozza a teljesség igényét, vagyis hogy semmi lényeges ne maradjon ki a ránk hagyományozódott kulturális örökségből, ráhelyezve a nyomást az irodalomtanárra, aki eleget szeretne tenni e kritériumnak és a fentebb ismertetett társadalmi elvárásnak is. A tananyag mennyisége és a lexikális tudás elsődlegessége azonban eleve determinálja a tanulásszervezési módok egysíkúságát, és támogatja a nem eredményes tanulási stratégiák alkalmazását. A konstruktivizmus definiálása szerint azonban „a tanulás nem más, mint állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése. Amikor tanulunk, akkor az elsajátítandó információt értelmezni próbáljuk. Ez az értelmezési folyamat a korábban már

¹ A *Magyar Közlöny* alapvető változtatásokat fogalmaz meg a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgájával kapcsolatban. Ez magában foglalja többek között az érvelés, az összehasonlító szövegalkotás eltűnését, illetve egy ún. irodalmi feladatlap bevonását. Különösen az utóbbi erősen építhet a lexikális tudás számonkérésére, ami egyértelműen hatást gyakorol az alkalmazott tanítási módszerek jellegére, valószínűleg a tudásátadó tanulásszervezési módok javára. Vö. *Magyar Közlöny* 2021. évi 22. szám (2021).

Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/27da8abd7b1e122b47e8b30d88b6a81f7110131a/megtekintes> (2021. 03. 05.); vö. Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. sz., 343–366.

elsajátított ismeretek bázisán zajlik. Ezért a konstruktivista elméletben kritikus szerepe van a megelőző tudásnak (*prior knowledge*).” (Nahalka, 1997, 24. o.) Továbbá felmerül az a probléma, hogy amennyiben az irodalomtanárok olyan módszertani alapelveket és gyakorlatot követnek a pedagógusnézeteik alapján, amelyek nem teszik lehetővé az iskolai tanulás eredményességét, akkor a társadalom elváráshorizontjának és a *Nemzeti alaptanterv* és a *kerettanterv* követelményeinek sem tudnak eleget tenni.

A tanulás folyamata tehát csak abban az esetben lehetséges, ha a tudás építőkockái jól illeszkednek egymáshoz, vagyis az információk között nincs ellentmondás, a tudáselemek között nincsenek nagy szakadékok. Az ismerethalmaz egy logikusan egymásra épülő tudásláncot képez, amit az iskolai oktatási-nevelési környezet, az irodalomóra és a pedagógus eredményesebb módon segít megképezni, a felmerülő hiányosságokat, illetve pontatlanságokat pótolja vagy javítja. A tanulás akkor mondható eredményesnek, ha az előzetes tudás és az új információ között nincs ellentmondás. Az információ beépülése ilyenkor egyszerűen végbe tud menni, könnyebben beépül a már meglévő tudáshálóba (Nahalka, 1997, 2002). Amennyiben feltételezzük, hogy az iskola a tudáselsajátítás egyik legfontosabb színtere, elengedhetetlenné válik olyan tanulási környezet és tanulási-tanítási módszer kialakítása, amely lehetővé teszi, hogy a tanítási-tanulási folyamat a lehető legeredményesebben működjön az osztálytermekben. Ha például az előzetes tudást szeretnék ellenőrizni hagyományos módszerrel, a tanári kérdés-tanulói válasz párbeszédes formájához nyúlunk, aminek a tudásellenőrző módja aligha mondható kielégítőnek, mivel (például) feltételezhetően ugyanaz a három-négy tanuló fog válaszolni, egyénenként történő megkérdezésre pedig rendszerint nincs lehetőség az idő szűke miatt, ezért a többi diák ugyanúgy passzív marad, aminek a következtében a tudáslánc logikussága és a teljességének a mértéke nem válik ellenőrzötté minden egyes esetben. Ezt a problémát azonban sajnos nem csak a tanóra ismétlést célzó feladatrendszerére lehet vonatkoztatni: a módszerek egyhangúsága maga után vonz még számtalan következményt, mint például az érdeklődés elvesztését – ami sok esetben eleve nem adott – (vö. Csapó, 2000), az irodalom mint tantárgy és az irodalomóra kedveltségi fokának negatív irányba való eltolódását, az olvasás mint szabadidős tevékenység kizárását, a kötelező olvasmányok stigmatizálását. Irodalomórán viszont lehetőségként merülhet fel az interpretáció, esély adódhat a szöveg és a tanuló között létrejövő mély kapcsolat kialakítására, az átélés minőségének a javítására, amelyeket különböző módszerek segítségével fokozni lehet.

Az irodalomóra műveletei

Ha a bevezetőben említett megismerő, tudós és világ viszonyát vesszük elő, azt találjuk, hogy a tudós által végzett tevékenység erősen motivált. Motivált, mert valószínűleg érdekli őt a vizsgálódás tárgya, megvannak hozzá a módszerei és az eszközei, a kutatás

számára élményszerű, mert örömet leli abban. Rendkívül aktív is, mivel a folyamatban kognitív mechanizmusok kerülnek bevonásra, melyeket két nagyobb csoportra tudunk bontani: közvetlen és közvetett folyamatok. Az első kategóriába tartozik az érzékelés, észlelés, figyelem, a másodikba az emlékezés, képzelet, gondolkodás. A megfigyelt jelenségek interpretációsoron haladnak keresztül, az interpretált világ pedig modellként jelenik meg a megfigyelő számára. A világ egy szegmésére korlátozódik, ezért nem a világ teljes másaként képződik meg. Továbbá az interpretációsor miatt, amely erősen szubjektív jelleget ölt, az interpretált dolog sosem tökéletes mása – ebben az esetben – a világnak, így nem beszélhetünk visszatükrözésről sem.

„A saját értelmezési kereteinek alakításáért maga a tanuló ember viseli végső soron a felelősséget. Csakis az ő tevékenysége részeként formálódhat ez a kognitív rendszer, a külső feltételek, így a tanítás segítheti vagy gátolhatja ezt a folyamatot, de nem vezérelheti. A másik ember értelmezési kereteihez közvetlenül nincs hozzáférésünk, a konstrukció rendkívül személyes folyamat.” (*Nahalka*, 1997, 25–26. o.)

Ha az értelmezői tevékenység megvalósul, eredményes tanulási folyamatról beszélünk, ugyanis itt nem pusztán arról van szó, hogy az ismeretanyag befogadása, illetve valamilyen szintű feldolgozása megtörtént, hanem arról, hogy a kognitív mechanizmusoknak köszönhetően a befogadó aktív értelmezői viszonyba került az információval kapcsolatban. Az információ ebben az esetben nemcsak időlegesen került bele a tudásrendszerébe, hanem annak organikus részévé vált, így a továbbiakban képes lesz az ismeretek között kapcsolatot feltételezni, hipotéziseket felállítani, kreatívan gondolkodni a megszerzett tudáshalmaz birtoklásának eredményeképpen.

A leírtakat valójában tökéletesen vissza lehet vezetni a konstruktivista pedagógiára, valamint annak irodalomórán megjelenő perspektívájára, és az irodalomóra jelentésteremtő interpretációs színterére. Ahhoz, hogy mindezt végrehajtsuk, az irodalomóra és a konstruktivizmus közötti összefüggés alapját megértjük, szükség van a konstruktivista nyelvelmélet bevezetésére. A konstruktivista nyelvelmélet szerint a szimpla szöveg nem rendelkezik szemantikai tartalommal, a jelentést radikálisan leválasztotta arról. A szöveg nem konkrétan a jelentést tartalmazza, hanem a jelentés lehetőségét (*Odorics*, 1993; *Glaserfeld*, 1993). Az irodalomórák problémakörei a következő szavakkal jellemezhetők: passzivitás, elméletátadás elsődlegessége, diskurzus hiánya. A passzivitás értelemszerűen a tanuló aktivitásának a szintjét mutatja, a feladatok megfelelő kivitelezésében és megoldásában betöltött szerepét, a passzivitás esetében természetesen ezek hiányát vagy elégtelenségét. Az elméletátadás elsődlegességét külső szabályozó dokumentumok, a kimeneti követelményeknek (érettségi) való megfelelés generálja az irodalomtanár részéről, vagy egész egyszerűen saját megítélése szerint az irodalomóra legfontosabb

funkciója az ismeretátadás. A megfelelés teljesen indokolt, hiszen a tanárok többsége elsődleges céljának tekintheti, hogy a tanuló az érettségén jól tudjon teljesíteni, ez leginkább akkor abszolválható, ha a pedagógus felkészíti a diákokat tanulásszervezési módokon, feladattípusokon, gyakorlatokon keresztül az érettségire, mivel tudja, milyen elvárásoknak kell megfelelni közben (műelemzési stratégiák begyakoroltatása szintúgy idetartozik). Az elméletátadás elsődlegességét indukálhatja továbbá a hatalmas tananyag-mennyiség és az abból fakadó „leadási kényszer”, kiváltképp akkor, ha az irodalomórára a kulturális, az általános műveltség kialakításának terepeként tekintünk. A diskurzus hiánya elsősorban három kapcsolódási pontból fakad, melyek az irodalomtudományban jól ismertek: a szerző, a mű és a befogadó viszonyából. A tanulmány szempontjából a legrelevánsabb az irodalmi mű és a befogadó kapcsolata lesz (vö. *Bókay*, 2006).

Azt, hogy a tanuló hogyan, milyen mértékben lép kapcsolatba a szöveggel, meghatározza például, hogy megvan-e hozzá a kellő motivációja, képességrendszere, hogy a szöveg és saját maga között létrejön-e egyáltalán a dialógus. Az értő olvasás terepe a hermeneutikai szituáció. A megértés problémája különös relevanciával veti fel a megértésnek a megértetés feladatával való összetartozását. A megértés inkább a tanuló pozíciójára vonatkozik, a megértetés viszont az irodalomtanárra, azon belül pedig a megértetés módszerére helyezi a hangsúlyt (*Orbán*, 2006). A megértetés eszközei a következők lehetnek: tanári előadás, a tanári kérdezőskultúra helyes használata, tanári kérdés-tanulói válasz alapú műfeldolgozás, különböző tanulásszervezési módok alkalmazása (kooperatív, csoportmunka, drámapedagógia, alkalmazott drámajátékok stb.). „A tanítás gyakorlatában a megértés mindig a megértetés módján – vagyis az olvasókra, hallgatókra tekintettel, azaz sajátos dialógushelyzetben – történik.” (*Orbán*, 2006, 84. o.) A világ és a megismerő között létrejött interpretáció az irodalomóra helyszínén jól láthatóan leszűkült a mű, befogadó(csoport) és tanár viszonyára, viszont értelemszerűen itt is jelen vannak azok a jellegzetességek, amelyekre a tanulmány elején utaltunk. Az interpretáció itt is a szubjektum, tehát a tanuló szűrőjén fog áthaladni, éppen emiatt az értelmezések, a szöveg jelentéssel való felruházása rendkívül szubjektívnek mondható. De nemcsak az értelmezések lehetnek differenciáltak egy osztályon belül, hanem a képességeket illetően is éppúgy különbségek rajzolódhatnak ki. Lehetséges, hogy az egyik tanuló a szöveg elsődleges jelentéseit sem tudja felfejteni, nem tudja röviden elmondani annak tartalmát sem, míg a másik tanuló képes lehet a szöveg tartalmi összefoglalására, de a másodlagos jelentésekről nem ad számot. Az okok lehetnek egyszerűbb problémák, mint a koncentráció pillanatnyi elvesztése, mással való foglalatosság (például rajzolás a szöveg olvasása közben), vagy összetettebbek, mint az olvasási képesség vagy értelmezői képesség hiányosságai. A képességbeli differenciáltság, az olvasási képesség összefüggésben van a szociökönómiai státusszal, az otthoni olvasási alkalmak gyakoriságával, a család olvasással kapcsolatos attitűdjével. A diskurzus hiánya egyszersmind az irodalomórán

jelen lévő interakciók mennyiségét és minőségét is jelezheti, kiváltképp frontális tanulás-szervezés esetén, amikor nem jön létre a kommunikáció sem a tanár és a diák(ok) között, sem diák és diák, csoport és csoport között, sem mű és tanuló között.

A passzivitás, az elméletátadás elsődlegessége, illetve a diskurzus hiánya a konstruktivista nyelvelmélet segítségével érhető tetten, ugyanis a nyelvelmélet szemlélete erősen feltételezi, hogy a szöveg, valamint a befogadó között valamilyen szintű diskurzusnak kell megvalósulnia ahhoz, hogy a jelentéstulajdonítás sikeresen végbe tudjon menni. Ennek elsődleges kritériuma a passzivitás mellőzése, ugyanis a szöveggel való kommunikáció csak akkor tud eredményesen megvalósulni, ha elsősorban az érdekel minket, amit a szöveg rejt (motiváltak vagyunk a megismerésben) – annak a története, tartalma, jelentése. Előnyös szituáció esetén ennek a motivációnak a tanóra teret ad. A motiváció szintjének potenciális növelése elérhetőbbé válik, ha az olvasással kapcsolatban már előzetesen pozitív attitűd alakult ki, ha a tanuló iskolai teljesítménye jónak mondható – család szerepe, szocioökonómiai státusz (vö. *Harsányi és mtsai.*, 2019) –, de még inkább garantált abban az esetben, ha a tanuló által kedvelt az olvasmány, vagy olyan módszerekkel kerül feldolgozásra, amelyek egyrészt általa preferált módszerek, másrészt kiváltják az aktív figyelmét és részvételét. Itt szeretnék kitérni a tanulmány gondolatmenetét erősen meghatározó problémára.

E probléma a szöveg passzivitásán és a vele szemben álló befogadói aktivitáson alapszik. A szöveg elsődlegesen passzív félként van jelen a jelentésteremtő, diskurzív viszonyban, ugyanis egyszerűen nem rendelkezik azzal a képességrendszerrel, mellyel saját tartalmának értelmet adhatna. A szöveg tehát nem képes magát értelmezni, éppen ezért megkívánja, hogy mellérendelődjön egy aktív fél. A szöveg passzivitása miatt szükségyszerűen kell mellé az aktív értelmezői státusszal rendelkező értelmező fél, aki rendelkezik azzal a képességrendszerrel, azokkal a kognitív folyamatokkal, valamint érzékszervi tulajdonságokkal, melyek által a szöveg jelentésrétegei felfejthetők. Az irodalomóra célja ezen aktív fél biztosítása. Az irodalomórán ez természetesen nem tud leszűkülni egyetlen egy félre, ugyanis egyrészt jelen van a pedagógus, és jelen van az osztályközösség egésze. Minden tanuló rendelkezik szubjektív előzetes tudással, saját képességrendszerrel, például olvasási és tanulási stratégiákkal, amelyek eltérő szintűek lehetnek, így a differenciálás elve elkerülhetetlen (*Nahalka*, 2002).

A szubjektivitás nem csupán a képességrendszer és az előzetes tudás területén mutatkozik meg, hanem az interpretációk szintjén is. A konstruktivista pedagógia szerint nem létezik abszolút igazság, ami természetszerűleg vonja maga után azt a megállapítást, hogy többfajta igazság létezik. Az irodalomóra ebben az értelmezésben a gondolatok és vélemények kinyilvánításának helyszíne, amely által létrejön az interpretációk sokfélesége. A véleménynyilvánítás jelenlétének köszönhetően a diskurzus három szinten (a szöveg és a tanuló, a tanuló és a tanár, illetve a tanuló és egy másik tanuló között) mutatkozik meg. Amennyiben a tanár a saját értelmezését közli az osztály felé, az építő

jellegű és kritikai gondolkodást fejlesztő beszélgetés elmarad, és az irodalom interpretációs jellegzetessége nem tud megvalósulni. Ha a diskurzus azonban mindhárom szinten jelen van, aktív értelmező státusról beszélhetünk, mely aktivitás az értelmezői tevékenységben körvonalazódik.

„Mindezek értelmében az irodalomóra feladata nem a művek objektív módszerekkel történő elemzése a jelentés megragadhatóvá-elismételhetővé tétele érdekében, hanem az esztétikai tapasztalat közvetítése a mű elsőbbségének biztosításával.” (Orbán, 2006, 85. o.) A tanulók az ilyen tevékenységtípusokban számot adhatnak előzetes tudásukról, a már meglévő értelmezői keretükről, amelynek a megismerése kulcsfontosságú, ha az új tudásanyag problémamentesebb beépülését szeretnénk elérni irodalomórán. Ez aligha valósulhat meg kommunikáció nélkül vagy olyan módszerek hiányában, amelyek alkalmasak az előzetes tudásnak, a szövegfeldolgozási technikáknak, a szövegértés szintjének, illetve az olvasás stratégiáinak a felszínre hozására. Az irodalomtanár ennek eredményeképpen értesül a már meglévő tudásrendszer, valamint különböző képességek milyenségéről, hogy aztán fejlesztési módokat, technikákat eszközöljön a képességekkel kapcsolatban, valamint tudja, hogy milyen tudáselemek mondanak egymásnak ellent, esetleg milyen tudáselemek hiányoznak. Mindkét probléma egyfajta gátló funkcióval bír. Holott ha az új érettségi feladatípusait vesszük alapul, kiváltképp fontos lenne ezekről értesülni, hiszen könnyebben előhívható az a tudás, amely szervesen és ellentmondás nélkül épül be a tudáshálóba.

Felhasznált irodalom

- Bókey Antal (2006): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 29–42.
- B. Németh Mária (2008): A természettudományos műveltség fogalma és értelmezései. *Iskolakultúra*. **18.** 3–4. sz., 3–19.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*. **100.** 3. sz., 343–366.
- Glaserfeld, E. v. (1993): Konstruktivista diskurzusok. *Helikon (Irodalomtudományi Szemle)*. **34.** 1. sz., 76–90.
- Harsányi Szabolcs Gergő, Koltói Lilla, Kovács Dóra, Kövesdi Andrea, Nagybányai-Nagy Olivér, Nyitrai Erika, Simon Gabriella, Smohai Máté, Takács Nándor és Takács Szabolcs: Az iskolai teljesítménykülönbség és a szocioökonómiai státusz összefüggései – az országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata a szülők munkájának rendszeressége, az észlelt társadalmi helyzet és a lakóköznyezet vonatkozásában. *Psychologia Hungarica*. **7.** 4. sz., 148–221.

- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*. **12.** 9. sz., 87–102.
- Magyar Közlöny, 2021. évi 22. szám.
Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/27da8abd7b1e122b47e8b30d88b6a81f7110131a/megtekintes> (2021. 03. 05.)
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra*. **7.** 2. sz. 21–33.
- Odorics Ferenc (1993): A konstruktivista irodalomtudomány. *Helikon (Irodalomtudományi Szemle)*. **34.** 1. sz., 3–12.
- Orbán Gyöngyi (2006): Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 78–90.
- Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.
- Sipos Lajos (2006): Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 16–28.
- Sipos Lajos (2012): Címszavak és kommentárok az irodalomtanítás múltjáról, jelenéről, jövőjéről. In: Finta Gábor és Sipos Lajos (szerk.): *Az irodalomtanítás innovációja*, Savaria University Press, Szombathely. 15–22.

Szirtes Bence

A konstruktivista tanulásméлет és gamifikáció összekapcsolása. Egy lehetséges irodalomtanítás módszertanának elméleti alapjai

Tanulmányomban korunk egyik legnagyobb kihívására, a tanulók motiválatlanságára adható pedagógia válaszok körét kívánom bővíteni. De vajon hogyan változik meg a kortárs kultúra és tanulási környezet, és ez miért felelős a motiválatlansáért? Ezt a kérdéskört a konstruktivista tanulásméлет, a játék életünkben betöltött szerepe, valamint a motivációs elméletek irányából közelítem meg. Ennek során megkísérlem felvázolni egy olyan lehetséges irodalomtanítási szemlélet elméleti kereteit, amely a konstruktivista tanulásméлет és a gamifikáció összekapcsolásán alapszik.

Amikor a kezdő pedagógusok bekerülnek az iskolai életbe, sokszor szembesülnek azzal, hogy tapasztaltabb kollegáik negatív értékkéletekkel viszonyulnak a diákok tanuláshoz fűződő hozzáállásához. Fontos azonban azt leszögeznünk, hogy a már jól megszokott tanulószervezési munkaformák, mint például a frontális osztálymunka általános, túlzott és egyoldalú használatából adódik, hogy a diákok a tanulás irányában erőteljesen alulmotiváltakká válnak. A pedagógusok az eredményes oktatás érdekében folyamatos változásra kényszerülnek, a mindig friss és naprakész tudás mellett a módszertani megújulás is elengedhetetlen. Ugyanis mindannyiunk közös érdeke, hogy diákjaink hatékony és magas szintű tanulmányokat folytathassanak. Véleményem szerint a konstruktivizmus konvencionális paradigmává válása a magyarországi oktatás területén éppen most is zajlik. Azonban már most is széles körben elfogadott belátás, hogy a konstruktivista alapállású ismeret- és tanulásméлет adja a legkielégítőbb választ arra, hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben.

Az innovációt és a változtatást kereső pedagógusok számára azonban megannyi lehetőség adódik. Ezek közé tartozik a gamifikáció, azaz a játékosítás is. A gamifikáció története az 1970-es évekre nyúlik vissza, azonban az oktatás területén csak a 2010-es évek kezdetén kezdték el alkalmazni, főként az Amerikai Egyesült Államokban és Nyugat-Európában (Shannon, é. n.). Ezen módszertan bármely közismereti és szakmai tárgy tanításánál alkalmazható, mint ahogyan arra vannak is próbálkozások és példák,¹

¹ Például az angol nyelv tanításában a pedagógusok rengeteg játékosított elemet honosítottak meg, ilyen a szókártyák, keresztretjények stb. használata.

azonban én most az irodalompedagógia módszertanára fókuszálva kívánom leírni és bemutatni a módszertan elméleti alapjait.

Ahhoz, hogy érthetővé váljon, miben is különbözik a konstruktivista ismeretelmélet az egyéb ismeretelméletektől, hasonlítsuk azt össze a vele élesen szembenálló objektivista alapállású ismeretelméleti paradigmával. *Vrasidas* (2000, 2–7. o.) az objektivizmus legfőbb feltételezéseit összegyűjtve ekképpen vélekedik:

„(1) Létezik egy tulajdonságaik és viszonyaik által strukturált entitásokból álló valóságos világ. Ezeknek az entitásoknak a kategorizálása a tulajdonságaikon alapszik. (2) A valóságos világ teljesen és helyesen strukturált, és ezért modellezhető. (3) A szimbólumok a valóság reprezentációi, és csak annyira lehetnek jelentések, amennyire megfelelnek a valóságnak. (4) Az emberi elme a számítógéphez hasonló módon dolgozza fel az absztrakt szimbólumokat, és független az emberi szervezettől. (5) A valóságos világ értelme objektív, független az emberi elmétől és külsődleges attól, aki tud (knower).”

Egy elgondolt skála másik oldalán helyezkedik el a konstruktivizmus, amelynek filozófiai és ismeretelméleti feltételezései a következők:

„(1) Van egy valós világ, ami határokat szab a tapasztalatainknak. Ugyanakkor a realitás helyi, és több realitás is létezik. (2) A világ felépítése az elmében keletkezik a világgal való interakció értelmezésére alapozva. A szimbólumok a különböző kultúrák termékei, melyeket a valóság felépítéséhez használunk. (3) Az elme szimbólumokat kreál a világ észlelésével és értelmezésével. (4) Az emberi gondolatok képzeletből keletkeznek, eredőek. (5) A jelentés egy értelmező folyamat végterméke, és azon jelentés létrehozójának/ megfigyelőjének a tapasztalatain és felfogásán múlik.”

Vrasidas összehasonlítását megvizsgálva kiválóan látszik a két ismeretelmélet közötti különbség. A számunkra legmeghatározóbb különbséget megragadva az mondható el, hogy az objektivista tanulásméleteknél a tudás kialakítása egyfajta objektív tükrözési folyamatnak tekinthető. Ilyen például a behaviorista felfogás, mely szerint a társas folyamatoknak meghatározó szerepe van a tanulási folyamatokban (*Tordai*, 2015). *Nahalka* (2013, 22. o.) elgondolásában „a konstruktivista tanulásszemlélet lényege, hogy a személyiségfejlődés eredményei nem átplántálódnak a tanulóba, nem közvetítésről van szó, hanem személyes, egyedi, belső konstrukciós folyamatról”.

A konstruktivista tanulásmélet felfogása szerint tehát „a tanulás nem más, mint állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése”. (*Nahalka*, 1997, 21. o.) Ezen

világot a tanulás folyamata során alakítjuk át és építjük be az egyes információkat a már meglévő sémáinkba. Ez kétféleképpen történhet meg: vagy „asszimiláció”, vagy „akkomodáció” megy végbe a tanulási folyamat során. A konstruktivizmus ezen két alapvető fogalmát *Jean Piaget* fektette le (*Piaget és Inhelder*, 2004).

Az asszimiláció az a folyamat, amelyben a kognitív struktúra lényegében problémamentesen rögzít új tapasztalatokat, új ismereteket. Az akkomodáció pedig akkor következik be, amikor a belső rendszer és az ismeretek között ellentmondás van, és emiatt elkezdődik a kognitív struktúra mélyreható átalakítása (*Nahalka*, 1997). Ezért kiemelt szerepe van egy konstruktivista pedagógiát alkalmazó pedagógus számára, hogy a tanulási folyamat megkezdése előtt felmérje, valamint feltárja a tanulók értelmezői kereteit.

Mint már szóba került, ezen felfogás mára teljesen elfogadott a mai magyar szakos pedagógusok körében (még ha ez nem is tudatos), hiszen többek között *Pethőné Nagy Csilla* mind a mindenki által jól ismert irodalomtankönyveivel, mind pedig a tankönyvekhez íródott módszertani kézikönyvével korunk irodalomtanításának alapjává tette a gyakorlati oktatás terén a konstruktivista alapállású tanulásméleletet. Ennek keretei közül itt a befogadóközpontú és kompetenciafejlesztő módszertan alapjait kívánom felhasználni, valamint újragondolni a tanórák gamifikálása során.

Ezen módszertani alap az úgynevezett RJR-modell, amely szerint az irodalomóra alapvetően három nagy szerkezeti egységre, tartalmi részre bontható. Ezek az egységek: a ráhangolás, a jelentésteremtés és a reflektálás fázisai.

A ráhangolás vagy felidézés fázisa kiemelten fontos, ugyanis a maradandó tudás a már meglévő és megértett ismeretek rendszerébe ágyazódik be. Tehát ha a tanuló nem tudja összekapcsolni az új ismeretanyagot a már meglévő tudásával, akkor az nem épül be a tartós memóriába. A tanulók a jelentésteremtés vagy más szóval jelentéstulajdonítás fázisában ismerkednek meg az új információkkal és gondolatokkal. Ahhoz, hogy hatékonyan végbemehessen a jelentéstulajdonítás, fokozott figyelmet szükséges fordítanunk a ráhangolás fázisára. Ezen fázis ideális állapotában a tanulók figyelemmel kísérik saját megértésük folyamatát. A pedagógus szerepe pedig az, hogy igyekezzon elérni azon állapotot, mikor a gyermek változatos interakcióba kerül a szöveggel, önmaga gondolataival, valamint olvasótársaival is. A konstruktív pedagógia – mivel a tanulást aktív, interaktív és reflektív folyamatként értelmezi – a tananyag és a diák, valamint a diákok közötti interakciókat helyezi előtérbe a tanár-diák interakció helyett. A reflektálás fázisában történik meg az új tudás lehorgonyozása, ugyanis a tanulók ebben a fázisban szilárdítják meg az újonnan elsajátított ismereteket, gondolatokat. A legfőbb cél az, hogy a tanulók képesek legyenek a saját szavaikkal megfogalmazni az új gondolatokat és információkat, amelyekkel az órán találkoztak. Továbbá a reflektálás célja még, hogy a tanulók közötti intenzív gondolatcsere generálásával fejlesszük a kifejezőkészséget és mások gondolatrendszerének megismerését (*Pethőné*, 2005).

Jól láthatjuk tehát, hogy ezen tanulási-tanítási modell mindegyik fázisában tükröződik a konstruktivista tanulásmélelet, mindegyik fázisnak megvan a maga szerepe, s igen nagy tapasztalatot kíván meg a tanár részéről. Azonban az RJR-modell következetes alkalmazásával és a gamifikációval jelentősen érdekesebbé, izgalmasabbá tehetjük az irodalomórákat.

Sokakban felmerülhet a kérdés, hogy milyen a konstruktivista módszertant alkalmazó tanár, valamint az, mi is az ő szerepe pontosan. Először is: képes a diákok előzetes értelmezési kereteinek feltárására. Képes a megfelelő tanulási környezet kialakítására. Igyekszik facilitátorként viselkedni, és folyamatosan segíti, támogatja a konstruálást, törekszik arra, hogy folyamatosan fenntartsa a tanulók motiváltságát és figyelmét. Kreatív és rendszeresen alkalmaz önreflexiót, amely segítségével képes a folyamatos fejlődésre. Ezek a tanári készségek nem csupán a konstruktív tanárok ideáljai, ugyanis a tanórák gamifikálásához is az előbbi adottságok szükségeltetnek.

„[...] attól különösen óvakodni kell, hogy a gyermek a tanulmányokat, melyeket még nem szerethet, meg ne gyűlölje és az egyszer tapasztalt keserűségtől a gyermekevéken túl is vissza ne rettenjen. Játék legyen a tanulás.” (Ford.: *Fináczy*, 1922, 279. o.) Írta ezt Quintilianus az első században. Ezen idézetben fellelhető tapasztalat és bölcsesség természetesen más jelentéssel bírt a maga korában. A játékosítás módszerét választó pedagógusok számára, mint alaptézis, sugallhatja, miért is fontos élménnyé tenni az oktatást.

Mára már a játéknak olyannyira meghatározó szerepe van, hogy *McGonigal* (2010) állítása szerint egy mai átlagos fiatal egy erős játékkultúrával rendelkező országban 10 000 órát tölt el online játékokkal 21 éves korára. Az Egyesült Államokban élő gyerekek pontosan 10 080 órát töltenek iskolában az ötödik osztálytól az érettségiig, ha minden órán jelen vannak. Azon kívül, hogy ezek a megdöbbentő adatok azt mutatják meg, mennyire fontossá és a hétköznapi életünk esszenciális alkotóelemeivé váltak a játékok (legyen az számítógépes vagy társas, offline vagy online), a számadatok azt is kíváncsian szemléltetik, miért is van nagy szükség az oktatási módszertan újragondolására, megváltoztatására.

Az előbbi újragondolási folyamat egyik legkiválóbb metodológiai eszközét a gamifikációban látom. „A gamifikáció a játékelemek alkalmazása nem játékos környezetben.”² (*Deterding, Dixon, Khaled és Nacke*, 2011, 9–15. o.) Azaz nem a teljes játékról beszélünk a gamifikáció oktatásban való alkalmazása során, hanem a játékelemek és játékmechanizmusok beillesztéséről a pedagógiai gyakorlatokba. Ennek célja a motiváció növelése és fenntartása a tanulás során. A gamifikációnak számos területe ismeretes az oktatáson kívül. Használják még a marketing, az üzleti élet és az egészségügy területén is. Mindenki által jól ismert formái az áruházláncok pontgyűjtő akciói, amellyel vásárlásra ösztönöznek bennünket.

² „»Gamification« is the use of game design elements in non-game contexts” – fogalmaz az eredeti szöveg.

Véleményem szerint a gamifikáció oktatásban történő térnyerésének szükségességét a játéknak az életünkben betöltött, mindenki által ismert és megtapasztalt szerepe mellett a generációelméletek is egyértelművé teszik. Azok a generációk, akik jelenleg a közoktatásban tanulnak, a generációelmélet elnevezése szerint az úgynevezett digitális bennszülöttek vagy más néven a Z generáció. Tagjai azok, akik 1996 és 2010 között születtek. Itt említendő még meg az alfa generáció, amely a 2010-től születetteket foglalja magában. Általánosan elmondható róluk, hogy egy olyan világba születtek, amelyben mindennapos az internethasználat. Az internettel teli világban létrejött új viszonyok jelentősen megváltoztatták az emberi kapcsolatainkat, valamint a kommunikációt is mélyrehatóan átalakították. Az új kommunikációs viszonyok jellemzői: többirányú, szimultán kommunikáció, rövid és tömör üzenetváltások, a képi tartalmak térnyerése, az angol nyelvi kifejezések és rövidítések használata, továbbá az aktuális érzelmi állapotok és hangulatok kifejezésére irányuló képnyelvi igény (Komári, 2017).

A játékok általános életszervező szerepe és a generációelmélet mellett a gamifikáció elméleti alapjainak vizsgálata során a gamifikáció motivációs hátterének az analízise kiemelkedő tényezőként azonosítható. Hiszen, ahogy azt említettem már korábban, a tanórak gamifikációjának egyik kulcsfontosságú célja a motiváció megeremtése és fenntartása. A következőkben röviden összefoglalót nyújtok a gamifikáció motivációs hátterénél figyelembe vehető motivációs elméletekről. Az első általam ismertetni kívánt elmélet a skinneri instrumentális kondicionálás, amelynek lényege a megerősítés. A pozitív megerősítés következtében a viselkedésminták sokkal nagyobb valószínűséggel jelennek meg újra. A gamifikáció során pontosan ezt a fajta pozitív megerősítést használhatjuk ki, ugyanis a tanulók a szerződés (lásd lentebb) során előre meg tudják szervezni saját jutalomrendszerüket (*Estefánné és mtsai., é. n.*). *Atkinson* teljesítménymotivációs elmélete szerint a tanulási feladathoz fűződő viszonyt kétféleképpen lehet meghatározni: az egyik a siker elérésének, a másik pedig a kudarc elkerülésének a motívuma (*Estefánné és mtsai., é. n.*). A gamifikációs gyakorlatok során a tanulók előre meghatározott feladatbankok által tudják teljesíteni az egyes témaköröket, így a saját igény szintjük szerint tudják előre megtervezni tanulmányaikat.

McClelland (2009) teljesítménymotivációs elmélete szerint a teljesítménymotiváció mellett az affiliatív motiváció (társas kötődés kialakításának és fenntartásának vágya, szeretettség iránti vágy, mások általi elfogadás fontossága) és a hatalom motivációja (mások feletti kontroll, dominancia igénye, státusz, elismertség, tisztelet kivívása, küzdelem a hatalomért) azok a tanult motívumok, amelyek teret nyernek. A magas teljesítménymotivációjú tanulók számára fontos a rendszeres visszajelzés és a személyes felelősségvállalás. A magas affiliációs igénnyel rendelkező tanulók számára lényeges továbbá a társas kapcsolatok kialakítása is. Az erős hatalmi motivációval bíró emberek a versengő szituációkat kedvelik. A gamifikáció lehetővé teszi azt, hogy a magas teljesítménymotivációval rendelkező tanulók állandó visszajelzést kapjanak, továbbá

az affiliációs igénnyel és hatalmi motivációval rendelkező tanulók számára a tanórák játékosítása jelentős motivációforrás lehet, pl. az egyes munkaformák által. A célkitűzés-elmélet, amely *Dweck és Legget* (1988) nevéhez fűződik, a célokat két csoportra bontja. Az egyik csoportba tartoznak a teljesítménycélok (mások elismerésének elnyerésére irányulnak), a másikba pedig az elsajátítási vagy tanulási célok (képességek, képességek fejlesztésének szolgálatában állnak). Az öndeterminációs elmélet alapja az intrinzik és az extrinzik motiváció s ezek egy kontinuum mentén megvalósuló különböző formái és intenzitásai. Ezen elmélet szerint képesek lehetünk előre felmérni a játék élvezetét és az elköteleződést az egyes szükségletek szerint (vö. *Mester*, 2017).

Az itt röviden felvázolt motivációs elméletek segítségünkre lehetnek a gamifikálás során, amikor figyelembe vesszük a tanulói közösség legfőbb motivációs struktúráját. A motiváció mellett azonban fontos figyelmet fordítanunk az érdeklődésre is. A tanulók a játék következtében képesek lehetnek *flow*-közeli élményben részesülni. *Csikszentmihályi* (1997) szerint bármilyen tevékenység során képesek lehetünk a *flow* állapotába kerülni. A játékosítással és a megfelelő tanári munkával lehetséges a *flow*-közeli állapot elérése a tanórán is. Ennek hatására nőhet a tanulás és a tanórai munka iránti érdeklődés és motiváció.

A tanórák gamifikálásának érdekében, mivel az adaptív oktatásszervezés paradigmája jól felhasználható a már felvázolt konstruktív gamifikáció elméletéhez, fontos megismernünk azt. Az adaptivitás filozófiája jól feltérképezhető a következő két meghatározásban:

„Az adaptív pedagógus tipikus jellemvonása, hogy tevékenységével alkalmazkodni képes a rábízott tanulók tanulási igényeihez, ismeri a tanulók szükségleteit, és ennek megfelelően differenciál.” (*N. Tóth*, 2015, 201. o.)

„Az adaptivitáshoz alapvetően hozzátartozik a kérdezés, reflexió, mert az alkalmazkodás akkor lehet valóban gyümölcsöző, ha a helyzetre, a szereplők nézeteire, elgondolásaira való rákérdezés folyamatában zajlik.” (*Rapos, Gaskó, Kálmán és Mészáros*, 2011, 17. o.)

Mester (2017) véleménye alapján az adaptivitás megvalósításához többféle tanulásszervezési stratégia közül választhatunk. (1) A direkt tanulásszervezési stratégia a tanár irányítására épül, az információk bővítését és a készségek fejlesztését teszi lehetővé deduktív módon. Széles körben és gyakran használt, könnyen tervezhető és alkalmazható stratégia (pl. előadás, szemléltetés, összehasonlítás, magyarázat). (2) Az indirekt tanulásszervezési stratégia a tanulók aktivitásán, kíváncsiságán és érdeklődésén alapszik. Tanulóközpontú, és gyakran kiegészíti a direkt stratégiát. Segíti a kreativitást, valamint hozzájárul az interperszonális készségek fejlődéséhez. (pl. értő olvasás, problémamegoldás, esettanulmány, kutatás, fogalomalkotás). (3)

Az interaktív tanulásszervezési stratégia alapja a közös munka, a résztvevők közötti megbeszélés. A tanulóknak lehetőségük van egymásra és a tanárra reagálni, reflektálni (pl. kooperatív technikák, ötletbörze, vita, interjú, szerepjáték). (4) A tapasztalati tanulás egy tanulóközpontú, tevékenységfókuszú, aktivitásra építő és induktív munkaforma. Eredményessége a személyesen tapasztalatok feldolgozásában és más kontextusokban való alkalmazásában rejlik (pl. kísérlet, játék, modellezés, megfigyelés, szimuláció). (5) Az önálló tanulás a tanuló önállóságát, kezdeményezőképességét, önművelési, önfejlesztési képességét célozza meg. Megfelelő információforrásokat igényel, így a tanár részéről az információszerzés és -kezelés képességeinek fejlesztését teszi szükségsszerűvé (pl. beszámoló, esszé, kutatás).

A felvázolt tanulásszervezési stratégiák mindegyike eredményesen alkalmazható a gamifikált tanórák megszervezése alkalmával. A munkaformák kiválasztása során pedig használhatunk egyéni, páros és csoportmunkát, esetleg a projektalapú tanulást is.

A gamifikálás során alapvetően megkülönböztetjük a tanórák és az értékelés játékosítását. A tanórák gamifikálásának nélkülözhetetlen eleme a jutalomrendszer kialakítása (szerződés), amely magában foglalja a témakör teljesítésének feltételeit, illetve szabályait, a különböző szinteket és azok pontrendszerét. A jutalomrendszer elkészítésével egy állandó és folyamatos visszacsatolást biztosíthatunk mind a diákok számára, mind pedig saját magunk számára arról, hogyan is halad éppen egy-egy tanuló. A jutalomrendszerben lefektetett szabályokat fontos a tanulókkal alaposan ismertetni. Azonban kiemelendő, hogy egy nem eléggé világos, netán túlszabályozott szerződés alkalmazásával az egész elveszítheti a motiváló hatását, s a visszájára fordulhat, amennyiben a tanulók többet foglalkoznak a szabályok betartásával, mint magukkal a feladatokkal. Az órák során alkalmazhatunk különböző internetes platformokat (pl. Kahoot!, Redmenta, LearningApps, Classcraft stb.), de drámapedagógiai elemekkel is dolgoztathatunk. Az egyes játékelemek lehetnek például keresztretjvények, társasjátékok, képregények is. A következő példában egy általam *Shakespeare Hamlet* című művéhez készített feladat látható (1. ábra), amelyet ráhangolásként, az óra első hét percére szántam. A feladat szövege maga is játékosan van megfogalmazva, s a képregény egyes képkockái a legmeghatározóbb jeleneteket dolgozzák fel. A feladat lényege, hogy az előzetesen elolvasott drámát felelevenítsék, valamint a jeleneteket sorba rendezzék a tanulók.

Név.....

Megszerzett tapasztalati pont: .../10

A „Helsingöri napilap” tényfeltáró riportere vagy, megbízásod, hogy lépésről lépésre felderítsd, vajon mi történhetett a királyi családban. A vár egyik szelleme 13 képet hajít eléd, feladatod, hogy állítsd ezeket sorrendbe! Siess mert 7 perc után Fortinbras kidobát a kastélyból!



1. ábra: Ráhangoló feladat, Shakespeare: Hamlet

Az értékelés gamifikációjának alapját a szerződés adja meg. A szerződésben feltüntetett pontrendszer akkor tud igazán eredményes lenni, ha a tanulók számára világos szinteket és a szintekhez kapcsolódó pontokat határozzunk meg, továbbá tisztázzuk, hogy az egyes, általunk felosztott szinteken milyen szummatív osztályozási rendszerben alkalmazott érdemjegyek szerezhetők. Ezáltal pedig egy sokkal árnyaltabb képet kaphatnak a tanulók és a pedagógusok is a diákok elsajátított tudásáról és a befektetett munkájukról. A motiváció növeléséhez alkalmazhatunk bónuszpontokat, jelvényeket, matricákat, de akár állíthatunk ranglistát is a tanulók között, hogy kinek milyen szintet sikerült elérnie.

Az értékeléshez továbbá összeállíthatunk egy úgynevezett feladatbankot is, amelynek lényege, hogy minden tanuló a feladatbankból kiválaszt egy előre – a szerződésben – meghatározott mennyiségű, valamint minőségű feladatot, s az érdemjegyét ez alapján szerzi majd meg attól függően, hogy a pontjai szerint milyen szintet ért el. A feladatbankban az adott témához kapcsolódóan írhatnak a tanulók esszét, érvelest, végezhetnek kutatómunkát, készíthetnek prezentációt, írhatnak portfóliót stb.

A pedagógus feladata, hogy megkülönböztesse az egyes feladatokért kapható pontokat, és a feladatokba fektetendő munka alapján lássa el megszerezhető pontokkal.

A gamifikációnak rengeteg előnye van, azonban ha nem megfelelően alkalmazzuk, akkor eredménytelenné is válhat a tanulási folyamat. Nehézségekbe ütközhetünk például, ha átmeneti időszak nélkül alkalmazzuk a gamifikációt, ha nem megfelelően tisztázzuk a szabályokat, ha a szerződés túlszabályozott, ha nem tudatosítjuk a diákokban azt, hogy itt nem az óra játékká tételéről van szó, és a játékosítás nem a munka elhagyásával jár.

A konstruktivista tanulásméлет és a gamifikáció összekapcsolása által egy újfajta módszertan legfontosabb elméleti alapjait kívántam összegezni. Úgy gondolom, ezen paradigmával jelentősen javítható a diákok hozzáállása az irodalom tantárgyhoz. Nem hunyhatunk szemet a játék életünkben betöltött szerepe, a generációk közötti különbségek, valamint a megváltozott motivációs struktúrák felett, s mivel ezek folyamatos átalakulásban vannak, pedagógusként feladatunk ezen változásokra reagálni. A konstruktivista ismeret- és tanulásméлет, illetve a gamifikáció összekapcsolása kimondottan hatékony módszertani válasz lehet a tanulmányban megfogalmazott problémákra.

Reményeim szerint a jövőben a téma kutatása még nagyobb lendületet vesz a különböző szaktárgyakhoz kapcsolódóan, s ezáltal egy olyan módszertan kezd majd megvetni lábát a magyar közoktatásban, amelynek segítségével valóban játék lesz a tanulás.

Felhasznált irodalom

- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow: Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R. és Nacke L. (2011): *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining „Gamification”*. ACM Press, New York. 9–15.
 Letöltés: https://www.researchgate.net/profile/RillaKhaled/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification/links/00b7d5315ab1be3c37000000/From-Game-Design-Elements-to-Gamefulness-DefiningGamification.pdf (2021. 03. 28.)
<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dweck, C. S. és Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*. **95**. 2. sz., 256–273.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Estefánné Varga Magdolna, Dávid Mária, Hatvani Andrea, Héjja-Nagy Katalin és Taskó Tünde (é.n.): *Pszichológia elméleti alapok. A tanulás. A motiváció*.
 Letöltés: https://uni-eszterhazy.hu/hefoppalyazat/pszielmal/operns_kondicionls.html (2021. 03. 28.)

Finácz Ernő (1922): *Az ókori nevelés története*. Budapest.

Letöltés: https://mtda.hu/books/finacz_erno_az_okori_neveles_tortenete.pdf (2021. 02. 15.)

Komári Zita (2017): Generációelméletek. *Új Köznevelés*. **73.** 8-9. sz., 14–16.

McClelland, D. (2009): *Human motivation*. Cambridge University Press, Cambridge.

McGonigal Jane (2010): *Gaming can make a better world?*.

Letöltés: https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world/transcript?language=hu#t-438428 (2021. 03. 28.)

Mester Dolli (2017): Gamifikáció, játék alapú tanulósszervezés az oktatásban. In: Hülber László (szerk.): *A digitális oktatás módszertana*, Eszterházy Károly Egyetem, Eger. 85–126.

N. Tóth Ágnes (2015): *A pedagógia adósságai*. Savaria University Press. 201v207.

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*. **7.** 2. sz., 21–33.

Nahalka István (2013): *Konstruktivizmus és nevelés*.

Letöltés: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_21-33.pdf (2021. 03. 28)

Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.

Piaget, J. és Inhelder, B. (2004): *Gyermeleléktan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Letöltés: <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> (2021. 03. 28.)

Shannon, J. (é. n.): *The History of Gamification – Journey from 1896 to the 21st Century*.

Letöltés: <https://www.gamify.com/gamification-blog/the-history-of-gamification> (2021. 03. 28.)

Tordai Rita (2015): *Pszichológia és személyiségfejlesztés I.*

Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/20130002_pszichologia_es_szemelyisegfejlesztes_i/tananyag/00-Hasznalati_utmutato.html (2021. 01. 22.)

Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*. **6.** 4. sz., 339–362.

Letöltés: <https://vrasidas.com/wpcontent/uploads/2007/07/continuum.pdf> (2021. 01. 22)

Farkas Anett

Az irodalmi művek feldolgozása a történetmesélés-történetalkotás módszerével

Bevezetés

Az eredményes tanítást és tanulást az élmény- és tapasztalat alapú módszerek komplex alkalmazása biztosítja. „Meg kell teremteni, hogy a gyermek/tanuló ne csak passzív befogadó, hanem aktív szereplője legyen a tudásátadásnak, akár a feladatok kitalálásának is.” (Nárai, 2021, 17. o.) Ehhez új, változatos oktatási módszerekre, tanulóközpontú szemléletváltásra van szükség az irodalomoktatásban is. Jelen tanulmány célja bemutatni a történetmesélés módszerének technikáit, jó gyakorlatait.

A fogalom meghatározása

A történetmesélés olyan multidiszciplináris fogalom, mely egyaránt használatos a társadalmi, művészeti, vallási, terápiás és tudományos területeken is. Találkozhatunk többek között narratív teológiával (vö. *Frei*, 1993), orvoslással (vö. *Charon*, 2002), történetírással (vö. *White*, 1987), narratív kommunikációs paradigmával (vö. *Langellier* és *Peterson*, 2004), menedzsmenttel és szervezettel (vö. *Dennehy*, 2001), pszichológiával (vö. *Sarbin*, 1986), kognitív tudománnyal (vö. *Bruner*, 2002) és oktatással (vö. *Egan*, 1989).

A klasszikus szövegeket nemzedékeken keresztül történetmesélés révén hagyományozták át, melyek nemcsak nevelési értéket képviseltek, hanem archetipikus, kulturálisan megosztott narratívákat is eredményeztek. Ezek a szövegek meghatározzák az etikai nézőpontokat, az ismeretelméleti nézeteket és az identitások kulturális konstrukcióit (*Mello*, 2001). A népmesék így módon váltak a tanulás és a jelentésalkotás elsődleges szövegeivé.

Roney (2009) szerint a történetmesélés olyan folyamat, amelynek során egy személy (a mesélő) mentális képeket, narratív struktúrát és a vokalitást felhasználva kommunikál a közönséggel, akik a testbeszéden és arckifejezésen keresztül tudnak visszacsatolni. *Cooper* (2007) szerint a történetmesélés egy kreatív folyamat mesélő és hallgató között.

A *National Storytelling Network*¹ (Országos Történetmesélő Hálózat) meghatározása alapján szavak és cselekedetek interaktív művészete, mely a képzelet fejlesztésével tárja fel egy történet elemeit és képeit. A Cambridge-i Egyetem szótára szerint magában foglalja történetek írását, elmondását vagy olvasását.

A módszer pedagógiai alkalmazását azonban nem értelmezhetjük kizárólag frontális módon, tanári anekdotázással vagy tananyaghoz kapcsolódó történetek tanári elbeszélésével. Ugyanis a történetmesélés nem választható szét a történetalkotási folyamattól, a kettő együtt értelmezhető. A tanulók a történetmesélési folyamat során először közösen vagy egyénileg megalkothatják történeteiket, amelyeket aztán majd előadhatnak. A közös történetalkotás lehetővé teszi a páros és csoportos munkaformák használatát, továbbá olyan tanulói és tanári történetek létrehozását, melyek a tananyagra épülnek.

A módszer nemzetközi pedagógiai kutatási eredményei

A tanárok által alkalmazott oktatási módszerek hatással vannak a tanulók által használt tanulási technikákra. Az ankarai egyetem 32 hallgatójával végzett kutatás alapján megállapították, hogy a tanítási módszerek befolyásolják a tanulók motivációját, érdeklődését (Karakoc és Simsek, 2004). A történetmesélés külföldön széles körben használt oktatási módszer, amely lehetőséget teremt az élményszintű, interaktív tudásszerzésre, az érdeklődés felkeltésére, valamint a szociális és kommunikációs készségfejlesztésre is.

A történetek nyelvi élményforrást kínálnak, mivel a verbalításra, szókinszre támaszkodnak. Fontos, hogy a gyerekek meséket találjanak ki, mint ahogy az is, hogy meghallják és reagáljanak a mások által mesélt történetekre (Wright, 1995). Azok a diákok, akik hallgattak már mítoszokat, legendákat, népmesei történeteket, alig várják, hogy saját történeteket hozzanak létre akár leírva, akár elbeszélve (Zabel, 1991). Úgy gondolom, hogy pedagógiai szempontból nem hagyható figyelmen kívül a történetek ereje és a bennük rejlő tanulási és tanítási lehetőségek.

A történetmesélés hatását több kutatás is vizsgálta. Isbell és mtsai. (2004) összehasonlították a mesélés és a mesekönyvek olvasásának hatását a kisgyermekek (3-5 éves korúak) nyelvi fejlődésére és történetmegértésére. Az egyik csoportnak 12 héten keresztül mesét mondtak, a másik csoportnak pedig ugyanezeket a történeteket könyvből olvasták fel. Az eredmények azt mutatták, hogy a történetmesélés és a történetolvasás egyaránt fejleszti a nyelvi készségeket és a szövegértést. A történetmesélő csoport ugyanakkor magasabb pontszámot ért el a mese megértését mérő mérőszámon, jobban emlékezett a történetek helyszínére és szereplőire.

¹ A *National Storytelling Network* weboldala a fogalom definíciójáról: Letöltés: <https://storynet.org/what-is-storytelling/> (2020. 10. 02.)

De nemcsak a kisgyerekek nyelvi fejlődését mérték fel, hanem az általános iskolás korosztályét is. *Trostle és Hicks* (1998) szintén arra az eredményre jutottak, hogy azok a 7–11 éves gyerekek, akiknek mesét mondtak, szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a mesék megértését és a szókincset mérő teszteken, mint azok, akiknek hangosan felolvasták.

Egy másik vizsgálatban (*Walker*, 2001) afroamerikai gyerekek szövegértési képességét három különböző közvetítési módot használva tesztelték: egy történetmesélőt hallgatva, nyomtatott szöveget kapva és multimédiás eszközt használva. A kutatás megállapította, hogy a legtöbb pontot a történetmesélőt hallgató csoport érte el, míg a legalacsonyabb pontszámot a nyomtatott szöveget olvasók kapták. Azonban megfigyelték, hogy a résztvevők minden vizsgálati csoportban nagyobb érdeklődést mutattak a számítógép használatában a többi médiumhoz képest. Ebből a kutatásból kiindulva érdemes lehet a szövegértési képesség fejlődésére gyakorolt hatásokat is felmérni a történetmesélés módszerét alkalmazva. A mesélés, meshallgatás segíti az emlékezést, fejleszti az aktív figyelmet és az empátiát is.

A történetmesélés fejleszti a képzelőerőt, gazdagítja a szókincset, javítja a tanulók és a tanárok közötti interakciót (*Hana*, 2010). Továbbá fejleszti az írástudást, a kreativitást, megértést (*Gregor*, 1998), pozitív hatással van a tanulói önbizalomra, ösztönzi a diákok közötti együttműködést (*Diawn*, 2008).

Ellis (1997) szerint a történetmesélés tanórai alkalmazásával a tanárok egyszerre több követelménynek is eleget tehetnek, hiszen lehetőséget biztosít a kooperatív tanulásra és a szociális készségek fejlesztésére is. Továbbá igazodni tud a különböző tanulási stílusokhoz is.

A kerettörténet (*storyline*) -módszer

Véleményem szerint a *storyline*-módszer nem más, mint tanulói és tanári történetalkotásra épített történetmesélési folyamat. Ahogy korábban említettem, a történetmesélés fogalmát a történetalkotással együttesen értelmezem, így tehát tágabb értelmezését tekintve a történetmesélés nem más, mint egy történetközpontú, narratív szemléletű pedagógiai módszertan. De hogy kapcsolódik hozzá a *storyline*, és mit is jelent mindez elméleti és gyakorlati szinten?

A kerettörténet (*storyline*) -módszert 1967-ben fejlesztették ki a skóciai Glasgow-ban található Jordanhill Főiskola (ma Strathclyde Egyetem) oktatói (*Březinová*, 2007). Céljuk egy olyan gyermekközpontú, konstruktivista alapokon nyugvó tanterv megalkotása volt, mely a tantárgyköziségre, kreativitásra, problémamegoldó gondolkodásra, valamint készségfejlesztésre épít (*Bell*, 2006).

„A módszerben szereplő részek, epizódok egymásra épülnek, biztosítják az előrehaladást, rugalmasak, és ahogy a kerettörténet halad, kibontakozik az elsajátítandó tananyagtartalom is. A résztvevő tanulókat ösztönzik arra, hogy saját maguk keressék meg a válaszokat, ezért problémahelyzetek elé állítják őket, amelyeket saját ismereteik és különböző információforrások segítségével közösen kell megoldaniuk” (Mikó, 2017, 34. o.).

Magyarországon az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet foglalkozott először a módszer használatával: 2015 tavaszától akkreditált képzéssé vált, majd közel 3 évig négy bázisiskolával folytattak közös tevékenységet, melynek eredménye 144 kipróbált modul lett (Mikó, 2017). A módszert Európában és Amerikában is alkalmazzák, népszerűsége egyre növekszik. Segítségével a tanárok alkalmazkodni tudnak a változó tananyagigényekhez, mivel nemcsak a tanítási témákon alapszik, hanem tanterveken is átível (Mitchell-Barrett, 2010).

Lényege, hogy a pedagógus által kitalált kerettörténet segítségével sajátítják el a tanulók az új ismereteket, amelyek modulok formájában vannak elrejtve. Minden modul egy-egy kulcskérdés köré szerveződik, melyek megoldandó problémákat tartalmaznak a diákok számára. A problémamegoldáshoz tetszőleges információforrásokat, eszközöket használhatnak. Mindez lehetővé teszi az autonóm tevékenykedés mellett a tanulói együttműködést is. A diákok a következő modulba csak a probléma megoldása után juthatnak el. A modulok pedig integráltan, több tantárgy bevonásával valósulnak meg (Mikó, 2018).

Creswell (1997) szerint a történetek tervezésekor a tanulók irányító szerepet töltenek be. Előzetes tudásuk alapján, képzeletük segítségével építik fel karaktereiket, történeteiket. A kerettörténet-módszer tartalmát tekintve a tantervre épít, így egyfajta struktúrát, kontextust nyújt a tananyag elsajátításához. A tanár irányított kérdések segítségével előrevetítheti a történet kibontakozását a tanulóknál, mely hozzájárul a tanulási folyamataikhoz.

A *storyline* (kerettörténet) módszerében és a hagyományos történetmesélésben közös, hogy mindkettő módszer az elbeszélés kontextusát és a történet felépítését (karakterek, epizódok, díszlet, cselekmény) használja fel a tanítás és a tanulás lehetőségeinek megteremtésére. A fő különbség abban rejlik, hogy a *storyline* esetében a tanulóknak aktív résztvevőknek kell lenniük a történet létrehozásában.

A kerettörténet-módszer főbb lépései:

1. kérdés megfogalmazása, a probléma közös felvetése,
2. az epizódokból álló történet megalkotása,
3. a helyszínek és a karakterek kiválasztása, megalkotása,
4. a karakterek kapcsolatainak, háttértörténetének feltárása,

5. szabályok kialakítása,
6. problémafelvetés,
7. megoldások keresése,
8. a problémamegoldás során szerzett ismeretek rendszerezése,
9. önértékelés,
10. egymás munkájának értékelése,
11. produktumok rendszerezése és bemutatása, ünnepség vagy összegző esemény (Varga, 2015).

A kerettörténet is a konstruktivizmuson alapszik, amelyben a tanár és a tanuló együtt építi a tudást. A tanárnak segítenie kell a tanulót a következő lépés megtételében (Mitchell-Barrett, 2010). A tanulók a történetük létrehozásához kapcsolódó tevékenységek kidolgozása révén (például szereplők megalkotása), valamint a történetet megalapozó események megoldásával megalkotják saját jelentéseiket, és a tanulás aktív résztvevőjévé válnak (Ahlquist, 2013). Az osztálytermi irodalomtanítás gyakorlatába a konstruktivizmus alapelvei is beépíthetők, hiszen a konstruktivista irodalompedagógia fő célja feltárni tanulók egyéni gondolkodás- és cselekvésmódját az irodalmi jelenségek által, amit a szociális interakciók révén is alkalmazni tudnak (Kispál, 2019).

Kerettörténet (*storyline*): pedagógiai ötletek

Az irodalomoktatásban funkcióeltolódásra van szükség ahhoz, hogy presztízavesztés nélkül el tudja érni megvalósítandó céljait. A közoktatásban, így az irodalomtanításban is az innováció kreatív megoldásokon keresztül tud megvalósulni (Herédi, 2020). Ennek megvalósításához pedig változatos, megújulni képes, élményalapú módszerekre van szükség. Az alábbi kerettörténetek különböző irodalmi témák köré csoportosulnak, így kiindulópontot jelenthetnek a tantárgyi tartalmak kreatív feldolgozásához.

Magyar őstörténet

Az osztályt hét törzsre osztjuk, akik más-más témáért lesznek felelősek (pl. ősi népdalok, mesék kutatása, korabeli építészet, hadászat, kézművesség stb.) A foglalkozások is épülhetnek ezekre az egységekre, ahol egy-egy történetből indulunk ki, majd drámajáték vagy kreatív írásgyakorlatok után elkészítünk egy-egy jellegzetes alkotást, vagy megtanulunk egy-egy ősi dalt (Kusper, 2021a).

Istenek születése

Istenek és istennők vagytok, most születettek. Nincs lakhelyetek, teremtetek magatoknak! Mit esztek/isztok/viseltek? Mi a családfátok? Mik az attribútumaitok? Ezt a görög

mitológia témakör előtti ráhangolásként is megvalósíthatjuk, de a kerettörténet az egész témakör tanítása alatt is jól működik. A diákok saját karaktereik bőrébe bújhatnak, és az órai feladatokat is az általuk épített mitológiai történetbe ágyazhatjuk. Például: a 9. A osztály istenei és istennői boldogan élték életüket a saját Olümposzukon, aztán egyik nap arra ébredtek, hogy elvesztették csodás képességeiket. Ahhoz, hogy újra teljes értékű istenek legyenek, inniuk kell az istenek vizéből. A főisten (tanár) akkor árulja el nekik a víz lelőhelyét, ha megismerik Antigoné történetét.

Mitológiai játékok

Tematikusan az ókori görögök világát követjük, megismerjük isteneiket, akik egy-egy foglalkozás „házigazdái” is lehetnek. Ekkor az istenek attribútumainak megfelelően alakítjuk a tematikát: főszerepbe kerülnek a vizek, a zene, a kultúra, a harc stb. Ellátogatunk egy görög agórára vagy éppen az Olümposzra. A dekoráció és az értékelés ekkor is az adott témának megfelelően alakítható (Kusper, 2021a).

Isteni színjáték

A Pokol lakói vagytok. Mihály arkangyal felajánlja, hogy átkerülhettek a Paradicsomba, de ahhoz néhány feladatot meg kell oldanotok. Javasolt feladatok: írjanak érvelő szöveget, hogy miért akarnak pokolbéli lelkeként a Mennysországba jutni; készítsenek egy jó reklámszöveget a Pokolnak, mert rossz a marketingje; írjanak *Dante* nevében egy naplóbejegyzést; játsszák el *Paolo* és *Francesca* történetét!

***Mentsétek meg Petőfit!*²**

Egy időtörésnek köszönhetően az 1848. március 15-i forradalmi forgatagba csöppentetek bele. Csak akkor térhettek vissza, ha a megvédtétek *Petőfi Sándort* egy titokzatos, szintén 21. századi időutazótól. A hét folyamán csoportban dolgoztok, okoseszközökkel (mivel egy időcellának köszönhetően elérhető az internet). A sikeres feladatmegoldásokkal követőket gyűjthettek, azaz egyre bővíthetitek a forradalmi tömeg létszámát.

Shakespeare színháza

A Globe Színház társulatának tagjai vagytok (igazgató, színész, író, rendező, jelmeztervező). Egy uralkodói rendelet meg akarja akadályozni, hogy tovább működjön a színház. A történet továbbviteléhez alkalmas feladatok: érvelés, levélírás (hivatalos levél), színházi tudósítás *Shakespeare* egyik drámájáról.

² Forrás: *Neteducatio* (2017). Letöltés: <https://neteducatio.hu/qqska-ikt-otletei-5-resz-kerettortenet-az-elmenyszeru-feldolgozasert/> (2020. 10. 10.)

Karanténba zárva

Világjárvány dúl, és az egész osztályt karanténba zárják az osztályteremben. Azért, hogy ne unatkozzanak, novellákat olvasnak, ezzel szórakoztatják magukat. Drámajátékokat és kreatív írásgyakorlatokat is adhatunk. Javasolt szerzők: *Mikszáth Kálmán, Móricz Zsigmond, Kosztolányi Dezső, Karinthy Frigyes, Krúdy Gyula, Mándy Iván, Petelei István, Mészöly Miklós.*

Jó gyakorlatok, történetközpontú technikák

Az irodalmi művek befogadása kisgyermekkortól meghatározza a világgal való kapcsolatunkat, világ- és önértelmezésünket. A verbális-narratív művészetek lehetőséget kínálnak egy újfajta pedagógia kialakítására, mely számos kompetenciát fejleszt: anyanyelvi kommunikáció, az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség, a szociális, a kezdeményezőképessegre irányuló és a hatékony, önálló tanulást elősegítő kompetenciák (Kusper, 2021b). A továbbiakban részletezett feladatötletek, jó gyakorlatok a történetmesélés és történetalkotás köré szerveződve kínálják az említett készségek fejlesztését, és elősegítik az irodalmi művek élményszintű befogadását.

Történetkosár/történetzsák/történetdoboz³

Főként óvodásoknál és alsó tagozatban használják. Lényege, hogy egy kosárba a feldolgozandó meséhez köthető tárgyakat helyez el a pedagógus, majd azokat a történet egy adott pontján előveszi illusztráció céljából. Az RJR-modell szerinti ráhangoláskor működhet úgy is felső tagozatban, hogy a feldolgozandó irodalmi mű előtt a pedagógus egy kis kosárból az adott műhöz kapcsolódó kisebb, szimbolikus tárgyakat vesz elő, és megkéri az osztályt, hogy az alábbi kellékek alapján gyűjtsenek ötleteket (akár egyénileg, páros és csoportos munkaformában), hogy miről fog szólni a feldolgozandó mű, milyen karakterek lesznek benne, milyen helyszínen fog játszódni, mi lesz a mű konfliktusa, lesz-e megoldása, hogy fog végződni stb. Reflektáláskor összevethetjük a tanulók által előzetesen elvárt történetet, helyszínt és szereplőket a közösen elolvasott művel.

Irodalomórán felső tagozatban jól működhet a mesék és mítoszok témakörnél. Például tehetünk a kosárba egy fehér lovat, három LEGO minifigurát vagy egy kis fadarabot, követ és vasgolyót (Fanyűvő, Kőmorzsoló, Vasgyúró), egy ördög figurát vagy egy szakállas manójátékot (Hétszűnyű Kapanyányimonyók), sárkányt ábrázoló plüssfigurát vagy műanyagjátékot, egy kis zacskó zabkását vagy búzadarát, három női babát (királykisasszonyok), egy griffmadarat szimbolizáló plüss- vagy műanyag

³ Letöltés: <https://www.theempowerededucatoronline.com/2018/11/story-bag-basket-or-prop-box.html/> (2020. 10. 10.)

madarat, kenyérdarabot, szalonnadarabot, koronát. De a *János vitéz* bevezető óráján is használható. A tárgyak lehetnek: játékkard, papírból készült huszárcsákó, juhászkalap vagy juhászbót, juhfigura, furulya, érme, korona, griffmadárról illusztráció, tündérfigura, rózsza, síp, boszorkány, műanyag sárkányjáték stb. A *Romeo és Júlia* megjeleníthető az alábbi kellékekkel: kis üvegcsé méreg felirattal, műanyag kés, papír álarc, gyűrű, két LEGO figura vagy egy Barbie és egy Ken baba stb.

A figurákat játékok helyett akár előre meg is rajzolhatjuk, vagy egy internetről letöltött képet kinyomtatunk, és egy vastagabb kartonra ragasztjuk. A kosár helyett egyébként használhatunk kis zsákot, táskát, kalapot vagy akár cipősdobozt is. Jelen-tésteremtésnél használhatjuk úgy is, hogy a kellékeket szétosztjuk a diákok között, majd a mű közös, hangos felolvasása közben akkor kell a levegőbe emelniük a tárgyat, amikor az ő tárgyához érünk.

Félév végén vagy év végi ismétlés során alkalmazhatjuk akár fordítva is: a diákokat megkérjük, hogy jelenítsék meg különböző tárgyak segítségével a félév vagy az év során tanult, nekik tetsző művet (lehet akár verset, balladát, novellát, regényt is), majd be kell mutatniuk az osztálynak a tárgyakat. Ezt csinálhatjuk pontokért, kis ötösökért, egyéb jutalmakért versenyre is: a többieknek ki kell találniuk, hogy melyik műre utalhatnak a válogatott tárgyak. Aki kitalálta, annak el is kell mesélnie a mű tartalmát röviden, vagy vers esetén fel is lehet olvasni.

Történetmondás máshogyan⁴

A tanár E/1. személyben elmond egy rövid történetet, ezt követően a tanulók párokba rendeződnek. A páros egyik tagja ugyanazt a történetet kezdi el mesélni a másiknak E/3. személyben. Kb. fél percenként vagy 1 percenként a tanár tapsol, és akkor a pár másik fele folytatja a társa által elkezdett történetet. Irodalomtanításnál ez működhet úgy is, hogy a tanár E/3. személyben, röviden összefoglalja az egyik tanult mű tartalmát, a pároknak pedig E/1. személyben kell újramesélniük azt az egyik karakter szemszögéből. Bármelyik tanult epikai alkotásnál alkalmazható. Az újramesélés esetén reflektáláshoz ajánlott.

Három képből egy történet⁵

Az osztályt 4 fős csoportokba szervezzük. Minden csoport kap három képet (nem kell feltétlenül látható összefüggésnek lennie köztük). A csoport a három képet egy összefüggő történetté fűzi 5 perc alatt. Ezután minden csoportból egy fő a balra legközelebb eső másik csoportba megy. Ott eldöntendő kérdésekkel megpróbálja kitalálni

⁴Tempus Közalapítvány Tudástár weboldaláról (2017): Letöltés: <https://www.tka.hu/tudastar/mogy/915/tortenetmondas-mashogyan> (2020. 10. 10.)

⁵Lizakovszky Éva (2012) ötlete a Tempus Közalapítvány Tudástár oldaláról: Letöltés: <https://tka.hu/tudastar/mogy/595/harom-kepbol-egy-tortenet> (2020. 10. 10.)

a csoport sztoriját. Ekkor újra egy-egy fő minden csoportból balra mozdul, és egy új képet illesztenek be a történetbe. Végül írásban is rögzítik a történetet úgy, hogy a négy fő csoport minden egyes tagja 30-30 másodpercig írhat, majd tovább kell adnia a papírt a csoport következő tagjának. Összesen háromszor írhat minden tag a csoportban. A csoport tagjaitól együttműködést és koncentrációt igényel, ugyanakkor épít a kreativitásra, és van benne helyváltoztatás is.

Történetalkotás Dixit képekkel

A Dixit társasjáték képeit felhasználva a tanulóknak véletlenszerűen kell kihúzniuk 4 képet. A négy kép előre ki van válogatva szereplőkre, tárgyakra és/vagy helyszínekre. Két szereplő- és két helyszínkártyát húznak. Az a feladatuk, hogy csoportban alkossanak történetet a rendelkezésre álló képekből (a képek sorrendje lehet tetszőleges). Utasítás-ként adhatjuk, hogy a történetük tartalmazzon párbeszédet is két vagy akár több szereplő között. Ha elkészültek a történetek, akkor dramatizálást is használhatunk: kérünk a csoportból narrátort (vagy akár narrátorokat) és szereplőket. Amíg a narrátor(ok) elbeszéli(k) a történetet, a szereplők végig eljátszzák azt.

Variálható úgy is, hogy minden csoportnak adunk egy kártyacsomagot úgy, hogy a képeket ne láthassák. A kapott paklit a csoport tagjai szétosztják egyenlő arányban egymás között. Az első tanuló választ egy kártyát, elkezd mesélni a történetet, majd a többiek sorban mellé tesznek egy-egy kártyát, és ők is hozzáfűznek 3-4 mondatot. A tanulókat figyelmeztetnünk kell, hogy próbálják megjegyezni a történetet, mert később ezt a másik csoport számára prezentálniuk kell. Az utolsó kártyák felhasználásával be is kell fejezniük a történetet, hogy kerek egészet alkosson. Végül a tanulók bemutatják a történeteiket a többi csoportnak.

Egy másik változattal is játszható: a diákok körben ülnek, mindenki sorban húz egy kártyát, és a kártya alapján elkezd mesélni egy történetet. Minden diák maximum három mondatot mondhat, majd a mellette ülő húz egy képet, ami alapján folytatja a történetet. Ezt játszhatjuk addig, amíg sorra nem kerül mindenki, és az utolsó embernek kell befejeznie, de addig is játszható, amíg el nem fogynak a kártyák. A végén érdemes legalább egy valakivel (akár az első vagy az utolsó mesélővel) összefoglaltatni a közös történetet. Ráhangolásnál ajánlott.

Mozaiktörténet írása

A tanár megadja a történet első mondatát, ezt minden tanuló leírja egy A/4-es lapra. (Pl. válogathatunk a diákok számára korábban tanult vagy ismeretlen kezdősorokból is: „Hogy a feleségem megcsal, régen sejtettem.”,⁶ vagy „Ma nem mentem iskolába.”,⁷

⁶ Füst Milán (1946): *A feleségem története*.

⁷ Kertész Imre (1975): *Sorstalanság*.

vagy „Ritkán álmodom. Ha mégis, verejtékben fürödve riadok fel.”⁸⁾ Ezután két perc alatt további mondatokat írnak a történethez. Az idő leteltét a tanár jelzi, ekkor a diákok átülnek a mellettük lévő helyére, és tovább folytatják a társuk által megkezdett történetet, szintén két percig. Ezt megismétlik háromszor, végül a negyedik körben mindenki befejezi, lezárja a történetet. Végül minden tanuló visszaül az eredeti helyére, és elolvassa a történetet, megkeresi benne a hibákat, és kijavítja azokat, majd a tartalmát összefoglalva röviden elmeséli a többieknek.

Gyilkosság az osztályteremben⁹

A detektívtörténetek változatos elbeszéléstípusok, ugyanakkor a kortárs magyar irodalom nem aknázza ki a műfajban rejlő lehetőségeket (Körömi, 2019). Úgy gondolom, hogy detektívregényekhez jól működhet ráhangolásként egy közös osztálytermi nyomozás, melynek részleteit, alaptörténetét, szereplőit a feldolgozandó műből is vehetjük. A diákok különböző szerepeket és háttérinformációt kapnak. Érdekes több csoportra osztani az osztályt, így akár a különböző csoportok versenyezhetnek is egymással, hogy melyikük fejt meg előbb a gyilkosságot. Krimi témánál akár több művet is felhasználhatunk. A diákok szereplőkártyáin nyomokat találnak a rejtély megoldásához. A kártyán kapott információkat nem mutathatják meg egymásnak, meg kell jegyezniük azokat. Ezt követi a nyomozás eljátszása. Mindenki kérdezhet a másiktól, nyomozhat a gyilkosság megfejtésének érdekében, így azok a tanulók is részt vehetnek a feladatban, akik esetleg nem kaptak szerepkártyákat.

Belső hang (gondolatkihangsítás)

Arra kérjük a gyerekeket, hogy a történet egy adott mozzanatában képzeljék bele magukat egy-egy szereplő helyzetébe, és fogalmazzák meg, mit gondolhat éppen akkor. Történhet szóban vagy írásban (H. Molnár, 2018). Működhet egyénileg, de akár páros vagy csoportos munkaformában is. Ha írásban kérjük, akkor működhet belső monológ írásaként vagy naplóírásként. Érdekes felolvasatni az írásműveket. Középiskolai tananyaghoz néhány ötlet: Kreón gondolatai Teiresziász jóslata után; Odüsszeusz hánykódása a tengeren, miután elvesztette az összes társát; Anyegin Lenszkij halála után; Gregor Samsa a cégvezető távozása után.

Fiktív interjú

A diákok csoportos munkaformában egy fiktív interjút készítenek az adott irodalmi alkotás főszereplőjével vagy más szereplőivel. Feltehetnek kérdéseket tetteivel, gondolataival,

⁸⁾Szabó Magda (1987): *Az ajtó*.

⁹⁾Onestopenglish weboldalaról: Letöltés: <https://www.onestopenglish.com/games-lesson-plans/lesson-share-speaking-murder-in-the-classroom/154250.article> (2020. 10. 10.)

vágyaival, céljaival kapcsolatban. Párbeszédese formában megírják a kérdéseket és a mű alapján a feltételezett válaszokat is. Ezt követően vagy egymásnak előadják, vagy minden csoportból két ember eljátssza az osztály előtt az interjút. A reflektálás során alkalmazható. Kerettörténettel is variálható. Feladatötlet: Világjáró Magazin szerkesztő-újságírói vagytok. Egy nagy tömeget elérő lapszámot kell szerkesztenetek. Kaptok egy fülest, hogy kit lenne érdemes címlapra tenni. Javasolt „interjúalanyok”: Odüsszeusz, Dante, Gulliver, Candide, Szinbád. A feladat életművek, életrajzok ismertetésére is hasznos lehet, különösen az érettségire is fontos szerzők esetében: *Ady Endre, Arany János, Babits Mihály, József Attila, Kosztolányi Dezső, Petőfi Sándor*.

Storyboard/képregénykészítés

Képregényes formában tartalmazza egy tanult irodalmi mű történetét. Ceruzával és digitálisan is készíthető. Egyéni és csoportos munkaformában is kiadható. Tantárgyi integrációs lehetőséget rejt a vizuális kultúra tanításával, de jól tud működni projektfeladatként is. A feldolgozandó mű terjedelme és felépítése alapján variálható a képkockák elemszáma. Általában 9 képkockát kell megjelenítenie a tanulóknak. Előre kinyomtatott sablonnal is dolgozhatunk¹⁰, vagy online storyboard-készítő programot^{11,12} is lehet használni.

Talk-show¹³

A tanulók egy mű különböző karaktereinek szerepébe helyezkednek és a karakterükkel vesznek részt egy beszélgetős televíziós műsorban, ahol a mű fő konfliktusait beszélnek meg. Ez megvalósulhat a történet csúcspontja előtt, illetve az egész elolvasása után is. A diákok (műsorvezetők) azt is eldönthetik, hogy kikkel akarnak interjút készíteni a regény olvasásának különböző pontjain. Érdemes többszereplős művet választani.

Összegzés

A tanulmányban a teljesség igénye nélkül feladatötletek, jó gyakorlatok kerültek bemutatásra, melyek fókuszában a történetmesélés és történetalkotás áll. A történetközpontú módszertan támogatja az irodalomórák iránti tanulói motivációt. Mindemellett az önreflexió, ön- és társismeret fejlesztését is elősegíti. A nemzetközi tanulmányok alapján bizonyítható, hogy pozitív hatással van számos készség fejlődésére: íráskészség, előadói

¹⁰ Storyboard sablon URL: Letöltés: <https://www.xinsight.ca/tools/storyboard.html> (2020. 10. 10.)

¹¹ StoryboardThat program: Letöltés: <https://www.storyboardthat.com/> (2020. 10. 10.)

¹² Comic Life program: Letöltés: <https://plasq.com/apps/comiclife/macwin/> (2020. 10. 10.)

¹³ Letöltés: <https://dbp.theatredance.utexas.edu/content/talk-show> (2020. 10. 10.)

készség, szövegértés, verbális kommunikáció, empátia, együttműködés, kreativitás. Továbbá hozzájárul a tanulók és a tanárok közötti kapcsolat javításához és a szókinccs gazdagodásához is. Az órák bármelyik szakaszában és különböző munkaformákban is alkalmazható. Az élményközpontú és a tanulókat fókuszba állító módszer hozzájárul ahhoz, hogy a diákok a tanítás aktív részesei legyenek az irodalomórákon is.

Felhasznált irodalom:

- Ahlquist, S. (2013): Storyline: A Task-Based Approach for the Young Learner Classroom. *ELT Journal*. **67**. 1. sz., 41–51. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs052>
- Applebee, A. (1996): *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*. The University of Chicago Press, Chicago.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226161822.001.0001>
- Bell, S. (2006): *Introduction to the Storyline Method. Articles on The Storyline Method*. De Akelei, Assendelft, The Netherlands.
- Březinová, J. (2007): *Storyline in Teaching English to young Learners*. Brno, Masaryk University.
Letöltés: <https://is.muni.cz/th/iv4qp/Storyline.pdf> (2020. 10. 15.)
- Bruner, J. (2002): *Making stories. Law, literature, life*. Farrar, Strauss and Giroux.
- Cooper, P. (2007): Introduction to the special issue: Storytelling and education. *Storytelling, Self, Society*. **3**. 2. sz., 75–79.
Letöltés: <http://www.jstor.org/stable/41948979> (2020. 10. 15.)
- Charon, R. és Montello, M. (eds.) (2002): *Stories Matter: The Role of Narrative in Medical Ethics*. Routledge, New York.
- Dennehy, R.F. (2001): The Springboard: How Storytelling Ignites Action in Knowledge-era Organizations. *Journal of Organizational Change Management*. **14**. 6. sz., 609–614. <https://doi.org/10.1108/jocm.2001.14.6.609.2>
- Diawn, P. (2008): *Case Study: The Influence of Storytelling as Prewriting Activity (in the Writing Process) on Narrative Writing in the No Child Left behind Learning Environment*. PA: Saint Joseph's University. Philadelphia and Bala Cynwyd.
- Dyson, A. H., és Genishi, C. (1994): *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. National Council of Teachers of English.
- Egan, Kieran (1989): *Teaching as Storytelling*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Ellis, B. F. (1997): Why tell stories? *Storytelling Magazine*. **9**. 1. sz., 21–23.
- Frei, Hans (1993): *Theology and Narrative: Selected Essays*. Ed. George Hunsinger and William C. Placher. Oxford UP, New York.
- Gregor, V. (1998): *42 Reasons for Teaching Storytelling*.
Letöltés: <http://www.marilynikinsella.org> (2020. 10. 15.)

H. Molnár Emese (2018): *Kooperatív módszerek a gyakorlatban: szövegértés, szövegalkotás, anyanyelvi tapasztalatszerzés: módszertani kézikönyv tanító szakos hallgatók és gyakorló tanítók számára.*

Letöltés: http://eta.bibl.u-szeged.hu/1502/1/kooperativ_modszerek.pdf (2020. 10. 15.)

Hana, N. (2010): *The Effectiveness of Using Storytelling Technique to Develop EFL Listening Skills of The Primary Stage Students.* Egypt, Mansoura University.

Haven, K. (2007): *Story proof: The science behind the startling power of story.* Libraries Unlimited. Westport, CT.

Herédi Rebeka (2020): Az irodalomtanítás kérdései és válaszai a 21. században. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 – Tanulmányok a csoportos tanulásszervezés sajátos gyakorlatairól,* Békéscsaba, Magánkiadás. 41–50.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. és Lowrance, A. (2004): The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32. sz., 157–163.

<https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>

Ito, M. (2004): 'Nurturing the brain' as an emerging research field involving child neurology. *Brain and Development*. 26. sz., 429–433.

<https://doi.org/10.1016/j.braindev.2003.02.001>

Karakoc, S., Simsek, N. (2004): *The effect of teaching strategies on the usage of learning strategies.*

Letöltés: https://www.academia.edu/1264665/The_Effect_of_Teaching_Strategies_on_the_Usage_of_Learning_Strategies (2020. 10. 15.)

Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. In: Kusper Judit (szerk.): *A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században,* Líceum Kiadó, Eger. 21–30.

Kusper Judit (2021a): A művészetalapú foglalkozások tervezése a délutáni foglalkozásokon. In: Magyar István és Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához.* Líceum Kiadó, Eger. 231–237.

Kusper Judit (2021b): A művészetek jelenlétének lehetőségei a tanórákon – Irodalom, drámapedagógia, kreatív írás. In: Magyar István és Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához.* Líceum Kiadó, Eger. 205–230.

Körömi Gabriella (2019): A kortárs magyar ifjúsági krimi nyomában. Hibriditás és narráció Böszörményi Gyula Leányrablás Budapesten, Varga Bálint Válságdíj nélkül és Mészáros Dorka Én vagy senki című regényében. In: Kusper Judit (szerk.): *A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században,* Líceum Kiadó, Eger. 59–68.

- Langellier, Kristin M., és Peterson, Eric E. (2004): *Storytelling in Daily Life: Performing Narrative*. Temple UP, Philadelphia.
- Mello, R. (2001): The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 2. sz. Letöltés: <http://www.ijea.org/v2n1/> (2020. 10. 10.)
- Mikó Attiláné (2017): *A Storyline módszer*. Módszertani közlemények: Tanítók és tanárok számára. 1. sz. 34–39.
- Mikó Attiláné (2018): *Játékosítás az alsó tagozatban: Fókuszban a Storyline*. Sárospataki Pedagógiai Füzetek. 255–264.
- Mitchell-Barrett, R. (2010): *An analysis of the Storyline method in primary school: its theoretical underpinnings and its impact on pupils intrinsic motivation*. University of Durham.
- Nárai Márta (2021): Vélemények és attitűdök az élményalapú, tapasztalati tanulást segítő nemformális oktatási módszerekkel kapcsolatban. In: Gróz Andrea, Kövecsesné Gósi Viktória és Várszeginé Gáncs Erzsébet (szerk.): *Gyermek-Kultúra-Nevelés*. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr. 17–28.
- Richardson, Virginia (1997): *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*. Falmer Press, London.
- Ralston, M. (1993): *An Exchange of Gifts: A Storyteller's Handbook*. ON: Pippin Publishing Limited, Markham.
- Roney, R. C. (2009): A case for storytelling in the K-12 language arts curriculum. *Storytelling, Self*. Society. 5. 1. sz., 45–54.
- Sarbin, Theodore (1986): *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. CT: Praeger, Westport.
- Tannen, D. (1989): *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge University Press, New York.
- Trostle, S. és Hicks, S. J. (1998): The effects of storytelling versus story reading on comprehension and vocabulary knowledge of British primary school children. *Reading Improvement*. 35. 3. sz., 127–136.
- Walker, V. (2001): *Traditional versus new media: Storytelling as pedagogy for African-American children*. The University of Texas. Austin, TX.
Letöltés: <https://www.proquest.com/docview/304718990> (2020. 10. 10.)
- Varga Attila (2015, szerk.): *Gyakorlat – reflexió – innováció. Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése*. OFI, Budapest.
- White, H. (1987): *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. Johns Hopkins UP, Baltimore.
- Wright, A. (1995): *Storytelling with children*. Oxford University Press, Oxford.

K. Nagy Emese

Szépirodalmi szövegek személyre szabott közvetítése tanórán

Bevezetés

Ma az egyik legnagyobb kihívást az jelenti a pedagógusok számára, hogyan szervezzék meg az oktatást a tudásban heterogén tanulói csoportokban, hogyan igazítsák azt hozzá a tanulók egyre változó igényeihez, és hogyan faragják le az egyéni teljesítményeket jelentősen befolyásoló, a szociális hátrányból adódó lemaradásokat. A pedagógusok számára a személyre szabott oktatás, a differenciálás hatékony módja az egyéni teljesítmények kibontakoztatásának, amelyhez az szükséges, hogy a tanítás és tanulás középpontjában a tanulók álljanak. Az alkalmazott differenciálási technikáik célja, hogy motiválják a tanulókat az ismeretsajátításra, bevonva őket a képességeiknek leginkább megfelelő tevékenységekbe. A személyre szabott oktatással a pedagógusok a tanulási kedv növelésére, az egyéni érdeklődés kielégítésére töreksenek. Amellett érvelünk, hogy a sikeres ismeretsajátításnak nincs egyetlen és kizárólagos módja. A diákok eltérő ismeretsajátítási technikákat igényelnek, amely igények kielégítése egyéni sikerük záloga.

Gondoljunk egy középiskolai osztályteremre, ahol 30 tanuló ül, mindegyik eltérő képességgel és az ismeretsajátítás módja tekintetében eltérő igénnyel! Hogyan lehetséges úgy megszervezni a tanítási órát, hogy az minden diák számára motiváló erővel bírjon?

Mindannyian tudjuk, hogy a frontális osztálymunka nem alkalmas minden tanuló egy időben történő megszólítására: vagy a legtehetségesebbeket, vagy az alulteljesítőket, a tanulásban lemaradtakat, esetleg az átlagos képességűeket célozza meg. Ahhoz, hogy ezt a pedagógusok kiküszöböljék, eltérő munkaszervezési módokat, technikákat szükséges alkalmazniuk. Ezek közül az alábbiakban a személyre szabott feladatok kijelölésére alkalmas gardneri intelligenciaterületek felhasználását igénylő feladatsorokra, az integrációs mátrix alkalmazására (*Bloom*-féle taxonómia és a gardneri intelligenciaterületek), illetve a Komplex Instrukciós Program (KIP) alkalmazására mutatunk be példát, rövid magyarázattal alátámasztva. Írásunk közvetlenebb célja annak bemutatása, hogyan tehető személyre szabottabbá a szépirodalmi művek tanítása a különböző módszerbeli technikák segítségével.

A Gardner-féle intelligenciaterületek szerinti órászervezés

Ahhoz, hogy az osztályban mindenkit megfelelő módon motiváljunk, szükség van annak ismeretére, hogy melyik tanulónak mi az érdeklődési területe, erőssége. Ennek feltérképezéséhez a Howard Gardner által meghatározott intelligenciaterületek (K. Nagy, 2015) beazonosítására alkalmas tesztet használjuk (Gardner, 2003). A kérdések nyolc érdeklődési (intelligencia-) terület köré csoportosulnak: nyelvi-verbális, logikai-matematikai, térbeli, testi-mozgásos, zenei, interperszonális, intraperszonális, természeti/praktikus. A mérőlap a tanulók nyelvezetéhez igazított, amely segítségével iránymutatást kap arra a pedagógus, hogy az egyes tantárgyakon belül milyen feladatokat jelöljön ki a tanulók érdeklődési körének megfelelően. Jó iránymutatást kap például arra, hogy amennyiben egy tanuló logikai-matematikai intelligenciával rendelkezik, milyen feladatokon keresztül teheti számára élvezetessé az irodalom- vagy éppen a történelemórát. Ugyanez érvényesül más tantárgyak esetében is. Érdekes szem előtt tartani azonban, hogy egy-egy intelligenciaterület nem kizárólagos érvényességű. A tanulók több intelligenciaterülethez is besorolhatóak, ami azt is jelenti, hogy a tanítási órán többféle feladattípus is motiváló lehet egy-egy tanuló számára.

A következőkben egy, a középiskolai hit- és erkölcstan órára készült feladatsort mutatunk be, amely a Gardner-féle intelligenciák közül hét figyelembevételével készült. A 45 perces óra a *Biblia – Ószövetség* témakörben a József és testvérei történet feldolgozását tűzi ki célul. A pedagógus 20 percben határozta meg az eltérő intelligenciacsoportokban dolgozó tanulók munkaidejét (kivéve az intraperszonális intelligenciaterülettel rendelkezőket, mert ezek a diákok egyedül dolgoznak a kijelölt feladaton), amelyet ugyanennyi időintervallumra tervezett csoportmunka-bemutató/beszámoló követ (a csoportok beszámolója a történet időrendjét követi). Az óra keretét egy hasonló témában készült rajzfilm részletének a bemutatása, a ráhangolás és zárásként a tanulói csoportok teljesítményének az értékelése adja.

Feladatok:

Tananyag: Biblia – (Ószövetség) József és testvérei

- **Verbális-nyelvi intelligencia:**
Legalább tíz meghatározás felhasználásával készítsetek keresztrejtvényt József történetéhez!
- **Vizuális-térbeli intelligencia**
Tervezzetek díszleteket József történetének egyes helyszíneire!
- **Logikai-matematika intelligencia**
Éhség van Kánaánban. Jákobnak és családjának fogytán a gabonája. Jákob elküldi a fiait Egyiptomba. Állítsátok össze az utazáshoz szükséges dolgok listáját, rendeljétek hozzá mennyiségeket, figyelembe véve az út hosszát és az utazók számát!

- **Zenei intelligencia**

Gondolkodjatok azon, hogy egy József életéről szóló PowerPoint-bemutató egyes jeleneihez milyen háttérzenéket válogatnátok!

- **Testi, kineztezési intelligencia**

Vajon hogyan jutnak el József testvérei a testvérgyilkosság gondolatáig? Milyen érzelmek dúlnak bennük? Jelenítsétek meg pantomimmal az egyes fázisokat!

- **Intraperszonális intelligencia**

József a fáraó után a második legfontosabb ember Egyiptomban. Testvérei nem ismerik fel. Vajon mi járhatott József fejében, amikor azon gondolkodott, mikor van itt az ideje a leleplezésnek? Írd le gondolatait! Voltál-e már te is olyan helyzetben, amikor alaposan meg kellett fontolnod, mit tegyél? Mi segített a döntésben?

- **Interperszonális intelligencia**

Egy talkshow mai vendége Potifár. József börtönbe zárása után vagyunk. Milyen kérdéseket tennétek fel Potifárnak? És ki van a fal mögött? Szembesítenétek a vendégeitekkel!

Ennek a differenciálási módnak az előnye, hogy a tanulók érdeklődéséhez igazítottak a feladatok. Bár egy-egy csoportban a tudás eltérő szintjén állnak a diákok, az érdeklődési terület, intelligencia összeköti őket, és ennek következményeként jól, jobban teljesítenek.

A Bloom-féle taxonómia helye a differenciálásban

Tudjuk, hogy a tanulók képességei és ismeretei eltérő szinten állnak. Bloom taxonómiája szerint az ismeretek elsajátítása, azok alkalmazása több szinten megy végbe, nevezetesen az *ismeret szintjétől* – amelyben fontos szerepet játszik az emlékezés, felismerés, fogalmak, szabályok, elméletek rendszere stb. – az *értékelés szintjéig*, amely utóbbi birtokában a tanuló képes a különböző nézetek összevetésére, az elemzésre, az önálló véleményalkotásra és ítéltetésre. A két szint között vannak még egymásra épülő, egymást feltételező fokozatok: a *megértés szintjén* áll a tanuló, ha képes az összefüggések értelmezésére, azok saját szavakkal történő leírására. Az *alkalmazás szintje* fejlettebb gondolkodást feltételez az előbbinél. Birtokában a diák képes a probléma felismerésére, a megoldás keresésére és végrehajtására. Az *analízis szintjén* az elemző gondolkodáson kívül magyarázatok adására is képes a tanuló, vagyis tudásának összehasonlító és értékelő részei is vannak. Amennyiben a diák képes meglévő ismereteinek a birtokában új eredmény létrehozására is, úgy elérte az utolsó előtti szintet, vagyis a *szintézis szintjét*. A szintek egymásra épülnek, lépcsőfokot kihagyni nem lehet, minden következő szint az előző függvénye. A gyerek tudásszintjét a fent említett szintek összessége adja.

Integrációs mátrix mint a *Gardner*-féle elmélet és a *Bloom*-féle taxonómia ötvözője

Az integrációs mátrix (Heacox, 2007) a tanulók érdeklődésének, intelligenciájának, tudásának figyelembevételére, összekapcsolására alkalmas táblázat, amelyben akár egy tanítási órán minden tanulót elhelyezhetünk a pillanatnyi teljesítményének megfelelő helyen.

Az alábbiakban egy, az integrációs mátrix tartalmi egységeinek megfelelő óravázlatot mutatunk be. A mátrix alkalmazásával a tanítási órán lehetőség adódik akár az osztály összes tanulójának egyazon időben történő differenciálására is, de – mint példánk mutatja – az is megoldás, ha csak bizonyos tanulókat kérünk arra, hogy végezzék el a számukra kijelölt feladatokat.

Tantárgy: magyar irodalom
Téma: Shakespeare: Rómeó és Júlia
Tanulócsoport: 9. évfolyam

Intelligencia-terület/Bloom taxonómia	Tudás	Megértés	Alkalmazás	Elemzés	Szintézis	Értékelés
Verbális	Keress példát dialógusra és monológra!			Keress költői képeket a szerelmek vallomásaiban, értelmezd őket!	Gyűjtsd ki a dráma motívumait, írd le, milyen jelentéssel bírnak!	
Vizuális			Készítsd el a reneszánsz színpadot! Rendelj jelenetet az egyes színpadrészekhez!			Készítsd el a szereplők jellemábráját! (Rómeó, Júlia, Lőrinc barát, dajka, Tybalt, Paris)
Logikai	Készítsd időcselékmeny diagramot!	Foglald táblázatba a dráma szerkezeti egységeit és az ezeknek megfelelő eseményeket!			Hasonlítsd össze Zeffrelli és Lurhmann filmfeldolgozását!	Mit gondolsz: a szerelmek halálát a véletlenek okozták-e, vagy más oka is van?
Testi			Készíts állóképet a dráma 5 legfontosabb jelenetéről! A bemutatáshoz hírd társaidat segítségül!			
Zenei			Keress olyan zeneszámot, amely a bál alatt elhangozhatott volna!			
Interperszonális				Hasonlítsd össze Rómeó és Paris viselkedését Júliával és a házassággal kapcsolatban!	„A szerelem mindent legyőz.” – Igaz a szállóige Shakespeare műve kapcsán is?	Hasonlítsd össze Tíbb-lázában, hogy mit tesz szerelmük beteljesüléért Rómeó és Júlia!
Intraperszonális			Írd meg Júlia naplóját életének utolsó öt napjáról!			

A Komplex Instrukciós Program mint speciális kooperatív tanulási forma

A Komplex Instrukciós Program¹ olyan heterogén tanulói összetételt feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanuló iskolai sikerességének megalapozásához. A speciális kooperatív ismeretelsajátítási program jellemzője, hogy alkalmazása során a nevelés és oktatás kognitív, morális és affektív komponenseit egyformán fontosnak tartja, vagyis a tudományos-intellektuális, társadalmi-állampolgári és a személyiségfejlesztésre irányuló célok közül egyiket sem helyezi előbbre a többinél. A módszer komplexitása a személyiség fejlesztéséhez szükséges tevékenységek együttes alkalmazását jelenti.

A KIP alkalmazása egyrészt segíti a hátrányos helyzetű, tanulásban lemaradt diákok felzárkóztatását, másrészt a csoportfoglalkozások alatt a heterogén összetételű osztályokban a speciális instrukciós eljárás alkalmazásán keresztül lehetőség nyílik a tanulóknak az együttműködési szabályokra történő felkészítésére, a felszín alatt megbúvó tehetségek kibontakoztatására a sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásán keresztül. A feladatok alkalmat adnak a tanulóknak, hogy eltérő képességeikkel vagy eltérő problémamegoldó stratégiájukkal hozzájáruljanak a sikeres problémamegoldáshoz, amely lehetőségek továbbfejlesztik az erősségeiket, miközben újakra is szert tesznek. A feladatok összetettsége teret ad minden tanulónak a feladatokhoz való hozzáféréshez és intellektuális kompetenciájuk felvillantásához, amelyen keresztül a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező tanulóknak is alkalmuk nyílik a feladatok sikeres véghezvitelére, a csoportmunka megoldására.

A speciális munkaszervezés lehetőséget ad a pedagógusnak arra, hogy a feladatok megfelelő végrehajtása érdekében megtanítsa a tanulókat a csoporton belüli együttműködési szabályokra, a meghatározott szerepek elsajátítására, mivel a tanárnak az óra során alkalmuk nyílik a csoport egésze és a csoporttagok egyedi munkájának követésére. Ebben a speciális csoportmunka-szervezésben a tanár célja az, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a munkában való egyenrangú munkavégzésre és tudatosítsa, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok megoldásában való sikeres közreműködésre. Ahhoz, hogy minden tanuló számára biztosított legyen a tanulásban történő előrehaladás, a tanárnak meg kell tanulnia a diákok között meglévő különbségek kezelését.

¹ Cohen, E. G. (1994): *Designing Groupwork: Strategies for Heterogeneous Classrooms*. Teacher College Press, New York.; Cohen, E. G. – Lotan, Rachel A. (2014): *Designing Groupwork: Strategies for Heterogeneous Classrooms*. Teacher College, Columbia University, New York–London.; K. Nagy Emese (2007): Esélyegyenlőtlenség iskolai kezelése csoportmunkával. Debreceni Egyetem, Debrecen.; K. Nagy Emese (2015): *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.; K. Nagy Emese (2020): Status Problem in Schools. In.: Hideg, Gabriella; Simándi, Szilvia; Virág, Irén (szerk.): *Prevenção, intervenção e compensação*, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

A módszer egyik fontos célja a tanár szakmai hozzáértésének fejlesztése a csoportmunka-szervezés során. Míg a hagyományos csoportmunka során a tanár hajlamos a direkt beavatkozásra, irányításra, addig ennél az oktatási módszernél a beavatkozás szükségtelen. A tanulók csak végső esetben fordulnak segítségért a tanárhoz, hisz a betartandó szabályok alapján lehetőségük nyílik a feladatok egymás közötti megbeszélésére.

A módszer alkalmazása közben a program alapelveinek betartására fokozottan ügyelni kell. A módszer elvei között szerepel a differenciált, nem rutinszerű feladatok alkalmazása, amely minden esetben nyitott végű, több megoldást kínáló, sokféle, eltérő képességek mozgósítására alkalmas feladatot jelent. A felelősség megosztásának elve magában foglalja az egyén felelősségét a saját és a csoport teljesítményéért és a csoport felelősségét az egyén teljesítményéért. A csoportfeladat igényli az egymásra utaltság kialakítását és a csoporttagok kölcsönös támogatását, mert amennyiben egy tanuló egyedül is képes lenne a feladat elvégzésére, a feladat elvesztené ösztönző szerepét a csoportmunkára. Abban az esetben, ha a feladat sokrétű, színes, nyitott végű, sokféle képességet mozgósít, ha az idő korlátozott, ha a tanár a csoportmunka fontosságának érzetét meg tudja teremteni, akkor a feladat sikeres végrehajtása biztosított.

A továbbiakban példákkal alátámasztva mutatjuk be, hogyan épül fel és valósul meg a heterogén tanulói csoport kezelésére alkalmas KIP. Jelezzük azonban, hogy a KIP nem lehet kizárólagos módszer az ismeretelsajátítás folyamatában. A módszer alkalmazása mellett továbbra is létjogosultsága van a hagyományos értelemben vett csoportmunkának, a frontális osztálytanításnak, a párban és egyénileg végzett munkának stb. Kutatásaink szerint (*K. Nagy, 2015*) a KIP-et a tanítási órák (a tanár számára is komfortérzetet adva) 10-20%-ban hatékony alkalmazni. Ez a gyakoriság mérhető pozitív hatást fejt ki a szocializáltságban és tudásban heterogén tanulói csoporton belül a tanulók viselkedésére, a közöttük fennálló státuszhelyzetek rendezésére és ennek következtében a sikeres ismeretelsajátításra.

A tanóra menetét az órára történő ráhangolás, a csoport- és a személyre szabott egyéni feladatok végrehajtása és bemutatása, valamint az óra értékelése adja, amely elemekből a nyílt végű csoportfeladatok és az egyéni, személyre szabott feladatok jellemzőinek bemutatására az alábbiakban külön figyelmet fordítunk.

Nyílt végű csoportfeladatok

A tanóra során a körülbelül 30-35 fős osztályban szervezett, tudásban heterogén, 4-5 fős tanulói kiscsoportok azonos témában (például: *Örkény István Egyperecek novellái, 12. évfolyam*), eltérő, nyitott végű, a tanulók között alkotó vitára alkalmas feladatokat kapnak. A csoportfeladatokra, az azok eredményeiről szóló beszámolókkal együtt

körülbelül 25 percet szánunk. Megjegyezzük, hogy a KIP szerint szervezett tanóra során a pedagógus a tanmenetben található tanóraegységére koncentrál.

A nyíltvégűség minden esetben azt jelenti, hogy több megoldása lehetséges a feladatnak, és a tudásban heterogén összetételű csoportban végbement megegyezés, pozitív vita eredményeként innovatív megoldást tesznek le az asztalra a tanulók. A versenyhelyzet elkerülése miatt a 10-20%-nyi KIP szerint szervezett tanórán minden csoport azonos témában eltérő nyílt végű feladaton dolgozik.

Például:

I. csoportfeladat:

Óbudai ikrek (gardneri intelligenciaterület: nyelvi)

‘Óbudán hármas ikrek születtek’ címmel írtatok pár mondatos szöveget az alábbi műfajok valamelyikével (ha időtök engedi, többféle műfajban): apróhirdetés, újsághír, híradó, nyilatkozat, kormánynyilatkozat, levél a szerkesztőhöz, végzés, rendőrségi közlemény, baráti beszélgetés! Ezt követően olvassátok el Örkény István Óbudai ikrek c. művét!

II. csoportfeladat:

Nászutások a légyapíron (gardneri intelligenciaterület: testi-kinesztéziás, interperszonális)

Olvassátok el, majd adjátok elő Örkény István Nászutások a légyapíron c. művét (két fő megosztva olvassa fel a szöveget, míg a másik két fő némán előadja a történetet)!

III. csoportfeladat:

Nincs semmi újság (gardneri intelligenciaterület: térbeli-vizuális)

Olvassátok el Örkény István Nincs semmi újság c. novelláját, majd készítetek belőle képregényt!

A csoportfeladatok annyi csoportra készüljenek, ahány 4-5 fős, tudásban heterogén tanulócsoporthoz tud a pedagógus alakítani!

A fenti tanórarészletben jól látható, hogy a tanmenet szerinti központi témának (Örkény István: *Egypercesek*) megfelelően kapott minden kiscsoport feladatot. Az egyes csoportok számára az eltérő feladatok kijelölésének több indoka is van:

- A csoportok egymás ötleteit nem másolva, egymást nem befolyásolva végezhetik munkájukat.
- Nem alakul ki versenyhelyzet a csoportok között abban a tekintetben, hogy ugyanazt a feladatot melyik csoport oldja meg a legsikeresebben. Ennek a témának szerint kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében nagy jelentősége van, mivel

ezek a tanulók alacsony státuszuk miatt és másokat kompetensebbnek véelve hamar feladják erőfeszítéseiket. Legtöbbször úgy vélik, hogy ahol az osztály „legjobb” tanulója van, az a csoport sikerebb lesz a feladat megoldásában, így hozzá sem fognak a sajátjukhoz.

A jó csoportfeladat

- érdekes, motiváló,
- sokféle képesség felhasználását teszi lehetővé,
- lehetőséget ad a tanulóknak, hogy eltérő képességeik ellenére mindannyian hozzájáruljanak a feladat sikeres megoldásához,
- megfelelő színvonalú,
- egyetlen csoport sem sérül tudásban, mert nem a másik csoport feladatát oldotta meg.

Nem jó egy feladat, ha

- alacsony színvonalú,
- csak memorizálást és rutinmegoldást kíván, illetve csak tudás-visszakérdezésre ad alkalmat, és a tanulók innovációja elmarad.

Személyre szabott, differenciált egyéni feladatok

A csoportmunka az óra 45 percének a felét teszi ki a beszámolóval együtt. A csoportmunkát követően, az óra további részében a csoportmunkára épülő, személyre szabott, differenciált egyéni feladatok megoldása következik. Az egyéni feladatok követelménye, hogy felhasználják a csoportmunka eredményét, a csoportmunka nélkül azok nem megoldhatóak. A differenciált képességre szabott feladatok a tehetséggondozás kiváló eszközei is.

I. csoportfeladat:

Óbudai ikrek 'Óbudán hármas ikrek születtek' címmel írtatok pár mondatos szöveget az alábbi műfajok valamelyikével (ha időtök engedi, többféle műfajban): apróhirdetés, újsághír, híradó, nyilatkozat, kormánynyilatkozat, levél a szerkesztőhöz, végzés, rendőrségi közlemény, baráti beszélgetés! Ezt követően olvassátok el Örkény István Óbudai ikrek c. művét!

A csoportmunkához tartozó egyéni feladatok:

1. Hasonlítsd össze az eredeti művet az általatok írt szövegekkel! Készíts róla bemutató szöveget!
2. Válassz ki egy, a csoportmunkátokban is preferált, neked tetsző műfajt, és gyűjtsd össze a jellemzőit az általatok írt szöveg és Örkény szövege alapján!

3. *Találhatók e példák a groteszkre az általatok írt szövegekben és Örkény művében? Válaszod indokold!*
4. *Találj ki egy hasonlóan meghökkentő történetet, és írd meg valamelyik felsorolt műfajban!*
5. *Melyik megfogalmazásban tetszett legjobban a történet és miért?*

II. csoportfeladat:

Nászutasok a légyapíron

Olvassátok el, majd adjátok elő Örkény István Nászutasok a légyapíron c. művét (két fő megosztva olvassa fel a szöveget, míg a másik két fő némán előadja a történetet)!

Egyéni feladatok:

1. *Képzeld el, hogy te vagy a rendező! Hogyan értékelnéd az előadásokat?*
2. *Adott-e többletjelentést a novellának az előadás?*
3. *Mit gondolsz, a novella melyik részletét sikerült a legkifejezőbben előadnotok? Válaszod indokold!*
4. *Rajzold le a neked leginkább tetsző részletet az előadásból!*

III. csoportfeladat:

Nincs semmi újság

Olvassátok el Örkény István Nincs semmi újság c. novelláját, majd készítetek belőle képregényt!

Egyéni feladatok:

1. *Rajzold bele magad a képregénybe! Te mit mondanál, mi újság?*
2. *Fejezd be máshogy a képregényeteket!*
3. *Mit gondolsz, mennyire sikerült jól visszaadni a novella stílusát a képregényben? A válaszod indoklással támaszd alá!*
4. *Melyik műfajban tetszett jobban a történet? Miért?*

A KIP szerint szervezett órai munka során kizárólag a csoportmunka eredményeit felhasználva nyílik lehetőség az egyéni feladatok megoldására, tehát, mint fentebb olvashatjuk, az egyéni feladatok között nincs egyetlen olyan sem, amelyik nem igényli a közösen elkészített csoportmunka eredményét. Amennyiben ettől a követelménytől eltekintenénk, hamar leszoktatnánk a tanulókat arról, hogy aktívan vegyenek részt a csoportmunkában.

Az órai munka során fontos a tanári utasítás, beavatkozás visszaszorítása, a tanulók önálló, a kiosztott tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésének erősítése, a szerepek óráról órára történő rotációja, amely rotáció a különböző helyzetekben való megfelelést, az eltérő képességek kibontakoztatását biztosítja. A KIP által javasolt, érdekes, több megoldást kínáló, sok önálló munkát igénylő feladatok innovatív problémamegoldást, alkotó gondolkodást, leleményességet, esetleg művészi (zene, dráma, tánc, rajz

stb.) képességet igényelnek. Ezek a feladatok eszközök (szótárak, lexikonok, televízió, videó, fotó, diagram, táblázat stb.), de nem speciális eszközök széles skáláját igénylik. A csoportfeladatok többféle megoldást kínálnak, nyitott végűek, amelyek elősegítik a tanulók egymás közötti interakcióját, és egy központi téma köré csoportosulnak. A cél a feladatok összeállításánál a gondolkodás fejlesztése, egy téma több oldalról történő megközelítése, megértése, feldolgozása, a közös munka végzése. A program elengedhetetlen része a tanulói státuszkezelés (K. Nagy, 2015).

A tanár állandóan erősíti a csoport tagjaiban azt a tudatot, hogy mind az egyén, mind a csoport, képes a feladat sikeres véghezvitelére, és azt, hogy a feladatok megoldásához történő egyéni hozzájárulás a csoport sikerének záloga. Csak akkor szól bele a munkába, ha az elkerülhetetlen, viszont gyakran ösztönzi a tanulókat gondolkodásra és együttműködésre. A tanulók között kialakult státuszkülönbségeket azzal próbálja meg kezelni, hogy olyan feladatokat választ, amelyek lehetővé teszik a csoporttagok egyenrangú szerepvállalását a munkában, amely munkáról két csatornán érkezik visszajelzés: a csoportfeladatok és az egyéni feladatok útján.

Összegzés

Írásunkkal arra kívántuk felhívni a figyelmet, hogy ahhoz, hogy tanítás során a tanulók egyéni képességeit figyelembe véve tudjon fejleszteni a pedagógus, folyamatosan felül kell bírálnia alkalmazott stratégiáit, és újabb alternatívákkal kell gazdagítani azokat.

A hagyományos pedagógia egyeduralma – különösen a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségek tekintetében – megkérdőjelezhető. Az innovatív pedagógiai módszerek a tudásban heterogén összetételű osztályokban, ahol a diákoknak segítségre van szükségük ahhoz, hogy kritikai gondolkodást és jó problémamegoldó készséget követelő csoportmunkában együtt, egymásra támaszkodva dolgozzanak, nagy jelentőséggel bírnak. Most, amikor a társadalom megköveteli, hogy ne csak néhány, hanem az iskolából kikerülő összes fiatal rendelkezzen ezekkel a képességekkel, a pedagógusoknak jártasságot kell szerezniük abban, hogyan tanítsák meg a diákoknak ezeket. Mivel a frontális osztálymunka nem alkalmas minden tanuló egyidőben történő hatékony megszólítására, ezért ennek a hiányosságnak a kiküszöbölésére a pedagógusok eltérő munkaszervezési módokat, technikákat alkalmazhatnak, amelyek közül a személyre szabott feladatok kijelölésére alkalmas gardneri intelligenciaterületek, az integrációs mátrix (Bloom-féle taxonómia és a gardneri intelligenciaterületek), illetve a Komplex Instrukciós Program (KIP) alkalmazására hívtuk fel – a teljesség igénye nélkül – a figyelmet.

Felhasznált irodalom

- Cohen, E. G. (1994): *Designing Groupwork: Strategies for Heterogeneous Classrooms*. Teacher College Press, New York.
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (2014): *Designing Groupwork: Strategies for Heterogeneous Classrooms*. Teacher College, Columbia University, New York–London.
- Gardner, H. (2003): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Heacox, D. (2007): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- K. Nagy Emese (2007): *Esélyegyenlőtlenség iskolai kezelése csoportmunkával*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- K. Nagy Emese (2020): *Status Problem in Schools*. In.: Hideg Gabriella; Simándi Szilvia; Virág Irén (szerk.): *Prevenció, intervenció és kompenzáció*, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Balázs Renáta

A finn nemzeti irodalom a gimnáziumi tantervekben

Bevezetés

A finnországi PISA-eredmények évről évre azt sugallják, van mit tanulnunk a finnek-től. Annak ellenére, hogy a finn gyerekek szövegértési eredményei az elmúlt években gyengültek, ők még mindig az élvonalban járnak. A szövegértési kompetenciák eredményei nem függetleníthetők a finn nyelv és irodalom oktatásától. Tanulmányomban elsősorban nem módszertani kérdésekre keresem a választ, hanem a finn irodalomtanítás tartalmi előírásait vizsgálom az elmúlt húsz év tantervei alapján (LOPS 2003, 2015 és 2019). A finn irodalomtanítás jelenlegi helyzetéhez megértéséhez *Juha Rikama* (2004) három évtizedes kutatása alapján vázoló a 20. század második felében végbemenő változásokat. A tantárgy, illetve modul tartalmi vonatkozásai szoros összefüggésben vannak a nemzeti irodalom fogalmával, ezért azokat az elméleti kérdéseket is érintem, melyek a 2000-es évek elejétől meghatározói a finn nemzeti irodalomról szóló tudományos diskurzusnak. A tantervek elemzése arra mutat rá, hogy a finn irodalom tanításának szintén vannak identitáspolitikai vonatkozásai, a 2020-as magyar *Nemzeti alaptanterv*hez képest azonban nem a nemzeti, hanem a kulturális identitás létrejöttében jelölik ki az irodalomtanítás szerepét, a kötelezőolvasmány-listák és irodalomtörténet tanítása helyett a tanárok és a diákok által összeállított, folyamatosan alakulóban lévő transzkulturális és többnyelvű irodalmi „kánonra” tesznek javaslatot. A finn gyerekek szövegértéskompetencia-eredményei nem függetleníthetők az irodalomtanításnak tulajdonított céloktól, melyek középpontjában az élményalapúság és a kreativitás áll.

I. A finn irodalom fogalmának alakulása

Mielőtt a finn irodalomtanítás történetét összefoglalnám, szükségesnek tartom körülményezni, mit is értünk napjainkban finn irodalomról, elsősorban a finnországi irodalomtörténeti diskurzusok alapján. Az ország irodalmának meghatározó sajátossága, hogy két államnyelven írják, a többségi finn és a kisebbségi svéd nyelven. Ez a felosztás azonban még mindig túlságosan leegyszerűsítő. A finn irodalom része ugyanis az őshonos népesség által írt számi irodalom, a bevándorlók által írt irodalom, a roma, a zsidó és más

történelmi kisebbségek, például a finnországi oroszok irodalma is, ahogy a finn származású, külföldön élő és ott finnül vagy más nyelven alkotó szerzőket sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Az 1990-es, 2000-es évek elején olyan írók egész csoportja debütált, akik a világ különböző részeiről érkeztek Finnországba; a 2000-es években körülbelül 90 bevándorló szerző jelentetett meg művet (*Nissilä*, 2016a). A finn irodalom fogalma nemcsak a szerzők hovatartozását, de az alkotás nyelvét illetően is változatosságot mutat. A nemzeti keretek között mozgó megközelítés nem elégséges olyan kortárs irodalmi jelenségek széles körű vizsgálatára, mint a bevándorlóirodalom.

Finnország több mint hatszáz éven át volt a Svéd Királyság része, melytől 1809-ben szakadt el, miután a cári birodalomhoz csatolták. A hatalmi-politikai változások következményeként a finn társadalomnak szembesülnie kellett kulturális hovatartozásának kérdésével is. A finn nacionalizmus német mintára jött létre egy alapvetően svédajkú politikai elit közvetítésével. Az 1800-as évek első felében a nemzeti identitásépítési projekt ahhoz vezetett, hogy a finn irodalom kétnyelvűségét intézményesítették a svéd és a finn irodalmi társaságok létrejöttével (*Nissilä*, 2016b).

Ez az intézményesülés azonban a 20. század elejére átbillent a finn nyelvű irodalom dominanciájává. *Domokos Johanna* (2018) a finn irodalom fejlődésének társadalmi-politikai kontextusát vizsgálva írja, hogy a finnségnek egy kettős nemzetiségen alapuló kategóriaként kellett volna funkcionálnia, amely a szülőföld (patria) iránti szereteten és az iránta való elkötelezettségen alapult volna. A nemzeti sokszínűség pusztán a svéd- és a finnajkúakra terjedt ki, figyelmen kívül hagyva az ország többi kisebbségét, mint például a számikat. Azonban a finn irodalomtörténetekben a finnországi svéd irodalom is csak *Kai Laitinen* 1981-es kézikönyvében szerepelt először kellő hangsúllyal.

A finn irodalom átfogó látásmódja nem magától értetődő napjainkban sem, azonban – elsősorban a bevándorló háttérű (női) szerzőknek köszönhetően – a finn irodalomtudományos diskurzusban végbement egy olyan, joggal irodalomtörténetinek nevezhető fordulat, mely lehetővé teszi, hogy a finn irodalomra ma már egy nemzetek fölötti, több országhatáron átívelő, többnyelvű szövegközegént tekintsünk (*Nissilä*, 2018). Ezen szemléletváltás bemutatása meghaladná a dolgozat kereteit, azt azonban fontos kiemelni, hogy egy reflektáltabb és inkluzívabb nemzeti irodalom-fogalom jelenik meg (vö. Balázs, 2019), amely nem korlátozódik az irodalomtörténeti diskurzusra, hanem áthatja az oktatást is. Ez a legjobban az irodalomtanításban használt tankönyvekben és a tantervi szabályozó dokumentumokban érhető tetten.

II. A finn irodalomtanítás helyzete történeti szempontból

II.1. Finn (irodalom)tantervek (1941–2001)

A finn irodalomtanítás alakulása nem függetleníthető attól a történelmi helyzettől, hogy a finn nyelv csupán a 19. század nemzeti törekvéseinek folyamánként válhatott a későbbi Finnország állam- és kultúrnyelvévé. 1856-ban lett kötelező tantárgy az iskolákban, és 1874-től kellett érettségizni belőle (*Kauppinen és Turunen*, idézi *Rikama*, 2004). 1918 és 1994 között az óraszám kb. 11%-át tette ki a kötelező tárgyakénak, ez 1994-től folyamatosan esett, amikor általánosan csökkentették a kötelező tárgyak óraszámát a választhatók javára (*Rikama*, 2004). *Juha Rikama* (2004) átfogó kutatást végzett a 20. század második felének középiskolai finn irodalomtanításáról. A továbbiakban ennek alapján tekintem át a finn irodalomtanítás jelenlegi helyzetének előzményeit.

A finn irodalomtanítás szabályozásának egyik érdekessége, hogy az 1941-ben bevezetett tanterv (*Opetussuunnitelma*) több mint negyven éven át maradt érvényben. Ebben a tantervben jutott először központi szerephez az irodalom, amely négy fő területre tagolódott: irodalom, szóbeli előadás, írásbeli bemutatás és nyelvtan. Az irodalom fő célkitűzésének azt jelölte meg, hogy az képes élményeket nyújtani az olvasónak, az élményalapúság tehát már ekkor összekapcsolódott az irodalomoktatással. Ugyanakkor expliciten is hangsúlyt kapott a nemzeti irodalmi megjelenítésének keresése és a hazaszeretetre nevelés. *Urho Johansson* szerint ez nem függetleníthető attól, hogy a tanterv a második világháború éveit jelent meg, ugyanakkor visszavezethető egészen a 19. századi, *J. V. Snellman* nevéhez köthető nemzetépítési projektig (*Rikama*, 2004). Itt még szerepeltek kötelező irodalmi művek, melyek által a hazaszeretet érzését kellett erősíteni a diákokban, ugyanakkor csak tanítandó szerzőket írtak elő, a művek választásában megmaradt a tanárok mozgásteret. Az 1960-as évekre már elavultnak számított ez a tanterv, azonban érvényben maradása nem akadályozta az irodalomoktatás fejlődését. *Rikama* paradoxont lát abban, hogy miközben az irodalom történetelvű oktatását írták elő, hangsúlyozták az élményalapú irodalomolvasást. Utóbbi szempontjából már ez a tanterv is a tanulói részvétel fontosságát hangsúlyozók közé sorolható. Az egyéni olvasási élményt mégis felülírni látszik az, hogy mindenkinek szerzőszinten egységes irodalmi kánont kellene olvasnia. Ez utóbbi követelmény a nemzeti irodalom örökítését szolgálta, amely a nemzeti/állami folytonosságot támogatta, és a nemzeti identitást erősítette. A kérdés pontosan akörül forgott, hogy fontosabb-e a tanulóknak ismerni az irodalomtörténetet és az azt alkotó kanonikus műveket, vagy inkább az lenne a lényeges, hogy olyan irodalmi élményekben részesüljenek, amelyek éppen abban az életkorban a leginkább segítik a fejlődésüket, függetlenül az irodalomtörténeti jelentésektől. Ezek voltak azok a kérdések, melyek a 20. század második felében az irodalomoktatás körüli szakmai diskurzus részét képezték. Mindemelett részben az 1941-es tanterv tág keretei indokolhatták, hogy több mint negyven éven át használatban maradt.

A következő, 1982-es tanterv bevezetését megelőzően folyamatosan párbeszéd tárgyát képezték az irodalomoktatással kapcsolatos problémák. *Rikama* szerint ennek középpontjában a tanítandó irodalmi szövegek minősége és a választási lehetőségek kérdése állt. Ennek köszönhetően elkezdtek frissebb megjelenésű könyveket is tanítani, illetve a korábbinál több világirodalmi alkotás is bekerült a tantervbe. Fontos kiemelni, hogy ezeket a vitákat már akkor is irodalomtanárok és nem az iskola fölött álló valamely szakmai grémium tagjai folytatták. Az irodalomtanárok központi fóruma, az Anyanyelvtanárok Egyesülete (*Ädinkielen Opettajien Liitto*) már 1948-ban megalakult.

A 70-es években az irodalomoktatás célját illetően nem történt nagy változás, a tárgyalandó szövegeket és a módszertant illetően viszont annál inkább. Az élményalapú pedagógia helyét az újkritika szövegközpontú elemzési módszertana vette át, valamint a tematikus megközelítésmód, amely elősegítette az irodalomtanítás összekapcsolását a többi tantárggyal, például a történelemmel, a társadalomtudománnyal és a pszichológiával. A szövegek keletkezéstörténete helyett azok elemzésére került a fókusz. Az élményalapú oktatást a hermeneutika hatására az olvasóközpontúság váltotta fel.

Finnországban az 1980-as években áttértek a kurzusalapú oktatásra. 1994-ben csökkentették a kötelező óraszámokat, ugyanakkor növelték a tanárok választási szabadságát. A tantárgy nevét 1997-ben változtatták meg anyanyelvről finn nyelv és irodalomra, amit *Rikama* úgy értékel, hogy ez az irodalom tantárgyon belüli helyzetét volt hivatott megerősíteni a nagy óraszámcsökkenés miatt. A kutató disszertációjában a 2000-es éveket megelőző két évtizedet vizsgálta irodalomtanároknak szóló sokrétű kérdőíveken keresztül. Ezeket három alkalommal, 1979–80-ban, 1990-ben és végül 2001-ben küldte ki. Mindháromszor kb. 40%-os volt a válaszadási arány. A kérdőívekre adott válaszok alapján *Rikamán*ak sikerült átfogó képet nyújtani ezeknek az évtizedeknek a finn irodalomoktatási helyzetéről. Az óraszámcsökkenés és az 1992-ben bevezetett új típusú érettségi miatt egyre csökkent a diákok olvasottsága, miközben hangsúlyosabbá vált az irodalomtörténet és az irodalmi fogalmak tanítása. *Rikama* felméréseiből érdemes kiemelni azokat az eredményeket, amelyek az olvasandó művek kiválasztását érintik. Ezekre pusztán a tanárok kérdőívre adott válaszaiból lehet következtetni, mivel ekkor már szerzőszinten sem volt kötelező irodalmi lista. Mindhárom felmérésen az derült ki, hogy nagyon magas – 90% – volt annak az aránya, hogy a tanárok mellett a diákok is dönthettek az olvasandó művekről. Ebben az esetben vagy maguk a diákok is ajánlottak könyveket, vagy a tanár által összeállított listáról választhattak olvasnivalót. Ezekben az években jelentős változások is történtek. Mind az egyénileg teljesen egészében elolvasandó, mind pedig a közös olvasási élményt biztosító művek száma csökkent. A tanárok által olvastatott művek kánonja, melyet akár *pedagógusi kánonnak* is nevezhetnénk, szintén egyre nagyobb változatosságot mutatott. A szinte minden tanár által olvastatott műveket két klasszikus képviselte:

Aleksis Kivi Hét testvér (1870) és *Väinö Linna Ismeretlen katona* (1954) című regénye, ám a 2001-es felmérés alapján ezeket a tanárok mindössze 18%-a olvastatta már. Az is érdekesség, hogy a 15 leggyakrabban olvasott mű között már csak klasszikusok szerepelnek. Ezt *Rikama* azzal magyarázza, hogy egyre kevesebb teljes művet olvasnak a tanulók, ez pedig a kortárs irodalom rovására megy. A kutató radikálisan fogalmaz: „kulturpolitikai gyilkosságnak” nevezi, hogy a rövidebb szövegek átveszik a teljes művek olvasása feletti uralmat. Véleménye szerint ez megakadályozza a tanulók általános irodalmi műveltségének kialakulását, amely a nemzeti és az általános emberi önmegértéshez szükséges. (*Rikama*, 2004, 79. o.)

A finn irodalomtanításra tehát már az 1980-as években jellemző volt a tanári szabadság garantálása és a tanulói aktivitás bevonása az olvasmányok kiválasztásába. Ez pedig jelentős változás az 1941-es tantervhez képest, amelyben a tanár még egyedüli autoritásként jelent meg.

II.2. Szövegértési kompetenciák az ezredfordulót követően

A 2000-es évek eleje finn oktatási bummként írható le. A finn tanulók 2000-ben és 2003-ban a világ legjobb szövegértői voltak a PISA-méréseken, 2006-ban a második legjobbak. A későbbiekben romlottak az eredményeik, de még ezzel együtt is 2018-ban az OECD-országok közül az ötödik legjobbként zártak, a megelőző, 2015-ös méréshez képest pedig csak elhanyagolhatóan, mindössze hat ponttal esett a teljesítményük. Az eredmények romlása mellett elsősorban az ad aggodalomra okot, hogy szignifikánsan nő a lányok és a fiúk közötti különbség, az OECD-országok közül itt a legnagyobb a teljesítménybeli szakadék a nemek között, a lányok javára. Az azonban figyelemreméltó, hogy Finnország volt a résztvevő országok közül az egyetlen, ahol a tanulók kimagaslóan elégedettek voltak az életükkel, ugyanakkor pedig a szövegértési készségeik is magas pontszámot értek el (*Opetus ja kulttuuriministeriö*, 2019).

A finn oktatás alakulását *Outi Oja* így jellemezte: „PISA-bővületből PISA-szorongáson át ugrás a digitalizációba.”¹ (*Oja*, 2017, 21. o.) Ez a megfogalmazás jelzi, hogy magukat a finnek is meglepte, amikor a méréseken kiderült, hogy a világ élvonalbeli oktatási rendszerét sikerült kidolgozniuk és működtetniük. Ezt követték a későbbi évek romló tendenciáit kísérő aggodalmak, manapság pedig a legnagyobb figyelmet a digitalizált világ kihívásai jelentik, melyek az irodalomtanítást sem hagyják érintetlenül.

¹ A *digiloikka*, digitális átállás (finnül 'ugrás') értelmezését magyarul lásd: *Kis-Tóth, Gulyás és Racsko* (2017, 231. o.)

III. A nemzet és a nemzeti irodalom fogalma a tantervekben a 2000-es évek után

Az elmúlt húsz évben három tanterv (*Lukion opetussuunnitelman perusteet*, a továbbiakban LOPS) váltotta egymást Finnországban. Az első 2003-tól 2015-ig volt érvényben. A harmadik végleges tervezete 2019-ben jelent meg, és 2021 augusztusában lép érvénybe. Az első kettő az 1994-ben bevezetett kurzusalapú oktatást szabályozza, amelyben a finn nyelv és irodalom tantárgy hat kötelező kurzusból épül fel. Ezek a 2003-as tantervben a következők: 1. Nyelv, szövegek, kommunikáció; 2. A szövegek szerkezete és jelentése; 3. Az irodalom eszközei és értelmezései; 4. Szövegek és hatásuk; 5. Szöveg, stílus és kontextus; 6. Nyelv, irodalom, identitás. Ezeken felül szerepelnek még a tanulók által szabadon választható kurzusok is. A kötelező kurzusokat a hároméves gimnáziumi képzés során kell elvégezni. Ahogy a tantárgyak neve is jelzi, bizonyos szinten elkülönül egymástól a nyelvtan és az irodalom tanítása, de minden kurzus segít fejleszteni mindkét terület kompetenciáit.

A három tanterv számos hasonlóságot mutat az oktatás általános céljainak kijelölésében, ugyanakkor megfigyelhetők lényeges hangsúlyeltolódások is. A 2003-as tanterv a tantárgyakat átfogó fő fejlesztési témaköröknek többek között a kulturális identitás, valamint a kultúrák ismeretének fejlesztését jelöli ki: „A középiskolai képzésnek meg kell adnia a lehetőséget a tanulók számára, hogy létrehozassák a kulturális identitásukat az anyanyelv, a múlt feldolgozása, a hit, a művészeti és természeti tapasztalatok, valamint a többi tanuló számára fontos dolgok által.” (LOPS 2003, 27. o.) Az identitás kérdése mind a 2003-as, mind a 2015-ös tantervben *kulturális identitásként* jelenik meg, a nemzeti értékek pedig beleágyazódnak a szűkebb északi és a tágabb európai kultúrkörbe. A tanterv ezen a téren egy mozgásban lévő és heterogén kultúrafogalommal dolgozik, amit az is jelez, hogy a tanulóknak a középiskolai képzés során a kultúra fogalmának különböző jegyeit kell elsajátítaniuk. További célként jelenik meg a szellemi és tárgyi kultúrahagyomány ismerete. Az oktatás célja, hogy a tanuló tudatosítsa a saját kulturális identitását, ismerje fel, milyen kulturális csoportba akar tartozni, és legyen képes a saját kultúráját közvetíteni. A kulturális sokféleség a kreativitás forrásaként jelenik meg, a tanulóknak pedig törekednie kell arra, hogy a multikulturalitás tiszteletén alapuló társadalom aktív építője legyen.

A 2015-ben megjelent, 2016-os módosításokkal² (*Harmanen*, 2015) bevezetett tanterv a középiskola alapvető céljánál a kulturális sokoldalúság képviselését már az emberi jogok ismeretének körébe utalja. A kulturális identitás létrehozása és megerősítése továbbra is hangsúlyos, ugyanakkor bekerül a tantervi célok közé a nyelvi tudatosság, a többnyelvűség és a *monilukutaito*, a sokoldalú írni-olvasni tudás (*multiliteracy*) is.

² A finn nyelv és irodalom 2016-os módosításai nem hivatalos dokumentum, hanem az *Anyanyelv és irodalom fórumon* elhangzott javaslatok alapján született dokumentum.

Utóbbi *Kiili* és *Eskelä-Haapanen* szerint a gazdag szöveges környezetben megjelenő írásbeli, szóbeli vagy multimediális szövegek értelmezésének, megalkotásának és értékelésének készségét foglalja magába (idézi *Kis-Tóth* és mtsai., 2019).

A finn anyanyelvűeknek szóló finn nyelv és irodalom tanításának céljai is a fent meghatározott kulturális identitás fogalmával függenek össze. A tantárgy segíti a tanulót a saját kultúrájának és nyelvének értékelésében, ahogy a többnyelvűség és kulturális sokszínűség megértésében is. Mind a 2003-as, mind a 2015-ös tanterv központi fontosságúnak állítja be a finn nyelv és irodalmat. A 2015-ös tantervi leírásban kiemelt szerephez jut az irodalom azon képessége, hogy élményeket nyújt, valamint támogatja az identitás, illetve az etikai és esztétikai megfontolások fejlesztését és a kulturális hagyomány megismerését. Ehhez illeszkedik a tantárgy nyelvének a tematizálása is: „Az oktatás során ugyanis figyelembe kell venni a finn és a svéd nyelv helyzetét államnyelvekként, a finn nyelv helyzetét mint Finnország többségi nyelve és a tanítás nyelve, valamint a számít mint az ország őshonos népének nyelve.” (LOPS 2015, 40. o.) Ez a nagyfokú szociolingvisztikai érzékenység a 2016-os módosításban annyiban csorbul, hogy lemarad a mondat utolsó része, a számik nem szerepelnek ebben a részben. A továbbiakban a tantárgyi előírások irodalmi vonatkozásait illetően a finn irodalom–társadalom–identitás összefüggéseire szorítkozom, ugyanakkor, ahol fontosnak tartom, jelzem a szemléletmódbeli hasonlóságokat a nyelvtannal. Ez a korántsem átfogó hármas szempontrendszer segíthet felvázolni a finn irodalom nemzeti szempontú értelmezésének alakulását az elmúlt húsz évben.

A korábban említett kötelező kurzusok közül a 2003-as tanterv alapján a hatodik, a *Nyelv, irodalom és identitás* koncentrált leginkább a vizsgált szempontokra. Ennek keretében a tanulónak általános képet kell kapnia a finn nyelv és irodalom, valamint a finn kultúra jelentőségéről az egyén és a társadalom szempontjából. Ugyanakkor meg kell ismernie a finn irodalom központi műveit és témáit, valamint képessé kell válnia értékelni ezek jelentőségét a saját kultúrája szempontjából és az egyéni identitás építőjeként. Eközben megtanulja értékelni a mai Finnország többkultúrútságát és többnyelvűségét, valamint felismeri az anyanyelv jelentőségét minden egyes ember számára. Ebből is látszik, hogy irodalom és nyelv(tan) az egyes kurzusokon belül is szorosan összefügg. A központi tartalmak is csak annyiban konkretizálnak, hogy a szöveget a szóbeli és írásbeli hagyományban, a népköltészettől az irodalomig, az írott kultúrától napjaink információcseréjéig kell vizsgálni. A központi tartalmak közé tartozik a nyelv és az irodalom jelentősége a nemzeti identitás szempontjából. A finn szépirodalmat annak időbeli és kulturális kontextusában kell vizsgálni. A *Szöveg, stílus, kontextus* kurzus keretében a világirodalom kerül a fókuszba. Itt sincsenek konkrét művek, a cél, hogy a tanuló különböző korszakokban és eltérő stílusokban született művekkel ismerkedjen meg, és képes legyen elhelyezni azokat kulturális kontextusukban. A 2003-as tantervben választhatóként szerepel a *Szövegalkotás és kortárs kultúra*,

melyen belül az irodalmi oktatás célja az, hogy a tanuló megtalálja a kortárs irodalomból az őt érdeklődő szövegeket, és részt vegyen az ezekről folytatott kulturális párbeszédben. A kortárs irodalom kiemelten itt tehát még csak választható kurzusként kap szerepet.

A 2015-ös tantervben megváltozott valamelyest a kurzusok neve és tartalma is: a hatodik (*Nyelv, irodalom, identitás*) kurzus a második (*A szövegek szerkezete és jelentése*) helyén szerepel, az ő helyét pedig *A kortárs kultúra és elbeszélések* veszi át. A kortárs irodalom itt tehát már a kötelezők közé kerül, és önálló kurzust kap, melynek célja Finnország és a nemzetközi kortárs irodalom és kultúra műveinek megismerése, illetve azok jelentőségének értékelése a kulturális és egyéni identitás szempontjából. A központi tartalmak között szerepel a nyelv és a szövegek átalakulása a digitális környezetben, a mediális szövegek aktuális műfajai, úgymint a színház, a médiaszövegek, a filmek és képek; a történetek és az elbeszélhetőség a szép- és tudományos irodalomban és más kultúrákban, az intertextualitás pl. a mítoszokban és a klasszikus a kortárs kultúrában; a kortárs irodalom kontextusai és olvasási módjai; a jelenkori Finnország, a közeli országok és a világirodalom feldolgozása. 2003-at követően a kortárs irodalom tehát a finn nyelv és irodalom oktatásának egyik sarokpontjává vált.

A 2019-ben megjelent, 2021 augusztusában bevezetendő tanterv a korábbiakhoz képest jelentős szerkezeti változásokat hoz. A kurzusalapú oktatás helyett a tanulóknak kreditpontokat kell gyűjteniük. Továbbra is vannak kötelezően elvégzendő kurzusok, viszont a tanulóknak sokkal nagyobb a választási lehetőségük abban, hogy mely tárgyakból állítják össze maguknak a minimális pontszámot. A tanterv maga a transzverzális kompetenciákra épül, amelyeket több tárgyon keresztül lehet fejleszteni (Vö. Lannert, 2019).

A tanterv külön tematizálja a nyelvhez és kultúrához kapcsolódó kérdéseket. A korábbi tantervekhez hasonlóan a hangsúly a kulturális identitás támogatásán van, azonban ez kiegészül a nyelvi identitással, melynek következtében az oktatás során előtérbe kell állítani a két- és többnyelvűséget, ezáltal erősítve minden tanuló nyelvi tudatosságát és metanyelvi készségeit. A középiskolai oktatás tartalmazhat többnyelvű oktatási szituációkat.³ A korábbi tantervekhez képest a számi, a roma és a jelnyelvi beszélők mellett előtérbe került a *többi többnyelvű tanuló* is. Az irodalom oktatása itt szintén központi szerepet tölt be, mivel támogatja a nyelvi tudatosság fejlődését, a kulturális műveltséget és a többi tantárgy tanulását. Az irodalom tanításának célja mind a szép-, mind a tudományos irodalom megértése, az élményszerű olvasás, valamint a szövegek elemzésének és értelmezésének fejlesztése. A tantárgy a nyelvi nevelés

³ A többnyelvi oktatási szituáció előfordulása a finn oktatási rendszerben a *transzlingvális*, illetve *transzlingváló* pedagógia előtérbe kerülésére utal. Az előrejelzések alapján 2030-ig Helsink környékének minden negyedik lakója idegen nyelvű lesz, vagyis nem a finn, a svéd vagy a számi lesz az első nyelve, valamint az iskolaérett gyerekek közül legkevesebb minden negyedik az iskolai nyelvhasználatától eltérő nyelven is fog beszélni otthon (Lehtonen, 2019). A transzlingváló pedagógiai gyakorlatok a tanulók nyelvi repertoárjának minél szélesebb körű iskolai használatára biztosítanak lehetőséget.

része, amely segíti a tanulót a nyelvi és kulturális identitásának létrehozásában. A finn irodalom nyelvi jellegzetességének meghatározása a finn, a svéd és a számi mellett kiegészül „Finnország nyelvi sokféleségének” figyelembevételével. (LOPS 2019, 66. o.) A korábbiakhoz képest jelentős változás továbbá, hogy a tanterv előírja teljes művek olvasását. A kötelező tárgyak során legalább nyolc teljes művet el kell olvasni, melyekből legalább egynek tudományos műnek kell lennie. *Rikama* ismertetett kutatásában éppen a teljes művek olvasásának visszaszorulásában látta a szövegértési készségek romlását a 2000-es évek elején. A romló PISA-eredményekre a finn oktatási rendszer továbbra sem kötelező irodalmi listákkal válaszol, ellenben még hangsúlyosabbá teszi az olvasás gyakorlatát. A kötelező kurzusokat illetően is nagyobb hangsúllyal jelenik meg az irodalom. Hat helyett nyolc kötelező kurzus lesz, *A nyelv, kultúra, identitás* kurzus helyébe a *Nyelv és szövegtudatosság* modul lép, illetve két *Irodalom* tárgy jelenik meg, melyek egyike a *Kortárs kultúra és elbeszélések* váltja fel.

Az első irodalom modul célja a tanulók olvasási szokásainak sokoldalúvá tétele az irodalmi műfajok és fogalmak megismerése, illetve az irodalmi jelentés nyitottságának megértése által. A központi tartalmakban az irodalom feladataként az élményalapú olvasás szerepel. A második modul már a finn irodalom mibenlétére koncentrál. Ennek keretében a tanuló megtanulja az irodalmat a társadalmi változások részeként vizsgálni, felismerni a különböző kontextusok jelentőségét az irodalom értelmezésében, megismeri Finnországnak és a világirodalomnak központi műveit, témáit, és képes őket elemezni a maguk kulturális kontextusában. Kiemelendő, hogy a korábbi tantervekhez képest a központi tartalmaknál nem finn irodalomról, hanem Finnország irodalmáról esik szó, amely sokszínű, sokhangú és, ami a leglényegesebb, *többnyelvű* jelenséggént képezi a világirodalom részét. A transzverzális kompetenciafejlesztés úgy valósulhat meg az irodalom által, hogy a tanulás során a nyelvi és kulturális identitás sokféleségének a megértése és az ezen való folyamatos elmélkedés lesz a cél (nem pusztán a kulturális identitás létrehozása).

Jelen cikk témájának kereteit meghaladja, de a jövőben érdemes lesz összehasonlítani a nagy társadalmi vitát kiváltó, 2020-ban bevezetett magyar *Nemzeti alaptanterv* (a továbbiakban *NAT*) középiskolai irodalomtanításra vonatkozó fejezeteit a fent tárgyalt, vele nagyjából azonos időben készülő finn tantervvel. Ehhez releváns szempontnak kínálkozik az irodalomtanítás célja, mely a *NAT* szerint a nemzeti identitás erősítésében, az erkölcsi nevelés támogatásában és a nemzeti irodalmi műveltség megszerzésében ragadható meg. Míg a finn tantervek egy olyan kulturális és nyelvi identitásfogalommal operálnak, mely az olvasás folyamatában alakul ki és át, addig a *NAT* a nemzeti identitást a kötelezően előírt művekből, mintegy a nemzeti identitás letéteményeseiből „kiolvasandó” és ezáltal elsajátítandó normaként írja le. *Hock Zsuzsa* a kulturális identitást elemezve *Stuart Hall* nyomán írja, hogy az szorosan összefügg a nemzeti hagyományok, a nemzeti kulturális örökség kérdésével, azonban egységes nemzeti kultúra nincsen, ezért

a nemzeti identitás sem tekinthető egyesítő identitásnak (Hock, 2010). Ehhez szorosan kapcsolódik továbbá az irodalomtanítás tartalma nemzeti kulturális örökségként, mely a NAT-ban kötelező olvasmányokként és kívülről megtanulandó szövegrészekként, valamint lezárt életművekből összeálló listaként realizálódik, szemben a finn tantervvel, melyben az élő, kortárs irodalom áll a fókuszban, és a tanárok, valamint a tanulók választásán alapul. Érdeemes azt is megvizsgálni, hogy az irodalomtanítás célja mennyiben az értő, aktív olvasóvá nevelés vagy egy irodalomtörténeti műveltséganyag elsajátíttatása, és hogyan oldhatók fel a közöttük lévő ellentmondások.

Összegzés

A finn irodalomtanítás jelenlegi helyzete nem függetleníthető attól a folyamattól, mely a 20. század második felében lezajlott, és melynek eredményeképpen a tanárok és a diákok már akkor teljes választási szabadságot élveztek az olvasandó művek tekintetében. Az élményalapú irodalomtanítás már az 1941-es évektől szerepel a tantervekben, a gyakorlatban azonban az 1980-as évektől látszik megvalósulni. Az 1941-es tantervben az irodalom céljaként még expliciten a hazaszeretet és a nemzeti lélek erősítését jelölték meg. A 2000-es években megjelenő három tantervben a nemzeti irodalom tanítása a kulturális identitás alakulását hivatott támogatni. Ez a kulturális identitás a három tanterv alapján egy heterogén, inkluzív nemzetfogalom érvényesülését szolgálja. A 2003-as és 2015-ös tantervekhez képest, melyek szintén egy tag nemzeti irodalomfogalommal operálnak, a 2019-es tantervben az irodalom Finnország többnyelvű, többkulturájú, heterogén jelenségeként összhangban van a finn irodalomtörténet-írásokban lezajlott szemléleti változással, valamint Finnország jelenlegi társadalmi valóságával. A finn irodalomtanítás célja nem a történetiség és a képviseleti szempont érvényesítése, hanem a finn irodalmi kultúra többdimenziós megismerése és a tanulók aktív, tudatos olvasóvá nevelése. Mindez nem zárja ki a nemzeti irodalom megismerését, hanem éppen a fentebb megfogalmazott gondolatok által biztosítja annak minél szélesebb körű feltérképezését.

Felhasznált irodalom

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.

Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a-399a0bed1985db0f/megtekintes> (2021. 01. 27.)

Balázs Renáta (2019): Periféria a centrumban: perspektívák a finn nemzeti irodalomtörténet-írásban. *Tiszatáj*. 73. 12. sz., 64–71.

- Domokos Johanna (2018): The Multicultural Dynamics and the Finnish Literary Field. In: Rantonen, E. és Gröndhal, Satu (szerk.): *Migrants and Literature in Finland and Sweden*, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. 97–112.
- Harmanen M. (2015): *Lukion opetussuunnitelma 2016: äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman uudistus*, Äidinkielen ja kirjallisuuden foorumi 4.5.2015. Letöltés: <https://docplayer.fi/20445730-Lukion-opetussuunnitelma-2016-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetussuunnitelman-uudistus.html> (2021. 01. 27.)
- Hock Zsuzsa (2010): A kulturális identitás metamorfózisai. *Iskolakultúra*. **20**. 10. sz., 109–116. Letöltés: http://real.mtak.hu/57841/1/4_EPA00011_iskolakultura_2010-10.pdf (2021. 01. 27.)
- Kis-Tóth Lajos, Gulyás Enikő és Racsko Réka (2017): Transzverzális kompetenciák fejlesztésének pedagógiai módszerei, különös tekintettel a digitális kompetenciára. *Educatio*. **26**. 2. sz., 230–245. Letöltés: <https://akjournals.com/view/journals/2063/26/2/article-p230.xml> (2021. 01. 27.) <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.2.6>
- Laitinen, K. (1981): *A finn irodalom története*. Ford. Jávorszky Béla. Gondolat, Budapest.
- Lannert Judit (2019): Nemzetközi trendek az oktatásban. In: Dobos Orsolya (szerk.): *Lehet más az iskola? Tanulmányok és beszélgetések a magániskolák jelenéről és jövőjéről*, Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest. 7–29. Letöltés: <https://docplayer.hu/179022232-Lehet-mas-az-iskola-tanulmanyok-es-beszeltgetesek-a-maganiskolak-jelenerol-es-jovojerol.html> (2021. 01.27.)
- Lehtonen, H. (2019): Monikielisyys koulussa – yksikielisestä instituutiosta limittäis-kieliseen opetukseen. *Kielikello*. 4. sz. Letöltés: <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa> (2020. 01. 27.)
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. Letöltés: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47345_lukion_opetus-suunnitelman_perusteet_2003.pdf (2021. 01. 27.)
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus. Letöltés: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetus-suunnitelman_perusteet_2015.pdf (2021. 01. 27.)
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Opetushallitus. Letöltés: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf (2021. 01. 27.)
- Nissilä, H-L. (2016a): „*Sanassa maahanmuuttaja on vähän kitkerä jälkimaku*”: kirjallisen elämän yllirajaistuminen 2000-luvun alussa Suomessa, Oulun yliopisto, Oulu.
- Nissilä, H-L. (2016b): Ylirajainen kirjallisuus ja yksikielinen kirjallinen elämä. *Kulttuuripolitiikan tutkimuksen vuosikirja*. 67–79. Letöltés: <https://journal.fi/kultpol/article/view/60105> (2021. 01. 27.) <https://doi.org/10.17409/kpt.60105>

- Nissilä, H-L. (2018): Women Writers with Im/migrant Backgrounds: Transnationalizing Finnish Literature – Perspectives on the Reception of Debut Novels by Lindén, ElRamly, Abu Hanna and Salmela. In: Rantonen, E. és Gröndhal, S. (szerk.): *Migrants and Literature in Finland and Sweden*, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. 113–138.
- Oja, O. (2017): *Kohta kokonaivaltaista tulkinta*, Art House, Helsinki.
- Opetus ja kulttuuriministeriö, (2019): *PISA-tutkimus ja tulokset 2018*.
 Letöltés: <https://minedu.fi/pisa-2018> (2021. 01. 27.)
- Rikama, J. (2004): *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa*.
 Letöltés: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67376/951-44-6033-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2021. 01. 27.)

OLVASATOK

Kiss Dávid

Kanonközvetítés és olvasóvá nevelés az irodalomtanításban: a Jókai-paradoxon

Bevezetés

„Jókait és a *Bánk bánt* levennem a kötelezők listájáról, *Az ember tragédiájának* is csökken a népszerűsége, izgalma, olvashatósága. A *Csongor és Tünde* is teljesen élvezhetetlenné vált a középiskolások zöme számára.”
(Fenyő D., 2017)

„Láthatjuk, hogy az utóbbi időszakban a sajtó és a közvélemény különösen felkapta a kötelező olvasmányok kérdését, és ezen belül is *Jókai Mór* műve, *A kőszívű ember fiai* az, amit különösen sokat emlegetünk. *Jókai* teremtette meg Magyarországon a széles értelemben vett polgári olvasókörzöniséget, sokáig az ő műveivel lehetett rákapatni a fiatalokat az olvasásra, regényeinek kalandossága és szereplőinek egyszerűsége miatt. Regényei régen könnyű olvasmányok voltak, ezért is volt meghatározó a pedagógiai-iskolai szerepük. Csakhogy nagyjából a 80-as évektől ez a szerep lejárt. Márpedig pusztán nemzeti köteleességtudatból és tiszteletből tovább erőltetni *A kőszívű ember fiait* teljesen rossz döntés. *Jókai* írásain a mai gyerekek már – hiába a kalandosság, hiába az egyszerű jellemképletek – nem tudják átrágni magukat a mű nyelvezete miatt, tisztelet a kivételnek, és itt hangsúlyoznám még egyszer: nem kiirtani kell őt a listáról, hanem ott tanítani, ahol helye van, ahol rá való fogékonyságot fedez fel a tanár. Ugyanis ma már nem alkalmas az olvasás megszerettetésére.” (Arató, 2017)

Az idézett szövegek két interjúból származnak, melyekben Arató László és Fenyő D. György, a *Magyartanárok Egyesületének* elnöke és alelnöke, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola két magyartanára válaszolt az újságírók kérdéseire a kötelező olvasmányokkal kapcsolatban. E téma körül az utóbbi években állandó, időnként nagyobb médiafigyelemmel is párosuló vita alakult ki nemcsak a gyakorló magyartanárok, hanem számos oktatási szakember között is, és – ahogy arra Arató rámutatott – a közvélemény is bekapcsolódott a diszkurzusba. Meglátásom szerint a vitával kapcsolatos alapvető

probléma az, hogy a két különböző (a kánonközvetítést fókuszba állító és az olvasóvá nevelést előtérbe helyező) megközelítés között érdemi párbeszédet nem alakít ki. A középiskolai kötelező olvasmányokkal, és általuk az irodalom tantárgy módszertanával kapcsolatos kérdések megválaszolásához, valamint az esetleges reformokhoz oktatáspolitikai nyitottság és megfelelő tudományos hatásvizsgálat szükséges.

Tanulmányomban *Jókai* egyik legnépszerűbb regénye, *Az arany ember* példáján keresztül igyekszem magam is tájékozódni a vitában. A kánonközvetítés és az olvasóvá nevelés viszonylatában próbálom meg elhelyezni az említett regényt (itt egy ellentmondás mutatkozik a mű feldolgozása tekintetében, melyre a címben a paradoxon kifejezéssel utaltam), majd kitérek az alkotás esetleges újraírásainak kérdéskörére, részleges kiváltására a mai irodalomoktatási kánonban.

A kötelező olvasmányok és az azokhoz kapcsolódó nevelési célkitűzések tantervi háttere

A kötelező olvasmányok rekanonizációjának kérdéskörét járta körül a *Magyartanárok Egyesülete* és az *MTA Közoktatási Elnöki Bizottságának* közös konferenciája *Kötelező olvasmányok és új olvasási módok a digitális fordulat korában* címmel. Az előadások között a történetiség és jelen viszonyát, valamint a tantervi szabályozás lehetőségeit tárgyalók mellett találjuk a szerzői életművek taníthatóságáról szólókat is, írásomban én is e témák metszetében értelmezem a *Jókai*-regény helyzetét. Fontos kitérni arra, hogy a *digitális bennszülött generáció* oktatása új olvasási módokat és új olvasmányokat követel meg, amennyiben a cél az olvasóvá nevelés (amíg ez a célkitűzés nem valósul meg, addig aligha várható el, hogy a kanonikus irodalommal értő módon foglalkozzanak a diákok).

A tananyagot és tantárgyi műveltségi területeket feldolgozó pedagógiai gyakorlatot előnyös a *Nemzeti alaptanterv* (továbbiakban *NAT*) célkitűzései felől vizsgálni, ugyanis szabályozó dokumentumként nagyrészt ez határozza meg azok tartalmát, ezáltal a nevelés-oktatás főbb irányait és követelményeit is kijelöli. A *NAT* a magyar irodalom műveltségi területre vonatkozóan az olvasmányokkal kapcsolatban a következőket állapítja meg.

„A jelentős művek szembesítik a befogadót az élet alapvető kérdéseivel, biztosítva a kultúra folytonosságát, folyamatos megújulását. Segítenek az emberi és társadalmi problémák megértésében, átélésében, a saját és más kultúrák megismerésében, az én és a másik közötti különbség megfogalmazásában, tisztelésében. Az irodalmi alkotások fejlesztik az emlékezetet, az élmények feldolgozásának és megőrzésének képességét. [...]

A fenti célok mellett az irodalmi nevelés kitüntetett feladata az olvasási kedv felkeltése és megerősítése, az irodalomnak mint művészetnek, mint az emberi kommunikáció sajátos formájának megszerettetése, közlésformáinak, kifejezési módjainak élményteremtő megismertetése. Az így megszerzett tudás lehetőséget teremt az ön- és emberismeret, a képzelet, a kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlesztésére, miközben a tanulók megismerik a sokoldalú és többjelentésű hagyomány fogalmát, a nyelvi és művészi konvenciókat.” (NAT 2012, 61. o.)

Az idézett szövegrészben egyszerre találjuk a kultúra- és kánonközvetítésre, valamint az olvasási kedv felkeltésére vonatkozó nevelési célkitűzések megfogalmazását (ahol az olvasóvá nevelés kitüntetett feladatként jelenik meg). Ehhez társul az irodalom mint szövegvilág (ideértve annak kifejezési módjait, jellemző formáit) élményszerű megismertetésének gondolata. Az ellentmondás ott érhető tetten, hogy mindezeket a célokat a NAT szinte kizárólagosan a jelentős művek (ezalatt a kanonizált, klasszikus alkotásokat érthetjük) körébe vonja, említést sem téve a populáris irodalmi regiszterbe tartozó művekről, a kortárs alkotásokról, esetleg a lektűrként számontartott ifjúsági irodalom műveiről. A NAT 2020-as módosítása is az erkölcsi értékközvetítés felől közelíti meg a tananyagba kerülő szerzőket és irodalmi alkotásokat.

„Az irodalomtanításban kiemelt szerep jut azoknak az alkotóknak, akik igazodási pontként erkölcsi magatartásukkal, kiemelkedően magas szintű életművükkel alapvetően határozták és határozzák meg a magyar közgondolkodást. Az irodalmi alkotásoknak értékközvetítő funkciójuk van. A magyar irodalom tantárgy tananyaga olyan normatív értékeket közvetít, amelyek a társadalom döntő többségének értékvilágát tükrözik.” (NAT 2020, 300. o.)

A 2020-as NAT idézett helye is értékalapon képez oppozíciót a hagyományosan a magas-irodalom és populáris irodalom körébe utalt művek között.

E tárgyköröket vizsgálva két kérdés fogalmazódott meg bennem:

1. Kizárólag a jelentős művek képesek a kultúra folytonosságának biztosítására, az irodalom közlésformáinak és kifejezési módjainak megismertetésére?
2. Érvényesek-e még a jelentős művek az élményszerű irodalomoktatás gyakorlatában? Ha igen, mivel tehető élményszerűbbé a klasszikus alkotások tanórai feldolgozása?

Lecserélt kötelezők? Művek és értelmező mozzanatok a magyarórán

A megfogalmazott kérdések közül az elsőre több kutató és tanár felől is érkezett válasz. Közülük a bevezetőben is idézett két szerzőt említem. A kultúra folytonosságának kérdését és a fiatalok megváltozó olvasási szokásait vizsgálva *Fenyő D. György* szerint „talán a legfontosabb jelenség, amely az olvasás megváltozásának háttérében áll, hogy a hétköznapi tárgyakban és eseményekben kevésbé éljük át a múlttal való szerves folytonosságot”. (*Fenyő D.*, 2015, 72. o.) Ez azt jelentheti, hogy a diákok olvasási szokásait már kevésbé a múlttal való kapcsolódás igénye és a történelmi emlékezés határozza meg.

Azt is feltételezhetjük, hogy – amennyiben olvasnak – inkább az őket körülvevő környezetre jobban reflektáló, a saját világukat, a popkultúrát alapanyagul használó vagy azt értelmező írásokat preferálják, tehát kevésbé kíváncsiak a számukra archaikusnak ható szövegvilágokra, így talán el sem jutnak az azokban megfogalmazott örökérvényű (ezért klasszikus) normák, erkölcsi példák értékeléséig. Ha ezt a megállapítást érvényesnek gondoljuk, akkor az iskolai kötelező olvasmányok radikális megváltoztatását kell kilátásba helyeznünk, ami a jelenlegi oktatási kánon részleges felfüggesztésével, átstrukturálásával jár.

Arató László nem a kultúra folytonossága és a megváltozott olvasási szokások, hanem az irodalmi alkotások kifejezési módjai felől közelít, mikor a magasirodalom és a populáris irodalom alkotásainak szembeállításáról ír. Szerinte ha „az interpretációt silány műveken vagy a tömegkultúra termékein tanítjuk – amiket a gyerekek eleve szeretnek –, akkor magát az interpretatív hozzáállást is tanítjuk, így paradox módon a magas kultúrát is szolgáljuk”. (*Arató*, 2000a, 161. o.)

Érvelésében tehát megfordítja az irodalomoktatás és a tanulók közötti hagyományos irányultságot, nem a meglévő irodalmi kánonba helyezi el a tanulókat, hanem a tanuló által preferált szövegvilágba implementálja a megtanítandó ismereteket és értelmezési eszközöket. Ez a szemléletváltás egyszerre segíthetné elő a diákok intrinzik motivációjára építő, ezáltal élményközpontú, valamint a differenciálást hangsúlyozó, ezáltal az egyéni igényeknek jobban megfelelő irodalomoktatási gyakorlat kialakítását.

Arató László gondolatával összecseng *Manxhuka Afrodita* meglátása is, szerinte ugyanis a „tömegkultúra termékei is a klasszikus irodalom eszköztárát, narratív struktúráit alkalmazzák, csak jelentős mértékben szűkített kóddal (pl. egyszerűbb szókészlet, szintaxis)”. (*Manxhuka*, 2016, 69. o.)

Ez a szűktett kód első olvasásra negatív konnotációt nyer (hiszen az irodalomtanítás fontosnak tartja a kultúra- és kánonközvetítést, az oktatási kánonban megjelenő klasszikus művekre pedig éppen a kidolgozott nyelvi és poétikai kódok jellemzők, tehát a cél az lenne, hogy a magasabb művészi színvonalon megírt szövegek által a diákok értő befogadói legyenek a kulturális értékeknek).

Azonban a közoktatásban tanulók szövegértési képességeit vizsgálva beláthatjuk, a diákok kisebb része képes csak bekapcsolódni ebbe a folyamatba, sokan (főképp a hátrányos helyzetben lévők) szükségszerűen le- és kimaradnak a kánonközvetítést hangsúlyozó oktatási gyakorlatban (amennyiben nem rendelkeznek a megértéshez szükséges kidolgozott nyelvi kóddal, és ezt az iskola csak kis mértékben vagy egyáltalán nem kezeli).

Épp ezért a középiskolai kötelező olvasmányok és a tanterv átstrukturálására van szükség, a közvetítendő klasszikus kánon szűkítésére és a kronologikus irodalomtanítás hegemoniájának felszámolására (redukálására a középiskola utolsó két évére, mikorra már a szövegekkel való értő foglalkozás készsége és a kidolgozott nyelvi kód elsajátítása megtörtént), valamint alsóbb évfolyamokon az olvasást népszerűsítő, az élményszerűséget elősegítő alkotások beemelésére. Erről ír *Manxhuka Afrodita* is, írásában a kanonikus művek olvastatása mellett az olvasóvá nevelés alapfeltételeként határozza meg a diákok által olvasott (populáris) művek integrálását az oktatásba.

„A klasszikus és modern szépirodalom megismertetése mellett célszerű lenne olyan olvasmányokat is beiktatni, amelyek magát az olvasást szerettetik meg, az irodalmat spontán módon is élménnyé teszik a diákok számára. Ezt a legkönnyebben olyan művekkel lehet elérni, amelyek elolvasását a gyerekek önként vállalják, vagy amelyeket ők maguk választanak, ajánlanak. Az iskolán kívüli olvasmányok beemelése az irodalomórára az olvasóvá nevelés alapfeltétele.” (*Manxhuka*, 2016, 68. o.)

Az olvasóvá nevelés és az élményközpontúság felől közelít *Kerber Zoltán* is, szerinte a diákok olvasóvá nevelését, „az irodalom megszerettetését, az értő, műértelmező olvasás elérését a gyerekek felől kell végiggondolni”. (*Kerber*, 2002, 49. o.)

A kánon újragondolása, lehetséges feloldása

Az élményszerűség kritériumaihoz kapcsolódik a korábban megfogalmazott második kérdésem, amely a jelentős művek élményközpontú oktatásban való érvényességére irányul. Ennek megválaszolásához olvasási szokásokat felmérő vizsgálatok eredményeire és gyakorló magyartanárok tapasztalataira tudunk támaszkodni.

Elsőként most is *Arató László*t idézem, mikor a kanonikus szövegek taníthatóságának kérdéséhez jutunk. A *Dialógus a szakadéokban – Vita a magyartanításról* című írásában felvázolja a nemzeti kánon és a diákok ahhoz fűződő attitűdjének ellentmondásait, bár itt az élményszerűség terminusát nem használja, helyette a szövegekkel való személyes találkozás lehetőségeiről beszél. Meglátása szerint „a magyar irodalomtanítás ma is

a tananyag bővületében, a teljesség igényében él. Félünk tőle, hogy ha egy művet, egy szerzőt a közoktatásban nem tanítunk, az kiesik a nemzeti kánonból, a közös műveltséganyagból.” (Arató, 2000b, 60. o.)

Ahogy arra Gordon Győri János is rámutatott, a kötelező olvasmányok rendszere az 1970-es évek végén bekövetkezett irodalomtanítási paradigmaváltás eredménye (vö. Gordon Győri, 2009). Ez a kánon a mai oktatásban egyre kevésbé feldolgozható, ezért gyakori eljárás, hogy a magyartanárok szelektálnak, s csak bizonyos műveket tanítanak, ám Arató László meglátása szerint „a kánon spontán zsugorodása ellen tudatos redukcióval, a szűkebb kánonhoz való következetesebb ragaszkodással [...] lehet küzdeni” (Arató, 2000b, 60. o.), ez azonban tantervi szintű változtatásokat, újragondolt tantervi struktúrát igényel.

A diákoknak a különböző szövegekkel való aktív foglalkozása ellen ható tényezőként említhetnénk azt is, hogy a kanonikus művek bemutatását, elemzését számos internetes portálon el lehet érni, a művek cselekményét összefoglaló könyvek és írások segítségével a tanulók könnyen megkerülhetik a szöveggel való foglalkozást, megírhatják például a szöveg elolvasása nélkül a leggyakoribb beszámolótipust, az olvasónaplót (Vö.: Fenyő D., 2006). Míg a populáris alkotások feldolgozásához (mivel ezeket bemutató tankönyvek, tanári és tanulói segédletek még nem íródtak) elengedhetetlen a tanulói aktivitás. Megoldás lehetne ezen felül a közös olvasás/együtt olvasás is, ezt azonban a megnövekedett tananyagmennyiség és az abból fakadó teljesítési kényszer gátolhatja.

A rekanonizációs törekvéseket, valamint a magas és populáris irodalom értékalapú szembeállításának feloldását a posztmodern irodalomértés, a posztmodern szövegek működése felől is vizsgálhatjuk.

A posztmodernben ugyanis – ahogy arra Németh Zoltán (2012) is rámutat *A posztmodern irodalom hármasságának stratégiája* című könyvében – az említett bináris oppozíció nem értelmezhető, az intertextualitás jegyeit és a különböző narratív struktúrák keveredését mutató írásokban a két fogalom közötti határok elmosódnak.

„[...] a posztmodern művész sokkal inkább szövegkompilátor, szövegek összeszerkesztője. Leszámol az eredetiség és újítás avantgarde és neoavantgarde igényével, mert a hagyománnyal való szembenézés és dialógus híveként jelenik meg. S leszámol a kései modernség azon ideáljával is, amely szerint az értékes irodalom ún. magas műfajok területe, s az értékes irodalmi szöveg csupán a beavatottak számára érthető méltóságteljes üzenet: a posztmodern szerzők műveiben keverednek a populáris és elit irodalom kódjai.” (Németh, 2012, 12. o.)

A Jókai-paradoxon bemutatása: az élményszerűség kérdései

Az arany ember kapcsán

Az általam Jókai-paradoxonnak nevezett jelenségre a bevezetőben idézett Arató László is utalt Jókai polgári irodalom- és olvasásteremtő szerepével¹ kapcsolatban, majd megemlítette, hogy a Jókai-életmű népszerűsége az utóbbi évtizedekben visszaesett. Véleményem szerint Jókai ma úgy tartja kanonikus pozícióját az irodalomtanításban, hogy a kortárs recepció éppen ama funkciójának kudarcáról feledkezik meg, melynek kiemelt szerepét saját korában nagyrészt köszönhette, mégpedig az olvasmányosság és népszerűség kudarcáról. Jókai életművének új olvasatait vizsgálva Hansági Ágnes és Hermann Zoltán is ezeket a funkciókat említi a befogadástörténet kapcsán, „amely az intellektuális Kemény ellenpontjaként” határozza meg a „populárisabb, népszerűbb Jókai”. (Hansági és Hermann, 2005, 8. o.)

A népszerű művek között is kiemelt helyen találkozunk *Az arany ember*rel, melyet Csikvári Gábor is a pálya csúcsteljesítményének, motívumösszegző alkotásának tekint írásában (vö. Csikvári, 1998).

Adamikné Jászó Anna a következőképpen formálja és válaszolja meg a kérdést a Jókai-művek olvasására és tanítására vonatkozóan: „»Örök tanulságul« miért ne lehetne a fiatalokkal elolvasatni ezeket a regényeket? Még olvasmányosak is, pergő párbeszédekkel, izgalmas fordulatokkal, tragikus sorsokkal, lélekrajzokkal.” (Adamikné, 2015, 87. o.)

Jókai regényeiben (kiváltképp *Az arany ember*ben) valóban időtálló erkölcsi normák és kérdések fogalmazódnak meg magas művészi szinten, melyek ma éppúgy aktuálisak lehetnek (a diákok számára is), ám e szövegvilág számos értelemben már egyre kevésbé teljesíti az élményszerű olvasás elvárásait, ezért kérdés, hogyan lehet a ma fiataljai elé tárni e műveket úgy, hogy a találkozás ne a (klasszikus) kötelező olvasmányokat övező ellenállás és érdektelenség, hanem az élményszerűség jegyében formálódjon. Az olvasmányosság megkérdőjeleződésének egyik oka lehet a regény és a befogadók időbeli távolsága, a nyelvezet archaikus volta. Bár Lányi András szerint a „Jókai-hang lényege az a közelség, melyet könyv és olvasója között éreztet”. (Lányi, 2012, 157. o.) Fábrián Pál már arra figyelmeztet, hogy a „nyelvnek abból a tulajdonságából, hogy szüntelen változásban van, szükségszerűen következik minden írásmű elavulása”. (Fábrián, 1976, 3. o.) A *Magyar Nyelvőr*ben megjelent cikkében Fábrián Pál ezután amellet érvel, hogy

¹ „Magyarország olvasni kezd. Az ébredő magyar újságírás korszaka ez: a közönségen Jókai Mór uralkodik. A regényen és a tárcanovellán kezdve egészen a szomorú vagy vidám alkalmakra való alkalmi költeményekig, minden az ő tere – ellátja az újságokat, a folyóiratokat, az élc lapokat, még a színházat is. A magyar irodalom eddig csak kiválasztottak számára volt – befolyásosak befolyásolása –, most átjárja az összes rétegeket. Ahova Jókai ír, ott olvasóközönség terem.” (Fábri, 1998, 245. o.)

Jókai „műveinek nyelve [...] ellenáll az idő ostromának” (*Fábián*, 1976, 3. o.), ám napjainkban újból rá kellene kérdeznünk ezen megállapítás jogszerűségére.

A bevezetőben *Arató Lászlótól* idézett gondolat nem érvényteleníti azt a (harcias hangvételű) védőbeszédet, melyet *Adamikné Jászó Anna* fogalmazott meg az író gazdag szókincséről és nyelvezetéről *Jókai* időszerűsége című írásában, pusztán arra a generációs különbségre irányítja a figyelmet, mely sok esetben már nem engedi érvényesülni a múlt századok példás alkotásait a fiatalok oktatásában. Meg lehet tanítani a ma középiskoláit a *Jókai*-szövegek „olvasására” és értékelésére? Kétségtől meg. A lényeges kérdés inkább a következő: eljut-e egyáltalán a ma középiskolása *Jókai* (értő vagy akár elsődleges) olvasásáig?

Mivel az előző kérdésre olvasásfelmérések (vö. *Gombos*, 2019) és magyartanárok beszámolóit alapján (vö. *Manxhuka*, 2020) leginkább nemleges válasz adható, ezért jogosnak tűnik a felvetés, mely a *Jókai*-életmű darabjainak mai, népszerűbb, az olvasáshoz újra utat nyitó szövegekkel való (részleges) kiváltását célozza (amelyek éppen azt a szerepet tölthetnék be, melyet az irodalomértés korábban például *Az arany ember*nek tulajdonított, jelesül az olvasóvá nevelés szerepét).

Írásom zárásaként intertextuális kapcsolódásokon keresztül mutatom be, milyen kortárs szövegek folytatnak párbeszédet a *Jókai*-regénnyel, hogyan tehetik maivá e modern textusok az eredeti művet, ezáltal miképp bővítik új lehetőségekkel a regény élményszerű feldolgozását a középiskolában. Röviden kitekintek a regényhez – az ábrázolt szimbólumok által – kapcsolódó filmekre is, így az irodalom társművészete által tovább tágitva *Az arany ember* tanításának világát.

***Az arany ember* „újraírásai” és a tematikai egységben való feldolgozás lehetőségei**

Nem könnyű feladat *Az arany ember* mondanivalójának, erkölcsi normáinak és példáinak, a szövegből kibontható és a diákok nevelésében hasznosítható tartalmaknak az összefoglalása. A regény fabuláris váza, ábrázolt helyszínei, szereplői, a romantika és realizmus határán mozgó szimbólumrendszere gazdag a kinyerhető értékekben. A szimbólumokban, kalandokban és erkölcsi dilemmákban gazdag történetet *Jókai* a regény „utószavában [...] legkedvesebb művének nevezi [...], mely talán a legnépszerűbb összes könyvei között”. (*Köszegi*, 1991, 128. o.)

A kortárs (magyar) szépirodalom számos műve folytat párbeszédet a regény bizonyos kérdéseivel. Ezek a kérdések leginkább az alábbi témák köré szerveződnek: erkölcsös élet lehetőségei, hirtelen jött gazdagság hatása, hűség a házasságban, a családi élet szerveződése, az egyén boldogságkeresése. Ezek a témák jellemzően mind Tímár Mihály alakjához kötődnek (de a mellékszereplők példáján az álnokság, ártó szándék, mások boldogságának irigylése, jötevőink elárulása, lelketlen pénzhajhászás, zsarolás

témái is kiválóan illusztrálhatók). Az előbbi felsorolásból a házasság és hűség témaköre és a szigetmotívum jelenik meg olyan kortárs művekben, melyek elősegíthetik a regény élményszerű feldolgozását magyarórán.

Az atomizálódó, széteső családok és kapcsolatok témája szervezi *Háy János* 2006-os novelláskötetét, a *Házasságon innen és túlt*, s egyben meg is idézi *Jókai* regényét, ugyanis itt Tímár Mihály dilemmája/erkölcsi konvenciókat sértő boldogságkeresése több novellában is újraíródik, ezzel kínálja magát a regénnyel való együtt olvasásra.

A kötet fedőlapján egy versike körvonalazza a kötet írásainak témáját, s teremt maga is kapcsolatot a regénnyel: „Ez még szerető, az már feleség / ez még feleség, az már szerető. / Ez még elvált, az már házasság, / ez még házasság, az már elvált [...]” (*Háy*, 2006). A novellák között több olyat is találunk, melyek egy nem működő házasságot ábrázolnak, ilyen például az *Első feleség* című írás is, melyben *Az arany ember*hez több szempontból is kötődő dilemmákkal találkozunk.

„De ez a feszültség neki épp kioltódott volna az ágyban, ha hagyom, de nem hagytam, s úgy ment másnap munkába, hogy fent volt benne az ideg, és elkezdett erőből élni, és erőből élt éveken át. Elvesztette mellette a hangulatát, így nevezte meg ezt az egykedvűséget [...]. Szóval követtem el én is hibákat, tudom, de mégsem jutott soha eszembe, hogy ne ez legyen, vagy hogy mért nem egy másik életet élek. Nekem jó volt ez az élet, amit éltem, és nem is volt más, csak ez. Rossz volt, amikor azt mondta, hogy neki már nem. Hogy valaki mással talán még korrigálhatja azt, amit elrontott. Hogy neki az, amit velem töltött el, egy elrontás volt. Sírtam, mert nagyon rossz volt olyannak éreznem magam, aki elrontotta egy másik ember életét.” (*Háy*, 2006, 48. o.)

E novella női elbeszélőjében mintha Tímea hangját hallanánk, aki a regény egy alternatív változatában szembesül férje hűtlenségével, és egy zaklatott belső monológban fogalmazza meg érzéseit. Az intertextuális játék több szinten is működtethető, itt a kapcsolat kihűlését az elbeszélő a szexualitás elmaradásával példázza, míg *Az arany ember*ben a nászt Tímea és Mihály sosem hálják el, így a diákok számára a nemi élet a házastársak közötti egészséges kapcsolat alappilléreként jelenhet meg, és rögtön két olyan történetet is láthatnak maguk előtt, amelyben ennek a kérdésnek központi jelentőséget tulajdoníthatnak. A novellában a férfi (a nő elbeszélésében) egyszerűen, ridegen közli feleségével annak a tényét, hogy talán más nővel kijavíthatná elhibázott életét, ennek a folyamatát *Az arany ember*ben is végigkövethetjük, bár Tímár Mihály sosem ismeri be ezt feleségének, ezért építi másik élete köré hazugságok és kibúvók szövevényes hálóját. Ebből az aspektusból a diákok erkölcsi érzékének fejlesztése válhat hangsúlyossá, ha arra buzdítjuk őket, hogy értékeljék a kétféle magatartást.

Nem egy házasság széthullását állítja középpontjába (bár átvitt értelemben arról is szól) az *Egy férfi* című novella (melynek címét akár ki is egészíthetnénk a *két nő* utótaggal, de ezt a hiányt az utólagos olvasói tapasztalat is kitöltheti), hanem inkább a megcsalás és a másnál való boldogságkeresés önámító tapasztalatát, mely szintén több szállal kötődik a *Jókai*-regény világához, melyet ezúttal is a novellából vett idézetekkel példázok.

„Nem, hogy újrakezdeni, az nemvolt benne a pakliban. Hogy ölelni és simogatni egy olyan karcsú lányt, amilyen otthon már nincsen, hogy mesélni azokról az évekről, amikor ő még nem élt, hogy hallgatni olyan zenéket, amilyeneket a férfi már nem ismert, s később rájött, nem is szeretett, az igen, de újrakezdeni, nem. Jó, néha elképzelték, hogy milyen lenne, ha a férfi odaköltözne [...] ezt a férfi nem gondolta komolyan. Valójában nem tudta elképzelni, hogy most előről kezd [...] De a lány egyszer csak elkezdett beszélni erről, hogy az ő kapcsolatuk továbbfejlődése csak így képzelhető el, hogy hiába ad meg mindent a férfi ebben a keretrendszerben az érzelmük mélysége át akarja törni a kereteket. Két éve még mennyire örült volna mindannak, amit mostanában kap a férfitől, a titkos utazások [...]. De mostmár ez kevés. [...] Figyelj, mondta, eddig az volt, hogy te is voltál, meg az otthonom is megvolt, semmi nem készített arra, hogy döntsek, mert nem tudtam átélni a hiányod, de ha most külön leszünk, akkor majd érezni fogom, s nem bírom ki nélküled és visszajövök. [...] Neki is kicsordultak a könnyei, amikor ment lefelé a lépcsőn. Nézte a belső udvart, amit feltehetőleg utoljára fog látni, s arra gondolt, ez lesz majd az a lépcső, az a ház, az az utca, ami örökre a boldogságot fogja, itt elakadt a gondolata, kiegészítette, örökre az elveszett vagy lehetséges igazságot fogja szimbolizálni a számára [...]” (Háy, 2006, 81–84. o.)

Az arany emberben a boldogtalan házasság és az őszinte szerelem reményével kecsegtető szigeti élet között vergődő Mihály történetével itt is egyértelmű analógiákat fedezhetünk fel. Itt a férfi nézőpontjából követjük végig egy házasságtörő kapcsolat lezárását, melyben a férfi számára a szerető inkább az örömet és a fiatalság csábítását jelenti, semmiképp sem az újrakezdés lehetőségét, ezzel szemben Tímár vágyik a szerelemkapcsolatra és családra, mely vágyait nem tudja Tímeával megélni. A novella férfinak itt is két világ között ingázik, ellopott percekét és titkos utazásokat tölt együtt kedvesével, ezeket a praktikákat alkalmazza Mihály is.

Ahogy *Az arany emberben*, úgy itt is érezhető a feszültség, hogy ez az életmód nem fenntartható, előbb-utóbb tudomást szerezhetnek róla az érintettek. Míg *Jókai* regényében romantikus eszközöket és a véletlenszerű események beiktatását alkalmazza

a lebukás elkerüléséhez, addig *Háy* novellájának szereplője számot vet életével, és maga zárja le a kapcsolatot.

A novella zárásában olvashatjuk, hogy ez a szakítás korántsem könnyű a férfi számára (aki tudatosan nincs nevén nevezve, hiszen ő csak *egy férfi*), és a szerető házának belső udvara, kertje (!) az *örökre elveszett vagy lehetséges boldogság* szimbóluma marad. Azért hívtam fel a figyelmet az udvar fontosságára, hiszen ez újabb kapcsolódási pontot szolgáltat, ugyanis a *Senki szigete* paradicsomi kertjével azonosítható, ami Tímár Mihály számára szintén a boldogság, a kötelekek nélküli szabad élet szimbóluma.

Ezt állapítja meg *Szajbély Mihály* (2010) is, szerinte „a Duna hordalékából épült sziget [...] az érintetlen természet földi paradicsoma”. (*Szajbély*, 2010, 267. o.) A sziget *Jókai* egész életművében meghatározó erejű kép, *Nagy Miklós* szerint „kezdetben titokzatossággal, borzalmakkal (*A Nepean-sziget*) jár együtt, később a természetszeretet, alkotó dolgos magány és idill társul vele”. (*Nagy*, 1999, 86. o.) *Szajbély Mihály* a regényt egyenesen a szigetmotívumon keresztül közelíti meg *Jókai*-monográfiájában.

„Egyébként viszont a sziget most már midig csak menedék lesz, ahová a világ elől el lehet húzódni, de sohasem olyan hely, amely saját határainak kitágításával a világ sorsának jobbra fordulásával kecsegtetne. Éppen ellenkezőleg: a sziget-lét nyugalmát sem könnyű megőrizni a világgal szemben. E gondolat legnagyobb erejű, poétikusan szép és melankolikus szomorú kifejeződése *Az arany ember* (1872) című regény.” (*Szajbély*, 2010, 267. o.)

A regény tematikus egységben való tárgyalásához ezért a sziget toposza is jó kiindulópont lehet, ugyanis az életművön kívül is számos irodalmi és filmalkotásnak helyszíne, állandó képe, melyek említése szintén gazdagíthatja az értelmezést. A diákok körében nagy népszerűségnek örvendő kortárs disztópia (*Battle Royale*) és annak archetípusa (*A Legyek Ura*) is szigeten játszódik, melynek a regényekben az izoláltság és a magány ábrázolásában van szerepe. Így lehetőség adódik a diákokkal közösen összevetni a sziget képének, ábrázolásmódjának különbözőségeit és hasonlóságait, ezáltal közelítve a mai olvasmányokhoz *Jókai* 19. százai regényét.

Filmek közül pedig az orosz *Pavel Lungin* 2006-os, *A sziget* (*Ostrov*) című munkája szolgálhat érdekes nézőpontokkal a regény tárgyalásához, ennek főhőse ugyanis egy szerzetes, aki korábbi bűne elől menekül egy kis szigetre, ám be kell látnia, hogy nem bújhat el tettei elől.

Tanulmányomban a kanonizáltság és az olvasóvá nevelés szempontjain keresztül igyekeztem néhány választott példán bemutatni a regény tanításának lehetséges irányait az élményszerűség elvárásainak horizontjában.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2015): Jókai időszerűsége. I. rész. *Könyv és Nevelés*. **17.** 2. sz., 72–88.
- Arató László (2000a): Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón – Kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle*. **50.** 7–8. sz., 159–168.
- Arató László (2000b): Dialógus a szakadékban – Vita a magyartanításról. *Beszélő*. **5.** 7–8. sz., 57–61.
- Arató László (2017): *Jókai írása a '80-as évekig volt könnyű olvasmány*.
Letöltés: <https://www.szeretlekmagyarorszag.hu/imadok-olvasni/jokai-irasa-a-80-as-evekig-volt-konnyu-olvasmany-arato-laszloval-beszelgettunk/> (2021. 01. 31.)
- Bárány Tibor (2014): Magasművészet és tömegkultúra: a nem létező értékkülönbség nyomában. In: Olay Csaba és Weiss János (szerk.): *A művészettől a tömegkultúráig*, L'Harmattan, Budapest. 37–60.
- Csíkvári Gábor (1998): Az arany ember romantikája. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celdömölk. 535–543.
- Fábián Pál (1976): A XIX. század magyar nyelve és Jókai. *Magyar Nyelvőr*. **100.** 1. sz., 3–6.
- Fenyő D. György (2006): Röpirat az olvasónapló ellen. In: Fenyő D. György (szerk.): *Kiből lesz az olvasó? – Ötletek, módszerek szülőknek, pedagógusoknak*, Animus Kiadó, Budapest. 59–67.
- Fenyő D. György (2015): Hogyan olvasnak a fiatalok?, *Gyermeknevelés*. **3.** 1. sz., 60–73.
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.1.60.73>
- Fenyő D. György (2017): *Jókait és a Bánk bánt levennem a kötelezők listájáról*.
Letöltés: https://eduline.hu/kozoktatasi/Jokait_es_a_Bank_bant_levennem_a_kotelezok_LZSLXJ (2021. 01. 31.)
- Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány – Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és Nevelés*. **11.** 2. sz. 27–35.
- Hansági Ágnes és Hermann Zoltán (szerk.) (2005): „Mester Jókai” – *A Jókai-olvasás lehetőségei az ezredfordulón*. Ráció Kiadó, Budapest.
- Fábri Anna (1998): *Jókai Mór*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 244–247.
- Háy János (2006): *Házasságon innen és túl*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*. **52.** 10. sz., 45–61.
- Kőszegi Lajos (szerk.) (1991): *Jókai Mór – A szellem zónái*. Veszprém Megyei Múzeumi Igazgatóság, Veszprém.
- Lányi András (2012): *A kettészakított üstökös*. Liget Műhely Alapítvány, Budapest.
- Nagy Miklós (1999): *Jókai Mór*. Korona Kiadó, Budapest.

Németh Zoltán (2012): *A posztmodern magyar irodalom hármas stratégiája*. Kalligram Kiadó, Pozsony.

Nemzeti alaptanterv (2012): *Magyar Közlöny*.

Letöltés: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2021. 01. 31.)

Nemzeti alaptanterv (2020): *Magyar Közlöny*.

Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2021. 01. 31.)

Manxhuka Afrodita (2002): Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra*. **26.** 6. sz., 67–75.

<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.6.67>

Szajbély Mihály (2010): *Jókai Mór*. Kalligram, Pozsony.

Kusper Judit

A posztmodern próza és tanításának lehetősége Dragomán György *Máglya* című regényének tükrében

I.1. A posztmodern prózafordulat

Az európai és az amerikai prózai törekvésekkel harmóniában a magyar irodalomban is a 90-es évek végén, a 2000-es évek elején jelentkezett az az újabb prózafordulat, mely a posztmodern irodalom átértelmezésére készíti mind az alkotókat, mind a befogadókat. A társadalmi, politikai, kulturális változások visszhangra találtak az irodalom poétikai szintjén is, melynek hatására előtérbe kerültek a posztmodern belső ellentmondásai, s ezzel együtt nyilvánvalóvá vált a formai kísérletként értett (főleg amerikai) fikciós próza anakronisztikus mivolta. A magyar prózairodalom reflexiói igen hasonlóak voltak a nyugat-európai és az amerikai törekvésekhez, ez részben a 80-as évek megkérdőjelezhetőségét maga mögött hagyó, immár egyidejűleg futó prózapoétikai törekvéseknek, másrészt a közel azonos társadalmi, kulturális háttérnek is köszönhető. Ahhoz, hogy megértsük e változások mibenlétét, tekintsük át röviden a posztmodern irodalom fázisait, formációit.

A magyar szakirodalom¹ a posztmodern három fázisát különíti el:

- Az első posztmodern szövegeiben hangsúlyos szerepet kap az önreflexió és az önmagát író szöveg jelenléte, mind a nyelv, mind az általa teremtetett szubjektum (ön)ironikus pozíciót állít fel, ezáltal létrehozva a jelentések disszeminációját, a szerző szerepe megkérdőjeleződik, szerepüket veszti az ún. „nagy elbeszélések”, s ugyancsak elbizonytalanodik a valóság, a referencialitás és a szubjektum fogalma. E szólam képviselője Ottlik Géza *Iskola a határon* című műve (szöveg önreflexív jellege) vagy Weöres Sándor *Pszichéje* (újraírás jelensége, fiktív szerző), de ide sorolható Tózsér Árpád, Baka István, Orbán Ottó költészete, prózaíróink közül Bodor Ádám, Gion Nándor, Bánki Éva, N. Tóth Anikó művei vagy a népszerű áltörténelmi regények Darvasi László, Háy János, Márton László és Láng Zsolt tollából.

¹ A posztmodern irodalom „korszakolásához” Németh Zoltán struktúrájára támaszkodtam. Lásd: Németh Zoltán (2012): *A posztmodern magyar irodalom hármas stratégiája*. Kalligram Kiadó, Pozsony.

- A második vagy aferenciális posztmodern a neoavantgárd felől értelmezi újra a szépirodalmat: poétikailag itt válik hangsúlyossá az „aferencialitás, vagyis az önmagára vonatkoztatott, öntüköző szöveg poétikája, amely kizárja a valóság és a realizmus kategóriáit érdeklődési köréből”. (Németh, 2010) Költészete deretorizált, depoetizált, mind a lírában, mind a prózában egyre nagyobb szerepet kap az intertextualitás, az újraírás és a palimpszesztszerűség. Fontossá válnak a nyelvi poénok, a stílusimitáció, az irónia és a stíluseklektika, a második posztmodern szövegeinek középpontjában a nyelv és szöveg áll, e formációhoz sorolható *Esterházy Péter* legtöbb regénye, *Garaczi László*, *Hazai Attila* prózái, *Kukorelly Endre*, *Tandori Dezső*, *Oravecz Imre*, *Kovács András Ferenc*, *Parti Nagy Lajos*, *Varró Dániel* lírája. Legismertebb alkotásai talán a maszkos identitásjátékok (*Esterházy Péter* Csokonai Lilije, *Parti Nagy Lajos* Sárbogárdi Jolánja vagy *Kovács András Ferenc* Jack Cole-ja).

- A harmadik vagy antropológiai posztmodern a tanulmány elején jelzett kulturális fordulat eredménye. Elsősorban a hatalom kérdésköre izgatja, a másik vagy a másság fogalomrendszere, a fikció és a referencialitás határán mozog, így – az előző két formációhoz képest – igen erős a művek konkrét, világba nyúló irányultsága. Sokszor identitásproblémákkal néz szembe, előléphet politikai attitűdje, önéletrajzi referencialitása. Ide sorolható *Tandori Dezső* és *Erdős Virág* lírája, *Borbély Szilárd*tól a *Halotti pompa* vagy a *Nincstelenek*, *Oravecz Imre* Szajla-regényei, *Grencső Krisztián* és *Dragomán György* regényei, de ide sorolhatók a női identitással foglalkozó posztmodern szövegek is, pl. *Tóth Krisztina*, *Szabó T. Anna*, *Rakovszky Zsuzsa*, *Karafiáth Orsolya*, *Kiss Judit Ágnes* művei.

1.2. Prózairók a 2000-es évek első két évtizedében

Az elmúlt két évtized irodalmát így alapvetően a posztmodern harmadik formációja határozza meg, melynek egyik legmarkánsabb nyitánya 2000-ben *Esterházy Péter* *Harmonia caelestis* című nagyregénye (annak is kifejezetten a második része), mely egyben a „nagyregény” műfaját is újrateremti. A mű első része számozott mondatokból, mikrotörténetekből áll, hősei közül pedig mindenki Édesapámként jelenik meg (így nyitva meg egyszersmind az évtized aparegényeinek sorát is). A második rész referenciális szólamával, hosszabb elbeszélő szakaszaival belehelyezkedik a kényelmes történetmesélésbe, akárcsak a regény „újraírása”, a 2002-ben megjelent *Javított kiadás*, melyet egy erőteljes referenciális igény (az apa ügynökmúltjának napvilágra kerülése) hívott elő.

Esterházy nagyregényét számos, az új poétikai jegyeket mutató epikai alkotás követte, hol kisépikai, hol nagyepikai változatban. Az ezredforduló táján szinte újszerűnek tűnő nagyregény csak fokozatosan tudta visszahódítani olvasótáborát, de a lendület inspirálásáról a kiadók és az újonnan alapított irodalmi díjak (Aegon-díj, Libri-díj) is gondoskodtak.

Rakovszky Zsuzsa több évtizednyi lírai életmű után 2002-ben jelentkezett először nagyregénnyel (*A kígyó árnyéka*), mely rögtön kivívta a közönség és a kritika egyöntetű elismerését. E regényében (ahogy a későbbiekben is) jól felismerhető finom, lírai próza-nyelve, s nem mellékesen a különös történetek, a másság megértése iránti fogékonyság, mely a 2005-ös *A hullócsillag éve* és a 2011-es *VS* című regényét is áthatja. Női főhősei a múlt, a történelmi regények kontextusában bukkannak fel ugyan, ám a történelem, a kaland miliője helyett sokkal fontosabb szerepet játszik a szubjektum, önmaguk és a másik megértése, elhelyezése a világban. Az így kibontakozó mikrovilágok nőnek aztán monumentálissá, fogják körbe regényei hőseit. *Rakovszky* kiemelkedő alkotása a 2017-es *Célia* című regény, mely egy fiatal lány önkeresését, választási lehetőségeit mutatja be a közelmúlt kontextusába helyezve, a felnőtté válás kortárs problémáit boncolgatva. Mind igényes prózanyelve, mind korosztály-specifikus problémafelvetése miatt kifejezetten alkalmas középiskolai feldolgozásra.

Nádas Péter 2005-ös *Párhuzamos történetek* című, közel 20 évig írt, 1500 oldalas, háromrészes nagyregénye az évtized meghatározó irodalmi alkotása. Bár már az 1994-es *Emlékiratok könyve* is megelőlegezi a posztmodern harmadik formációjának poétikai teljesítményeit, a *Párhuzamos történetek* lapjain bontakozik ki igazán *Nádas* új hangja. A regény három könyve (*A néma tartomány*, *Az éjszaka legmélyén*, *A szabadság lélegzete*) a közelmúlt történelmét (1914–1989) választja háttérként, főleg német és magyar helyszínekkel, e térben és időben keverednek reális és fiktív események. A több szálon futó cselekményt vélhetően több narrátor közvetítésével ismerjük meg, így a szemléletmódok változtatásának következtében egyfajta semleges látásmód alakul ki.

Hasonló monumentalitás jellemzi *Spiró György Fogság* című, 2005-ben publikált nagyregényét. A mű főhőse, a gyengén látó Uri különös követségét, hosszú útját követhetjük nyomon a bibliai időkben, mígnem kibontakoznak a római, szentföldi, jeruzsálemi hétköznapiak, s tanúi lehetünk Uri Jézussal való találkozásának. A mű hőse itt is a történelmi-kultikus események hétköznapi tanúja, az ő (rossz) szemén keresztül ismerjük meg egy, a sorból mindig kilógó fiú beilleszkedési nehézségeit, traumáit, világlátását. *Spiró* regénye ugyancsak fontos és értékes darabja a 2000-es évek irodalmának, olvasása során a diákok reflektálhatnak saját, felnőtté válásukat kísérő nehézségeikre, megismerhetnek egy rejtett, titkos és ősi világot, mely éppen szimbolikus másságán keresztül kínálja fel az azonosulás és a megértés, feloldás lehetőségét. *Spiró* későbbi művei közül a nem kevés iróniával dolgozó, disztópikus világot felmutató 2009-es *Feleségverseny*, illetve a 2018-as *Kőbéka* szatirikus, keserű világa kínálhat érvényes válaszokat a középiskolás korosztály kérdéseire.

Ugyancsak a nagyregények sorát gazdagítja *Oravecz Imre* háromrészes Szajla-ciklusa, *A rög gyermekei*, melynek nyitódarabja a 2007-ben megjelent *Ondrok gödre*. A regényfolyamban egy Szajláról induló család sorsát követhetjük végig, ahol a klasszikus családregény narratív elemei keverednek a történelem mindmáig traumatikus, kibeszéletlen

eseményével, a 19-20. század fordulójának kivándorlási hullámával. A hegyek által körbezárt szűk völgy emberei mindig magukon hordozzák a természet által rájuk testált jegyeket, küzdelmük vérre menő és mélyen átérezhető, a sodró lendületű regény pedig a maga zárt világát folyamatosan felkínálja az értelmezésre és átértelmezésre, kérdéseink, problémáink, traumáink aktualizálására. A regényfolyam második része, a *Kaliforniai fűrj* (2012) Amerikába kalauzolja olvasóit, majd a 2018-as *Ókontri* az óhaza reális és szimbolikus létéről igyekszik számot adni.

Rakovszky és *Oravecz* mellett *Borbély Szilárd* és *Tóth Krisztina* is lírikusként vált ismertté, majd *Borbély* drámaírói próbálkozás után rögtön nagyregénnyel, míg *Tóth Krisztina* először novellákkal, majd regénnyel jelentkezett. *Borbély Szilárd* 2013-as *Nincstelenek. Már elment a Mesijás?* című regénye önéletrajzi fikciónak tekinthető, melyben egy kisfiú világlátását követhetjük nyomon a különös narratív technikáknak köszönhetően. Egy apró szatmári faluban az elbeszélő nyelvi, kulturális kompetenciái sajátos narratívát teremtenek, hol a számok bűvölete, hol a mitikus világmagyarázat segíti ki a fiút traumatikus élményeiből. *Borbély* minden szempontból hiteles, karcos prózája elénk tárja a vidéki világ szintelen-szagtalan világát tele színnel és szaggal, amit a mindent megelő kisfiú mikrovilága mutat be, egyformán élővé és intenzívvé válik akár a baromfiudvar képe vagy a tabuként létező szexualitás, a mély fájdalmak, a szegénység, az elvagyódás majd a folytonos visszavagyódás képei. Talán azt is állíthatnánk, hogy a mű gyerekelbeszélője naturalista módon, szenvtelenül közvetíti az őt körülvevő világot, ám elbeszélésébe néha ellentmondások keverednek, az ábrázolt világ csak töredékes, így a megértés egésze elmarad, ahogyan az őt körülvevő felnőttek sem próbálkoznak világuk megértésével, sokkal inkább csak túlélésével.

Tóth Krisztina ugyancsak sikeres, érett lírai életmű mellett jelentkezett már 2004-ben első, *Fény, viszony* című prózakötetével, de az epikusi elismertséget a 2006-os *Vonalkód* hozta meg számára. *Tóth* kisprózai köteteire jellemző az egyes írások (novellák, tárcák) között feszülő hol lazább, hol erősebb epikus, tematikus szál, mely a különálló opuszokat egésszé szerkeszti. Első novelláskötetét újabb, kiemelkedő jelentőségű írások követik (*Hazaviszlek, jó?* – 2009, *Pixel* – 2011, *Pillanatragasztó* – 2014, *Párducpompá* – 2017, *Fehér farkas* – 2019), novellái – műfaji megnevezésükhöz hűen – újdonságokat tartalmaznak a szó hétköznapi értelmében: nem történelmi távlatokat nyitnak meg, inkább a hétköznapi egyszerű hőseinek kérdései, problémái nyílnak ki szövegeiben, felvillantva a legapróbb részletek jelentésrétegeit és jelentőségét. Könyvei ezen apró képek szövedékei, melyekben hol fölfeslik, hol elrejtőzik az igazság.

Bár narratív technikájában hasonló, kompozíciójának egészét tekintve mégis sajátos alkotás *Tóth Krisztina* életművében 2013-ban megjelent regénye, az *Akvárium*. Finom ábrázolástechnikájának köszönhetően jelenvalónak érezzük az 50-es évek gangos, főzelékszagú világát, ahol a szereplők történeteinek keresztül szűrődik át a történelem, megértjük a fogyatékos Edu kálváriáját és tragédiáját anélkül, hogy

a végletekig traumatizált történetet ismernénk meg. A regény női sorsokon keresztül mutatja be egy letűnt korszak bezártságát és tétovaságát, miközben szimbólumai szabad kezet adnak az olvasónak a jelentésteremtés mindig aktuális játékában.

A prózafordulat után induló nemzedék egyik első s jeles képviselője *Grecsó Krisztián*. Két verseskötet után a 2001-ben megjelent *Pletykaanyu* című novelláskötet hozta meg számára az elismertséget, majd sorra jelentek meg regényei: *Isten hozott* – 2005, *Tánciskola* – 2008, *Mellettem elférsz* – 2011, *Megyek utánad* – 2014, *Jelmezbál* – 2016, *Harminc év napsütés* – 2017, *Vera* – 2019. Műveit összekapcsolja egy hol valós, hol fikatív szimbolikus tér, az ország déli vidékének kisvárosi miliője, ahonnan a főhősök hol elvágyódnak, eltávoznak, hol soha nem szabadulnak. Tematikusan többnyire a fiatal felnőttek s a felnőtté válás nehézségei artikulálódnak, összekapcsolódva a hatalom toposzával, a barátsággal, szerelemmel, magánnyal, otthontalansággal. Hősei folyamatosan önmagukat s világban való helyüket keresik, míg az olvasó megalkotja a maga narratíváját a mesterien összeépített részletekből. Különösen izgalmas narratív technika jellemzi a *Jelmezbált*, ahol az egyes fejezetek mozaikdarabjai önálló történetként is megállják a helyüket, ám a valódi jelentés csak a történetszálak összefonódásának kontextusában jelenik meg. Új hangot képvisel legutóbbi regénye, a *Vera*, ahol – az eddigi művektől eltérően – egy kislány főhős útját s kálváriáját követhetjük végig. A *Vera* – talán valamelyest *Tóth Krisztina Akváriumához* hasonlóan – úgy idézi meg a 80-as évek vidéki világát, hogy közben folyamatosan ellenpontosodik a történet, s nem a társadalmi-történelmi háttér válik fontossá, sokkal inkább annak szimbolikus-allegorikus tette, az örökös elhallgatás, elfedés, hazugság. *Grecsó* regénye olyan kérdésekre kínál választ, melyek a mai tizenéves olvasót is foglalkoztatják, így mindenképp számíthat e korosztály értő olvasására is.

Valószínűleg nem hibázunk, ha kijelentjük, hogy az utóbbi évek egyik legjelentősebb s legsikeresebb prózaírója *Dragomán György*. Első regénye, a 2002-es *A pusztítás könyve* ugyan viszonylag visszhangtalan maradt, ám a 2005-ös *A fehér király* nemcsak a hazai, hanem a nemzetközi sikert is garantálta. A mű fikatív történelmi regénynek is tekinthető, egy 80-as évek végi diktatúrát jelenít meg, mely átszövi a főhős kisfiú, Dzsátá mindennapjait. A fiú értetlenül szemléli a hatalom (politikai, iskolai, családi) visszasságait, próbálja megfejteni a mögöttes jelentéseket, de csak önkényes mozgásokat talál a háttérben. Elbeszéléstechnikája rendkívül feszült, hosszú gondolatláncolatok követik egymást, végig fenntartva a hős és az olvasó izgalmát. *Dragomán* is alkalmazza a már többeknél tapasztalt műfaji keveredést: műve egyben elbeszélések füzére is, melyek a regény végére válnak szerves egésszé és egymás értelmezőivé. *A fehér királyra* rímél, ugyanakkor mintha annak másik oldalát mutatná meg *Dragomán* következő regénye, a *Máglya* (2014), mely már címének kiejtésével utal egy mágikus világ előhívására. A mű főhőse egy tizennégy éves kislány, Emma, aki a Dzsátához hasonló diktatúrában cseperedik, igaz, éppen annak lezárását éli meg. Ám, ahogyan láthatjuk,

a paradigmaváltások sem mindig egyszerűek, az emberek nehezen cserélik le eddigi szimbolikus értelemvilágukat, felejtik el sérelmeiket. A magánéletbe beszűrődő közélet, a fájdalmat és traumákat gyógyító mágia, az önmagára találó és múltját integráló, felnövő Emma története az utóbbi évek magyar irodalmának egyik legkiemelkedőbb regényét alkották meg. *Dragomán* 2015-ben az *Oroszlánkórus*, majd 2018-ban a *Rendszerűjra* című elbeszéléskötetekkel erősítette meg a hatalom és a szubjektum viszonyát artikuláló hangot, mely írásainak egyik legfőbb sajátosságát adja.

1.3. A kortárs próza alkotói

Az utóbbi évek könyvsikerei rávilágítottak arra, hogy a posztmodern próza harmadik formációja (a poszt-posztmodern) képes jelentős és értő olvasótábor kiépítésére, kérdései releváns kérdések, alakzatai mind prózapoétikai, mind tematikus szinten működnek. Epikus alkotásai különböző műfajokat hívnak életre, jelentős történelmi-társadalmi érzékenységgel rendelkeznek, folyamatosan reflektálnak a szubjektum létesülésére, a hatalomhoz, mindenkori környezetéhez való viszonyára.

Az ezredforduló táján induló *Térey János Termann hagyományai* (1997) című művével vált ismertté és elismertté, majd a *Paulus* (2001) című verses regényével egy régi műfajt honosított meg s frissített fel a magyar irodalomban. E műfaji mintát követi a 2015-ös *A legkisebb jégkorszak*, mely az ironiát jócskán használva tárgyal igazán komoly társadalmi, személyes témákat. Utolsó regénye a 2018-as *Káli holtak*, mely műfaji szempontból az író első prózaregényének tekinthető. A mű fiatal főhőse, Alex színész, aki különböző szerepei között csapong és hullámozik, miközben a színházi és filmes szerepek, maszkok (zombik, Hamlet, haramiák) mögött egyre kevésbé képes rátalálni saját arcára, hangjára.

Az utóbbi évtized kiemelkedő prózai alkotásai között tarthatjuk számon *Péterfy Gerely Kitömött barbár* (2014) című kötetét, mely *Kazinczy Ferenc*, *Angelo Solimán* és *Török Sophie* szövegein keresztül vezet minket a 18. és 19. század különös útvesztőiben. Ugyancsak itt kell megemlítenünk *Barnás Ferenc Másik halál* (2012), *Tómpa Andrea A hóhér háza* (2010), *Fejtől s lábtól* (2013), *Omerta* (2017) és *Haza* (2020), *Kun Árpád Boldog Észak* (2013) vagy *Krasznahorkai László Báro Wenckheim hazatér* (2016) című művét.

Az utóbbi néhány év ugyancsak jelentős, újdonságukban is kiforrott hangokat szólatott meg. Olyan szerzőkkel s műveikkel ismerkedhettünk meg, akikről, amikről még valószínűleg sokat fogunk hallani, s akiknek művei abszolút kortárs jellegüknel fogva (is) komoly, ugyanakkor könnyed és releváns olvasmányélményt kínálnak az ifjabb generációnak is. Mindenképp kiemelendő – a már fentebb tárgyalt szerzőkkel karöltve – *Szvoren Edina Az ország legjobb hóhéra* (2015) című novelláskötete és *Verseim* (2019) című elbeszéléskötete, *Jászberényi Sándor A lélek legszebb éjszakája* (2016) című kötet, *Szabó T. Anna Töréstest* (2016) és *Határ* (2018) című elbeszéléskötetei, *Krusovszky*

Dénes Akik már nem leszünk sosem (2018) című regénye, *Milbacher Róbert Szűz Mária jegyese* (2016), *Léleknyavalyák* (2018) és *Angyali üdvözetek* (2020) című művei és *Mán-Várhegyi Réka Mágneshegy* (2018) című regénye.

A kortárs irodalmi művek hatása nehezen írható le történeti perspektívából, hiszen a szövegek s hatásuk performatív mivolta határozza meg jelenlétüket. A távlati rápillantás nehéz, sokszor lehetetlen, pusztán a jelenkori hatást, a kérdések és válaszok érvényességét tudjuk vizsgálni – egyidejű perspektívából. E kérdések és lehetséges válaszok előnye viszont éppen aktualitásukban, jelenvalóságukban rejlik, melynek segítségével a kortárs irodalmi alkotások is mindig utat találnak a jelenkor (még akár kezdő) olvasójához is, még akkor is, ha a művek középiskolai közvetítése folytonos s egyre jelentősebb nehézségekbe ütközik az alaptanterv és a kerettantervek rögzítettsége miatt.² E megértéshez kínál járható utat középiskolások számára is *Dragomán György Máglya* című regénye, melynek prózanyelve, narratív technikája, hőse s nem utolsósorban komplex esztétikai értéke értékes párbeszédek lehetőségét nyitja meg. A későbbiekben a regény motívumainak s a fiatal korosztályt is megszólító kérdésköreinek bemutatására és elemzésére teszünk kísérletet.

II. *Dragomán György: Máglya*

II.1. *A regény jelentésrétegei*

„Ő személy szerint nem azért kockáztatta az életét, hogy hülyék parancsoljanak mindenkinek hülyeségeket, de ha mi magunktól akarunk hülyék lenni, akkor úgy kell nekünk. Akkor megérdemljük majd, hogy megint a nyakunkra üljenek, és ha megint az lesz itt, ami régen volt, azt magunknak köszönhetjük. A mi hibánk lesz.”³

A prózapoétikai fordulat utáni magyar posztmodern irodalom narratív technikáinak, tematikus kérdéseinek megértését igyekszik segíteni *Dragomán György Máglya* című regényének bemutatása, elemzése. A mű *Dragomán* harmadik regénye, 2014-ben, kilenc évvel a nemzetközi sikert hozó *A fehér király* után jelent meg.

Meg lehet-e tanulni a szabadságot? Hogyan érthetem meg az engem körülvevő világot, melyben árván bolyongok, s mely ezért is oly idegen? Kiben bízhatok? Ki és

² Az irodalmi művek iskolai feldolgozása az alig mozduló kánoni struktúrák, jelentéskanonok miatt is nehézségekbe ütközik, ezek felülírására tesz kísérletet többek között a konstruktivista irodalomtudomány. Erről bővebben lásd: Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In: Kúspér Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae Sectio Litterarum*, Líceum Kiadó, Eger. 21–30.

³ A fenti idézet forrása *Dragomán György Máglya* című regénye.

milyen áldozatot hozhat a változásért, az igazságért? Ilyen és ezekhez hasonló kérdésekre keresi a választ a *Máglya* tizenhárom éves főhőse, Emma, aki mind térben, mind időben egy félig létező, félig fiktív közegben mutatkozik meg. A helyszín egy meg nem nevezett ország, mely éppen elkergette diktátorát, a tábornok elvtársat, akit a televízió kamerái előtt lőttek le, az idő pedig az ezt követő képlékeny és forrongó néhány hónap, a rendszerváltás ideje, amikor a régi igazságok és szabályok már nem érvényesek, új szabályok (és így új igazságok) pedig még nincsenek, illetve igencsak megkérdőjelezhető tartalommal bírnak. A történet és a helyszín a romániai, 1989-es és 1990-es eseményeket idézi, ám nem véletlen, hogy nem a rendszerváltás történelmi dokumentumai kerülnek a középpontba. A névtelenségbe burkolózó ország és város éppen névtelenségének köszönhetően allegorikus helyé válik, mely minden olyan helyet jelképez, ahol ember embernek farkasa, ahol hatalmi játszmák folynak, s hazugságok határozzák meg a mindennapokat, s ahol eközben fiatalok, lányok és fiúk válnak felnőtté, s igit keznek emberré válni. A regény nem történelmi regényként bontakozik ki előttünk (persze annak sem lenne feltétele a dokumentarista jelleg és a fikció elhagyása), sokkal inkább egy adott történelmi-társadalmi miliő hatását vizsgálhatjuk egy kislány nézőpontjából, az ő felnőtté válásának tükrében. A külvilág kérdései sajátta szublimálódnak, amikor az elbeszélő saját kérdéseire keresi a választ, saját világában kíván rendet teremteni a világ mozaikdarabjainak helyretolása közben.

A regény narratívája Emma egyes szám első személyű megszólalásaira épít, így a próza naplószerűen árad, az események időrendben követik egymást, miközben a múlt megidézése az emlékezettechnikák alkalmazásával történik meg. Emma elbeszélését néhány helyen a Nagymama egyes szám második személyű, te-formájú visszaemlékezései szakítják meg.

Emma – és így a regény – nyelve lüktető, szikár prózanyelv, kerüli a fölösleges jelzőket, a hosszú, bonyolult mondat szerkezeteket. Mondatai rövidke vagy tagoltak, ritkák a többszörös alárendelések, logikájukra a mellérendelés vagy a sorrendiség jellemző, éppen ez teszi feszültté, szinte áradóvá az elbeszélést. (Pl.: „Nagymama nem törődik a karjára hulló olajcseppekkel, visszafordul az asztalhoz, összegyűrja a maradék tésztát, kinyújtja, abból is korongokat szaggat, megint marad egy kicsi, az már túl kevés lenne a szaggatáshoz, Nagymama összegyűrja, egy madarat formál belőle, az olajba dobja.” [308.]) Az így dagadó szöveg egyszerre idézi a gyermekelbeszélő gyereki, áradó szövegvilágát, ugyanakkor megidézi az epikai művek szóbeli hagyományozódásának szabályszerűségét is, a gondolatritmusra épülő szövegszervezést. A kimondás ütemét követik Emma mondatai is, így hozva létre a folytonos mesélés illúzióját, a közlés és elmondás, elmesélés igényét: nem a papírnak, egy zárt naplónak szánja történetét, hanem az elmondásnak, az átadásnak, s ezzel együtt a meghallgatásnak.

A mű negyvenkét, tagolt fejezetből áll, melyek egy határozott kronológiát követnek, téltől télig követjük végig Emma útját a Nagymamával való első találkozástól önálló

szubjektummal és akarattal rendelkező fiatal felnőtté válásáig. A kislány egy autóbalesetben elvesztette szüleit, így – közeli ismert rokona nem lévén – árvaházba kerül, ahol a számára teljesen ismeretlen, önmagát a nagymamájának nevező alak bukkan fel s kívánja elvinni, magához venni. Már az első fejezetben kibontakozik a helyszín és az idő, a Nagymama mágiához való viszonya és Emma önkeresésigénye, s mindez ráadásul leleményesen össze is fonódik: a dacos, poszttraumás stressztől szenvedő kislányt az öregasszony varázslatai nyugtatják meg, s hitetik el vele, hogy ő is tartozik valahová, nincs egyedül a világban, érdemes (vagy legalábbis nem lehetetlen) ezzel az idegen nővel távoznia e szomorú helyről. A Nagymama kávécsészéjének zacca a három generáció arcát rajzolja ki, mely egyszerre abszurd, ám abszurdításában maga az igazság a tétován bolyongó lány számára. S itt bontakozik ki a tábornok elvtársat ábrázoló képek csupasz helyéből a regény ideje és helye, a felszabadultság eufóriája, mely a nyomasztó képektől való megszabadulásban artikulálódik, majd a múlt eltemetése, mely a regény címét máris értelmező máglyában jelenítődik meg. Az elégetett képek és feliratok üszkös darabjai még az intézet udvarán fekszenek, a kislányban megidézik a „vége, vége van, ollé-ollé” érzést, ugyanakkor a Nagymama varázslatára (szertartására) van szükség ahhoz, hogy valóban lezárja életének ezt a szakaszát, amikor egy elüszkösödött képkeretdarabot a kapun kilépve a háta mögé dob.

A cím egyik lehetséges értelmezése így nem váratott sokat magára: allegorikus szinten megidézi a múlt felszámolását, egyfajta tisztítótűzet, melyben minden, ami rossz volt, elhamvadhat, helyet adva valami újnak, valami jónak. Ugyanakkor máris felkínálja azt a hangtani játékot, melyben a máglya elválaszthatatlan lesz a mágiától (s újra a szóbeliség, a kimondás dimenziójában járunk ezáltal), mind pszichológiai, mind a regény retorikai szintjén. A máglya, a nagy változásokat hozó tűz egyben varázslat is, de csak akkor, ha jó kezekbe kerül, ha a máglyát létrehozó vagy figyelő szubjektum képessé válik a varázslat megértésére és megélésére. A máglya és a tűz trópusa többször visszatér a regényben, mindig egy korszak lezárásának s egy új megnyitásának lehetőségét villantja fel, nem rejtve el azt sem, hogy hatalmas áldozatot kíván a máglya táplálása, hiszen az elégetett tárgyak, melyek a múlt egy-egy szegmensét, alakját (pl. a Nagypát) képviselik, már nem térnek vissza, megsemmisülnek, csak ezek elengedésének áldozatával képes a máglya lezárni a múltat, elüldözni a múlt szellemeit. A cím által megidézett másik jelenség, a mágia pedig a nyitófejezettől kezdve erőteljesen szervezi a regény szövegterét és retorikáját. A Nagymama első varázslatai rögtön kibillentik az olvasót a már éppen felépített történelmi regény vagy realista regény olvasói elvárásaiból, hiszen megemelik a fikciós küszöböt, így teret engedünk a mágikus realista regények vagy éppen a mesék, boszorkányhistóriák imaginárius világának.

A Nagymama mágikus világa rengeteg titkot rejt, ahová immár Emma is jogot kapott a belépésre. Az ellesett és megtanult varázslatok és trükkök lendítik át a lányt a hétköznapi traumáin, a kortárscsoporthoz való konfliktusokon, a politika mocskán,

az első szerelmi történeteken. Sorsa összefonódik az őt körülvevő világ sorsával is (ahogy ez egy tisztességes fejlődésregénytől el is várható), allegorikus szinten ugyanolyan önmagát és új szabályokat kereső, mint a társadalmi közege, melyben él. Ebben a világban minden érthetetlen és képlékeny, hiszen Emma új városba kerül, ahol valójában még legközelebbi hozzátartozóját, a nagymamáját sem ismeri, az ő és családja múltja csak lépésről lépésre bontakozik ki, épül fel egy hatalmas kirakósban. Minden epizód, fejezet, mozaikdarab azt a célt szolgálja, hogy ebben az idegen világban megtalálja a helyét, s emellett összeálljon nemcsak a saját, hanem a város igazságképe is, melyben – éppen az elhallgatásoknak és hazugságoknak köszönhetően – senki sem lát tisztán, s minden egyre zavarosabbá válik.

Ez az epikus szál határozatlan kitapintható, ugyanakkor fel is lazul, amikor – logikai vagy ok-okozati összefüggések nélkül – Emma életének apróbb-nagyobb jeleneteivel ismerkedünk meg. Aprónak csupán az egyik fő szál, a történelmi igazság keresése szempontjából tekinthető, ám a kislány felnőtté válása, az énkép kibontakozása szempontjából semmiképp. Zseniális zsánerképek bontakoznak ki, amikor Emma fürdőruhát próbál, gesztenyét vásárol, az első csókra vár, visszaszerzi ellopott hajgumiját, megeteti a hangyákat cukorral, vagy éppen összeszedi a zöld diókat, megeszi a féltett tejkrémet stb. Ezek az epizódok segítik abban, hogy megtalálja saját hangját, megismerje saját testét, érzéseit, félelmeit, traumáit.

Csak lépésről lépésre bontakozik ki előttünk a valódi Emma, aki eleinte csak ősei tulajdonságaiból épül fel s szerez magának arcot, hangot. E szubjektumfelépítés kétségkívül a regény egyik legzseniálisabb megoldása. Emma tiszta lapként érkezik új otthonába, valójában család és barátok, múlt és tárgyi emlékek nélkül. Emellett az a (hazug) szimbolikus értelemvilág, mely eddig körülvette az embereket, ugyancsak megszűnt létezni a tábornok elvtárs kivégzésével, azaz még egy kollektív tudatba sem tud kapaszkodni, így csupán emlékről emlékre tapogatózva és önmagában újabb és újabb képességeket felismerve és kapva formálódik egy új Emma-arc. Édesanyja remek futó volt, aki abban a homályos múltban futni is tanította lányát, apja tehetséges festő volt, aki technikai ügyességét és látását örököltette lányára. A Nagyapa térképek iránti vonzalma megtanítja Emmát tájékozódni, illetve a Nagyapa Emma által megtalált és átadott térképe segítségével találja meg Pali bácsi az eltüntetett halottakat. A Nagymama pedig a varázslás és a jelen megváltoztatásának, a múlt lezárásának képességét adja át unokájának: az ő módszerei nyitnak ki neki egy új világot, építenek fel egy menedéket, ami megvédi a kislányt a külső és belső traumáktól. E mozaikokból valóban összeállhat egy személyiség – ám még nem lehet kész. A legnagyobb kihívást éppen az jelenti, hogy ezek az örökölt szubjektumrészek valóban sajátta váljanak. Van velük ugyanis egy kis gond: nem működnek tökéletesen és problémamentesen, mindig hiányzik valami, ami teljessé tenné a képet. Még nem válogatott tájfutó, mint amilyen az édesanyja volt, a rajzolásban tehetséges ugyan, de nem tudja átlépni a korlátait, nem

mer igazán szabadon alkotni. A Nagyapa térképe sokat segített ugyan, de csak akkor ér el eredményt, ha ő maga rakja össze a múlt és jelen információit, s csak így képes megtalálni az ellopott iratokat is, illetve a Nagymamától tanult mágia is akkor válik valódi erővé, amikor saját képére tudja formálni.

A mágia elsajátítása egyfajta beavatás is, ahol a család idős, tapasztalt nőtagja átadja tudását a fiatal lánynak. Sok esetben csak praktikák öröklődnek: szerelmi „bájsütemény” készítése a kiszemelt fiúnak, apróbb bosszúságok elkerülése, az első menstruáció megtartása, távoltartó bájjal készítése stb. Ám már e bűbájoknál is érthetővé válik, hogy mindennek ára van, a varázslat fájdalmat, áldozatot követel, ám még így is kockázatos, hiszen egy kérés megfogalmazása soha nem egyszerű. Több példa is mutatja, hogy a varázslat ára kiszámíthatatlan és irányíthatatlan, s nem csupán a kérő fizet érte. Ilyen eset például a Nagymama egyik története, melyben Miklós életéért könyörgött, s ami be is teljesedett, de nem teljesen úgy, ahogy szeretne volna. De ezt a sémát képezi le az az epizód is, melyben Emma a felelés elmaradásáért könyörög (meg is hozza a szükséges véráldozatot, amikor a körzöt az ujjába döfi), ám nem sejtí, milyen következményekkel jár ez a helyette felelő Gázsira nézve. A mágia ekkor még pusztán egy elsajátított eszköz Emma kezében, valami, ami könnyebbé teszi az életét, de kívülről érkezik, a Nagymama szabályai szerint működik. Akkor válik csupán sajátta és szubjektuma szerves részévé, amikor az életét, szubjektumát érintő kérdésekre keresi a választ. Ekkor egy időre el is engedi a varázslatot, holott tudja, mit lehetne tenni, hogyan tudná megoldani a lakatok leverését vagy a Nagymamát kínzó vallatók semlegesítését, mégsem teszi meg, vár valamire, vagy önmagában ekkor rak össze valamit, hogy végül, a szükséges pillanatban valóban alkalmazni tudja a benne lakozó mágikus erőket, melyek ekkor már valóban őt szolgálják.

II.2. A regény kérdéskörei

Emma személyiségfejlődését nyomon követve számos kérdéskört, problémát és tematikus egységet érint vagy dolgoz ki a regény. Ezek hol valamelyik fő szál cselekményébe kapaszkodnak, hol az attól függetlenül mozgó epizódjelenetek egyikében kapnak hangot. Az alábbiakban ezek közül vázolunk fel néhányat.

II.2.1. Hatalom

Ahogy a bevezető fejezetet tárgyalása során is láthattuk, a regény terét és idejét meghatározó téma ezer szállal kötődik a hatalom fogalmához, annak traumáihoz. Ez egyrészt a tábornok elvtárs személyéhez köthető, aki, bár büntetését már elnyerte, s képei, jelmondatai megsemmisültek az eufórikus tűzben, mégsem tűnt el teljesen, hiszen az a szimbolikus értelemvilág, amit létrehozott, nehezen adja át a helyét egy új értelemnek – különösen akkor, ha az az új még nem született meg. A tábornok elvtárs valójában így ugyanolyan szellem, mint a Nagypapa (aki addig nem tud békében

nyugodni, míg minden, hozzá kapcsolódó tárgyat el nem éget egy hatalmas máglyán Emma és a Nagymama), csak nem családtagjai, hanem egykori pribékjei éltetik tovább (vagy még pontosabban, bennük él tovább), akik továbbra is rettegésben tartják az embereket. De ugyanúgy tovább él az új, önjelölt vezetőkben, akik semmivel sem jobbakk, mint a régi rezsim diktátorai.

A hatalom artikulációját figyelhetjük meg a mindennapi emberek relációiban is, jelen van az iskolában, ami mint allegória a hatalom leképezéseként is értelmezhető. Jelentéssel ruházódik fel a tanár-diák kapcsolatokban, hierarchiát alakít ki a diákok között, de még a magánéletbe, a szerelmi kapcsolatokba is beszivárog. A hatalom tartja fogva a Nagymama emlékeit és nyelvét, de a hatalom természete irányítja Ivánka vagy Péter döntéseit is.

Ugyancsak a hatalom természete bontakozik ki a Nagymama múltidéző elbeszéléseiben, amikor a II. világháború alatti borzalmakról, zsidóüldözésről és megtorlásokról olvashatunk, s melyek Nagymama első elnémulásához és felejtéséhez vezettek.

Javaslatok a kérdéskör feldolgozására:

- Idézzük fel, a tanult irodalmi alkotások közül mely művekben artikulálódik a hatalom problematikája! Jelenítsük meg az egyén és a hatalom viszonyát pl. állóképben, keressünk a kapcsolatot leíró metaforát!
- Csoportmunkában alakítsunk ki párbeszédet ismert művek elnyomói és elnyomottjai és a *Máglya* hősei között, pl. Antigoné adjon tanácsot Emmának, Kolhaas Mihály (Sütő András: *Egy lócsiszár virágvasárnapja*), Bánk bán, Baradlay Jenő vagy Hamlet értelmezze az 1989-es romániai eseményeket!
- Keressünk a magyar- és világirodalomban a hatalmat tematizáló verseket csoport- vagy páros munkában, kulcsszavak megadásával! (Pl. zsarnokság, elnyomott, bujdosó, rab stb.) Kiadott verseskötetekkel vagy internetes kereséssel is gyakorolható.

II.2.2. Barátság, státuszok a kortárs csoporton belül

A mellékszereplők is, akárcsak Emma, a felnőtté válás kihívásaival néznek szembe, döntéseiket ugyanúgy ütköztetik a hatalom képviselőivel, akárcsak a főhős. Mégis megfigyelhető, hogy különböző szerepet töltenek be mikrotársadalmaikban, s e szerepek (sokszor álarcként) rájuk tapadnak, menthetetlenül azonosulnak perszónáikkal, ami megnehezíti a valódi baráti kapcsolatok kialakulását is. Emma számára éppen ezért nem a külső relációk jelentenek kapaszkodót, még akkor sem, ha sok esetben segítségére van némelyik kapcsolata. Az osztálytársai közül Olgival kerül a legközelebbi kapcsolatba, ám barátságuk nem igazán szoros, viszont az osztály többi tagjával még ennyire sem sikerül közös hangot találni. Krisztina, akit padtársául jelölnek ki, ellenségként tekint rá, a Nagypát ért rágalmak miatt Emmára vetíti ki a bűnt, ami miatt ikertestvéré, Rékát megölték a rendszerváltást ünneplő tömeget ért sortűzben. Ám megtudjuk, hogy

a bűn kivetítése többszörös projekció eredménye, mellyel Krisztina saját lelkiismerét szeretné elhallgattatni, hiszen gyerekkorukban elhitette Rékával, hogy kettejük közül Réka a fiatalabb, aki így ezzel a hamis tudással halt meg. A barátságok létrejöttét így folyamatosan megakadályozza egy erősebb entitás, a hazugságok és az emberekbe hosszú évtizedek alatt plántált bizalmatlanság és gyűlölet.

Javaslatok a kérdéskör feldolgozására:

- Jelenítsük meg drámapedagógiai eszközökkel térben a szereplők közötti viszonyokat! Ki kihez áll legközelebb, kit akadályoz, ki áll a cél elérésének útjában? (Jól alkalmazhatók a pszichodráma, a családállítás pedagógiai módszerei.)
- Elevenítsük fel az új (iskolai) közeg nehézségeit tárgyaló olvasmányokat (pl. Ottlik Géza: *Iskola a határon*, Szabó Magda: *Abigél*, J. K. Rowling: *Harry Potter-sorozat*)! Találkoztak-e hasonló problémával a kortárs ifjúsági és YA-irodalomban? Jelenítsük meg szoborjátékkal a kortársközösség vagy az iskolai közeg miatt kialakuló problémákat, majd hozzunk létre a jelenséget leíró hasonlatokat vagy metaforákat az adott művekhez kapcsolódóan! Pl.: *Az iskola Gina számára olyan, mint... , Kőszeg Medve szemében egy... , Emma az új osztályban úgy érzi magát, mint...*

II.2.3. Szerelem

Ahogy az osztálybéli lányokkal, úgy a két fiúval, Ivánnal és Péterrel sem sikerül felépíteni a közös értelemvilágot. Iván felületes és nagyképű, apja hatalmának árnyékát használja fel saját identitása létrehozásához. Emmában valószínűleg csak az elbűvölhető idegent látja, akinek jó (valójában gonosz) heccekkel lehet imponálni. Nem sokban különbözik tőle Péter, az örökös ellenálló: ígéretes első szerelemnek tűnik, különleges fiú, egy sólyommal él, éjszakai randevúra hívja a lányt, akit teljesen elbűvöl a vagány srác. Az igazságkeresés helyett azonban elfogadja a hatalomra törő (és egy ideig úgy tűnik, hatalomra jutó) vasgyáriak korántsem problémamentes igazságfogalmát, ezzel felnyitva Emma szemét, aki ekkor (immár saját szubjektumát is megértve) látja meg a fiú sekélyességét.

Javaslatok a kérdéskör feldolgozására:

- Keressenek csoportmunkában Emma érzéseit leíró verseket! A fiúkkal való kapcsolatát leginkább jellemző metaforákat, költői képeket gyűjtsék ki, osszák meg a többiekkel!
- Egyéni munkában, az óra reflektáló szakaszában készítsék el Emma érzelmi változásainak színeképet! A regényben a lány érzelmi változásait követve válasszák ki a szerintük leginkább kifejező színeket, s ezekből készítsenek (absztrakt) képet! A kép vonalai is lehetnek statikusabbak vagy dinamikusabbak az érzelmi változásoknak megfelelően.

II.2.4. Hazugság, elhallgatás

Mind a társadalmi, politikai folyamatokat, mind a magánélet színtereit át- meg átszövi a hazugság és elhallgatás sűrű szövevénye. Az előző – majd az éppen formálódó – politikai rezsim az emberektől nemcsak az életlehetőségeiket lopta el, hanem az igazsághoz való viszonyukat is. Egyrészt maga a rendszer épült hazugságokra, másrészt – megfélemlítések és erőszak árán – elérte, hogy az emberek féljenek őszinték lenni, felejtsek el múltjukat, s a múlt és jelen ismerete helyett csak a besúgás hazug „igazságát” kínálták fel.

A történet traumatikus eleme, hogy az újonnan felálló s alig pár hónapja regnáló elit máris magáévá tette az elhallgatás, uszítás és hamis vádaskodás retorikáját, Ivánka apja, aki már a fél várost felvásárolta, nem sokban különbözik az elzavart zsarnokoktól. A hasonlóság s a hazugság tovább élése pedig akkor csúcsonyul ki, amikor fény derül az eltűnt dokumentumok hollétére.

Javaslatok a kérdéskör feldolgozására:

1. Csoportmunkában keressük meg a regény azon részeit, ahol a szöveg szervezőelvévé válik az elhallgatás és a hazugság! Rövid drámajátékban jelenítsük meg az elhallgatás pillanatát, majd egy „csapó”-jelenet után változtassuk át a hallgatást kimondássá! Figyeljük meg, mi okozhat nehézséget, miért könnyű vagy éppen nehéz kimondani az igazságot!
2. Idézzük fel a tanult művek segítségével, ismerünk-e olyan regény- vagy drámahőst, akinek életét meghatározta az elhallgatás (vagy akár a félreértés)! Csoportmunkában, kreatív írásként kidolgozhatnak rövid „átiratokat”, melyek átírják a hős sorsát az igazság napvilágra kerülése után. (Segítségként javasolhatunk szerzőt, korszakot stb.)

II.2.5. A Nagymama múltja, a múlt elbeszélhetősége

A regény különleges narratív megoldásai közé tartoznak a Nagymama múltidéző monológjai, melyekben Emmának meséli el egyes szám második személyben azokat az eseményeket, melyek az ő nagy felejtését előzték meg. A szöveg grammatikai szintje talányos, ugyanakkor mégis jól körvonalazható. A *te* formájú megszólítás nem a hallgatót, Emmát helyezi bele (saját maga helyett) a szövegbe, sokkal inkább az önmegszólítás eltávolító gesztusával találkozunk. Akárcsak az önmegszólító verstípus esetében, e narratív technikánál is a szubjektum megkétszerezésére, felbomlására gyanakodhatunk: az emlékező szubjektum eltávolítja magától a múltbéli, emlékként felidézett szubjektumot, külsővé teszi, így külső arccal is ruházza fel, annak érdekében, hogy kívülről lássa, az eltávolítás révén jobban megértse.

Mindaz, ami Emma életéből hiányzik, felbukkan a Nagymama múltjában: szerető szülők, igaz barátság Bertukával, tiszta első szerelem. Ám e pozitív értékek egy szempillantás alatt eltűnnek, minden megváltozik, más relációt kap a háborúban, amikor

az értelmetlen erőszak ugyanolyan szabadon garázdálkodik, mint a tábornok elvtárs regnálása, majd bukása idején, illetve a felálló új hatalom hajnalán. A megidézett traumatikus emlékek ugyanakkor lehetővé teszik a felejtést és feloldást is, ami a Nagypapa szellemének elengedéséhez és a Nagymama mágiatanítói szerepének lezárásához is vezet.

Javaslatok a kérdéskör feldolgozására:

- Jelenítsük meg némajátékkal, pantomimmal a Nagymama által felidézett múltat! A jelenet legyen pergő, maximum 2-3 perces, a szereplők és események jelzésértékűek legyenek!
- Képzeljük el, hogy a majdani Emma hogyan meséli el saját unokájának a vele történt eseményeket – a Nagymama önmegszólító módszerét használva! Csoportonként Emma életének egy-egy epizódját mesélgék el!
- A Nagymamához kapcsolódik legerőteljesebben a regény mágikus realista narratívája. Korábbi tanulmányainkból idézzük fel e regénytípus jellemzőit! Kreatív írásfeladatban kísérletezzünk mágikus realista elbeszélésmód létrehozásával!
- Képzeljük el, milyen lehet a mágiától megfosztott realitás és a realitás nélküli mágia a regény világában! Csoportmunkában mesélgük el így a regény egy-egy fejezetét, beszéljük meg a különbségeket!

II.3. Összegzés

A felvázolt tematikus egységek mellett s velük szorosan összefonódva számos egyéb kérdés, problémakör is felvetődik a műben, melyek tanórai feldolgozás során is körvonalazhatók. Mindenekelőtt a már az elemzés során említett, a regényt mindvégig átszövő felnőtté válás témaköre több szempontból is érvényes válaszokat kínál kérdéseinkre (pl. a szülőkről való leválás problematikája, a test elfogadása, megismerése), de emellett ugyancsak összetett képként bontakozik ki az ember és a természet viszonya, a növények (pl. diófa) és állatok (pl. sólyom, hangyák) jelenléte és jelentése életünkben. Hangsúlyosan jelenik meg a női és a férfi szerepek értelmezése, a tabuk kimondásának lehetősége, a női hang artikulálódása. A regény az egyes szám első személyben megszólaló női főhőssel (és férfi szerzővel) *Flaubert*, *Weöres* vagy éppen *Esterházy* nyomdokaiba lép, a kibontakozó női szubjektum cizellált, pontos és eleven, a kislányként a világra csodálkozó hang pedig egyedülálló professzionalizmussal jelenik meg a magyar irodalomban.

Láthatjuk, hogy egy kislány felnőtté válásának történetében monumentális tabló bontakozik ki, benne a történelmi regények hatalomtematikájával, a lányregények szerelmi kalandjaival, a kalandregények nyomozásával, az igazság vágyával, ugyanakkor a lélektani regények finom rezdüléseivel, érzékeny kérdéseivel, a posztmodern regény tabudöntő testtematikájával vagy éppen a fejlődésregények felfelé ívelő útjával. Ha ez nem lenne elég, végigkövethetjük a mesékre és eposzokra jellemző szűzsét is: a mű elején felbomlott rendet a főhős – hosszú út és nehéz próbák után – maga fogja helyreállítani,

felül fog kerekedni minden nehézségen, megérti önmagát, teljessé válik az út során. Emma történetét megismerve is ezt tapasztalhatjuk, amikor immár – a másokéból felépített – saját tudására támaszkodva sikerül „feltámasztania” Nagymamát s megérteni a világ aktuális folyását.

Felhasznált irodalom

- Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae Sectio Litterarum*, Líceum Kiadó, Eger. 21–30.
- Németh Zoltán (2012): *A posztmodern magyar irodalom hármas stratégiája*. Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Németh Zoltán (2010): „Péterek” nemzedéke (A posztmodern prózafordulat értelmezéséhez). Irodalmi Szemle. **2010**/7. sz.
- Letöltés: <https://irodalmiszemle.sk/2010/07/nemeth-zoltan-peterek-nemzedeke-a-posztmodern-prozafordulat-ertelmezesehez/> (2021. 04. 03.)

Bakó Katalin

A science fiction lehetséges szerepe az olvasásnépszerűsítésben és a könyvtárhasználat oktatásában a felső tagozaton – László Endre Szíriusz kapitány-sorozatának jó gyakorlatai a '70-es–'80-as években

I. Jóholdat kívánok!

1981-ben, négy évtizede jelent meg *László Endre Jóholdat, Szíriusz kapitány!* című ifjúsági (tudományos)¹ fantasztikus regénye a Móra Kiadó gondozásában. A nyomtatásban megjelent mű témája nem volt novum, szereplői nem voltak ismeretlenek, hiszen a közben sorozattá bővült könyv előzménye egy 1977-ben induló nagyon népszerű rádiójáték-sorozat volt.

Az évforduló kapcsán újra meghallgatva az egyes részeket, illetve elolvasva a könyveket, arra a következtetésre jutottam, hogy a rádiójáték és a könyvsorozat speciális tematikája és műfaja révén kiváló könyvtárhasználati tananyagká válhat már a felső tagozaton tanuló kiskamaszok esetében is, hiszen az egyes művekben nagy arányban szerepel információkereséssel, könyvtárhasználattal kapcsolatos tartalom, konkrét keresési stratégia, izgalmas dokumentumtípus. Kicsit jobban utánajárva kiderült, hogy komoly szerepet játszott már megjelenésekor (azaz az 1970–80-as években) az olvasás népszerűsítésében – s jó gyakorlatként ma is példaértékű lehet a kötetek és a rádiójátékok köre szerveződő rendezvényegyüttes.

A 13 évadot megért rádiójáték, illetve a párhuzamosan megjelenő könyvek megálmodója, rendezője és szerzője, *László Endre*, a Magyar Rádió szerkesztőjeként fontosnak tartotta, hogy a gyerekek számára igényes, főként az akkoriban közkedvelt űrkutatási és

¹ A tanulmányban ismertetett művek magukról sosem vallották, hogy *tudományos*-fantasztikus regények lennének, ugyanakkor fontos tisztázni, hogy ezek a művek nem a klasszikusan értelmezett, a többek között Tzvetan Todorov által tárgyalt fantasztikus irodalom, hanem a tudományos-fantasztikus irodalom műfaji/tematikai csoportjába tartoznak (vö. *Todorov*, 2002).

csillagászati témában, komoly ismeretterjesztő tartalommal kiegészített, mégis kalandos, izgalmas rádiójátékokat (és könyveket) készítsen. Választása – a téma, illetve bizonyos rádió- és irodalomtörténeti előzmények okán is – a science fiction műfajára esett.

Tanulmányomban azt vizsgálom röviden, a főbb jellemzőkre koncentrálván, miként is lehetett (és lehetne most is) a rádiójáték- és könyvsorozatot felhasználni az olvasás és a természettudományos ismeretek népszerűsítésére, illetve a könyvtárhasználati órák és foglalkozások színesítésére.

Fontosnak tartottam azonban azt is, hogy az elemzések előtt röviden, a témát szem előtt tartva kitérjek a sci-fi műfaji és definíciós dilemmáira, a különböző médiumok, illetve a populáris irodalom oktatási jelenlétére, s nem utolsósorban arra, hogy a sci-fi hol foglal(hat) helyet a gyermekirodalmi kánon rendszerében.

II. A „poétikai kiscgömböc”, avagy a sci-fi műfaja(?), lehetséges definíciói

A tudományos fantasztikus irodalom, a sci-fi vagy ahogy az újabb munkák említik, a SF régóta foglalkoztatja a műfajelmélettel foglalkozókat. A témát feldolgozó könyvek, tanulmányok és cikkek meghatározásait olvasva úgy tűnik, hogy valójában még nem született meg (és nem is biztos, hogy megszületik) a műfaj minden aspektusát és lehetőségét magába foglaló, minden jellemzőjére és lehetőségére rámutató definíció. Az is kérdéses, hogy egyáltalán műfajnak tekinthetjük-e a science fiction jegyében megszülető alkotásokat.

II.1. Műfajelméleti kérdések

Alapvető kérdés, hogy egyáltalán műfajnak tekinthető-e a science fiction, s ha az, hol vannak a műfaj határai, illetve ha nem, akkor vajon mi is az SF.

II.2. Tematika

Amíg a témával nem kezdtem foglalkozni, evidens volt számomra, hogy a sci-fi műfaj, nem tekintettem át, hogy valójában megfelel-e a műfajjá válás feltételeinek: az egy csoportba tartozó műveknek azonos a formája, azonos a művészi törekvés, a technika (vö. S. Sárdi, 2013).

S. Sárdi Margit szerint a fenti meghatározás fényében a sci-fi nem műfaj, hanem tematika, mert „sci-fivé nem a műfajuk, hanem a témájuk révén válnak” (S. Sárdi, 2013, 29. o.) az egyes művek (akár regényként, akár novellaként, esetleg filmként vagy képzőművészeti alkotásként, sőt zeneként közvetítik a témát).

Képes Gábor szerint „műfajelméleti nonszensz műfajnak nevezni” (Képes, 2002, 15. o.) a sci-fit, meghatározása szerint a sci-fi olyan tematika, amely a szórakoztató irodalom egyik bázisaként funkcionál, de meg-megjelenik az „elit” irodalomban is.

Az elnevezésre gondolva feltűnhet, hogy sok esetben, ha a science fiction (tudományos-fantasztikus) kategóriát említjük, általában kiegészítjük az *irodalom* szóval a „halmaz” jelölését. Ugyanígy járunk el a klasszikusan vett, *todorovi* értelemben használt fantasztikus *irodalom* esetében is. S ott is beszélhetünk fantasztikus regényről, novelláról stb.

Van, aki SF-zsánerként emlegeti a science fiction műfaját, témakörét, ezzel jelezve, hogy nem kifejezetten műfajról, de mégis egyfajta hasonlóságon alapuló csoportról beszél (S. Sárdi, 2013; Domokos, 2020).

II.3. Műfaj

A SF szociológiai és társadalmi vonatkozásait vizsgáló *Erdei Pálma* ezzel szemben műfajként tekint a tudományos-fantasztikus irodalomra: „A magam részéről tehát indokoltnak érzem a műfaj szó használatát, s úgy vélem, az SF irodalmi műfajként való megértése elengedhetetlen feltétele annak is, hogy magyarázatot találjunk arra, hogyan volt képes ennyire kiterjedt kulturális-társadalmi jelenséggé válni.” (*Erdei*, 2009, 12. o.)

II.4. Definíció

Attól függően, hogy melyik időszakban foglalkoznak a kérdéssel, melyik jellemzőjét helyezik a fókuszba, illetve hogy melyik tudományterület felől közelítik meg (pl. a műfajelmélet, az irodalmi kanonizáció, az irodalmi regiszterek, a pedagógia, esetleg a kultúrpolitika, a könyvkiadás, a könyvtárhasználat, az olvasóvá nevelés, a képzőművészet, a technika vagy a természettudományok), mind más és más elemét tekintik vezérfonalnak.

A fent vázolt helyzet okán a szakirodalom (és a definíciók mennyisége is) bőséges, sokfelé ágazó, így tanulmányomban (a fókusz megtartva) főként a gyermek- és ifjúsági irodalom témakörét, illetve a science fiction oktatásban betöltött (lehetséges) szerepét taglaló publikációkat idézem.

A science fiction definíciós problémáit is részletesen tárgyalja főként szociológiai és társadalomtudományi témában írt disszertációjában *Erdei Pálma*, aki három fő csoportját mutatja be a definiálási elveknek. Széles publikációs bázisra támaszkodva ismerteti a SF tudományelvű, fantáziaelvű és az ún. „harmadik utas”, a társadalom és a morál felől közelítő definícióit (*Erdei*, 2009).

Domokos Áron (2019) *poetikai kisgömböcnek* nevezi, ezzel is megerősítve és alátámasztva a definíciós dilemma meglétét: „A meghatározást bonyolítja, hogy az SF úgy viselkedik, mint egy poetikai kisgömböc: képes bármilyen más zsánert/elbeszélésformát (krimi, thrillert, romantikus történetet, mesét, értekezést stb.) magába kebelezni, applikálni.” (*Domokos*, 2019, 37. o.)

II. 5. Használható vagy sem?

Jelen tanulmánynak nem célja a műfaji és definíciós kérdések eldöntése s az állásfoglalás. Persze szükséges egyfajta tudatosság és jártasság a témában, s elmondható, hogy a megismert jellemzők és a szakirodalmi vélemények tükrében amelletteszem le a voksomat, hogy a sci-fi tematika, s a „zsáner” kifejezés is elfogadható.

A fő kérdés inkább az, használható-e vagy sem az oktató-nevelő munka során. Érdemes-e bevinni órára? Érdemes-e közös, kölcsönös vagy szabadidős olvasmányként ajánlani, s ha igen, kiknek és mit ajánljunk?

Azt biztosan állíthatjuk (ahogy az a következő fejezetekben részletesebben ki is derül), hogy részben pont e műfaji és tematikai sokszínűség a sci-fi aktuális népszerűségének egyik bázisa, s erre bátran lehet alapozni az oktató-nevelő munka terén. Hiszen ezzel a sokszínűséggel:

- oktatási eszközként lehet használni a tanórai anyag kiegészítéseként: a humán tudományok (*Domokos*, 2019) vagy a természettudományok megismerése kapcsán (*Kádár, Farsang és Ábrahám*, 2015);
- segíthet az olvasás népszerűsítésében
- vagy a könyvtárhasználat oktatásában.

Az is fontos kérdés, hogy melyik életkori szakaszban szeretnénk használni a sci-fit (a felső tagozatban vagy a középiskolában), milyen céllal, s hogy magyar vagy világirodalmi művet akarunk-e feldolgozni, illetve használni.

Ehhez célszerű egy kicsit megismerni a SF jelenlétét a hazai ifjúsági irodalomban, s egy kicsit visszakacsintva a műfaji kérdéskörre is, néhány fontos további szemponttal megismerkedni.

III. A SF jelenléte a hazai ifjúsági irodalomban, az SF és a medialitás

III.1. Amikor túlmutat önmagán

A sci-fi irodalom műveinek egyik jellemző alapkonfliktusát *Képes Gábor* (2012) így határozza meg: „rendszerint tudományos paradoxonra épül, ez az a belső mozgatórugó, amely a művet működteti, s amelyre a jobb regényekben az emberi és társadalmi kapcsolatok vonásai ráakódnak.” (*Képes*, 2012, 15. o.)

Egyik fontos jellemző lehet tehát (az alapkonfliktuson túl), hogy a SF (irodalmi, filmművészeti, rádiós, képzőművészeti) -művek és -alkotások – főleg, ha a 20. század magyar és világtörténelmi eseményeire, illetve kultúrpolitikájára, társadalmi viszonyaira fókuszálunk –túlmutatnak önmagukon, és sok esetben a társadalom, az állam(szervezet) vagy egy-egy fennálló rendszer kritikáját fogalmazza meg, s gyakran kapcsolódtak a disztópia műfajához.

Ez a témacsoport főként a középiskolás korosztály számára jelenthet élményt. Ennek a korosztálynak ugyanis van már minimális társadalmi és történelmi háttértudása s (jó esetben) kritikai érzéke is, vannak (élet)tapasztalatai, illetve meg tudják ítélni (vagy legalábbis érzékelik) saját viszonyukat a műhöz, annak alapján reflektálnak saját tudásukra, nézeteikre, és persze van lehetőségük a befogadott élményt, tudást összehasonlítani aktuális társadalmi, politikai, szociológiai folyamatokkal. Ráadásul ezek a művek – főként a disztópiák – pesszimiztikus és posztapokaliptikus hangvételükkel is ösztönzik a középiskolás korosztályt arra, hogy felfigyeljenek a kortárs folyamatokra, akár érzékenyítsenek (pl. ilyen kérdéskör a klímatudatosság, az éhínség, a háborúk, a kirekesztettség).

Ezt bizonyítják a számszerű adatok is: a legutolsó olvasási szokásokat felmérő kérdőíves felmérések alapján (ha a műfaj olvasottságát tekintjük), a 14–17 éves korosztály olvas arányaiban legtöbbet sci-fit, a megkérdezettek 22,38%-a (*Gombos és Csima*, 2019).

A korabeli cenzúra megkerülését az is lehetővé tette, hogy ezek a művek egyrészt a populáris, másrészt pedig a gyermek- és ifjúsági irodalomhoz kapcsolódtak (s még ma sem szakadtak le igazán róluk), így kikerültek az elsődlegesen cenzúrázandó művek köréből, hiszen „csak” a gyermek- és ifjúsági irodalom részeként jelentek meg. Ezért teljesen jogos, hogy a hazai sci-fi történetének korszakolásakor a következőképp olvashatunk az 1956–1964 közötti időszakról: SF mint ifjúsági és gyermekirodalom (*Erdei*, 2009).

III.2. Szocialista utópia és tudományos hitelesség

Van egy másik csoportja is az ifjúsági SF-műveknek, különösen, ha a magyar szerzők által írt, 1950 utáni műveket tekintjük át.

A korabeli pártbizottsági ülések anyagait átnézve *Erdei* fontos kultúrpolitikai döntésekre világít rá: 1956 után az azóta is sokat emlegetett 3T kultúrpolitikájának szervezői „lassanként elismerték: az ifjúságnak és a gyermekeknek igényük van erre a műfajra, tehát meg kell jelentetni bizonyos számú könyvet ebben a témában is”. (*Erdei*, 2009, 106–110. o.)

Ezek a főként ifjúsági regények egyértelműen optimista hangvételűek, s a mindig pontosan megjelölt jövőben játszódó történetek utópisztikus, a társadalmi egyenlőséget és a javak egyenlő elosztását kiválóan megvalósító jóléti társadalmakat mutatnak be, ahol egy-egy tudományos hitelességgel ábrázolt természettudományos jellegű probléma megoldása a cél. Általában hiányoznak a nemzetállamok, az ENSZ mintájára nemzetek szövetsége irányítja a világot, s gyakran a kötetbeli szereplők neve is más-más nemzetiségű, más-más nyelvű és kulturális gyökerekkel rendelkezik, de mindenki beszéli a közös (világ)nyelvet is.

Az irodalom területén többek között ide sorolható például *Botond-Bolics György*² Vénusz-trilógiája: *Ha felszáll a köd...* (1957), *Ezer év a Vénuszon* (1959), *Idegen bolygón született* (1959), a Mikrobi-sorozat, illetve *Fehér Klára A földrengések szigete* című közkeletű műve is, de ide tartozik az itt tárgyalt *Szíriusz kapitány*-sorozat is, melynek szerzője a Magyar Rádióban a *Szabó-család* rádióregényt évekig rendező *László Endre* volt.

Ezeknek a műveknek (akár rádiójáték, akár filmsorozat, akár könyv formájában jelentek meg) elsődleges céljuk a gyerekek szórakoztatása és a tudományos ismeretterjesztés volt. Önmagukat fantasztikus művekként (regény, rádiójáték-sorozat, filmsorozat) tartják számon, s következetesen így jelölik a „műfajt”, a célcsoportot, illetve a mediális eredetet is: pl. „Fantasztikus ifjúsági regény a szerző rádiójáték-sorozatából”.³

Fontos tisztázni, hogy miért nem tudományos-fantasztikus műként jelennek meg. A kérdés szorosan kapcsolódik a tudományos hitelesség kérdéséhez: fontos-e, hogy egy SF tudományosan is hiteles legyen, azon túl, hogy sokszor egyfajta tudományos paradoxon a cselekmény és a konfliktus alapja. Erre *S. Sárdi Margit* világít rá tanulmányában:

„[...] valóban szükséges-e a sci-fi művekben a tudományos hitelesség? Amikor a témacsoport a 19. században elkezdett dagadni, elkülönülni a szépirodalmi témák tömegétől, és a science vagy a tudományos szót a megnevezésére alkalmazni kezdték, még elvárták a sci-fi műtől, hogy tudományos hitele legyen. Még az 1970-es években is úgy vélte például *Botond-Bolics György*, hogy létezik külön a fantasztikus regény (ezt *Wells* nevéhez kötötte), és külön a tudományos-fantasztikus regény (ezt *Verne* nevével fémjelezte). A kettőt szembe állította egymással [...]. Ő a maga *Vénusz-trilógiájában* olyan komolyan is vette a tudományosságot, hogy az már olykor az olvashatóság rovására megy. [...] a sci-fi irodalom nem tudomány, hanem szépirodalom, s mint ilyennek nem feladata a tudományos eredmények tükrözése vagy akár a tudományos hitelesség, olyasformán, mint ahogy a történelmi regénynek sem dolga a tudomány állásának megfelelő ábrázolás.” (*S. Sárdi*, 1970, 30–31. o.)

Ezek a művek optimista, kétségkívül mozgalmas, kalandirodalom-jellegű, sok esetben a detektívregény és a krimi jegyeit is magán viselő művek. Bátran lehet őket alkalmazni a felső tagozatos diákok körében.

² Botond-Bolics György (Arad, 1913. október 22. – Budapest, 1975. január 8.) író, mérnök. Főként a Mikrobi-sorozat atyjaként ismert (melynek az első adása 1969-ben volt). A Magyar Rádióban László Endrével, a Szíriusz-sorozat szerzőjével rendezte a rádiójátékokat.

³ A Szíriusz-könyveknek ez a közös és változatlan alcímük.

Ezt támasztja alá *Képes Gábor* korábban már idézett tanulmánya, egy kicsit megerősítve azt a tendenciát is, miszerint a kortárs ifjúsági irodalom kevert műfajú képviselői miért annyira közkedveltek (vö. *Kusper*, 2019a): „a kamaszok fogékonysága a sci-fire szemben, a természettudományos és humán alapképzést egyaránt kapott emberfők, akik számára ráadásul még a gyermekmesék világa sem zárult le teljesen, lubickolnak az űrben vagy a jövő technikai civilizációiban játszódó történetekben”. (*Képes*, 2012, 14–15. o.)

III.3. Közkedvelt-e manapság a sci-fi?

Azt kell, hogy mondjuk: igen. Míg *Rinyu Zsolt* 2002-ben a műfaj közkedveltségének hanyatlásáról beszél – főként a könyvpiac és a kiadói politika változása kapcsán (*Rinyu*, 2002), addig érdekes módon a legutóbbi (2017-ben és 2019-ben végzett) országos felmérés alapján⁴ kiderült, hogy a sci-fi és a fantasy kimagaslóan nagy rajongó- és olvasótáborral bír.

A 2017-es és a 2019-es felmérésben egyértelműen közkedvelt a sci-fi, már a 10–13 éves korosztály is megjelöli a tudományos-fantasztikus irodalmat mint általa kedvelt műfajt, a megkérdezettek 13,90%-a olvassa is.

A két felmérés tapasztalatait bemutató tanulmányból az is kiderül, hogy a sci-fit kedvenc műfajként megjelölő megkérdezettek 98,3%-a internetező, ugyanakkor a műfajt azok is megjelölték kedvencként, akik alig/egyáltalán nem interneteznek. A képregények és a klasszikus irodalom között nem volt ilyen összefüggés (*Gombos és Csima*, 2019).

Mindennek az lehet az alapja, hogy a „digitális bennszülöttek egy része olyan szövegekre kíváncsi, amelyek alapján film készült (vagy amely film alapján készült), illetve jellemző, hogy így-úgy hírnevet szerzett celebek (élet)történeteit falják. Olyan könyveket olvasnak, amelyekhez a »használati utasítás« nem könyvekben található meg. Ugyanakkor sohasem látott népszerűsége van bizonyos műfajoknak – ahogy a kutatási adatok alapján leírtuk, a sci-finek, a fantasynek soha nem volt még ennyi rajongója, de új műfajok is megjelentek, elég csak a fanfictiont említeni.” (*Gombos és Csima*, 2019, 386. o.)

III.4. Medialitás és irodalom, medialitás és sci-fi

A medialitás kérdése mindennapjaink fontos témája – a gyermek- és ifjúsági irodalom tekintetében is. Behálóz minket az információhordozók és a különböző (auditív, vizuális) ingerek és információk tömkelege (jelen esetben én ezt a témakört az információhordozók tekintetében tárgyalom).

⁴2017-ben 1500 fő részvételével reprezentatív felmérés készült a 18 éven aluli lakosság körében. A felmérés a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár és a szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001 Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek pályázat „Az én könyvtáram” kiemelt projektje keretében valósult meg. 2019-ben még egy felmérés készült, mérve az egyes változásokat. (Vö: www.azenkonyvtaram.hu)

Nem is kérdés, hogy ebben a „hangzavarban” segítség kell ahhoz, hogy a gyerekek és a fiatalok eljussanak a papíralapú információhordozóig, illetve az élményszerű olvasás gyakorlásáig.

Nem az értékítélet miatt, vagyis nem feltétlenül azért, mert jobb és kizárólagos a papíralapú dokumentum, hanem azért, hogy helye legyen ennek az információbefogadási és -feldolgozási módnak a palettán. Legyen lehetőség megtapasztalni, milyen könyvekből és folyóiratokból gyűjteni az információt, ugyanakkor azt is, milyen a világhálón kutakodni s egyúttal érzékelni azt is, milyen fontos az álhírek kiszűrése és a hiteles források megtalálása, felhasználása.

Ugyanilyen lényeges az auditív és vizuális ingerek feldolgozása, s az audiovizuális információhordozók használatának elsajátítása. Tekinthetjük ezt a sokszínű hálózatot lehetőségnek is. S azért, hogy a sci-fi elsősorban tematikaként, zsánerként aposztrofálható, ráadásul számtalan formában (könyv, hangjáték, videójáték, film, képzőművészeti alkotás stb.) jelenik meg, e téma kapcsán is megvan a lehetősége annak, hogy sok irányból, de legalább kétfelől közelítsünk, s egy bevezető élmény (hangjáték, filmsorozat befogadása) után jöhessen maga a könyv használata és az olvasás.

A *Szíriusz*-sorozatokhoz is kapcsolódva fontosnak tartom ezt a sokszínűséget. Ez is lehet a magyarázata annak, hogy közel 35 évvel az első, 1977-es *Szíriusz*-adás s 32 évvel az első *Szíriusz*-kötet után még mindig nagy ereje volt és van az *Időfutár* rádiós műsornak s a regényfolyamnak, illetve a színházi előadásnak.

Az irodalom, a könyvtárhasználat és az olvasás népszerűsítéséhez szorosan kapcsolódik a gyermek- és ifjúsági irodalom intézményrendszerének medialitása is.

Fantasztikus a Magyar Tanárok Egyesületének (ME) munkája,⁵ illetve azon kiadói és közgyűjteményi, intézményi kezdeményezések is, amelyek online is elérhetővé teszik magát a kortárs és populáris, sokszor lektűrszerű irodalmat és az irodalomhoz kapcsolódó pedagógiai segédanyagokat.

Erről a nagyon is kiterjedt, képlekeny, ugyanakkor hatalmas lehetőségeket magában foglaló rendszerről részletesebben ír *Lovász Andrea*. Sorra veszi azokat a tartalmakat és médiatípusokat, amelyek a kortárs gyermek- és ifjúsági irodalmat közvetítik (*Lovász, 2020*).

⁵ Gondolok itt a ME, a Nemzeti Filmintézet (NFI) és az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete együttműködésére, illetve a „Sokatmondó filmvászon: Film – iskola – irodalom” c. konferenciára, valamint a filmek feldolgozását segítő módszertani tartalmak közreadására.

Letöltés: <https://filmarchiv.hu/hu/alapfilmek/programok/sokatmondo-filmvaszon> (2021. 10. 06.)

IV. Populáris irodalom az oktatásban, avagy mit olvasson a gyermek és a fiatal diákként (ízlések és kánonok)

Könyvtárnyi szakirodalom áll rendelkezésünkre az általános és középiskolások olvasóvá neveléséről, az olvasás népszerűsítéséről, a kötelező, a kölcsönös és a közös olvasmányokról.⁶ Szerzők és szerkesztők, irodalmárok és magyartanárok, no és persze könyvtárstanárok kongatják a vészharangot időről időre, sokszor okkal, hogy a gyerekek és a fiatalok nem akarnak és nem is szeretnek olvasni, pedig az értő olvasás az életben való boldogulás egyik fontos kelléke. Arról is terjedelmes szakirodalom van, mit lehetne tenni, hogy (értően) olvassanak, és elérjék, hogy napi szintű igényük legyen a veretes irodalom és a tudományos alapokon nyugvó szakirodalom olvasására, befogadására. Egyik megoldása lehetne a problémának, ha a populáris irodalom, illetve a kortárs gyermek- és ifjúsági irodalom jelen lehetne az iskolai tanórákon, az iskolai mindennapokban (*Domokos*, 2019).

IV.1. Ízlések és kánonok

A gyerekek és a fiatalok azonban szeretnek olvasni. Nekem is személyes tapasztalatom, s nem egy gyermekkönyvtáros kolléga számolt be arról, hogy a könyvtárban a legkevesettebb állományrész a tinirészleg, sokan, sokszor és sok könyvet kölcsönöznek, ott forog és ott használódik el leginkább az állomány.⁷

Magyartanárként nemegyszer történt meg, hogy a kötelező olvasmány mellett tárgyalt kortárs ifjúsági művet – az egyébként felzárkóztató foglalkozásokon részt vevő diákjaim – egytől egyig elolvasták, míg a kötelező olvasmányt nem vagy csak a részleteit. Ennek okát már akkor is abban láttam, hogy a nyílt kánonként is értelmezhető kötelező irodalmak nem a befogadói oldalról érkező kérdéseket válaszolták meg, hanem egyfajta komoly, történelmi, társadalmi, szociológiai előismereteket és elmélyült, bővebb szókincsbázisra alapozó előzetes nyelvi tudást követelve a nemzeti közös tudás fontos részeit közvetítették egy olyan korosztálynak, amelyik nem tudott közelíteni a művekhez.

Ezért fontos, hogy az iskoláskor olvasmányélményei a befogadóról és a befogadót foglalkoztató kérdésekről szóljanak, s legyen helyük az iskolában. Akkor is, ha az adott mű esetleg a populáris irodalom része, lektűr vagy klasszikus. Vagyis nem az a fontos, hogy klasszikus vagy kortárs irodalmat olvasnak, hanem az, hogy „[...] olyan művet olvasson a fiatal, amivel képes párbeszédet kialakítani, s amiben választ talál feltett kérdéseire”. (*Kusper*, 2019a, 10. o.)

⁶ Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum adatbázisában a cikk megírása idején a magyar nyelvre szűkítve csak az „olvasóvá nevelés” tárgyszóra 1007 könyv, tanulmány(kötet) és cikk érhető el. (Vö. opac.opkm.hu; a találati lista rövidlinkje: <https://bit.ly/2YtMqNy>)

⁷ Ilyen tapasztalataim voltak a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár Ugocsa utcai fiókkönyvtárának olvasói kölcsönzési szokásaival kapcsolatban.

Vagyis jó esetben a populáris irodalomnak helye van az oktatásban. Ennek ellenére a tantervi szabályozók túlnyomóan a nyílt kánont emelik be az iskolai életbe, amely főként a klasszikus, nemegyszer nehezen dekódolható (olvasható, értelmezhető, befogadható) művek sorát kínálja. Ezen művek elolvasása és befogadása fontos, de ezt meg kell (ene) előznie a populáris és a lektűr (Vö. *Domokos*, 2019).

Úgy tűnik, hogy a múltban sem volt, és most sem a nyílt kánon része a sci-fi,⁸ mint ahogy a fantasy sem vált a szépirodalmi kánon részévé. Míg a fantasy a néprajzi-vallástörténeti tudományágakkal, a hiedelemmel van laza kapcsolatban, addig a sci-fi főként a természettudományokkal (*Képes*, 2012).

A sci-fi tehát megmaradt a lappangó kánon és az ellenkánon oldalán, pedig kiváló rávezető és olvasásnépszerűsítő hatása van, lehet.

V. László Endre Szíriusz kapitány-sorozata a könyvtárhasználat tanításában (lehetőségek és ötletek)

V.1. László Endre (1901–1987)

László Endre 1901-ben született Bánffyhunyadon, és 1987. december 27-én halt meg Budapesten. Író, rendező, festőművész (Csók István tanítványa), de volt mozikarmester is. A Magyar Rádiónál 1941-től haláláig dolgozott zenei rendezőként, majd rendezőként. Elkötelezett híve volt a minőségi ifjúsági műsorok készítésének, ő volt a *Kíváncsiak Klubja*, a *Csinn-Bumm Cirkusz*, a *Csilicsala csodái*, illetve a *Mikrobi-* és a *Szíriusz kapitány-sorozatok*, illetve 1959-től haláláig az első rádiós „szappanopera”, a *Szabó-család rendezője* (Szönyi, 2020).

V.2. A rádiójátékok rádiós és tematikai előzményei

A sokak számára kedvelt és ismert *Mikrobi*-sorozat írója *Botond-Bolics György*, rendezője pedig *László Endre* volt. Lehetségesnek vélem, hogy a közös munka során megszerzett tematikai ismeret, illetve a közkedvelt forma (a sci-fi) ösztönözte a *Szíriusz kapitány* rádiójátékok létrejöttét is.

A 35 éves *Mikrobi*-évfordulón a *kultura.hu* oldal visszaemlékezésében világosan látszik az utópisztikus, a sci-fi tematikáját a kalandirodalommal tudatosan vegyítő *Mikrobi-* és *Szíriusz-sorozatok* koncepciója, fő motiváló ereje.

(E-kultúra, 2004): Egyszer volt, hol nem volt, úgy a múlt század 60-as éveiben volt egyszer egy Iskolarádió. Ebben az iskolarádióban nagyszerű „tanárok” dolgoztak: szerkesztők, rendezők és dramaturgok, akik igen jól ismerték a gyerekek világát, kalandos

⁸ Az irodalmi kánonokat *Szajbély Mihály* tipológiája alapján tárgyalom: nyílt kánon, nyílt ellenkánon, lappangó kánon, negatív kánon (Szajbély, 2000).

kedvét és határtalan képzelőerejét. Ezért aztán egy napon így szólt az egyik: – Szegény gyerekek, oly sokat és nehéz dolgokat tanulnak az iskolában, igazán megérdemelnék, hogy szabadidejükben mi szórakoztassuk őket. [...] Erre a másik felkiáltott: – Hát elkezdődött az űrkorszak, vagy mi fene! Hozzuk közel a gyerekekhez a friss tudományt a magunk módján, mesejátékokkal!

Ugyanakkor a *Szíriusz kapitány fogságban* című regényváltozat ajánlása alapján ez derül ki: „Ajánlom tisztelettel és szeretettel *Faggyas Sándornak*. Neki köszönhetem, hogy *Szíriusz kapitány* megszületett.” *Faggyas Sándor*, a Magyar Rádió Gyerme- és Ifjúsági Rádiójának fősztályvezetője volt, munkássága ösztönzően hatott a fősztály munkájára, számos fiatal munkatársat vonzott a rádióhoz, vezetése alatt igényesebbnél igényesebb műsorok kerültek adásba (Liska, 1998).

Sokszor felmerült bennem a kérdés, hogy miért választotta *László Endre* a Holdat helyszínül. Aztán elolvastam a *Botond-Bolics György* által írt *Vénusz-trilógia* első kötetét, s úgy gondolom, hogy a trilógia első kötetének holdbéli helyszíne felkínálja magát a további kidolgozásra. Ugyanis a Vénuszra egy, a Holdra épített kilövőbázisról indulnak el az űrhajósok és a teherűrhajó. Ez a helyszín a regényben egy ki nem dolgozott szál, a Hold csak kiindulópontja a bolygóközi utazásnak. *László Endre* számára tehát jó lehetőség adódott (amit a történetekben kiválóan láttat): részletekbe menően kidolgozta a virágzó kupolaváros-világot, saját történelmével, időszámításával és közigazgatási, gazdasági, valamint társadalmi és kulturális jellemzőivel, létesítményeivel.

V.3. A Szíriusz kapitány-sorozat alap története és előzményei

A történetek 2480-ban kezdődnek, s még 13 évadon keresztül játszódnak a Holdon, Hold állam területén, az Egyesült Földrészek Szövetségének mintaállamában. Szíriusz kapitány a történet elején 100 éves, egyébként ereje teljében van, s Hold állam megbecsült és köztiszteltetben álló tagja. Házvezetőnője, Leonida néni az egyetlen, aki a Holdon kertészkedik, maga főz, és nem a központi konyháról hozatja az ételt. Híres a szoljanka leve, a blincsikije, de a kakaó és a mazsolás kuglóf is a sztármenü része (nemcsak a nevekből, hanem az étrendből is sejthetjük, hogy Viktor Szíriusz és házvezetőnője orosz származású).

A történet további főszereplői 14-15 éves kamaszok: a francia származású Pierre Renard, a magyar (Kovács) Kocsis Berci, a félig osztrák, félig finn származású Rita (a könyvekben Liuna) Steff. A 2. évadtól egy 10 éves spanyol kisfiú, Pinton Casteiro is csatlakozik a csapathoz.

A robotika témáját is behozva közkedvelt szereplő is tartozik a Négyek Tanácsához: Csibész, a műpuli, aki (Kovács, majd Kocsis) Berci édesapjának, Kocsis János fizikusnak a remekbeszabott találmánya (*Lakatos*, 2021).

Együttesen mindig valami galibába keverednek, aminek a vége általában az, hogy megmentik a Föld teljes lakosságát egy örült tudóstól vagy tudós nőtől, felfedeznek

egy eddig nem ismert embercsoportot (a szuenókat), elsőként veszik föl földönkívüli lényekkel a kapcsolatot, megvívják harcukat az uralomra törő robotokkal, vagy egy színdarab folyományaként felkutatják a Hold sokszáz éves történetét; felfednek egy hamis antropológiai szenzációt (Szőnyi, 2020).

V. 4. A rádiójáték-sorozat és a könyvsorozat



1. ábra: László Endre Szíriusz kapitány-sorozata (1981–1989)

Kép: Bakó Katalin

A rádiójátékok címe és az első közlés éve (minden évadban 5 rész hangzott el):

1. Szíriusz kapitány színrelép (1977)	8. Szíriusz és a rettenetes vendég (1984)
2. Szíriusz kapitány haragszik (1978)	9. Szíriusz és a Holdon nyíló bársonyrózsa (1985)
3. Szíriusz kapitány és a csillaglány (1979)	10. Szíriusz és az emberke (1986)
4. Szíriusz kapitány fogságba esik (1980)	11. Szíriusz és a tizenkét nevelőnő (1987)
5. Szíriusz kapitány veszélyben (1981)	12. Szíriusz kapitány és Leonida néni (1988)
6. Szíriusz kapitány és Corinta (1982)	13. Szíriusz kapitány és a titokzatos robot (1989)
7. Szíriusz kapitány és az ősember (1983)	A 12. részt befejezte, a 13. részt írta Erőss Ágota.

A könyvsorozat (és egy kiegészítő képregény):

László Endre (1981): Jóholdat, Szíriusz kapitány!. Móra. Budapest.
László Endre nyomán Cs. Horváth Tibor és Lehoczki István (ill.) (1984?): Szíriusz kapitány és a Csillaglány. (képregény). Fővárosi Mozivállalat, Budapest.
László Endre (1984): Szíriusz kapitány és Csillaglány
László Endre (1986): Szíriusz kapitány és Corinta
László Endre (1987): Szíriusz kapitány fogságban
László Endre (1988): Szíriusz és az emberke
László Endre (1989): Szíriusz és az ősember

A sorozat a 10–15 éves korosztályt célozza meg, szellemesen keveredik benne az ismeretterjesztő szándék a kalanddal és a tudományos-fantasztikus elemekkel. Az ismereteknek és kalandoknak ez az aránya a hat megjelent könyvre is jellemző, szórakoztató olvasmányt jelentenek a kiskamasz közönség számára.

V.5. A rádiójáték és a könyvsorozat elemzése a könyvtárhasználati tananyag szempontjából

A sorozatban 3 olyan évadot, illetve könyv alakban is megjelent részt választottam ki, ahol dominánsan megjelenik a könyvtár, a dokumentumtípusok sora, illetve a könyvtárhasználat:

- Szíriusz kapitány és Corinta (1986),
- Szíriusz kapitány fogságban (1987)
- Szíriusz és az ősember (1989).

Az egyes részekben időről időre feltűnik a könyvtár és a könyvtáros képe és annak megítélése.

Könyvtár és könyvtáros

A főszereplő gyerekek szülei mind egy-egy, a Hold állam működése szempontjából fontos iparág vagy szektor vezető személyiségei (például):

- az urándúsító igazgatója – Pierre Renard édesapja, Adam Renard,
- főkertész – Pierre Renard édesanyja, Helga Renard,
- főszakács – Rita (Liuna) Steff édesapja, Otto Steff,
- főkönyvtáros – Rita (Liuna) Steff édesanyja, Liuna (a könyvekben Aino) Steff.

Az a tény, hogy a könyvtár és a könyvtáros szakma domináns helyen van jelen a sorozatban, számomra azt jelenti, hogy a rádiójáték és a regény megjelenése idején a könyvtár és a könyvtárhasználat presztízse magas volt. Az első évad első adásában így nevezik: könyvtár és színes plasztikus tévé-magnótár.

A Földrengések Szigete című Fehér Klára-műben is központi helye van az egyetemvárosban a könyvtárnak: „A Jópofák Klubjának könyvtára is van, százezer nylonkötetből és közel félmillió filmtekercsből álló gyűjteménnyel, ezer olvasó- és vetítőasztallal”. (Fehér, 1968, 17. o.)

Belső tér, berendezések

A könyvtár felépítéséről, belső tereiről és a berendezéséről is kapunk képet a *Szíriusz kapitány fogságban* című regényben.

Annyi bizonyos, hogy hosszú márványfolyósókon és a különleges, értékes kiadásokat bemutató vitrinek mellett elhaladva több, automata ajtón át megközelíthető kutatószoba állt rendelkezésre (László, 1987).

Az állomány elhelyezésének problematikája és a raktározás kérdése, valamint az állományvédelem is megjelenik ugyanebben a kötetben: a főkönyvtáros irodájában minden lehetséges helyet könyvek foglalnak el: „eláraszt bennünket a nyomtatványáradat, bővíteni kellene a könyvtárat. Értékek mennek így veszendőbe”. (László, 1987, 27. o.)

A témák felhasználási lehetősége az oktatásban, a könyvtárhasználati órán, foglalkozásokon (5–8 osztály):

- A saját iskolai könyvtárunk (belső tér, az állomány elhelyezése)
- Tervezzünk könyvtárat!
- A könyvek elhelyezése (Hol és hogyan tároljuk a könyveket? Pl. szabadpolc)
- Hogyan vigyázzunk a dokumentumokra? (Állományvédelem)
- Milyen eszközök állnak rendelkezésünkre egy könyvtárban?
- AV-eszközök, mobileszközök, applikációk az információszerzésben (pl. szkennerek, fényképezőgép, fénymásoló, mobiltelefon, számítógép)

Rendhagyó dokumentumtípusok, médiumok

Az előző rész könyvtári megnevezése is jelzi, hogy a dokumentumtípusok tekintetében megjelenik a korabeli dokumentumtípusok, információhordozók és a médiumok sora: pl. tévé, magnószalag (László, 1987).

De megjelenik a „plasztivízor” és a „videofon” is (ez utóbbi csak a hang közvetítésére, illetve képre kapcsolás esetén a kép közvetítésére alkalmas funkciókkal).

Fotókópia

Ugyanakkor érdekes, a hangoskönyveket idéző folyóiratok és gombnyomással elinduló állóképi és mozgóképi felvételeket lejátszó dokumentumtípusok is megjelennek, sőt jelen van a manapság csatolt fájlként elküldhető e-könyv, illetve a papíralapú könyv fotómásolatának előképe is: „A marakechi intézetnek biztosan van elektronikus képmásolója. Ultrarövid hullámon felküldik a Hüsünü-könyv másolatát Hold Állam könyvtárába. Édesanyámék vevője veszi. Egy-két óra alatt itt lehet.” (László, 1989, 58. o.)

Filmarchívum

Az egyik szereplőnek, Conchita Ibanez filmsztárnak saját filmarchívuma van.

3D-s diavetítés/filmvetítés alámondással – gombnyomásra

„Gyönyörű könyvek érkeztek Melanéziából! [...] Ez az album Viti Levu szigetét mutatja be háromdimenziós színes képekben. Ha erre a zöld pontra teszed az ujjad, és rajta tartod öt másodpercig, bekapcsolod a hangot. [...] ha elveszed az ujjad, elhallgat.” (László, 1987, 11–12. o.)

Folyóiratok, színes, térhatású, beszélő magazinok és hírlapok

Ezek a dokumentumtípusok főként riportokat, albumok képeit és a hozzájuk kapcsolt hangzóanyagokat „közvetítik”. (László, 1986; László, 1987)

A témák felhasználási lehetősége az oktatásban, a könyvtárhasználati órán, foglalkozásokon (5–8 osztály):

- Dokumentumtípusok régen és ma – és a jövőben?
- Mire való egy archívum? – Barangolás pl. a Youtube, a Videó csatornáin
- Mire való egy linkgyűjtemény?
- Biztonságos nethasználat – mit és honnan tölthetek le?
- Hiteles források megtalálása – mitől hiteles egy forrás?
- A film és a különböző mozgóképi dokumentumok; kapcsolódásuk a mobileszközökhöz
- Filmkészítés a könyvtárról
- Könyvtári honlapok

Keresési technikák, információszerzés

A keresést keresőautomaták végezték, a keresőkérdésnek megfelelő dokumentumban a megfelelő helyre papírcetlit helyeztek el. Ugyanakkor az egyes tárgyszavak közötti kapcsolatot is jelzi a gép: „A keresőautomata minden kötet megfelelő oldalánál, ahol Corinta neve előfordul, egy kis fehér papírjelet helyezett el. [...] a számítógép szoros kapcsolatot jelzett Corinta és Juan del Yeso között. Már kikészítettem vele az erre vonatkozó dokumentumokat is. Ott, az a másik halom könyv, világoskék papírjelekkel [...]” (László, 1986, 45–48. o.)

A témák felhasználási lehetősége az oktatásban, a könyvtárhasználati órán, foglalkozásokon (5–8 osztály):

- Hogyan és mit keresek egy könyvben, a neten?
- Hogy fogalmazom meg a keresőkérdést?
- Az információfeldolgozás lépései

V.6. Olvasás, funkcionális analfabetizmus

A Piros Pont Korszakról így mesél Liuna (Aino) Steff a Négyek Tanácsának.

A XXV. század első évtizedének vége felé az újságok már csak csalogató főcímekből, térhatású színes képekből és piros pontokból álltak. „Ne fáradjon az olvasással, Tegye újját a Piros Pontra!” Előbb az újságok, magazinok „beszéltek”, azután a könyvek is. A verskötetekből maga a költő szavalta a verseit, a regények 100–150 művészi, színes, háromdimenziós képet tartalmaztak és minden oldalon egy piros pontot. Kitűnő színészek olvasták fel a regény szövegét. Aztán az iskolai, főiskolai tankönyvek is „megszóltak”. [...] kezdték elfelejteni az olvasást. Félig kiürültek a főiskolák és az egyetemek, nem képeztek elegendő mérnököt, orvost, tanárt. A gyerekek nem akartak olvasni. [...] hét-nyolc év múlva felborulás fenyegette az egész iskolai oktatást. [...] a Világállam kormánya 2415-ben végre betiltotta a beszélő sajtótermékek előállítását és kötelezővé tette az olvasástanulást. Lassacsckán helyreállt a rend, újabb találmányok feledtették a beszélő újságokat, könyveket. [...] később módosították a tilalmat. Játékok, postai küldemények, magazinok „beszélhetnek”. [...] a tankönyveknek, tudományos és ismeretterjesztő műveknek, szépirodalomnak és napisajtónak” már nem szabad. (László, 1986, 51–52. o.)

A témák felhasználási lehetősége az oktatásban, a könyvtárhasználati órán, foglalkozásokon (5–8 osztály):

- Az olvasás világnapja (szeptember 8.)
- Miért érdemes írni és olvasni?
- Miért fontos, hogy értsük, amit olvasunk?
- Mit jelent az analfabetizmus?

- Különböző szövegtípusok (jellemzőik, felhasználási céljaik)
- Levélírás, stílusjegyek, kommunikáció szóban és írásban
- Jelnyelv és idegen nyelvek tematikája
- Ikonok, szimbólumok, jelek

VI. Olvasásnépszerűsítés és ismeretterjesztés a Szíriusz kapitány-sorozatokkal

A most tárgyalt rádiósorozat és könyvsorozat kapcsán el kell mondanunk, hogy tudatosan felépített marketingtevékenység folyt a Magyar Rádió és a Fővárosi Mozivállalat segítségével, a korabeli viszonyokat nézve elmondhatjuk, hogy egyfajta brandteremtés történt. A közkedvelt rádióadásokhoz minden évben kapcsolódott valamilyen vetélkedő, tudáspróba, rejtvény, rajzpályázat, közönségtalálkozó. Ezek mind arra ösztönözték a hallgatókat és az olvasókat, hogy mindenképpen olvassák el a köteteket, hallgassák meg az adásokat, s a természettudományos ismereteket sajátítsák el, tegyék aktív tudáselemmé.

Volt, amikor titkosírást kellett megfejteni (*Szíriusz kapitány*, 1979), vagy betűrejtvényt, és több esetben lehetett rajzolni is (*Szíriusz kapitány*, 1984).

A rendszerint nyáron megjelenő új adás előtt rendre megismételték az előző részeket, s 1981-től kezdve a Rádió- és Tévé Magazin hasábjain a könyveket is hirdették, sőt maga a könyv volt a jutalom.

Az összes adásidő pontos lemerésével a frissen megjelenő *Szíriusz kapitány és Corinta*-kötetektől lehetett nyerni, aki másodpercre pontosan eltalálta az adásidőt, minikönyvtárat nyerhetett (*Szíriusz kapitány*, 1986).

A diákoknak Szíriusz-vetélkedőt rendeztek, ahol ismerni kellett az egyes rádióműsorokat és köteteket, a győztesek értékes könyvjutalmakat kaptak.

A zsűri elnöke *Farkas Bertalan* űrhajós alezredes volt. Jelen volt Szíriusz kapitány hangja, *Csákányi László*, s *László Endre* író és rendező is (*Fekete*, 1985).

A *Szíriusz kapitány és Corinta* című kötet megjelenése előtt a még kiadatlan regény egy fontos részletét kiemelve fekete-fehér képregényt adtak ki.

A képregény végén lehetőség volt tovább folytatni a történetet, a feladat így szólt: „Most pedig rajtatok a sor, kedves olvasóink, kedves gyerekek! Írjatok és rajzoljatok ti is egy képtörténetet Szíriusz kapitányról és barátairól az alábbi négy és a következő oldalon lévő négy kockába.” (*Cs. Horváth*, 1984, 7–8. o.)

A megrajzolt történet befejezését ki lehetett vágni, és be kellett küldeni egy megadott címre. A nyeremény ismételten könyv volt. Az ötletes játék szöveg- és történetalkotásra ösztönzött, s egyben kitűnő reklámként funkcionált.



2. ábra. Szíriusz kapitány és a Csillaglánya. Képregény (1984)

Összegzés

A science fiction műfajának, definíciójának és definícióval kapcsolatos dilemmáinak áttekintése után kitértem a műfajjal kapcsolatos legújabb olvasásszociológiai felmérések eredményeire, a gyermekirodalom és a medialitás témakörének viszonyára.

A magyar sci-fi történetének tükrében úgy tűnik, hogy a szocialista utópiaként induló, az ismeretterjesztés és a szórakozást előtérbe helyező műegyüttes elsősorban a felső tagozaton tanuló, 10–15 éves diákok számára kínál befogadási lehetőséget. Ezután azt elemeztem a könyvek és az archívumi anyagok segítségével, hogy milyen könyvtárhasználati témái lehetnek a köteteknek, a történeteknek. A 13 évad és a 6 kötet anyagából három könyv alapján vizsgáltam meg a kérdést. Kapcsolódási pontot találtam a könyvtárkép, a könyvtár presztízse, a dokumentumtípusok, a keresési stratégiák, az információfeldolgozás technikai és az olvasás-analfabetizmus témakörökben.

Fontos, hogy a Szíriusz-történetekben ábrázolt világ végtelenül gazdag információhordozókban, eszközökben, nem csupán a vizuális ingerek, hanem a közlekedés, a táplálkozás, a mindennapi élet tekintetében.

A könyvtárhasználat áttekintése után megvizsgáltam az MTVA Archívum anyagait: a cikkek fényében úgy látom, tudatos marketinges és olvasásnépszerűsítő tevékenység

folyt a hangjátékok idején. Rejtvények, különböző pályázatok, közönségtalálkozók, vetélkedők, könyvjutalmak és minikönyvtáras nyeremények segítségével érték el, hogy hatalmas rajongótábora legyen a kötetnek, a hangjátéknak.

A sorozatokkal kapcsolatban viszont talán az a legfontosabb, hogy oktatási és könyvtárhasználati, illetve olvasásnépszerűsítő céljain túl egyszerűen jó hallgatni és olvasni ezeket a történeteket.

Felhasznált irodalom

Andor György (1984): A tudományos-fantasztikus irodalom. *Könyv és Nevelés*. **26.** 6. sz., 247–253.

Domokos Áron (2019): A science-fiction mint oktatási eszköz. *Danubius Noster. Az Eötvös József Főiskola Tudományos Folyóirata*. **7.** Különszám, 33–46.

Domokos Áron (2020): „Minden, ami növekszik, az egyszer elpusztul.” Végidők az irodalomórán. *Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés*. **3.** 3-4. sz., 5–26.

Letöltés: http://real.mtak.hu/126068/1/DOMOKOS%20ARON%20Minden_ami_novekszik_az_egyszer_elpuszt.pdf (2021. 08. 15.)

Erdei Pálma (2009): Ész-játék vagy csodavárás? A Science Fiction jelenség szociológiája. Letöltés: https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45523/Kd_11320.pdf (2021. 10. 03.)

Eröss Ágota (1989): *Szíriusz kapitány és a titokzatos robot. Fantasztikus rádiójáték-sorozat.* (Az eredeti figurák felhasználásával László Endre emlékére). Viktor Szíriusz.

Letöltés: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL464AUJzyGNKhWYxxTeHO1wTGYV1gHi> (2021. 10. 03.)

Fehér Klára (1968): *A Földrengések Szigete*. Móra, Budapest.

Letöltés: <https://mek.oszk.hu/02400/02490/02490.pdf> (2021. 10. 06.)

Fekete: Szíriusz-vetélkedő (1984) (képriport). *Rádió- és Televízióújság*, **1984.** év, 53. hét 4.

Letöltés: https://archivum.mtva.hu/news_archive/item/NEWS-VkFndEEExSVI5RnA3aFJxT014ZVBuVUpSN2E3NEJGTEIxeTRuZGZ5RHd0QT0 (2021. 09. 15.)

Gombos Péter, Tóth Máté és Péterfi Rita (2019): Hogyan és mit olvas a digitális generáció? A 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai *Könyv és Nevelés*. **21.** 3-4. sz., 247–250.

Letöltés: https://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/hogyan_es_mit_olvas_a_digitalis_generacio_ (2021. 09. 30.)

Gombos Péter és Csimá Melinda (2019): *A digitális bennszülöttek olvasási kedve, olvasáshoz való viszonya a 2017-es és a 2019-es felmérések tükrében.* In: Módszertani

- mozaikok. Kutatások és válogatott tanulmányok gyűjteménye. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Budapest. 375–387. (Módszertani kötetek, 9.)
 Letöltés: <http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49997/M%C3%B3dszertani+mozaikok/979d3bcc-5383-44b7-9e91-69fb4c63cdbf> (2021. 10. 01.)
<https://doi.org/10.33569/akk.2391>
- Horváth Tibor és Cs. Lehoczki István (1984): *Szíriusz kapitány és a Csillaglány. Képregény. A FőMo ajándéka a mozilátogató gyerekeknek*. Fő[városi] Mo[zivállalat], Budapest.
- Kádár Anett, Farsang Andrea és Ábrahám Eszter (2015): Tudományos-fantasztikus filmek hatása a középiskolás tanulók földrajzi ismeretrendszerére. *Földrajzi Közlemények*, 139. 4. 302–317.
 Letöltés: https://www.foldrajzitasasag.hu/downloads/foldrajzi_kozlemenyek_2015_139_evf_4_pp_302.pdf (2021. 09. 25.)
- Képes Gábor (2012): A sci-fi reneszánsza. Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, Budapest.
- Kusper Judit (2019a): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. In: Kusper Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*, Líceum Kiadó, Eger. (Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae, Sectio Litterarum, XXII.) 7–17.
- Kusper Judit (2019b): Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*, Líceum Kiadó, Eger. (Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae, Sectio Litterarum, XXII.) 31–38.
- Lakatos István (2021): Szíriusz kapitány kalandjai még mindig szórakoztatóak. *Port.hu. Rádió rovat*.
 Letöltés: <https://port.hu/cikk/radio/sziriusz-kapitany-kalandjai-meg-mindig-szora-koztatoak/article-72664> (2021. 07. 12.)
- László Endre (1981): *Jóholdat, Szíriusz kapitány! Fantasztikus ifjúsági regény a szerző rádiójáték-sorozatából*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- László Endre (1984): *Szíriusz kapitány és Csillaglány. Fantasztikus ifjúsági regény a szerző rádiójáték-sorozatából*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- László Endre (1986): *Szíriusz kapitány és Corinta. Fantasztikus ifjúsági regény a szerző rádiójáték-sorozatából*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- László Endre (1987): *Szíriusz kapitány fogságban. Fantasztikus ifjúsági regény a szerző rádiójáték-sorozatából*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- László Endre (1988): *Szíriusz és az emberke. Fantasztikus ifjúsági regény a szerző rádiójáték-sorozatából*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- László Endre (1989): *Szíriusz és az ősember. Fantasztikus ifjúsági regény a szerző rádiójáték-sorozatából*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- László Endre (1977–1989): *Szíriusz kapitány*. Fantasztikus rádiójáték-sorozat. (hanganyag, lejátszási lista) Szíriusz kapitány, Budapest.

- Letöltés: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL464AUYJzyGNKhWYxxTeHO1wTGYV1gHi> (2021. 10. 02.)
- Liska Dénes (1998): Gyermek- és ifjúsági műsorok. In: Kollega Tarsoly István (szerk.): Magyarország a XX. században. III. köt. Babits Kiadó, Szekszárd. 433–437.
- Letöltés: <https://mek.oszk.hu/02100/02185/html/504.html#509> (2021. 10. 08.)
- Lovász Andrea (2020): A gyermekirodalmi intézményrendszer medialitása. In: Hermann Zoltán, Lovász Andrea, Mészáros Márton, Pataki Viktor és Vincze Ferenc (szerk.): *Medialitás és gyermekirodalom*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan, Budapest. 191–202.
- Mikrobi 35 éves – új műsor az egyszervolt.hu-n (2004). Bálint Ágnes (főszerk.) *Kultúra.hu* PKÜ, Budapest
- Letöltés: <https://kultura.hu/gyerek-mikrobi-35-eves-uj-musor/> (2021. 10. 08.)
- Rinyu Zsolt (2002): A tudományos-fantasztikus irodalom helyzete Magyarországon. *Könyv és Nevelés*. 4. 4. sz., 76–83.
- Letöltés: <https://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Rinyu.html> (2021. 10. 03.)
- Sárdi Margit, S.: Műfaj-e a sci-fi? Szépirodalmi Figyelő 12. 1. sz., 28–36.
- Letöltés: http://www.szepirodalmifigyelo.hu/pdf/2013/13-1-009-sci-fi_ssardi.pdf (2021. 09. 14.)
- Szajbély Mihály (2000). Mire figyelt a Figyelő?: Nyílt, negatív és lappangó kánon a kiegészítés utáni évek magyar irodalmában. In: Keserü Katalin (szerk.): *A magyar irodalmi kánon a XIX. században*. Kijárat Kiadó, Budapest. 177–210
- Szíriusz kapitány (1979): Szíriusz kapitány titkosírása. *Rádió- és Televízióújság*, 1979. év, 26. hét, 2. Magyar Rádió, Budapest.
- Letöltés: https://archivum.mtva.hu/news_archive/item/NEWS-dm5XNEYyQU5FdZJNZmRtZ01jN3p5YU1lQnpGQmJ3VHlPN0R0cWFOejVaWT0 (2021. 09. 15.)
- Szíriusz kapitány (1984): Szíriusz kapitány üzen huszadik századi fiatal barátainak. *Rádió- és Televízióújság*, 1984. év, 11. hét, 9.
- Letöltés: https://archivum.mtva.hu/news_archive/item/NEWS-SmFiRitlTFR0ZUZQMh4dnNrTzJtY28wWmtLWlVrM3VCLzBqcFA3dlNtMD0 (2021. 10. 01.)
- Szíriusz kapitány (1986): Szíriusz kapitány üzenete. *Rádió- és Televízióújság*, 1986. év, 30. hét, 4. Magyar Rádió, Budapest.
- Letöltés: https://archivum.mtva.hu/news_archive/item/NEWS-M3NyV05oeFpPR1ZnUWs2djVFMmNZSkh0NVEzMXVtTmhsOXc5UkcydTM2ST0 (2021. 09. 15.)
- Szőnyi Zsuzsanna: László Endre. In: *Iróportrék*. Magyar Scifitörténeti Társaság.
- Letöltés: <https://sites.google.com/site/scifitort/iroportrek/laszlo-endre> (2021. 10. 06.)
- Todorov, T. (2002): *Bevezetés a fantasztikus irodalomba*. Napvilág Kiadó, Budapest.

Csató Anita

Young adult irodalom John Green *Papírvárosok* című regényében és a középiskolai oktatásban

Bevezetés

Tanulmányomban a gyermek- és ifjúsági irodalom egyik egyre népszerűbb műfajával, a *young adult literature* regényekkel és azok középiskolai oktatásban történő feldolgozási lehetőségeivel foglalkozom. Munkám első részében áttekintem a műfaj fejlődésének történetét, a műfaj jellegzetes jegyeit, valamint azt, hogyan járulhat hozzá a diákok olvasási kedvének növeléséhez a *young adult* regényekkel történő megismerkedés. Dolgozatom második felében *John Green Papírvárosok* című regénye segítségével járom körül a műfaj sajátosságait, továbbá igyekszem lehetséges alternatívákat bemutatni arra, milyen kapcsolódási pontokon keresztül építhető be a középiskolai oktatás keretei közé a *young adult* irodalommal való ismerkedés.

I. *Young adult literature* és/vagy ifjúsági irodalom?

I.1. A *young adult* regények műfaji jellemzői

A *young adult literature* (továbbiakban: *young adult*) angolszász gyökerekkel rendelkező irodalmi műfaj, melynek alkotásai a hazai szakterminológia alapján leginkább a gyermek- és ifjúsági irodalom művei között találnak helyet. Elsődlegesen a 12–18 éves korosztályt megszólító regényekről beszélünk, így fennáll a lehetőség arra, hogy pusztán az ifjúsági irodalommal azonosítsuk e regényeket, ám ahogy az a későbbiekben kifejtésre kerül, a *young adult* világa nem feltétlenül azonos teljes mértékben az ifjúsági regények világával.

A fogalom meghatározása azonban mindmáig homályos és pontatlan, több okból eredően. A lehetséges magyarázatok közt találhatjuk elsődlegesen azt, hogy magának a gyermek- és ifjúsági irodalom fogalmának, kereteinek a meghatározása sem problémamentes, ahogy arra több tanulmány szerzője is felhívta már korábban a figyelmet (Green, 2015). A különböző definíciók közös pontja azonban, hogy a gyermek- és ifjúsági irodalom körébe tartozó művek egytől egyig olyan irodalmi szövegek, melyek figyelembe veszik a megcélzott korosztály életkori sajátosságait, ezáltal a gyermekek

könnyebben értelmes diskurzust tudnak létesíteni velük, képesek azokkal valamilyen párbeszédbe lépni (Bárdos és Galuska, 2013). Ezen művek jellemzően olyan nyelvi kommunikációs elemekkel, narratív technológiákkal dolgoznak, melyek befogadása a megcélzott korosztály számára nem okoz nehézséget, valamint olyan élethelyzeteket, tapasztalatokat jelenítenek meg, melyek figyelembe veszik a már említett, célcsoportra vonatkozó életkori sajátosságokat

E jellemzőket magukon hordják a *young adult* alkotások is, így motivációs világuk szinte azonos a gyermek- és ifjúsági irodalom körébe tartozó ifjúsági regényekével. *Torbó Annamária* meghatározása szerint a *young adult* regény „olyan szórakoztató alkotások gyűjtőfogalmát takarja, amelyek elsősorban a 12 és 18 éves közötti fiatalok számára íródtak, továbbá a központi problémafelvetés és a bennük megjelenő témák tekintetében az ő speciális igényeikhez igazodnak”. (Torbó, 2019, 227. o.)

E sajátosságok, ahogy azt korábban is láthattuk, igazak a gyermek- és ifjúsági irodalom alkotásaira is. Mi teszi lehetővé hát, hogy külön kezeljük a *young adult* alkotásokat a gyermek-és ifjúsági irodalmon belül? A válasz elsődlegesen a tematikában, valamint a történetek lezárásában keresendő. A *young adult* művek komplex, több szempontú kérdésfelvetésekkel dolgoznak, gyakran komoly erkölcsi dilemmákat ábrázolnak, melyek bemutatása során egyaránt merítenek példákat a popkultúra, valamint a szépirodalom regiszteréből is. Az alkotásokban a világot rendszerint a főszereplő, idősebb kamasz szemszögéből látjuk, aki a megpróbáltatások során válik felnőtté: *coming-of-age* folyamata (Torbó, 2019). A kihívásoknak, megpróbáltatásoknak nagy tétje van a regényekben, rendszerint a hősök saját fejlődésének, identitásformálódásának a kulcsai, vagy akár egy közösség, világ megmentését is jelenthetik.

Olyan visszatérő tematika és motívumháló jellemzi a történeteket, melyek szorosan kapcsolódnak a *coming-of-age* folyamatához. Így jellemzően hangsúlyos szerepet kap a regényekben az iskola, a barátok, a szerelem tematikája, de a kétezres évektől megjelenő regényekben gyakran visszatérő témát jelent például a betegség, függőség vagy a kortársak zaklatásának kérdése is¹ (Torbó, 2019). Ezek az érzékeny társadalmi témák azok, melyek egyrészt kiemelik a *young adult* alkotásokat az ifjúsági irodalomból.

Másrészt fontos talán legjellemzőbb különbség az ifjúsági regényekhez képest, hogy a *young adult* alkotások sosem zárulnak katarzissal (Nagy, 2020). A történetek gyakran nyitott végűek, megteremtik ezzel a befogadó számára a cselekmény továbbgondolásának lehetőségét, így valóban diskurzusra hívják az olvasót, aktív befogadói munkát igényelnek: a *young adult* művek csupán felvázolnak lehetséges megoldásokat a felmerülő problémákra, kérdésekre, azonban a történet végén egyértelmű választ szinte sosem adnak.

¹ Lásd pl. Green, J. (2013): *Csillagainkban a hiba*. Gabo Könyvkiadó és Keresk. Kft., Bp., vagy Green, J. (2018): *Teknősök végtelen sora*. Gabo Könyvkiadó és Keresk. Kft., Bp., vagy Asher, J. (2017): *Tizenhárom okom volt*. Könyvmolyképző Kiadó Kft., Bp.

További fontos sajátossága a *young adult* műfajába tartozó regényeknek a műfaji hibridizáció, mely által sohasem sorolhatók be tisztán egyik vagy másik műfajba sem. Az egyes szám első személyű narráció, a belső vívódások megjelenítése, a kamasz főhős szemszögéből láttatott világ megteremtik a lehetőségét annak, hogy elsődlegesen akár fejlődésregényként is olvashassuk e történeteket, ugyanakkor a változatos témahálónak köszönhetően jelen vannak más műfaji jellemzők is, így a *young adult* regények jó eséllyel tudják megszólítani a kamasz olvasókat, hiszen egy színes, változatos világot kínálnak számukra, melyben minden olvasó megtalálhatja a számára érdekes pontokat (Torbó, 2019).

1.2. A *young adult* regények virágzása

Magát a *young adult* kifejezést a *Young Adult Library Services Association* használta először gyűjtőterminológiájaként az 1960-as években.

A kezdeteket, a hatvanas évek első felét többnyire még a sokszor következtelen, sablonos fikatív történetek uralták a műfajban, melyek nem ritkán végződtek *happy end*-del. A fordulópontot az 1967-es év jelentette. Ekkor debütált *Susan Eloise Hinton Kívülálló*, valamint *Robert Lipsyte The Contender* című regénye, s ezek nyitották meg a *young adult* regények első aranykorát (Cart, 2018).

Cart ekkora teszi a *young adult* regények első virágkorát; a sablonos fikatív történeteket ekkor váltották fel az árnyaltabb, komplexebb világokat felépítő művek, melyekben a fikció mellett dominánssá vált a kortárs világ realiztikus ábrázolása is. Ezek az alkotások már szinte kivétel nélkül egyes szám első személyű narrációval dolgoztak, a kamasz főhősök szemszögéből ábrázolták a világot, s gyakran olyan jelentős problémákat helyeztek középpontba, mint például a veszteség, gyász stb. kérdése. Nem adtak didaktikus válaszokat, sémákat a felmerülő problémák megoldására, befejezésük általában nyitott volt, nem jellemezte a *happy end* a történetek zárását.

A *young adult* regények újbóli felvirágzásának kezdetén, a kétezres évek elején jellemző volt a realiztikus szemlélet háttérbe szorulása, s olyan műfaji elemek kerültek túlsúlyba a regényekben, melyek leginkább a fantasy, a horror, a tudományos-fantasztikus művek világát jellemzik.²

Hazánkban a *young adult* regények igazi virágzását a 2010-es évek hozták el, amikor olyan nagysikerű alkotások tették népszerűvé az olvasást a fiatalok körében, mint például *Suzanne Collins Az éhezők viadala*-trilógiája. A 2010-es években a fantasy, a disztópikus sci-fi jegyeit magánhordozó *young adult* regények mellett nagy népszerűségnek örvendtek a kamaszok körében a realizmushoz közelebb álló, gyakran társadalmi problémákat feldolgozó *young adult* művek, mint például *John Green* történetei. E

² Egyes szerzők például a korban megjelent regények közül a *young adult* regények határmezsgyéjére sorolják a Harry Potter-széria utolsó négy regényét is (Torbó, 2019).

regények nemcsak a könyvek lapjain hódították meg a kamaszokat, hanem a mozi-vásznon is nagy sikert arattak, ami tovább növelte diskurzusképző erejüket, így akár az olvasási kedv növekedéséhez is hozzájárulhatott a filmes adaptációk népszerűsége, hiszen a tinédzserek egy számukra már ismerős, népszerű művel találkozhattak.

II. Realisztikus *young adult* a kétezres években

John Green: Papírvárosok

John Green amerikai író, pedagógus 2005-ben debütált az irodalmi életben *Alaska nyomában* című regényével. Művei általánosságban véve a kamaszokat, a 12–18 év közötti korosztályt szólítják meg, s szinte kivétel nélkül besorolhatók a *young adult* regények közé, ugyanakkor a felnőtt olvasóközönség körében is népszerűnek számítanak.

A valódi áttörést a 2012-ben megjelent *Csillagainkban a hiba* című regénye hozta meg számára, mely a *New York Times* magazin szerint a megjelenés évében a legnagyobb példányszámmal eladott könyvek között foglalt helyet.³ A művei népszerűségét jól mutatja, hogy első regényéből 2019-ben sorozatot készítettek, valamint a *Csillagainkban a hiba* 2014-es filmes adaptációja sikerfilmnek számított. A történeteiből készült filmes adaptációk tovább növelik regényei diskurzusképző erejét, hiszen a megcélzott 12–18 éves korosztályt ezáltal több csatornán is el tudják érni művei.

Green regényei egytől egyig napjainkban játszódó, kamasz főhősökkel operáló történetek, melyek nemcsak a tinédzsereket életkori sajátosságaikból eredően érdeklő problémákat dolgoznak fel (pl. identitáskeresés, barátság, szerelem stb.), hanem sokszor fontos társadalmi kérdéseket is érintenek (pl. olyan tabutémákat feszegetnek, mint a mentális betegségek társadalmi megítélése⁴), így leginkább a realisztikus *young adult* regények táborába sorolhatóak be.

Papírvárosok címen 2008-ban megjelent regénye⁵ (mellyel 2015-ben filmes adaptáció formájában is találkozhattak a nézők) elsősorban a 12–18 éves korosztályt megszólító tematikája és műfaji jegyei alapján a realisztikus *young adult* regények közé sorolható mű.

Ahogy az korábban említésre került, a *young adult* regények egyik fő jellemzője a műfaji hibridizáció, többféle műfaj jegyeinek ötvözése. A *Papírvárosok* olvasható fejlődésregényként, kalandregényként vagy detektívregényként is. A három műfaj jellemzői közül legdominánsabban azonban egyértelműen a fejlődésregény jegyei uralkodnak a művön.

³ Letöltés: <https://www.johngreenbooks.com/> (2021. 01. 22.)

⁴ A mentális betegségek társadalmi megítélését dolgozza fel például *Green Teknősök végtelen sora* című regényében.

⁵ A regényért *Green* 2009-ben Edgar Allan Poe-díjban részesült mint az év legjobb *young adult* regénye.

A regény cselekményét a gimnazista Quentin „Q” Jacobsen szemszögéből követhetjük nyomon, aki én-narráció formájában meséli el kalandjait. A történet során felmerülő kihívások leküzdése közben Quentin fontos kérdéseket tesz fel saját énképét, identitását illetően, s a regény végére teljesen más szemszögből látja saját magát fiatal főhősünk.

Nemcsak Quentin fejlődését kísérelhetjük figyelemmel a regény lapjain, hanem az ő szemszögéből láthatjuk a szomszédságában élő, majd egy nap váratlanul eltűnő évfolyamtársa, Margo Roth Spiegelman önkeresésének folyamatát is. Így válik a történet egyik fontos központi témájává önmagunk megismerése, értelmezése a másik személy tükrében. Ezt erősíti *Green* narrációja is: a két fiatal fejlődését egy nézőpontból, Quentinéből követhetjük nyomon.

Margo és Quentin képében két gyökeresen ellentétes karaktert ismerhetünk meg. Quentin jó tanuló, a megszokott rutin rajongója; az iskolában viszont nem túl népszerű diák, akit pszichológus szülei mindenben segítenek (vagy éppen tudatukon kívül gátolnak) felnőtté válásának folyamata során. Margót ezzel szemben az egész iskola ismeri, igazi lázadó kamasz, ugyanakkor míg Quentin mindenben szülei és barátai támogatását élvezi, addig Margo magányos hős, akinek egyetlen társa kalandjai során kezdetben Quentin, majd pedig a fiút hátrahagyva önállóan vág bele rejtélyes utazásába.

Margo váratlan megjelenése, majd még váratlanabb rejtélyes eltűnése kibillentí Quentin a megszokott mindennapi rutinjából, saját határainak átlépésére biztatja, miközben izgalmas kalandokat élnek át barátaival. A lány eltűnésével a fiúra és barátaira hárul a feladat, hogy Margo nyomába eredjenek, s itt veszi kezdetét közös kalandos nyomozásuk. A kalandregény és a detektívregény műfaji sajátosságai végigkísérik a főhős fejlődéstörténetét: a rejtélyek megoldása során Quentin nemcsak Margóhoz kerül közelebb, hanem saját magát és környezetét is egyre árnyaltabban kezdi szemlélni.

A regény s *Green* alkotói munkájának egyik legnagyobb erőssége a rendkívül pontosan megrajzolt, változatos mintákat felmutató, folyamatos fejlődésben lévő kamasz szereplők. *Green* lényegében a kétezres évek tinédzserjeinek hangján képes elmesélni a kamaszkor kihívásait, megalkotva ezzel olyan sokdimenziós tinédzserek karaktereit, akikkel diákok széles köre képes azonosulni (*Deakin, Brown és Blasingame, 2015*).

Sara Hays Portraits of the Modern American Teenager in the Novels of John Green című doktori értekezésében a *Green* regényeiben felbukkanó tinédzserek megnevezésére a „John Green Teenager” kifejezést használja (*Hays, 2018*).

Hays szerint *Green* tinédzserei a következő visszatérő tulajdonságok mentén írhatóak körül: humoros, bölcs, (ön)reflektív, művelt, olvasott fiatalok (*Hays, 2018*). Ezek a szereplők olyan fontos kérdésekre keresik a válaszokat, melyek túlmutatnak önmagukon, s sokszor a társadalom működését is érintik, így például foglalkoztatja őket az igazságosság, a maguknak és másoknak való megfelelés kérdése. *Green* összes regényére jellemző, hogy nem becsüli le a tinédzserek érettségét, érzelmi mélységét, s jó érzékkel tapint rá elmélkedő, etikai kérdések iránti fogékonyságukra, valamint

arra, hogy a *young adult* műfaja tökéletes lehetőséget biztosít a kamaszok és a világ kapcsolatának sokdimenziós ábrázolására (Talbot, 2014).

Green regényeinek, így a *Papírvárosoknak* is további erőssége a rendkívül árnyalt „Green-tinédzsereken” kívül, hogy nyitott végű lezárásaik és intertextuális kapcsolódási pontjaik által túllépnek azon az általános nézeten, hogy a *young adult* műfaja elsősorban a populáris kultúra produktuma lenne.

Green komplex ön- és világszemlélettel rendelkező szereplői nemcsak egyféleképpen tekintenek magukra és a világra; ennek megfelelően a regény olvasata sem csak egyfajta befogadást tűr meg, mint ahogy azt a populáris kultúra művei esetében előzetesen feltételezhetné az olvasó. *Green* regényei aktív olvasót követelnek, hiszen folyamatos fejlődésben lévő reflektív szereplői (sok esetben nemcsak a főszereplő, hanem akár a többi karakter is, mint például a *Papírvárosok* Margója) lehetőséget adnak a folyamatos nézőpontváltásra, vélemények ütköztetésére, értékek újrafogalmazására.

A folyamatos nézőpontváltás lehetősége mellett a széles skálájú intertextuális utalások is tágitják azt a felfogást, miszerint a *young adult* pusztán a populáris kultúra rétegeibe tartozna. Egyfelől a *Green* által teremtett világok realista precizitással megfestett, ízig-vérig huszonegyedik századi világok, melyben a megcélzott olvasóközönség él, s jól ismeri azt. Karakterei – így Margo is – ugyanazokat a népszerű zenekarokat hallgatják példának okért, mint amelyeket jó eséllyel a megcélzott olvasók. Ugyanakkor *Green* kamaszai sok esetben rendkívül olvasottak. Így történhet meg a *Papírvárosokban*, hogy Margo az eltűnésekor nemcsak kedvenc zenekara poszterével hagy nyomokat maga után, hanem olyan intertextuális utalásokat is beépít *Green* a nyomravezető jelek közé, mint például *Walt Whitman* versei⁶ vagy *Sylvia Plath* regényei. Intertextuális utalásai egyfajta kultúráközvetítő (vagy sok esetben akár -pótló) szerepet is betölthetnek a regényekben, hiszen hozzájárulnak ahhoz, hogy az idézett művekkel megismerkedjenek a fiatal olvasók is, közelebb hozva ezáltal hozzájuk azokat. Ezt a folyamatot segíti az is, hogy *Green* huszonegyedik századi kontextusba helyezi ezeket a műveket, támogatva ezzel azok befogadását a kamaszok számára.

Ezek a tényezők teremtik meg azt a közeget a *Papírvárosokban*, melyben a szereplők sorsa formálódik. A nyomozás motívuma és az önismeret problematikája mellett olyan fontos, a tinédzsereket foglalkoztató témák fonódnak össze a regényben, mint a barátság, szerelem, emberismeret, szülőknél való megfelelés, társadalomnak való megfelelés, látszat és valóság közti értékkülönbség kérdése.

A regény végére Margo nemcsak az őt körülvevő világról fogalmaz meg kemény kritikát, hanem önmagáról is: nemcsak a város volt papírból, melyben élt, hanem

⁶ Margo eltűnésekor *Whitman Ének önmagáról* című versét hagyja hátra Quentinnek. A vers olvasata s a lány által bejelölt részek újra és újra értelmezése viszi közelebb a fiút ahhoz, hogy ne csak Margóra találjon rá, hanem önmagát és a világhoz való viszonyát is jobban megértse a vers tükrében.

önmagát is papírlánként definiálja a könyv zárásakor. A történet vége mégis nyitott: Quentin ugyan megtalálja a keresett lányt, de önmagával kapcsolatban számos kérdése van, melyekre még nem kapott válaszokat, azonban elindult az úton, mely elvezetheti azok megtalálásához. A megcélzott olvasóközönség számára pedig úgy gondolom, ez az egyik legnagyobb dolog, amit adhat a regény: segítheti az olvasókat, hogy reflektívebben tekintsenek környezetükre és önmagukra.

III. *Young adult* regények a középiskolákban

Torbó Annamária korábban idézett tanulmányában a következőképpen fogalmaz a *young adult* regények műfajáról: „Azért bír kulcsfontosságú jelentőséggel a fiatalok életében, mert egyszerre képes menekülést és katarzist biztosítani számukra a mindennapi problémák közepe.” (Torbó, 2019, 238. o.)

A szerzővel összhangban úgy gondolom, nem elhanyagolható szempont, hogy egy olyan műfajról beszélünk a *young adult* esetében, mely a tinédzserek szemszögéből reflektál az őket körülvevő világra, s ez az ismerősségérzet sokszor megnyugvást is jelenthet számukra a mindennapok kihívásai közepe, valamint segítséget jelenthet a mű befogadásában is.

Green regényeinek narrációja, motívumvilága, szemléletváltásai, intertextuális utalásai mind a mű értő befogadását támogatják. Az ismerős témák, motívumok, árnyalt nézőpontok –melyekbe könnyű behelyezkedni a huszonegyedik századi kamasznak – mind hatalmas diskurzusképző erővel bírnak, melyre remekül lehet építeni a középiskolai oktatás során.

A *young adult* műfaja a felsorolt jellemzőknek köszönhetően valóban képes megszólítani az adott korosztályt (ezt igazolja a könyvek és a könyvekből készült alkotások népszerűsége is). Ez a megszólítottság az, ami kulcsfontosságú szerepet játszhat a kamaszok tanulási folyamatában. Ahogy arra Nagy Ádám a *young adult* alkotásokról szóló, korábban említett tanulmányában is felhívja a figyelmet, a *young adult* regények ismerős világukkal egyfajta előzetes ismeretként már jelen vannak a diákok világában. Az előzetes ismeret a konstruktivizmus szerint is fontos szerepet játszik a tanulás folyamatában. A regények egyfajta bázist képezhetnek így a diákok számára, melyhez az új ismeretek később könnyebben fognak kapcsolódni (Nagy, 2020).

A diskurzusteremtés könnyebbségét hangsúlyozza Arató László is, aki szerint a best-seller ifjúsági regények (ide sorolhatók *Green young adult* regényei is) globális jellegűeknek köszönhetően könnyebben képesek megszólítani a fiatalabb korosztályt. Ahogy arra Arató is kitér, ezek a regények sokszor olyan témákat (önismeret, szerelem, barátság, halál stb.) dolgoznak fel, melyek globálisan érthetők, továbbá a globális média által terjesztett média- és műfajörvözetek (Arató, 2016).

A *young adult* művekre is igaz mindez, mind a témát, mind a média- és műfajövtözeteket illetően, ezt igazolja a regényekre jellemző műfaji hibridizáció, valamint gyakori a filmes adaptáció megvalósulása is. A diákok számára az ebben a formában megjelenő világ nem idegen, hiszen ahogy Arató is fogalmaz: „ebben a szövegálózatban élnek” (Arató, 2016, 32. o.), így a diákok affinitása az irodalomtanulás iránt növelhető lehet a bestsellerek, *young adult* művek bevonásával.

Ugyan hagyományosan a *young adult* műfaját a populáris kultúra rétegébe szokás sorolni, mégis fontos szerepet játszhatnak e regények az oktatásban. Fontos funkciót tölthetnek be az irodalomoktatás során a „magasabb szintű irodalomértés” előkészítésben is. (Arató, 2016, 29. o.) Arató Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett című tanulmányában a következőképpen fogalmaz a bestseller regényeket illetően: „Természetesen az összes irodalmi kompetencia fejlesztésére nem elégségesek a bestsellerek, de a hozzájuk kialakított reflexív, értelmezői viszony előkészíti a magasabb szintű irodalomértést.” (Arató, 2016, 29. o.)

Továbbá nem elhanyagolható a tény, hogy a diákok e művek szereplőivel és problémáival könnyebben létesítenek személyes azonosuláson alapuló kapcsolatot (Arató, 2016), ami elvezetheti őket az olvasás esztétikai élményének átéléséhez, s segítheti az olvasóvá válásuk folyamatának elindulását. E regények – akár csak a gyermek- és ifjúsági irodalom más alkotásai is – jellegükből adódóan közel állnak a diákokhoz, hiszen mind a tematika, mind a szöveg nyelvi megformálása szempontjából figyelembe veszik a diákok életkori sajátosságait, így semmiféleképpen sem érdemes kizárni őket az oktatás gyakorlatából.

A *young adult* regények nemcsak az irodalomoktatásban játszhatnak fontos szerepet, hanem az etikaoktatásba is kiválóan beépíthető műveket jelenthetnek. Ahogy azt korábban, a *young adult* műfaj sajátosságainak bemutatásánál is láthattuk, a regények központjában gyakran olyan fontos témák állnak, melyek az etikaoktatás kulcsfogalmait is képzik (önismeret, barátság, szerelem, emberi kapcsolatok, társadalmi problémák stb.).

Az olyan szerzők, mint Green, érzékenyen, több nézőpontból ábrázolják ezeket a kérdéseket (mint ahogy teszi azt például a *Papírvárosok* című regényében az önismeret problematikájával), így elkerülik azt a veszélyt, hogy didaktikussá váljanak az erkölcsi témák tárgyalásakor. A jellemzően lezáratlan, nyitott végű történetek megteremtik a belehelyezkedés lehetőségét az egyéni olvasat kialakítására: a befogadónak önmagának kell megoldást találnia a regényben felmerülő erkölcsi kérdésekre, dilemmákra. Ezáltal a *young adult* történetek remekül alkalmazhatók a etikaoktatás során is, akár órai feldolgozás által, szemelvények, részletek felhasználásával. A regények narrációja lehetővé teszi a belehelyezkedés számos formáját, akár kreatív írásos feladatok által, akár drámajátékok bevonásával. A diákok így a megismert szövegrészletek tükrében közvetve tudnak reflektálni etikai kérdésekre is.

Arató László korábban idézet tanulmányában a következőképpen fogalmaz: „Az irodalomtanításnak alighanem az idegen megismerése, ill. ezen keresztül az önmegismerés

a fő célja.” (Arató, 2016, 34. o.) E ponton találkozhat akár az irodalom- és az etikaoktatás gyakorlata is, hiszen mindkét tárgy fontos célkitűzése a tanulók személyiségének fejlesztése.

A *young adult* műfajának bevonása az oktatás gyakorlatába (legyen az irodalom- vagy etikaóra) végső soron diskurzusképző ereje által hozzájárulhat a diákok olvasási kedvének növeléséhez, valamint a reflektált ön- és világszemlélethez, hatékonyan támogatva ezzel a nevelési-oktatási folyamatot.

Felhasznált irodalom

Arató László (2016): *Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett.*

Letöltés: http://epa.oszk.hu/03300/03300/00002/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2016_2_023-034.pdf (2021. 09. 27.)

Asher, J. (2017): *Tizenhárom okom volt.* Könyvmolyképző Kiadó Kft., Budapest.

Bárdos József, Galuska László Pál (2013): *Fejezetek a gyermeki irodalomból.*

Letöltés: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/schoolbook/documents/Gyermekirodalom_betekint1eb4.pdf (2021. 01. 22.)

Cart, M. (2018): *How America Invented 'Young Adult' Fiction for a New Kind of Teenager.* Letöltés: <https://www.zocalopublicsquare.org/2018/05/03/america-invented-young-adult-fiction-new-kind-teenager/ideas/essay/> (2021. 01. 22.)

Deakin, K., Brown, L. A. és Blasingame Jr, J. (2015): John Green: Teen Whisperer. *Studies in Young Adult Literature* (49). Rowman & Littlefield Publishers, Maryland.

Green, J. (2013): *Csillagainkban a hiba.* Gabo Könyvkiadó és Keresk. Kft., Budapest.

Green, J. (2015): *Papírvárosok.* Gabó Kiadó és Keresk. Kft., Budapest.

Green, J. (2018): *Teknősök végtelen sora.* Gabo Könyvkiadó és Keresk. Kft., Budapest.

Hays, S. (2018): *Portraits of the Modern American Teenager in the Novels of John Green.* Letöltés: https://jewlscholar.mtsu.edu/bitstream/handle/mtsu/5637/Hays_mtsu_0170E_10923.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2021. 01. 22.)

Nagy Ádám (2020): Jedik, varázslók és zombik mint diskurzusképző konstruktivisták. A popkultúra bevonási lehetőségei a tanulási folyamatba. *Új pedagógiai szemle*. **70.** 1-2. sz., 147–157.

Talbot M. (2014): *The Teen Whisperer. How the author of „The Fault in Our Stars” built an ardent army of fans.*

Letöltés: <https://www.newyorker.com/magazine/2014/06/09/the-teen-whisperer> (2021. 01. 22.)

Torbó Annamária (2019): Kívülállók, varázslók, disztópiák: A young adult gyökereitől a kortárs popkultúráig. *Studia Litteraria*, **58.** 1-2 sz., 227–242.

Letöltés: <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4272/4107> (2021. 01. 22.)

Földi Adina Éva

Alice Walker Biborszín és Az öröm titkának örzői című regényeinek tanítási lehetőségei középiskolában

„Aszt gondolom, azért vagyunk itt, hogy tünődjünk.
Hogy tünődjünk. Hogy kérdezzünk. És hogy miközben
tünődünk a nagy dolgokról és kérdezősködünk a nagy
dolgokról, tanulunk a kicsinyekről, amúgy átabotába.
De soha se tucc meg többet a nagy dolgokról mint
amennyivel kiindultál. Minél többet tünödök, annál
jobban szeretek, mongya.”¹

(Alice Walker)

Tanulmányom témájaként két olyan regényt választottam, amelyek a magyar közoktatásban nem kapnak szerepet. Jóllehet a regények írója, Alice Walker Pulitzer-díjjal gazdagodott a *Biborszín* című regénye megírása után, nem meglepő, hogy sem a kortárs, sem a világirodalmi tananyagban nem kapott helyet, hiszen még számos magyar kortárs szerző neve és műve sem tud felkerülni a magyar irodalomtankönyvek lapjaira. Habár az irodalomórák ütemezése a kerettanterv és a helyi tantervek szerint is igen feszített tempóban zajlik a hatalmas tananyagmennyiség miatt, úgy gondolom, az általam vizsgált Walker-regények több szempontból is izgalmas és kortárs kérdésköröket, valamint problémákat vetnek fel, amelyeket érdemes lehet megvitatni és szemügyre venni az iskolában is.

Mielőtt tisztáznám, mik azok a kérdéskörök és problémák, amelyek vizsgálatával a *walkeri* regények hozzájárulhatnak az irodalomórákhoz, szeretném kiemelni, hogy maga a női irodalom is csupán csekély mértékben jelenik meg a mai magyar oktatásban, így Walker regényei ezt az űrt is képesek lennének valamelyest betölteni. Kutatásomban a regények elemzése mellett magyartanárként fontosnak tartottam, hogy kitérjek a művek oktathatóságára, a magyar irodalomoktatás sajátosságaira, ezen belül pedig a női irodalom jelenlétének vagy éppen hiányának vizsgálatára.

¹ Walker, A. (2018): *Biborszín*. Európa Kiadó, Budapest. 322.

Azon témák, amelyekkel *Walker* regényei dolgoznak, úgy vélem, igen izgalmas interpretálási lehetőséget biztosítanak a mai fiatalok számára. Mind a *Bíborszín*, mind *Az öröm titkának őrzői* című regény tanítása és elemzése súlyos kérdésköröket tárgyal, többek között a nemi alapú erőszakot, a családon belüli erőszakot, a nemek közti egyenlőtlenséget, a kiteljesedést, az önmegvalósítást, a tanuláshoz való jogot és még számtalan lényeges területet, témakört. Ami a tematikában megjelenik, az az igazságtalanság, a döbbenet érzése. Saját középiskolai tanulmányaim tapasztalatai, illetve a jelenlegi tanítási élményeim alapján megfigyeltem, hogy a diákok a megbotránkoztató, a mindennapokból kizökcentő és vitatható témákat kedvelik leginkább, ezekben pedig *Walker* regényei igencsak bővelkednek. Természetesen nem csupán a megbotránkoztatás érzése miatt válhatnak jól taníthatóvá *Walker* művei, hanem a fent említett témák aktualitása és az irodalomoktatásban való minimális jelenlétük miatt is.

Kutatásomban a műértelmezések mellett fontosnak tartottam kitérni a regények taníthatósági és befogadási lehetőségeire, így áttekintettem a közoktatásban megjelenő női irodalmat a 2020-as *Nemzeti alaptanterv*hez illeszkedő tartalmi szabályozó, vagyis a *Kerettanterv* alapján, ezen belül megfigyelve a kötelező olvasmányok és az ajánlott olvasmányok listáját. Mindezek vizsgálata után pedig a *Bíborszín* című regény taníthatóságát vettem szemügyre. A tanítási célokat mindvégig az érzékenyítés, a saját vélemények megfogalmazása és az empátia fejlesztése köré szerveztem, hiszen úgy gondolom, a regény által mindezek igen jól formálhatók. Nem kizárólag az óraterveztem épült az empátia fejlesztése köré, hanem voltaképp az egész szakdolgozatom is, így a kutatásom célja a műértelmezésen keresztül felmutatni a meghatározó témaköröket, ezek által pedig bemutatni azokat a lehetőségeket, melyek segítségével az empátia fejleszthető. Ezen témakörök közül kutatásomban a főszereplők, Celie és Tashi testképének a társadalmi elvárások általi eltorzulása, a két nő elnémitása, a főszereplők életében jelen lévő kétféle széttöredezés is helyet kap. Úgy vélem, hogy a két regény tanítása fontos szerepet játszhat az empátia fejlesztésében, így dolgozatom hipotézise eköré szerveződik.

Tanulmányom fő célja, hogy bemutassam, mind a *Bíborszín*, mind *Az öröm titkának őrzői* című regények tanításán keresztül fejleszthető az empátia. További céljaim közt szerepel a magyar oktatási rendszer problémáinak felkutatása és felvázolása. Szeretném, ha a diákok valóban találkoznanának kortárs, illetve női szerzőkkel az irodalomórákon, így az oktatási rendszert ezen két támpont alapján vizsgáltam meg. Úgy gondolom, tanárként fontos az általam tárgyalt művek oktatásba való beemelhetőségének tényleges vizsgálata is, így az óratervezetemmel a gyakorlatban szeretném megvizsgálni, hogy hipotézisem megállja-e a helyét.

Walker két említett regényét nem kizárólag az érzékenyítés céljából előnyös bemutatni, hanem azért is, mert a különféle női sorsok, a női életutak tematikájával, illetve női szerzőtől származó művekkel igen csekély számban találkozhat a mai középiskolás tanuló a 2020-as *Nemzeti alaptanterv* kötelező olvasmánylistája, illetve törzsanyaga

szerint. Egészen kilencediktől tizenkettedikig, tehát a középiskolás évek alatt csupán két női szerző képzí a törzsanyag részét: kilencedik osztályban ismerhetik meg a tanulók Szapphó Aphroditéhoz, illetve Édesanyám! Nem perdül a rokka című verseit, majd tanulmányaik végéhez közeledve találkozhatnak Szabó Magdával. Szabó Magdától Az ajtó című regény szerepel a törzsanyagban, illetve az Az a szép fényes nap című történelmi drámájából egy részlet. A kortárs magyar irodalom témakörében pedig a szaktanár szabadon választhat a kortárs magyar irodalom műveiből (Kerettanterv, 2020), ezzel némi szabadságot adva a szaktanárnak, hogy női szerzők felé is nyithasson (vö. Kusper, 2014). Az új, 2020-as Nemzeti alaptanterv szerint tehát igen kevés női szerző jelenik meg a törzsanyagban. A kötelező olvasmánylista áttekintése után megállapítható, hogy a kilencedik, illetve tizedik osztályban egyáltalán nem jelenik meg női szerző az olvasandó művek szerzői közt. Kilencediktől tizedikig, tehát két év alatt a tanulók tizennégy szerző műveivel ismerkednek meg, ebből a tizennégy szerzőből mind férfi. Ezen férfiak tizenöt műve szerepel a kötelező olvasmányok közt. Tizenegyediktől tizenkettedikig a diákok tizenhárom szerző műveivel ismerkedhetnek meg: a tizenhárom szerző közül tizenkét férfi alkotó tizennégy művével, illetve egy nő egyetlen egy művével. A kilencediktől tizedikig tartó két év alatt tehát a kötelező olvasmányok közt egyetlen női szerző sem található, ami a 100%-os férfi szerzői részvétel mellett 0%-os női szerzői „jelenlétként” értelmezhető. Tizenegyediktől tizenkettedikig pedig a 92%-os férfi arány mellett egy csupán 8%-os női alkotói arány jelenik meg. Ezen számok jól láthatóan, egyértelműen mutatják, hogy a női alkotók megjelenése nem csupán a kötelező olvasmányok közt, hanem a törzsanyagban is elenyésző.

Az ajánlott alkotók, illetve művek listáján sem találhatunk nagy számban női szerzők által írt műveket, habár megjegyzendő, hogy ezen a listán már több női író szerepel, mint a kötelező olvasmánylistában vagy a törzsanyagban. Az ajánlott alkotók közt öt női íróval találkozhat a középiskolás tanuló, azonban „az ajánlott, illetve választott témákra szánt órakeretet a pedagógus akkor használhatja fel, ha a törzsanyagot már feldolgozta a diákokkal” (Kerettanterv, 2020), így lehetséges, hogy ezeknek az alkotóknak a műveivel, tehát Agatha Christie-nek, Jane Austennek, Nemes Nagy Ágnesnek, illetve Polcz Alaine-nek az irodalmi alkotásaival nem is fog találkozni a tanuló. Az ötödik női szerző az ajánlott alkotók listáján Szabó Magda.

Jól látható tehát, hogy a magyar irodalmi kánonba alighanem kizárólag férfi írók művei kerülnek be. S. Horváth Géza (1971) fogalommeghatározása szerint: „A kánon fogalmán a tradíciónak azt a formáját értjük, amely tartalmilag a legnagyobb fokú kötelező erővel, formailag pedig a legnagyobb mérvű rögzítettséggel bír.” Séllei Nóra meghatározása alapján a kánon „értékkel és előfeltevéssel terhelt előítélet”. (Séllei, 2007, 72. o.) Amennyiben S. Horváth Géza és Séllei Nóra kánonmeghatározásait megvizsgáljuk, a kánon fő összetevőit ezen kulcsfogalmakban tudjuk meghatározni: „kötelező erő”, „rögzítettség”, „előfeltevés”, „előítélet”. A Séllei-meghatározás értelmezésének további

vizsgálatánál az „előítélet” kifejezésnél egyfajta ambivalens érzése lehet az olvasónak, ha a női írók aspektusából vizsgálja a kánont. Azzal, hogy a kánon alkotóeleme az előítélet, máris hátrányból indulnak a női írók, hiszen a hagyományos női szerepkörök nehézkesen engedtek utat a nők irodalomban való részvételére, ezáltal, illetve egyéb kulturális, társadalmi és politikai okok eredményeképp a nők íróként való érvényesülése sztereotípiákkal terhelt. Jóllehet „mintha egyre több női szerző tűnne fel a nyilvánosság előtt, akiknek a művei egyre kedvezőbb fogadtatásban részesülnek, és az irodalmi díjazottak listáján is egyre több női névvel találkozhatunk” (Deczki, 2020, 191. o.).

A kortárs magyar irodalom tanításánál, mint fentebb említettem, „a szaktanár szabadon választhat a kortárs magyar irodalom műveiből”. (Kerettanterv, 2020, 54. o.) Ezen tananyagrészt tanítására öt órát szánhat a pedagógus, ezen az öt órán felül pedig „a választható órakeret terhére a tanár szabadon beilleszthet kortárs alkotókat, műveket a tananyagba”. (Kerettanterv, 2020, 3. o.) Kilencedik és tizedik osztályban a „szabadon felhasználható órák [száma] (órakeret maximum 20%-a) az intézmény saját döntése alapján, felzárkóztatásra, elmélyítésre, tehetséggondozásra, illetve a tanár által választott alkotók, művek tanítására évfolyamonként 17-17 óra, [...] illetve a 11. évfolyamon 20, 12. évfolyamon 18 óra” (Kerettanterv, 2020, 42. o.). A szabadon felhasználható órákat a pedagógus akkor veheti igénybe, ha a törzsanyagot már feldolgozta a diákokkal, így előfordulhat, sőt valószínűsíthető, hogy a választható témákra szánt órakeretet korrepetálásra vagy további magyarázatra fogja szánni a magyartanár, nem pedig a kortárs magyar irodalommal való megismerkedésre.

Áttekintve a magyar közoktatásban, valamint a legújabb, 2020-as *Nemzeti alaptanterv*-ben megjelenő női szerzőket, néhány meghatározó fogalom értelmezése elengedhetetlen. A női irodalom definíciója kapcsán Várnagy Márta a fogalom pluralitásáról így vélekedett: „nem minden nőtől származó irodalom női irodalom, de minden női irodalom magában hordoz egyfajta női szemléletet.” (Várnagy, 2011, 25. o.) Továbbgondolva Várnagy meghatározását, konstatálható, hogy nem kizárólag nők írhatnak női irodalmi produktumot, sőt épp az ellenkezőjére láthatunk számos példát a magyar irodalomban. Horváth Györgyi vélekedése szerint: „A magyar női irodalom ugyanis – bármennyire furcsán hangzik is – nagyrészt férfiszerzők tolla alól kerekedett ki.” (Horváth, é. n.) Erre a magyar irodalomban számos példát láthatunk: gondoljunk csak Esterházy Péter fiktív női írói alakjára, Csokonai Lillére, vagy Weöres Sándorra, aki Lónyay Erzsébet, azaz Psyche álnéven írt.

Mi a problematikus azzal, ha férfiak írják a női irodalmat? A férfiak teljesen más aspektusból szemlélik a nőiséget, a férfiszemlélet eltérő a nőitől, így ha valaki tévesen azonosítja a férfiaspektust a nőivel, az hibás következtetéseket eredményezhet. Azzal, hogy lányok és nők generációi női íróktól származó művek ismerete nélkül nőnek fel – hiszen rengeteg olvasó csaknem kizárólag a közoktatásban aktuálisan jelen lévő kötelező olvasmánylistát olvassa el –, illetve élnek, egyfajta hátrányba helyeződnek

a fiú, illetve férfi generációkhoz képest. Miképpen kerülnek hátrányba a nők? Mivel a közoktatásban szinte kizárólag férfi írók műveivel találkozunk a diákok, ezért nem szembesülnek női identifikációs mintákkal, illetőleg már maga a tény is, hogy a férfi írók jóval nagyobb számban szerepelnek a tankönyvekben „azt sugallja, hogy a nők által írt művek nem képviselnek értéket, nem érdemesek arra, hogy bekerüljenek a nemzeti kánonba”. (Deczki, 2020, 200. o.)

Az irodalom hathat az önismeretre és a személyiségfejlődésre, hiszen „az önmagunkról alkotott kép nem csupán saját alkotásunk: megtalálható benne mindaz, amit életünk során kívülről, a mindenkori társadalomtól, a szűkebb szocializációs közegből (családunktól, közeli barátainktól) kapunk, és amit a belülről érkező intuíciók, inspirációk vagy éppen tudáselemek alapján felépítünk”. (Kusper, 2020, 159. o.) Ezért is fontos tehát, hogy a kerettantervek mindkét nem élettapasztalatait és gondolkodásmódját mutassák be, hiszen ezek mindkét nem képviselői számára hasznosak lehetnek. A fiúk az olvasmányokon keresztül találkozhatnak női aspektusokkal, élethelyzetekkel, ami a szociális érzékenységet növelheti, a lányok pedig azonosulhatnak hozzájuk közel álló, hasonló tapasztalatokkal rendelkező női karakterekkel, ami azt az érzést keltheti bennük, hogy nincsenek egyedül érzéseikkel, problémáikkal. *Bolemant Lilla* a következőképp gondolkodik a kötelező olvasmányok és a tankönyvek kapcsolatáról: „a kötelező olvasmányok és a tankönyvek elsősorban a fiúk és férfiak élettapasztalatait mutatják be, azok jelentik a normát, a lányok gondolkodásmódja és tapasztalatai ehhez képest az eltérőt jelentik.” (Bolemant, 2015, 38. o.) Ez az eltérés, a lányok, a nők tapasztalatainak kisebbségbe helyezése negatív módon befolyásolhatja a lányok önbizalmát, önmagukról való gondolkodását, illetve a társadalomban betöltött szerepükről alkotott képüket is.

Összegezve a 2020-as *Nemzeti alaptantervet* és a hozzá illeszkedő tartalmi szabályozóként megjelenő *Kerettantervet* kilencediktől tizenkettedik évfolyamig magyar nyelv és irodalom tantárgyból, levezethető, hogy a női írók, illetve a női irodalom igen csekély számban jelenik meg a törzsanyagban, illetőleg a kötelező olvasmánylistán is. Ez a kis számú jelenlét pedig negatívan hathat mindkét nem képviselőire, hiszen a nőiség témájával foglalkozó művek, főként ha nők tollából származnak, más életutakat, alapkérdéseket és szemléleteket képeseket közvetíteni.

Az irodalomórák célja nem a kötelező olvasmányok halmozása, még kevésbé sem a tankönyvi szövegek, a szerzői önéletrajzok megtanítása, hanem a gondolkodás formálása, a sajátunktól eltérő életutak, aspektusok megismerése és az azonosulás örömeinek lehetősége. Mindezeket értelemszerűen úgy kaphatja meg az olvasó, ha olvas. Így tehát végső soron az irodalomórák célja az olvasóvá nevelés volna. Egy olyan oktatási rendszerben, olyan irodalomórákon azonban, ahol a diákok nem találkoznak aktuális problémákat, kérdéseket felvető olvasmányokkal, amelyek valóban őket szólítják meg, kevés esély van az olvasóvá nevelés megvalósulására. Az elavult olvasmánylista, illetve a női irodalom hiánya tehát mindkét nem tagjait érinti, a diákság egészét.

Visszaulva dolgozatom első részére, miszerint *Walker* két említett regénye különböző női sorsokat és életutakat képes közvetíteni, kiemelném, hogy a regények egyes részleteinek ismertetése a tankönyvekben vagy a szöveggyűjteményekben alkalmas lenne arra, hogy szélesítse a diákok látókörét, segítse a véleményformálásukat, illetve alakítsa a világról alkotott képüket.

Hipotézisem szerint a *Biborszín* című regény tanítása fontos szerepet játszhat az empátia fejlesztésében. Óratervem kidolgozása előtt azt mérlegeltem, mit szeretnék átadni a regényből a tanulók számára. Mivel az osztályt, akiknek megtarthatom az órát, csak igen felületesen, hospitálásaim során, kívülről szemlélve ismerhettem meg, így a bensőséges kapcsolat, a nyugodt és biztonságos atmoszféra megteremtését tűztem ki elsődleges célnak. E cél teljesítéséhez úgy gondoltam, hogy a csoportmunka, illetve a páros munka előtérbe helyezése és a frontális munka háttérbe szorítása lehet a legmegfelelőbb eszköz. A tanulók már ismerik egymást, kialakultak már baráti kapcsolatok, illetve ahogy hospitálásaim során megtapasztaltam, képesek az együttműködésre, dolgoztak már csoportmunkában. Reményeim szerint a ráhangolódás feladata – az ötsoros vers megalkotása csoportmunkában – egy oldott, kellemes légkört fog létrehozni. Úgy gondolom, hogy a kreativitás, a fantázia szabadon engedése jó hatással van a gondolkodásra és a csoportmunkák dinamikájára. Hatékony lehet az, hogy a diákok csak néhány kifejezést és támpontot kapnak, mert a tanulók a saját szókincsükkel, személyes élményeikkel és tapasztalataikkal tudnak dolgozni, ugyanakkor a szabályok nem korlátozó erővel vannak jelen, hanem azért, hogy segítsék a munkájukat (vö. *Kispál*, 2019). A regényhez kapcsolódó kifejezések segítségével a tanulók várhatólag elkezdnek gondolkodni a témáról, aminek „azért van kiemelt jelentősége, mert minden maradandó tudás a már meglévő és megértett ismeretek rendszerébe ágyazódik be”. (*Pethőné*, 2005, 83. o.)

Az empátia fejlesztéséhez nemcsak a regény gondolatai, mondanivalója járulhat hozzá, hanem az alkalmazott módszerek is. Így kétfelől közelítettem meg a beleérzés fejlesztését. Egyrészt a regényből olyan részeket emeltem ki, amelyek elősegítik az empátikus gondolkodást, illetve a módszerek közül is az együttműködésre motiváló feladatokat válogattam. Másodlagos célomnak azt tűztem ki, hogy a tanórán a fókusz a személyes vélemények, az önálló gondolatok megfogalmazására, az egyéni gondolkodásmód fejlesztésére helyeződjön. Fentebb már említettem, hogy az ötsoros vers technikáját alkalmaztam ráhangolódásként. Ez a módszer egy-egy témához, például a szabadsághoz vagy a párkapcsolathoz való hozzáállásukat, személyes tapasztalataikat engedi felszínre jutni. A közös alkotás által megbeszélhetik élményeiket, így találkozhatnak azonos vagy eltérő gondolkodásmódokkal, ami a csoportmunkák során gyakran előfordul. Az azonos, illetve eltérő gondolkodásmódok feldolgozásával, esetleg megvitatásával, majd a kompromisszum létrehozásával az együttműködés fejleszthető. Úgy gondolom, hogy az együttműködés fejlesztése kiemelten fontos és hasznos, hiszen ez egy olyan

képesség, amelyet az egyén egész élete során alkalmaz(hat). Az együttműködés pedig szorosan kapcsolódik az empátiához, így tehát a csoportmunka által több készség fejlesztésére is lehetőség nyílik. Az önálló gondolatok megfogalmazását azért választottam célkitűzésként, mert a gondolkodás szoros összefüggésben áll a problémamegoldással, ami szintén elengedhetetlen része életünknek.

Az óratervezet megírása során fontosnak tartottam, hogy a regényhez előzetes ismereteik alapján is képesek legyenek kapcsolódni a diákok. A ráhangolódás fázisában leginkább az érzelmi, tapasztalatbeli előzetes ismereteiket tudják majd alkalmazni, míg a jelentésteremtés fázisában az előzetesen megszerzett tudásukat. Úgy gondolom, a korábban tanult levélregények által megteremthető a kapcsolat a klasszikus művek, illetve a kortárs regény közt. A regényről és az írónőről megosztott pár mondatral kapcsolódási pontokat szeretnék létrehozni a tanulók saját élete és a regény közt, illetve figyelemfelkeltő céllal választottam inkább kevesebb, de annál érdekesebb információt.

A véleményvonal módszerével remélhetőleg sikerül majd megosztanom a diákokat, így véleményütközéseket is létre lehet majd hozni, amelyeket fel lehetne dolgozni vita-technikával. A regény témái kívül esnek a komfortzónánkon, így az állításaim egy részét is úgy alakítottam, hogy kizökkentse a diákokat a megszokott helyzetükből, kiszakítsa őket a megszokott órák menetéből. Az állításaim egy része az oktatáshoz fűződik: 1. „A köznyelv, vagyis a sztenderd nyelvváltozat az igényesebb, a műveltebb emberek nyelve.” 2. „A tanulás által elsajátított tudás képes kiemelni az embert a szegénységből.”

Nem véletlenül választottam az elsőik közé ezt a két kijelentést. Úgy gondolom, hogy ezek kevésbé provokatív, a kényelmi zónából kizökkentő mondatok, így a véleményvonalak kialakításához kezdésként megfelelőek. Nem kizárólag a kevésbé provokatív szerepük miatt választottam ezeket a mondatokat indulásként, hanem azért is, mert az oktatás egy olyan téma, amelyhez biztos, hogy tudnak kapcsolódni. Továbbhaladva már egyre provokatívabb mondatokat választottam. 3. „A házimunka kizárólag a nők feladata” mondat előzetes feltevéseim szerint felindultságot fog kiváltani, de úgy vélem, hogy a diákok többsége nem fog egyetérteni az állítással. 4. „A fiúk/férfiak nőkhöz való hozzáállását nagy részben befolyásolják az apai minták” – úgy vélem, ez nem csupán kizökkentő, de megosztó is lesz. 5. „Kínos, ha egy férfi sír” – feltevéseim szerint szintén indulatot fog kiváltani, de úgy vélem, a diákok többsége nem fog egyetérteni a mondattal, így nem hiszem, hogy vita alakulna ki a mondat kapcsán. A 6. állítás már előfeltevéseim szerint megosztóbb lesz: „Bármilyen, amire egy férfi képes, arra képes egy nő is.” Az utolsó mondat a regényben jelen lévő elnémitásra reflektál, azonban közvetett módon, hiszen a közösségi média nem jelenik meg *Walker* regényében. Az állítás így hangzik: 7. „Ha nem lenne a közösségi média, akkor kevésbé tudnám kifejezni önmagam.” A hangunk, tehát a véleményünk, a gondolatunk felhasználását aktualizálva jutottam el a közösségi média témájához. Jelenlegi hipotézisem szerint ez az állítás szintén közelebb hozza majd a diákok tapasztalataihoz a regényt, így megkönnyítve az interpretálást.

A véleményvonal alkalmazásával tehát az önálló gondolatok kifejezését, a különböző gondolkodásmódok, az eltérő vélekedések árnyaltságának megértését szeretném fejleszteni. Feltételezéseim szerint a feladat hatékony lesz, és gördülékenyen fog zajlani.

A következő feladatot, az idézetek összepárosítását a regény részleteivel a szövegértés, illetve a kooperatív tanulás fejlesztéséhez választottam (vö. *Herédi*, 2019). A diákok az óra előtt megkapják majd az olvasandó részeket, azonban várhatóan nem fogja az összes tanuló elolvasni még ezt a néhány oldalt sem. Mindenképp fontosnak tartom, hogy az órán, nyomtatott változatban ott legyen előttük a szöveg, ami valamilyen feladathoz köthető, így biztosítva azt, hogy a regényből legalább néhány részlettel találkozzanak. A kooperatív tanulás során a diákok nemcsak megosztják a feladatot egymással, hanem „a közös munka során szinte észrevétlenül fejlődik kommunikációs képességük”. (*Pethőné*, 2005, 146. o.) Azzal, hogy a szövegeket nem kizárólag az otthoni néma, értő olvasáson keresztül olvashatják el, hanem közösen, együttműködve, egy sokkal szélesebb interpretációs lehetőséghez jutnak hozzá a tanulók. „Az egyéni válasszaikat egymással megosztó gyermekek személyes jelentései között kialakuló párbeszéd nemcsak a mű mélyebb megértéséhez járulhat hozzá, hanem a személyek közötti (interszónális) figyelmet és az élmény megosztásához szükséges közös jelentések kialakítását is elősegítheti.” (*Pethőné*, 2005, 146. o.) A kooperatív munka olvasásra használása tehát újfajta értelmezési alternatívákhoz, saját tapasztalataik, gondolataik kifejtéséhez is alkalmas lehet, ami által az olvasás, majd az irodalomról való társalgás talán közelebb hozható a diákokhoz, hiszen maga a tény, hogy a kortársak egymás közt beszélgetve, a tanár vezetése nélkül képesek megvitatni az olvasott mű kérdéseit, egyfajta sikerélményt adhat a diákoknak, azt megerősítve, hogy az irodalom nem egy távoli, nehezen értelmezhető tudományág.

A reflektálás fázisához egy kreatív írásos feladatot választottam. A munkaforma ennél a feladatnál páros munka. Mivel a regény a levélregény műfajába is besorolható, ezért egy levél írására esett a választásom. A levelek megfogalmazásához tizenöt kulcsszót generáltam, amiből tízet kell majd a tanulóknak felhasználniuk a levelükben, így bár irányítva, de akképp alakíthatják levelüket, ahogy szeretnék. A kulcsszavak két csoportba sorolhatók: az egyik csoportba a Celie által írt szavak tartoznak, a másik csoportba a köznyelvnek megfelelő helyesen írt szavakat tettem. A feladat céljaként azt határoztam meg, hogy figyeljék meg, eltérő lesz-e a két különböző csoportosítású kulcsszavak felhasználásával írt levelek megfogalmazása. A levelek felolvasására vélhetően már nem lesz elég idő, így ezért néhány levél későbbi elemzése nyomán fog majd kiderülni, hogy megfigyelhető lesz-e valamilyen különbség. A diákok tapasztalatainak megfogalmazásával azonban már az órán is kiderülhet, hogy lesz-e valamilyen differencia. A Celie leveleiben megjelenített egyedi nyelvhasználatot a nyelvjárások helyzetével hasonlítottam össze az óratervben. Fontosnak tartottam kiemelni azt is, hogy az iskolázott emberek nem minden esetben a köznyelvet használják, és a köznyelv használata nem feltétlen

jelent iskolázottságot, így reflektálva a véleményvonal módszerét használó feladatnál megjelenő első kijelentésre.

Az óratervem megvalósítása során esetleg előfordulhat problémaként az olvasottság hiányát már megjelöltem, így ezért fogom magammal vinni a nyomtatott szövegrészeket. Szintén feltételezhető, hogy előfordulhat motiválatlanság, inaktivitás, aminek kiküszöbölésére, ha szükséges, az órai munkáért jelest ajánlanék fel.

Úgy gondolom, hogy bár a mű igen komoly és nehéz témákkal foglalkozik, az együttműködésen alapuló tanulással, az egyéni vélemények meghallgatásával, a kreatív írást használó feladatok alkalmazásával a regény egy-egy szegmense jól feldolgozható, és segítheti az empátia, illetve egyéb szociális készségek, többek között az együttműködés, a kompromisszumkészség és a nyitottság fejlesztését.

Felhasznált irodalom

Alice Walker (2018): *Bíborszín*. Európa Kiadó, Budapest.

Bolemant Lilla (2015): A tanterv, a tankönyv és a tudásszintmérés gender szempontjai.

In.: Bolemant Lilla és Szapu Marianna (szerk.): *Nőképek kisebbségben*, Phoenix Library, Pozsony. 35–45.

Deczki Sarolta (2020): Szabó Magda, Agatha Christie és Szapphó. In: Kicsák Lóránt, Körömi Gabriella és Kuser Judit (szerk.): *Emancipáció tegnap és ma*, Líceum Kiadó, Eger. 191–200. <https://doi.org/10.46403/Emancipacio.2020.191>

Herédi Rebeka (2019): Szövegértés-fejlesztés a tanuló aktivitásának tükrében, In.: Kuser Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*, Líceum Kiadó, Eger. 69–78.

Horváth Györgyi (é. n): Fiktív női szerzők a kortárs magyar irodalomban. *Árkádia Folyóirat*.

Letöltés: http://arkadiafolyoirat.hu/images/000_irodalom/IRO004_TAN_horvath_fiktiv.pdf (2021. 01. 04.)

Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In.: Kuser Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*, Líceum Kiadó, Eger. 21–30.

Kuser Judit (2014): (Női) identitás és nyelv az irodalomoktatásban. In: Lőrincz Julianna, Simon Szabolcs és Török Tamás (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*, Univerzita Selyeho, Komárno. 191–196.

Kuser Judit (2020): Periodikus emancipáció. Az *Uránia* folyóirat emancipációfogalmai a XVIII. század végén. In: Kicsák Lóránt, Körömi Gabriella és Kuser Judit (szerk.): *Emancipáció tegnap és ma*, Líceum Kiadó, Eger. 159–166.

Kerettanterv (2020)

Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2021. 01. 11.)

S. Horváth Géza (2017): *Irodalom és művelődéstörténeti alapfogalmak*. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Letöltés: <https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/irodalom/ch03s07.html> (2021. 01. 04.)

Várnagy Márta (2011): A női irodalom és a feminista irodalomkritika Magyarországon.

Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat, **2011**/1. sz., 23–35.

Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.

Séllei Nóra (2007): *Miért félünk a farkastól? Feminista irodalomszemlélet itt és most*. Kossuth Kiadó, Debrecen.

Goda Gergő Gábor

A fantasy taníthatósága Michael Ende *A végtelen történet* című ifjúsági regényének kontextusában

Irodalompedagógiai kutatásomban arra vállalkoztam, hogy az általam felállított hipotézisekkel, valamint az ezt igazoló empirikus benyomásokkal alátámasszam: a fantasy bevonható az irodalomtanításba. Kijelentésem kapcsán arra az aktuális jelenségre hivatkoztam, melynek fényében azt láthatjuk, hogy a tanulók igényt tartanak fantasyregények olvasására; sőt ezek a regények képesek segíteni a tanulókat az olvasóvá nevelődésben (Kusper, 2019).

Annál is inkább, hiszen a fantasy egy népszerű jelenség a 21. század olvasott irodalmában.¹ Erre a következő érveket sorakoztattam fel a kutatás során: a fantasy azért népszerű, mert egy vágyott állapotot mutat be. A modern ember elszakadt az alteritás mitikus gyökereitől, viszont a szimbolikus gondolkodásra napjainkban is van igény, a mesék, mítoszok, fantasyk hőseiben megtaláljuk önmagunkat. Azonosulunk a mesebeli hőssel, és vele együtt mi is kiálljuk a próbatételeket.² Ezen kívül ezek a fantasyalkotások fejlesztik a kreativitást, hiszen az általuk felkínált világ is nagyon kreatív. A valóság elemeiből merítve egy új logikai, erkölcsi vagy társadalmi rendet hoz létre. Ez a szómágia: amit kimondunk, az funkcióba lép; a nyelv segítségével egyszerre produkálunk és reprodukálunk. Végül, de nem utolsósorban a fantasy közösséget formál. A történetek által különféle kultúrán belüli csoportosulások, szubkultúrák jönnek létre, melyek azt igazolják, hogy az irodalom él, és ma is jelen van az emberi közösségekben.

¹ A *Harry Potter* és *A Gyűrűk Ura* példáján mutatja be a mítoszok újraéledését a fantasyirodalomban Kusper Judit: Kusper Judit (2017): Továbbélő mítoszok, modern eposzok. Allegorikus és szimbolikus mintázatok J. K. Rowling *Harry Potter* és J. R. R. Tolkien *A Gyűrűk Ura* című műveiben. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A magyar tudomány ünnepe 2016. Tanulmányok a bölcsészettudomány köréből*, Líceum Kiadó, Eger. 115–126.

² Erről lásd részletesebben: Boldizsár Ildikó (2019): *Mintaadó mesehősök, Performa 9*. Letöltés: [http://performativitas.hu/mintaado_mesehosok#epubcfi\(/6/2\[boldizsar_ildiko_mintaado\]\)!4\[boldizsar_ildiko_mintaado\]/2/2\[_idContainer000\]/2/1:0](http://performativitas.hu/mintaado_mesehosok#epubcfi(/6/2[boldizsar_ildiko_mintaado])!4[boldizsar_ildiko_mintaado]/2/2[_idContainer000]/2/1:0) (2021. 04. 24.); Kusper Judit (2016): Performativitás és dialogikusság. A mese műfaji lehetőségei az irodalomban és az irodalmon túl. *Performa 3*. Letöltés: [http://performativitas.hu/performativitas_es_dialogikussag#epubcfi\(/6/2\[kusper_1_jo\]\)!4\[kusper_1_jo\]/2/2/2/1:0](http://performativitas.hu/performativitas_es_dialogikussag#epubcfi(/6/2[kusper_1_jo])!4[kusper_1_jo]/2/2/2/1:0) (2021. 04. 24.)

A fantasyművek széles skálájából *Michael Ende A végtelen történet* című ifjúsági regényét választottam, ugyanis számomra ez a könyv jelenti elhivatottságom alappilléret a magyar irodalom és nyelvtan tanításához. Mivel nem tartozik a műfaj legismertebb darabjai közé, más népszerű olvasmányhoz képest meglehetősen nehezebbnek tűnik az esetleges tanórai alkalmazása, hiszen a jelenlegi tanterv részét képező olvasmányokhoz hasonlóan a tanulók nagy többsége nem ismeri a koncepciót. Ebből kifolyólag a következőkben bemutatandó és egy nyolcadik osztály számára a gyakorlatban is megtartott órák fő célkitűzése az volt, hogy motiváljam a tanulókat a regény elolvasására.

Mivel a tanulók közül többen nem ismerték a regényt, és a jelen publikációm olvasójától sem várhatom el, hogy tájékozott legyen a témában, ezért röviden *A végtelen történet* cselekményére szeretnék kitérni.

A regény főhőse egy tíz-tizenegy éves fiú, név szerint Bux Barnabás Boldizsár. Kövérkés, gyengécske fiú, akit társai nem sokra becsülnek. Anyja a közelmúltban meghalt, apja nem törődik vele annyit, amennyit azt ő szeretné. A történet elején egy antikváriumban ellop egy különösen szép és nagy könyvet, majd az iskolában elrejtőzik egy lomtárban, és olvasni kezdi. A regény egy Fantázia nevű országban játszódik, melynek lakói különleges lények: beszélő állatok, óriások, lidércek és más csodálények. Az ország nagy bajban van. Különös veszedelem támadta meg: a Semmi, amely eltüntet mindent, amit elér.

Az ország vezetője, a Kislány Királynő mindez ellen nem tehet semmit, ugyanis egy ismeretlen betegség támadta meg. A megmentésére összegyűlteket utasítja, hogy keressék meg Atráskót, aki az úgynevezett „fűemberek” vagy „zöldbőrűek” népének fia, adják át neki a hatalom jelét, az Aurin nevű varázserejű medalliont. Atráskó feladata/küldetése, hogy felkutassa, hogyan gyógyulhat meg a Királynő. Az udvar követe megtalálja Atráskót, aki egy mindössze tízéves fiú. Átadja neki a megbízatást és az Aurint. Atráskó minden útmutatás nélkül elindul. Sok-sok vándorlás és szenvedés után kideríti, csak az gyógyíthatja meg a Kislány Királynőt, ha egy nem fantáziabeli, hanem valóságos emberi lény eljön ebbe az országba, felkeresi őt, és új nevet ad neki. Ezt a történetet meg-megszakítja annak közlése, hogyan olvassa ezt Barnabás rejtekhelyén. Titokzatos dolgokat tapasztal: a regényben egyre nyilvánvalóbb utalások vannak órá, még alakja is feltűnik egyszer egy tükörben, amint a regényt olvassa. Ő tehát a kiválasztott, akinek át kell jutnia Fantáziába, hogy megmentse a Kislány Királynőt és fenyegetett világát.

Fantázia birodalma az emberi képzelőerőt jelenti, amely természeténél fogva világokat képes megalkotni (Pavel, 1986). A regényben Barnabás is megteremti, pontosabban rekonstruálja ezt a világot. Minden, amit tapasztal, fantasztikussá lesz számára. Ahogy ő bejárja Fantáziát, úgy az olvasó is vele együtt utazik el a fiktív világokba (Pavel, 1986). Az olvasóvá nevelés kapcsán itt a beleérző olvasás jelenségével találkozunk (Iser, 2001). Az olvasó nyitott az imagináriusra, az olvasás során pedig lény a fikció részévé transzformálódik. Ezzel egyidejűleg egyfajta határátlépés történik az egyik világból

a másikba: a valóságból átlépünk a fikció miliójébe (Barthes, 1996). A bennlét során az olvasó egyszerre válik a mű szerzőjévé és szereplőjévé. Ennélfogva a szöveg saját történetté válik (Pavel, 1986).

Viszont a folyamat során fennáll a veszélye az eszképzizmus lehetőségének. Jól illusztrálja ezt *A végtelen történet* főszereplőjének példája is, aki Fantáziába érkezve egyre kevésbé vágyik hazamenni a saját világába. Ez az ún. kettős tudatállapotból fakad (Iser, 2001). Ez azt jelenti, hogy a befogadás aktusában az olvasó egyszerre jelen van a valóságban és a történetben, hiszen a fantasztikus világ a valóság színeiben jelenik meg. Mivel ez az alternatív világ sokkal több pozitívummal és annál kevesebb felelősséggel kecsegtet, kialakulhat a bennmaradás vágya. Ennek mindig valamilyen negatív élmény, egy trauma vagy egy rossz tapasztalat az oka. Így van ez a regénybeli Barnabás esetében is: ő egy kövérkés, ügyetlen fiúcska. Az osztálytársai csúfolják, édesanyja meghalt, édesapja pedig elhanyagolja. Fantáziában mégis egy olyan ideális hőssé kívánja magát, amilyen a való életben sosem lehetne. Hiszen ki ne szeretne az életében legalább egyszer a saját ideálképébe öltözni?

Az olvasás iránti közömbösség és az imént felvázolt téves attitűd elkerülése érdekében van szükség a tudatos olvasóvá nevelésre (Kusper, 2019). A fantasy, mely ily mértékben elvonatkoztat a valóságtól, csak így válhat taníthatóvá az iskolában. A tudatos olvasóvá nevelés problematikájára térve mindenekelőtt azonban fel kell tennünk a kérdést: mi az irodalomtanítás célja? Csupán az ismeretközlés, a lexikális tudás bővítése? Vagy pedig a praktikus tudás fejlesztése: az életszeretet optimista habitusának kialakítása, az élet értelmének megtalálása? Pedagógiai hitvallásomban én az utóbbi mellett tettem le a szavazatomat.

Ennek gyakorlatba ültetése érdekében azonban mindenképpen szükség van egy konfliktusmodell felkínálására. A gyerekeket nem szabad túlféltetni, a fikatív világokba való belépéshez mindenféleképpen szükség van a rendből való kibillenés érzékeltetésére, majd annak katartikus utóérzettel járó megoldására is (Fisher, 2002). A nevelés során a legfontosabb, hogy a fiatal befogadó eljusson a mű másodlagos olvasatáig, melynek következtében mögé látok annak, amit olvasok, és a szimbólumok szintjén megértem, hogy mindez voltaképpen velem, vagyis a műbe transzponált énemmel történik. Ennek köszönhetően egy értékrendszer alakul ki bennem, mely az intuíció, imagináció és imitáció fogalomhármásában csúcsosodik ki (M. Nádas, 2006). Az intuíció esetében megfogalmazódnak a követendő minták. Az imagináció ezeknek a mintáknak az elképzelését jelenti. Az imitáció pedig a minták gyakorlati leképezése a mindennapokra. A regényben ez úgy manifesztálódik, hogy a próbákat kiállva Barnabás megtalálja az utat önmagához, így jelleme kiteljesedésével eléri a megvilágosodás/megváltás állapotát.

Ehhez azonban el kell veszítenie önmagát, és megújultan kell küzdenie. Minden, amit tapasztal, tanulság lesz a fiú számára. Így válik útmutatássá a mese az olvasó életében. Ez az irányadás egyrészt meditációs terápia (Boldizsár, 2010), másrészt beavatási

szertartás (*Propp*, 2005). Terápia, hiszen kiutat mutat a megoldatlannak tűnő élethelyzetekből; és minden élethelyzetnek megvan a maga mesebeli párja. A szimbólumok által eljuthatunk önmagunkhoz, és megnyílhatunk a világ előtt, mivel a mese segít a bennünk dülő értékkonfliktusok feloldásában. Emellett a mese beavatási szertartás is, hiszen a hősnek próbatételeket kiállva kell elérnie a teljességet, a közösség megbecsülését. Tematikája követi az ősi népek beavatási rituáléját, melynek során a beavatandó tanonc egyre nehezedő megmérettetések árán vált felnőtté (*Kusper*, 2020a). Szimbolikus értelemben – akárcsak Barnabás, aki kívánságai miatt majdnem elfelejti önmagát – meghalt annak, aki valaha volt, és feltámadt azzá, akivé lennie kellett (*Kusper*, 2020b).

Ennek tükrében következett a tanóra megtervezése. Ebben a folyamatban mindenekelőtt arra törekedtem, hogy a megvalósítás érdekében próbáljak minél több irányból tájékozódni, kreatív feladatokat találni, megalkotni és beépíteni a tervezetbe. Így nem egy tradicionális frontális órával készültem. Úgy gondoltam, hogy a különféle képesség- és kreativitásfejlesztő feladatok alkalmazása és a frontális keretektől való kilépés már önmagában érzékeltetni fogja, hogy ebben az órában valami más lesz: a tanulók a fantasy világába való betekintéssel valami teljesen másról – számukra talán sokkal közelebbiről – tanulhatnak egészen máshogy.

A frontális munkaformán kívül főleg kooperatív csoportmunkákra igyekeztem építeni az órát. Mivel azonban a tanulók előzetesen nem olvasták a regényt, több olyan szentenciaszerű részt is terveztem beépíteni, amelyek motivációs hatással szolgálhatnak, ösztönözhetik a fiatal olvasót a mű elolvasására. Mivel a tanórát egy kísérleti alapú órának terveztem – melynek során elsődlegesen a tanulók fantasyre és populáris irodalomra való fogékonyságát kívántam feltérképezni, alapvetően a műfaj iskolai keretek között való alkalmazását bizonyítani –, így nem vártam el a regény elolvasását; figyelembe véve annak terjedelmét és az osztály iskolai feladatainak arányát.

Azt tűztem ki célul, hogy a tanulók nagy részétől már egyáltalán nem idegen fantasyvilágot, amit eddig jórészt csak filmekből és rajzfilmekből ismertek, közelebb hozzam hozzájuk az irodalom szemüvegén keresztül. A didaktikai feladatok közül a motiválást, az aktivizálást, az érthetőséget, a fokozatosságot, a rendszerezettséget, a szemléletességet, a visszacsatolást és a megerősítést emeltem ki. A fejlesztési területek közül előkerült a rendezés, az olvasás, a szövegértés, az emlékezet, a kreatív gondolkodás, valamint a képzelet kulcsfogalma. Az órát egyszerre frontális és kooperatív munkáltató órának terveztem.³

³ A konstruktivista módszer lehetőségeiről lásd bővebben: Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században, In: Kusper Judit (szerk.): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban, Líceum Kiadó, Eger. 21–30.

Az órát RJR-modellben készítettem el, melynek ráhangolási fázisában előzetes kérdésekkel és különböző, általuk ismert fantasy művek felismerésével készültem. A jelentésteremtés szakaszában azon túl, hogy sorra vettük a fantasy jellemzőit, beszélünk a regény szerkezetéről, alapszituációjáról, valamint a benne szereplő mágikus tárgyak szerepéről, és ebből fakadóan egy kardinális kérdésről: „Mi az én valódi vágyam?” A következőkben ezeket a fogalmi csomópontokat és a megvalósításukhoz használt pedagógiai módszerek beépítését részletezem.

Az első percekben ráhangoló gondolatokkal készültem. Olyan kérdéseket tettem fel, mint hogy: „Ki az, aki szeret olvasni?”; vagy konkrétan: „Ki az, aki szokott fantasy témájú történeteket olvasni?” A célom ezzel a téma bevezetése, a diákok érdeklődésének felkeltése, illetőleg az előzetes elvárások és szempontok megfogalmazása volt.

A következőkben – még mindig a ráhangolás szakaszában – a tanulók által legközkedveltebb feladat következett. Egy általam választott YouTube-videóban, mely egy zenés összeállítás keretében több fantasyfilmet tartalmazott, jutalmazás ellenében a mozgóképrészletek alapján minél több ismert alkotást fel kellett ismerniük. A legügyesebbek pluszpontban részesültek. A feladatmegoldásért járó jutalmazás a bevonódás kulcspillanatát jelentette az óra további eredményességének érdekében.

Ezek után következett a jelentésteremtés. A diákok közösen felsorolták a fantasytörténetek tulajdonságait saját olvasmányélményeik vagy filmes benyomásaik alapján (1. ábra). Ezeket én előzőleg szakirodalmak alapján gyűjtöttem össze.⁴ Ezek a következők voltak:



1. ábra

⁴Pósa Zoltán (1991): Mese és fantasy – a mítosz teljességéért, *Galaktika*, 5. sz., 68–69.; Varju Zsuzsanna, A fantasy Magyarországon. Könyv és nevelés, **1991**/1.; Heinlein, Robert A. (1993): *On the Writing of Speculative Fiction*. In: *Writing Science Fiction & Fantasy: 20 Dynamic Essays By the Field's Top Professionals*, 1993.; Maár Judit, *A fantasztikus irodalom*, Osiris, Budapest, 2001.; Todorov, T. (2002): *Bevezetés a fantasztikus irodalomba*, Napvilág Kiadó, Budapest.; Mendlesohn, F. (2008): *Rhetorics of Fantasy*, Wesleyan.

- Képzletbeli világ: A fantasyművek mindig egy fiktív – leginkább a középkort megidéző – világban játszódnak, melynek koncepciója a mesei világokéhoz hasonlít. Azzal a különbséggel, hogy egy sokkal részletesebb, kidolgozottabb struktúrát kapunk. Olyannyira, hogy az olvasó az egyes világok topográfiáját is kézhez kapja. Ez a jelenség otthonossá teszi a térszerkezetet.
- Hősök és gonoszok: A fantasytörténetekben a szereplők emberfeletti erővel rendelkeznek, és rendkívüli cselekedeteket hajtanak végre. A hősök a legtöbb esetben a jó oldalt képviselik. Ők azok, akik helyreállítják a harmóniát egy elrontott világban. A gonosz karakterek főleg szörnyek, démonok vagy ördögfajzatok. Szerepük a világrend fenyegetése és tönkretétele.
- Csatajelenet: A műfaj lehetőséget teremt a jó és a rossz összeütközésére. Dicsőséges közelharcok által ismerhető meg a hős ügyessége, harcban való jártassága és lovagiassága. Ezek a jelenetek teremtenek lehetőséget a világrend helyreállítására. A harcok gyakran hosszúak, de egyben izgalmasak, és perdöntő jelentőséggel bírnak.
- Varázslények: A különféle mágikus erővel és kinézettel bíró megjelenésük nem feltétlenül a gonoszt testesíti meg. Rengeteg varázserejű lény képviseli a normakövető oldalt, de bizonyos esetekben az erkölcsi rossz képviselőiként is megjelenhetnek. Számtalan varázslény létezik (pl. tündék, törpék, elfek, lidércek, manók, koboldok, trollok, beszélő fák és állatok stb.).
- Varázseszközök: Ezek olyan mágikus tárgyak, amelyek segítik a hőst, különféle erőt kölcsönöznek neki, hogy minél nagyobb esélye legyen a győzelemre. A karakterek általuk fejlődnek, és számos képesség birtoklóivá válhatnak. Szerepük jelképes; erejük túlmutat önmagukon (pl. kard, saru, könyv, kristály, ékszer stb.).
- Régies nyelv: A nyelvezet gyakran archaizál a vágyott alteritás episztémáját érzékeltetve. A segítő szereppel bíró bölcs karakterek régies nyelvhasználata hangsúlyozza életkorukat, hiszen az archaikus nyelv leginkább a középkori nyelvezetre enged következtetni (pl. vala, legott stb.).

Az imént felsorakoztatott válaszelemeket gondolattérkép formájában rögzítettem a táblán. Ezt a gyerekek is lemásolták a füzetbe. Az ábra segítségével a tanulók azt is megérthették, hogy noha a fantasy nagyon hasonlít a meséhez, a két műfaj mégis sok eltérő vonást mutat.

Átvezetésként néhány bevezető gondolat következett, melyekkel a regény későbbi elolvasására szerettem volna motiválni a jelenlévőket. A regény nem volt előzetesen kiadva kötelező olvasmánynak, így feltételeztem, hogy senki sem ismeri. Ugyanakkor számoltam azzal is, hogy ha akad olyan tanuló, aki mégis olvasta már a történetet, hasznos segítséget nyújthatna az órán a társainak.

Egy másik világról beszéltem nekik, amely az olvasás által érhető el, és ezen kívül be is járható. A két világ koncepcióját a regény kiindulópontjaként értelmeztem, hasonlóan a *Biblia* Ó- és Újszövetségének kétosztatúságához. Itt viszont az emberekről és az általuk

megalkotott fikcióról van szó, amelyet a történet szintjén Fantázia birodalma illusztrál. Itt fellelhető minden olyan lény, tárgy, gondolat vagy találmány, amelyet az emberek kitaláltak, de a denotatív valóság szintjén nem léteznek. Ennek alapján – Pavel szavaival élve – egy utazásra hívtam meg a diákokat a képzelet segítségével Fantáziába (Pavel, 1986).

Az utazás úgy kezdődött, hogy a tanulókat csoportba alakítottam. A megalakult tanulócsoporthoz kaptak egy-egy iniciálékártyát, amit titokzatos kártyáknak neveztünk el (2. ábra). Minden csoport kártyája mást ábrázolt. Ezek a kártyák a regény egyes fejezetei előtt álló iniciálék, melyek a regényszerkezetben ábécésorrendben jelennek meg, az angol betűkészlet minden karakterét felhasználva. A középkori kódexekhez hasonlóan – melyekre szintén történt utalás az órán éppen ebben a kontextusban – az iniciálék díszítettek, és különféle – a fejezet történéseire emlékeztető – helyszín-, illetve karakterábrázolások gazdagították őket.

A csoportok feladata az volt, hogy a regénycselekmény ismerete nélkül kitalálják, hogy mi szerepel a kártyákon, és ehhez – kreativitásukhoz mérten – egy kis történetet is alkossanak.



(2. ábra)

A feladatmegoldás után minden csoportból egy szóvivő beszámolt a többi csoportnak a közös munka kimeneteléről. Minden csoport beszámolója után a bevonódás céljából kivetítettem az illusztrációk tényleges jelentését. Ezek a következők voltak:

- „J” betűs illusztráció: Gomort, a farkasembert ábrázolja Kísértetvárosban. Ő a Semmi szövetségese. Célja Fantázia és ezzel együtt az emberi képzelőerő elpusztítása.
- „O” betűs illusztráció: A képen látható oroszlán Szörzsörény, a tarka halál, hátán Barnabással. Szerepe, hogy rávilágítson arra, hogy az Aurin hátoldalán álló felirat – Tedd azt, amit akarsz! – azt jelenti, hogy a valódi vágyadat kell követni. Emellett látható Kamonda, a mágikus kard, aki önmagától képes harcolni, de tegezéből csak akkor pattan elő, ha birtokosát nemes szándék vezérli a harcban. Az ajtó a Tízezerajtajú Templom útvesztőjébe vezet be. Ez a helyszín az élet útvesztőjét jelképezi.

- „E” betűs illusztráció: Az ókori görög delphoi jósdára emlékeztető Déli Jósda első kapuját láthatjuk, melyet két egymásra néző szfinx díszít. Ők a kapu őrzői, akik csak azokat a kalandorokat engedik át, akiknek a szívük tiszta. Ezen kívül a képen szerepel még Szűkmók, a jósda kutatója, aki átadja tudását Atráskónak, hogy felkészüljön az előtte álló próbákra.
- „T” betűs illusztráció: Egy groteszk helyszínt, a Látó Kezet jeleníti meg az ábrázolás. Ez egy gonosz varázslónő, Xaida palotája. Mivel Barnabásnak hiányzik az édesanyja, úgy érzi, ő kitölthetné a benne kavargó űrt, viszont Xaida csak manipulálja és kihasználja a fiút. A palota körül a varázslónő testetlen katonái sorakoznak fel.
- „R” betűs illusztráció: Végül az aharárik és salabókók megjelenítése következett. Az aharárik az örök sírók. Olyan fantasztikus teremtmények, akik könnyeikből építették fel és tartják fenn Amargantot, az Ezüstvárost. Barnabás megsajnálja, ezért salabókokká, vagyis örök nevetőkké változtatja őket. Ám szándékát balsors kíséri, hiszen többé nem lesz, aki továbbfejlessze a várost. Ez a példázat arra szolgál, hogy a jó szándékból nem feltétlenül fakad jó következmény.

Az iniciálék megfejtése után következett a regény cselekményével való megismerkedés. Az egyes történelemeket a csoportoknak puzzle formájában kellett összeilleszteniük. Ennek alapján került sor a történet elmesélésére is. A csoportok elolvasták az összeállt szöveget, a szövívők pedig kivetített illusztrációk segítségével ismertették annak tartalmát. Talán ez volt az óra legkritikusabb pontja, ugyanis csak nagyon kevés tanulónak sikerült memorizálni a cselekményt, noha az csak nagyon nagy vonalakban volt illusztrálva.

A cselekmény összegzését reflektáló kérdéssel segítetttem, melynek során a diákoknak azt kellett megválaszolniuk, hogy az összeállított történelemek alapján hány nagyobb egységre tudnánk felosztani a könyv szerkezetét. Itt két válasz is helyes volt:

- Egyik helyes válasz: Kettőre, hiszen a regény első felében Barnabás még csak olvasója, a második felében már hús-vér szereplője is az általa olvasott műnek.
- Másik helyes válasz: Háromra. Az első Atráskó küldetése, a Nagy Keresés, melynek során rá kellett lennie arra a mi világunkból származó embergyermekre, aki megmentheti a megsemmisülőben lévő Fantáziát. A második Barnabás bolyongása a képzelet világában, melynek során Aurin segítségével minden kívánsága teljesül, és noha gazdagabbá teszi Fantáziát, ennek árán folyamatosan elfelejti a saját emlékeit. A harmadik pedig az az egység, amikor Barnabás már majdnem teljesen megfeledkezik önmagáról, de már rájön arra, hogy mire vágyik igazán. Egyedül csak ez az utolsó kívánsága mentheti meg.

Néhány mágikus tárgy értelmezése jött ezután. *A végtelen történetben* ezeknek a tárgyaknak kiemelt fontosságú szerepe van. Például Al’Csahir, a fényhozó varázskő, a már

említett Kamonda vagy éppen Özlár, a láthatatlanná tevő öv. A legkülönösebb hatalommal mégis az Aurin bír. Az Aurin egy varázserejű medalion, amelynek hordozója bármit kívánhat, és az megvalósul. Ismertetőjegye, hogy az egyik oldalán két kígyó harap egymás farkába. Ez jelképezi az örök körforgást, *A végtelen történet* végtelenségét.

A szemléltetés céljából elkészítettem a varázsmedált, amit akár fel is próbálhattak a gyerekek az óra során. A medáltól kívánni is lehetett. A tanulók összeírhatták azokat a vágyaikat, amelyeket szeretnének, ha éppen teljesülnének.

A medál Barnabás számára teljesített mindent. Például a kövérek, gyenge, visszahúzódnó fiúból egy jóképű, erős és karizmatikus jellemet varázsolt. Ugyanakkor sikerei elvakították, és nagyravágyóvá vált. Ezek után következett az Aurin hátoldalán lévő szöveg értelmezése, amellyel Barnabás is találkozott a történetben. Segítséget nyújtott ebben a szemléltetésre bevitt példány hátoldalán található címlapszöveg: „TEDD AZT, AMIT AKARSZ!” Ez a felirata annak a medalionnak, amely a korlátlan hatalmat jelképezi Fantáziában. De hogy ez a mondat voltaképpen mit is jelent, azt Barnabás csak hosszú, fáradtságos út után tudja meg.

A gyerekek majdhogynem egyöntetűen megfogalmazták, hogy ez a felirat nem azt jelenti, hogy bármit megtehetek, amit csak tetszik, korlátok nélkül. Ehelyett az utasítás másodlagos értelmét kell nézni ahhoz, hogy ne lehessen félreértelmezni. Tedd azt, amit akarsz, vagyis tedd azt, amit igazán, valóban, a legjobban akarsz! Tehát a valódi vágyadat kell megtalálnod. Barnabás csak akkor menekül meg, ha megbánja nagyravágyását, és azt kívánja, amire leginkább szüksége van. Tovább nem folytattam, hogy ők lehessenek azok, akik Barnabással együtt felfedezik azt, hogy mit is szeretnének igazán az életben.

Amikor végül, reflektálásként megkérdeztem tőlük, hogy mi az életcéljuk, úgy láttam, elgondolkodnak. Néhányan már tudták a választ, de a többség talán még nem is gondolkozott ezen. Hogy a jövővel kapcsolatos terveiket elősegítem, házi feladatként feladtam nekik néhány megfontolandó kérdést: Te mit csinálnál, ha lenne egy ilyen medál, amitől bármit kívánsz, az teljesül? Mi a te valódi vágyad az életben? Arra kértem őket, hogy őrizzék meg ezeket a kérdéseket elsősorban ne csak a füzetben, hanem a szívükben, és járjanak nyitott szemmel az életük értelme után kutatva az úton, amely nekik rendeltetett.

A tanóra megtartását követően kíváncsi voltam a tanulók véleményére. Készítettem egy kérdőívet, és arra kértem őket, hogy a kutatásom előrehaladása érdekében töltsék ki. Ezek a válaszok szolgáltatták számomra az empirikus bizonyítékokat arra a kérdésre, hogy bevonható-e a fantasyirodalom tanítása a közoktatásba.

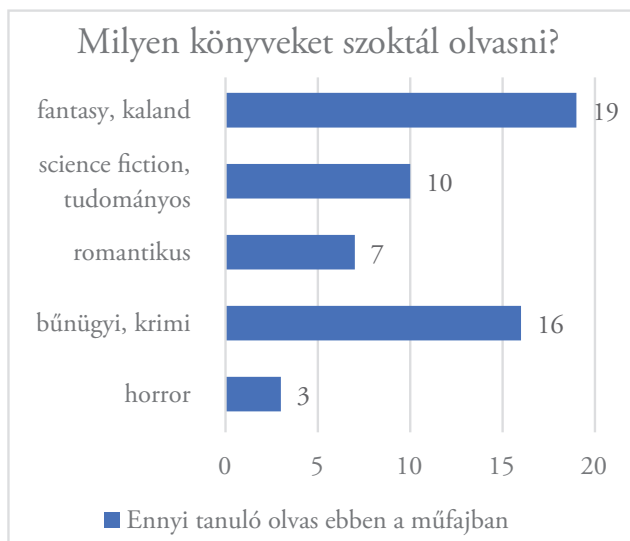
Ebből a kérdőíves kutatásból most az ideillő legrelevánsabb statisztikákat szeretném közölni.

Mindenképpen jó kiindulópontot jelentett a tanórához, hogy az osztályból 22 fő (61%) szeret olvasni. (3. ábra) A maradék 14 fő (39%) ezzel ellentétesen nyilatkozott. Ez a tény képet adott a nyolcadik osztályosoknak az olvasáshoz való viszonyulásáról. Ebből az látszik, hogy a helyzet többségében pozitív, de még mindig sokan vannak azok, akik nem szeretnek olvasni.



3. ábra

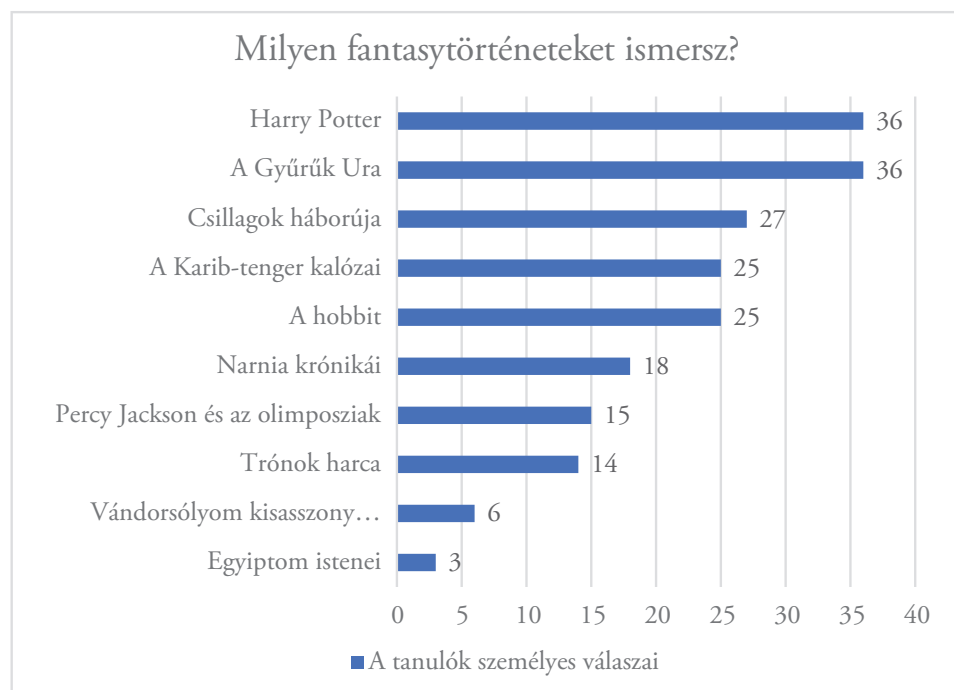
Ennél a kérdésnél a tanulók több válaszelemet jelölhettek meg (4. ábra). Kutatásom eredményét pozitívan erősítette meg, hogy az osztályból 19 fő olvas fantasyregényeket. Ezek után a sort a bűnügyi, krimi műfaj kedvelői követték 16 fővel. Noha szoros kapcsolatban áll a fantasyval, a science fiction alkotások a harmadik helyen végeztek 10 fővel. Szokatlan adat, hogy a lánytöbbség ellenére csak 7 fő olvas az osztályból romantikus regényeket. A horror kategória nem szerepelt a listában; ezt 3 fő írta hozzá, kiegészítve *Stephen King* és *Robin Cook* névvel.



4. ábra

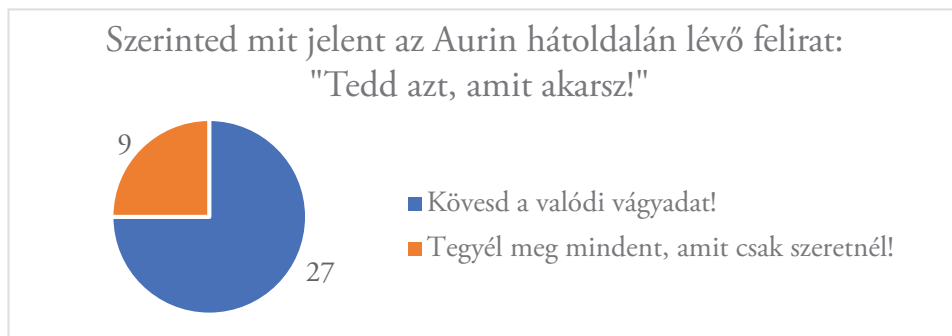
A következő kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy melyek azok a fantasművek, amelyek meghatározzák a tanulók kötődését a műfajhoz (5. ábra). Nem ért meglepetésként, hogy minden tanuló megemlítette a *Harry Pottert* és *A Gyűrűk Urát*, hiszen ezekről jóformán már mindenki hallott. Bár a meghatározás alapján a *Csillagok háborúja* nem kötődik az eredeti értelemben vett fantasművekhez – hiszen vegyesen vannak benne jelen fantasy- és sci-fi jegyek – mégis ide sorolható.

Ezek után olyan fantasyalkotásokat soroltak fel, amelyek mondhatni a legismertebbek a műfajban, ám akadt két olyan mű is, amelyet kevesebben ismertek. Fontos megemlítenem, hogy ennél a kérdésnél nyitott végű válaszadási lehetőséget biztosítottam, így mindenki a saját élménytárából meríthetett. A tanulók személyes válaszai alapján elkészült válogatás meglehetősen sokszínű lett, hiszen szinte mindegyik történet a fantasy egy-egy altípusát példázza a hagyományos értelemben vett fantasytól (pl. *A Gyűrűk Ura*) egészen a dark fantasyig (*Trónok harca*).



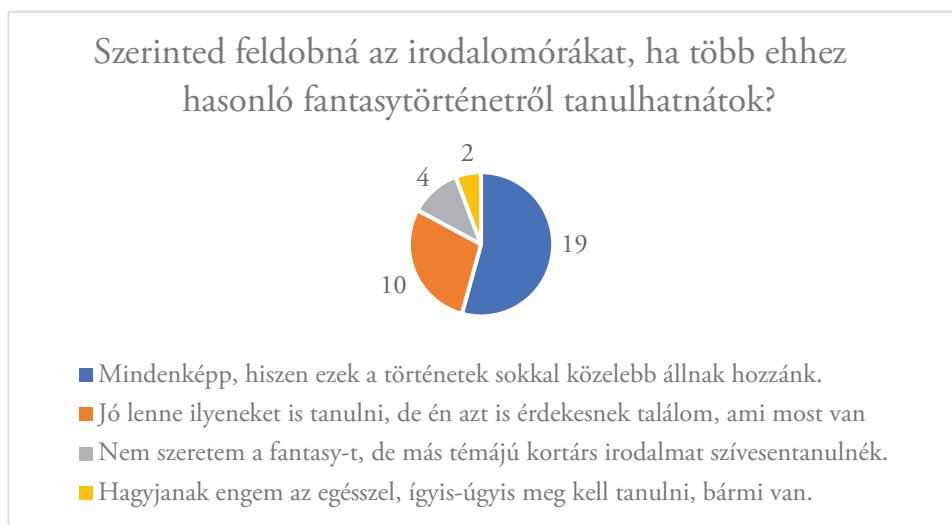
5. ábra

Valójában ez a kérdés mérte fel, hogy a diákok mennyire értették meg az óra etikai konzekvenciáját (6. ábra). Az osztály 75%-a (27 fő) utalt személyes válaszában a valódi vágy megtalálására. A maradék 25% (9 fő) a mondatot úgy értelmezte, ahogy a regény Barnabása is – azzal a különbséggel, hogy többen hozzátették: mindazonáltal számolni kell tetteink következményével.



6. ábra

Különösen fontosnak gondolom a tanulók erre kérdésre adott válaszait, hiszen ők ezzel egyúttal a jelenlegi iskolai kánonhoz való viszonyulásukat is értékelték részrehajlás nélkül (7. ábra). 54% (19 fő) különösen fontosnak tartaná a fantasy műfaj irodalomórai alkalmazását. Az osztály további 29%-a (10 fő) osztja a véleményüket, de ők a jelenleg tanultakkal is meg vannak elégedve. 11% (4 fő) nem szereti ugyan a fantaszt, de más témájú kortárs irodalmat szívesen olvasna.



7. ábra

A kitöltött kérdésekből jól látható tehát, hogy az általam tanított nyolcadik osztályos tanulók a kötelező iskolai olvasmányokon kívül a fantasy műfaját részesítik előnyben. Az utolsó kérdésben pedig egyértelműen arról nyilatkoztak, hogy a fantasy témájú művekről szívesen tanulnának az irodalomórákon, hiszen ezek a történetek mondani-
valójukban, koncepciójukban, nyelvezetükben sokkal közelebb állnak hozzájuk.

Ez nem azt jelenti, hogy a jelenleg kanonizált irodalmi művekre már nincs szükség, de mivel kulturálisan és időben távolabb állnak tőlük, ezeket akkor kellene inkább megismertetni velük, amikor már bevezetést nyertek – jelen esetben a fantasy által – az olvasás atmoszférájába, és maguk is tudatos olvasóvá nevelődtek.

Ehhez mindenképpen szükség van a pedagógusi háttérre, hiszen mellett, hogy az olvasás szabadságot ad, szükséges olyan kereteket biztosítani, amelyek irányt mutatnak a fiataloknak az életben. A tanulók a 21. század Barnabásai, és megfelelő lelki és szakmai támogatás nélkül könnyen úgy járnak, mint Barnabás, akinek hatalmában állt kívánni, de csak később értette meg, hogy mire is vágyik igazán. És ekkor már majdnem túl késő volt.

Ahogy a történet végén Barnabás mégis eljut az Élet Vizéhez, úgy kell a tanárnak is elvezetni tanítványait a tudás forrásához. Ez a tudás nemcsak a lexikális ismerethalmazt jelenti, hanem egy olyan praktikus, gyakorlati képességet, melyet egy fantasy mű által és megfelelő külső neveléssel a tanulók el tudnak sajátítani.

Természetesen vannak olyanok is, akiket nem vonz be annyira egy fantasy, mint egy realiztikusabb regény. Mindenkit azon a csatornán lehet a legjobban megszólítani, amelyikre a leginkább nyitott.

Noha *A végtelen történet* köré nem szerveződik egy olyan kiforrott szubkultúra, mint a *Harry Potter* vagy *A Gyűrűk Ura* köré, témája és rendkívül egyedi megvalósítása mégis jelentős szerepet játszhat az olvasóvá nevelésben. Merthogy megmutatja, hogy az olvasásban lehetőségek rejlenek. Az olvasás nemcsak annyi, hogy mechanikusan végigpásztázunk egy köteg papírt, hanem olvasóként bejárjuk a szimbolikus világokat, azonosulunk a hőssel, és feloldjuk életünk konfliktusait. Lehet, hogy a tanulók közül még sokan nem is tudják, hogy mik akarnak lenni az életben. Ám azzal, hogy segíthetnek Barnabásnak megtalálni a valódi vágyát, saját maguk is elgondolkodhatnak a jövőbeli terveiken. Összességében tehát ezért látom kiemelten fontosnak a fantasy taníthatóságát az iskolában, még egy olyan kevésbé ismert mű kontextusában is, mint *A végtelen történet*.

Felhasznált irodalom

Barthes, R. (1996): *A szöveg öröme*. Osiris, Budapest.

Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia, Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó, Budapest.

Boldizsár Ildikó (2019): Mintaadó mesehősök, *Performa* 9.

Letöltés: [http://performativitas.hu/mintaado_mesehosok#epubcfi\(/6/2\[boldizsar_ildiko_mintaado\]/4\[boldizsar_ildiko_mintaado\]/2/2\[_idContainer000\]/2/1:0\)](http://performativitas.hu/mintaado_mesehosok#epubcfi(/6/2[boldizsar_ildiko_mintaado]/4[boldizsar_ildiko_mintaado]/2/2[_idContainer000]/2/1:0)(2021. 04. 24.))
(2021. 04. 24.)

- Maár Judit (2001): *A fantasztikus irodalom*. Osiris, Budapest.
- Fisher, R. (2002): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Iser, W. (2001): *A fiktív és az imaginárius*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In: Kusper Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*, Líceum Kiadó, Eger. 21–30.
- Kusper Judit (2020): Animalitás és metamorfózis. In.: Balogh Gergő, Fodor Péter és Pataki Viktor (szerk.): *Milyen állat? Az állatok irodalmi és nyelvelméleti reprezentációjáról*. Alföld Alapítvány, Méliusz Juhász Péter Könyvtár, Debrecen. 87–100.
- Kusper Judit (2020): Elágazó meseösvények kertje. Nők, állatvölégények és próbák a népmesékben. In: Lócsi Tamás és Pölcz Ádám (szerk.): *Disciplina in fabula: Közelítések a meséhez*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 140–151.
- Kusper Judit (2019): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. In: Kusper Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*, Líceum Kiadó, Eger. 7–19.
- Kusper Judit (2016): Performativitás és dialogikusság. A mese műfaji lehetőségei az irodalomban és az irodalmon túl. *Performa* 3.,
Letöltés: [http://performativitas.hu/performativitas_es_dialogikussag#epubcfi\(/6/2\[kusper_1_jo\]!4\[kusper_1_jo\]/2/2/2/1:0\)](http://performativitas.hu/performativitas_es_dialogikussag#epubcfi(/6/2[kusper_1_jo]!4[kusper_1_jo]/2/2/2/1:0) (2021. 04. 24.)
- Kusper Judit (2017): Továbbélő mítoszok, modern eposzok. Allegorikus és szimbolikus mintázatok J. K. Rowling Harry Potter és J. R. R. Tolkien A Gyűrűk Ura című műveiben. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A magyar tudomány ünnepe 2016. Tanulmányok a bölcsészettudomány köréből*, Líceum Kiadó, Eger. 115–126.
- Mendlesohn, F. (2008): *Rhetorics of Fantasy*. Wesleyan University Press, Middletown.
- M. Nádas Mária (2006): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, 4. kötet: Bábosik István, Baksa Gabriella, Schaffhauser Franz: Történelem, társadalom, nevelés; A norma-tanulás, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. 27–29.
- Pavel, T. G. (1986): *Fictional Worlds*. Cambridge, London.
- Pósa Zoltán (1991): Mese és fantasy – a mítosz teljességéért. *Galaktika*, 7. 5. sz., 68–69.
- Propp, V. J. (2005): *A varázsmese történeti gyökerei*. L'Harmattan, Budapest.
- Todorov, T. (2002): *Bevezetés a fantasztikus irodalomba*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Varju Zsuzsanna (1991): A fantasy Magyarországon. *Elektronikus Könyv és Nevelés*.
Letöltés: <https://epa.oszk.hu/01200/01245/00001/cikk4.html> (2020. 12. 10.)

Névmutató

- Ábrahám Eszter 128, 144
 Adamikné Jászó Anna 101, 102, 106
 Ady Endre 30, 31, 65
 Ahlquist, Sheron 59, 66
 Andor György 143
 Applebee, Arthur N. 66
 Arany János 12, 29, 33, 65
 Arató László 16, 21, 27, 31, 33, 95,
 98–102, 106, 153–155
 Asher, Jay 148, 155
 Austen, Jane 159
- Babarczy Eszter 33
 Babits Mihály 65
 Bábosik István 180
 Bacsó Béla 17, 21
 Baka István 109
 Bakó Katalin 5, 8, 125–145
 Baksa Gabriella 180
 Balázs Renáta 5, 7, 81–92
 Bálint Ágnes 145
 Ballér Endre 16, 21
 Balogh Gergő 15, 21, 180
 Bárány Tibor 106
 Bárdos Jenő 26, 33
 Bárdos József 148, 155
 Barnás Ferenc 114
 Barthes, Roland 169, 179
 Bell, Steve 57, 66
 Berzsényi Dániel 12
 Blasingame Jr, James 151, 155
 Bloom, Benjamin 69, 71–73, 79
 Bókay Antal 13–14, 21, 40, 42
 Boldizsár Ildikó 4, 167, 169, 179
- Bolemant Lilla 161, 165
 Borbély Szilárd 110, 112
 Botond-Bolics György 130, 134–135
 Böszörményi Gyula 67
 Březinová, Jana 57, 66
 Brown, Laura A. 151, 155
 Bruner, Jerome 55, 66
- Cart, Michael 149, 155
 Charon, Rita 55, 66
 Christie, Agatha 159, 165
 Cohen, Elisabeth G. 74, 80
 Collins, Suzanne 149
 Cook, Robin 176
 Cooper, Pamela 55, 66
- Csákányi László 141
 Csapó Benő 16, 21, 37–38, 42
 Csató Anita 6, 8, 147–155
 Csikósne Marton Livia 33
 Csíkszentmihályi Mihály 50, 53
 Csíkvári Gábor 101, 106
 Csimá Melinda 129, 131, 143
 Csók István 134
- Dante, Alighieri 60, 65
 Darvasi László 109
 Dávid Mária 53
 de Man, Paul 25, 33
 Deakin, Kathleen 151, 155
 Deczki Sarolta 160–161, 165
 Dennehy, Robert F. 55, 66
 Deterding, Sebastian 48, 53
 Diawn, P. 57, 66

- Dixon, Dan 48, 53
 Dobos Orsolya 91
 Domokos Áron 127–128, 133–134, 143
 Domokos Johanna 82, 91
 Domokos Máttyás 33
 Dragomán György 5, 8, 109–124
 Dweck, Carol S. 50, 53
 Dyson, Anne Haas 66
- Egan, Kieran 55, 66
 Ellis, Brian Fox 57, 66
 Ende, Michael 6, 8, 167–180
 Erdei Pálma 127, 129, 143
 Erdős Virág 110
 Erőss Ágota 137, 143
 Estefánné Varga Magdolna 49, 53
 Esterházy Péter 110, 123, 160
- Fábíán Pál 101–102, 106
 Fábri Anna 101, 106
 Faggyas Sándor 135
 Falus Iván 36
 Farkas Anett 5, 7, 55–68
 Farkas Bertalan 141
 Farsang Andrea 128, 144
 Fehér Klára 130, 138, 143
 Fenyő D. György 95, 98, 100, 106
 Finácsy Ernő 48, 54
 Finta Gábor 43
 Fisher, Robert 169, 180
 Flaubert, Gustav 123
 Fodor Péter 180
 Földi Adina Éva 6, 8, 157–166
 Frank Tibor 17, 21
 Frei, Hans 55, 66
 Freud, Sigmund 14
 Füst Milán 63
 Fűzfa Balázs 21–22
- Galuska László Pál 148, 155
 Garaczi László 110
 Gardner, Howard 69–70, 72, 76, 79–80
 Gaskó Krisztina 50, 54
 Genishi, Ceila 66
 Glasersfeld, Ernst von 39, 42
 Goda Gergő Gábor 6, 8, 167–180
 Gombos Péter 102, 129, 131, 143
 Gordon Győri János 16, 21, 100, 106
 Grecsó Krisztián 110, 113
 Green, John 6, 8, 147–155
 Gregor, V. 57, 66
 Gróz Andrea 68
 Gröndhal, Satu 91–92
 Gulyás Enikő 85, 91
- Hafner Zoltán 34
 Hana, Nevein 57, 67
 Hansági Ágnes 101, 106
 Harmanen, Minna 86, 91
 Harsányi Szabolcs Gergő 41–42
 Hatvani Andrea 53
 Haven, Kendall 67
 Háty János 103–106
 Hays, Sara 151, 155
 Hazai Attila 110
 Heacox, Diane 72, 80
 Heinlein, Robert Anson 171
 Héjja-Nagy Katalin 53
 Herédi Rebeka 2–5, 7, 35–43, 59, 67,
 164–165
 Hermann Zoltán 101, 106, 145
 Hicks, Sandy Jean 57
 Hideg Gabriella 74, 80
 Hinton, Susan Eloise 149
 Hock Zsuzsanna 89–91
 Horger Antal 30
 Horváth Györgyi 160, 165
 Horváth Géza, S. 159, 166

- Horváth Tibor, Cs. 137, 141, 144
Hülber László 54
- Inhelder, Bärbel 47, 54
Isbell, Rebecca 56, 67
Iser, Wolfgang 24, 33, 168–169, 180
Ito, Masao 67
- Jászberényi Sándor 114
Jávorszky Béla 91
Johansson, Urho 83
Jókai Mór 5, 8, 12, 95–107
József Attila 30–31, 65
Jung, Carl Gustav 14
- Kádár Anett 128, 144
Kálmán Orsolya 50, 54
Karafiáth Orsolya 110
Karakoc, Serife 56, 67
Karinthy Frigyes 61
Kazinczy Ferenc 114
Kemény Zsigmond 12, 101
Képes Gábor 126, 128, 131, 134
Kerber Zoltán 99, 106
Kertész Imre 63
Khaled, Rilla 48, 53
Kicsák Lóránt 165
King, Stephen 176
Kispál Dániel 2–5, 7, 11–22, 59, 67, 115, 124, 162, 165, 170, 180
Kiss Dávid 5, 8, 95–107
Kiss Judit Ágnes 110
Kis-Tóth Lajos 91
Kivi, Aleksis 85
Klebsberg Kunó 14
Knausz Imre 36, 43
Kobzová, Pavlina 25, 33
Kollega Tarsoly István 145
Koltói Lilla 42
- Komári Zita 49, 54
Komenczi Bertalan 25–26, 33
Korom Erzsébet 25, 33
Kosztolányi Dezső 61, 65
Kovács András Ferenc 110
Kovács Dóra 42
Kölcsey Ferenc 12
Körömi Gabriella 64, 67, 165
Kőszegi Lajos 102, 106
Kövecsesné Gősi Viktória 68
Kövesdi Andrea 42
Krasznahorkai László 114
Krúdy Gyula 61
Krusovszky Dénes 114–115
Kuhn, Thomas S. 24, 33
Kukorelly Endre 110
Kulin Ferenc 27, 33
Kun Árpád 114
Kusper Judit 2–5, 8, 15, 19, 21, 59–61, 67, 109–124, 131, 133, 144, 159, 161, 165, 167, 169–170, 180
- Laitinen, Kai 82, 91
Lakatos István 135, 144
Láng Zsolt 109
Langellier, Kristin M. 55, 68
Lannert Judit 88, 91
Lányi András 101, 106
László Endre 138–140, 144
Leggett, Ellen L. 53
Lehoczki István, Cs. 144
Lehtonen, Heini 88, 91
Lindauer, Liane 67
Linna, Väinö 85
Lipsyte, Robert 149
Liska Dénes 135, 145
Lizakovszky Éva 65
Lotan, Rachel A. 74
Lovász Andrea 132, 145

- Lowrance, April 67
 Lózsi Tamás 180
 Lőrincz Julianna 165
 Lungin, Pavel 105
- Maár Judit 171, 180
 Magyar István 67
 Mándy Iván 61
 Mán-Várhegyi Réka 115
 Manxhuka Afrodita 98–99, 102, 107
 Margócsy István 12–15, 22
 Márton László 109
 McClelland, David C. 49, 54
 McGonigal, Jane 48, 54
 Mello, Robin 55, 68
 Mendlesohn, Farah 171, 180
 Mester Dolli 50, 54
 Mészáros Dorka 67
 Mészáros György 50, 54
 Mészáros Márton 145
 Mészöly Miklós 61
 Mikó Attiláné 58, 68
 Mikszáth Kálmán 61
 Milbacher Róbert 29–30, 33, 115,
 Mitchell-Barrett, R. 58–59, 68
 Molnár Emese, H. 64, 67
 Montello, Martha 66
 Móricz Zsigmond 61
- Nábělková, Jitka 25, 33
 Nacke, Lennart 48, 53
 Nadas Péter 111
 Nádasi Mária, M. 169, 180
 Nagy Ádám 148, 153, 155
 Nagy Emese, K. 5, 69–80
 Nagy József 28, 34
 Nagy Miklós 105–106
 Nagybányai-Nagy Olivér 42
 Nahalka István 25–26, 34–36, 38–39,
 41, 43, 46–47, 54
 Nárαι Márta 55, 68
 Nemes Nagy Ágnes 32, 159
 Németh Mária, B. 37, 42
 Németh Zoltán 100, 107, 109–110, 124
 Nissilä, Hanna-Leena 82, 91–92
 Nyitrai Erika 42
- Odorics Ferenc 35, 39, 43
 Oja, Outi 85, 92
 Olay Csaba 106
 Oravecz Imre 110–112
 Orbán Gyöngyi 40, 42–43
 Ottlik Géza 109, 121
 Örkény István 75–78
- Pála Károly 16
 Parti Nagy Lajos 110
 Pataki Viktor 145, 180
 Patkósné Hatvani Anikó 67
 Pavel, Thomas G. 168–169, 173, 180
 Petelei István 61
 Péter Ágnes 21–22
 Péterfi Rita 143
 Péterfy Gergely 114
 Peterson, Erik E. 55, 68
 Pethőné Nagy Csilla 43, 47, 54, 162,
 164, 166
 Petőfi Sándor 12, 28, 60, 65
 Piaget, Jean 47, 54
 Pilinszky János 30, 34
 Plath, Sylvia 152
 Polcz Alaine 159
 Pósa Zoltán 171, 180
 Pölcz Ádám 180
 Propp, Vlagyimir Jakovlevics 170, 180
- Racsko Réka 85, 91
 Rakovszky Zsuzsa 110–112

- Ralston, Marion V. 68
 Rantonen, Eila 91–92
 Rapos Nóra 50, 54
 Richardson, Virginia 68
 Rikama, Juha 81, 83–85, 89, 92
 Rinyu Zsolt 131, 145
 Roney, R. Craig 55, 68
 Rowling, Joanne Katleen 121, 167, 180

 Sarbin, Theodore 55, 68
 Sárdi Margit, S. 126–127, 130, 145
 Schaffhauser Franz 180
 Séllei Nóra 159, 166
 Serenko, Alexander 18, 26
 Shakespeare, William 51–52, 60, 73
 Shannon, John 45, 54
 Simándi Szilvia 74, 80
 Simon Gabriella 42
 Simon Szabolcs 165
 Simon T. László 29, 34
 Simsek, Nurettin 56, 67
 Sipos Lajos 12, 14–15, 17, 22, 36, 42–43, 106
 Smohai Máté 42
 Sobol, Joseph 67
 Soliman, Angelo 114
 Spéderné Négyesi Zsuzsanna 33
 Spiczéné Bukovszki Edit 26, 33–34
 Spiró György 111
 Sütő András 120

 Szabó Magda 64, 121, 159, 165
 Szabó T. Anna 110, 114
 Szajbély Mihály 105, 107, 134, 145
 Szapphó 159, 165
 Szegedy-Maszák Mihály 33
 Szentesi Zsolt 13, 19, 22
 Szirtes Bence 5, 7, 45–54
 Szivák Judit 18, 22

 Szőnyi Zsuzsanna 134, 136, 145
 Szvoren Edina 114

 Takács Nándor 42
 Takács Szabolcs 42
 Talbot, Margaret 152, 155
 Tandori Dezső 110
 Tannen, Deborah 68
 Taskó Tünde 53
 Térey János 114
 Tóbiás Áron 30, 34
 Todorov, Tzvetan 125, 145, 171
 Toldy Ferenc 12
 Tolkien, John Ronald Reuer 167, 180
 Tompa Andrea 114
 Tompa Mihály 12
 Torbó Annamária 148–149, 153, 155
 Tordai Rita 46, 54
 Tóth Ágnes, N. 50, 54
 Tóth Anikó, N. 109
 Tóth Éva 33
 Tóth Krisztina 110, 112–113
 Tóth Máté 143
 Török Sophie 114
 Török Tamás 165
 Tőzsér Árpád 109
 Tőzsér János 31, 34
 Trostle, Susan 57, 68
 Turel, Ofir 18, 22

 Urbán Péter 5, 7, 23–34

 Varga Attila 59, 68
 Varga Bálint 67
 Varju Zsuzsanna 171, 180
 Várnagyi Márta 160, 166
 Varró Dániel 110
 Várszeginé Gáncs Erzsébet 68
 Verne, Jules 130

Vincze Ferenc 145
Virág Irén 74, 80
Vörösmarty Mihály 12
Vrasidas, Charalambos 46, 54

Walker, Alice 6, 8, 157–166
Walker, Vera Louise 57, 68
Weiss János 106
Wells, Herbert George 130
Weöres Sándor 109, 123, 160
White, Hayden 55, 68
Whitman, Walt 152
Wright, Andrew 56, 68

Zimányi Árpád 167, 180

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Irodalomtudományi Tanszékének és Neveléstudományi Doktori Iskolájának néhány lelkes oktatójában és doktoranduszában évekkal ezelőtt megfogalmazódott egy irodalom-módszertani kutatóműhely létrehozásának ötlete, mely 2020 novemberében, a közösség első konferenciáján formális keretet is kapott, s létrejött az IrKa – Irodalom és Kanonizáció kutatócsoport. Tervünk és célunk, hogy olyan szakmódszertani, tantárgy-pedagógiai megoldásokat kínáljunk a jelenlegi és a leendő magyartanároknak, melyek segítik őket az irodalom, a nyelvtan és a kommunikáció témaköreinek korszerű, a mai diákok igényeinek megfelelő közvetítésében, utat mutatnak az elméleti keretek gyakorlati alkalmazásában, esetleg konkrét jó gyakorlatokkal, óratervekkel szolgálnak a diszciplína mélyebb megértéséhez, befogadásához.