

szállal, kidolgozatlan ötlettel teli. Ha nincs a végzetes betegség, valószínűleg egészen másféle verseket olvastunk volna tőle már korábban is, és mások lennének az újonnan születők. De mindez csak spekuláció, nekünk a részletekből kéne egészet építeni, vagy egésznek tekinteni a részletet. *(Jelenkor)*

BEDECS LÁSZLÓ

Kihívások

AZ IRODALOMTANÍTÁS AKTUÁLIS KIHÍVÁSAI, SZERK. BODROGI FERENC MÁTÉ

A puhakötésű, szerkesztői előszót és 10 fejezetet tartalmazó könyv szerzői Bodrogi Ferenc Máté, Baranyai Norbert és Kovács Szilvia. A kötet „A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében” című projekt keretében készült, a Debreceni Irodalom és Kultúratudományi Tankönyvek sorozat harmadik darabja.

A szerkesztői előszó szerint elsősorban magyar szakos egyetemi hallgatóknak szánt oktatási segédanyag, melyet haszonnal forgathatnak a praxisban dolgozó magyartanárok is. „Átfogó körképet kíván adni” a magyarországi irodalomtanítás időszerű kihívásairól, problémáiról, választási kényszereiről. A kötetkoncepció 2012-től formálódott, tartalmi-szerkezeti felépítését meghatározóan a Fűzfa Balázs vezetésével megalakult IROM (Az Irodalomtanítás Innovációjának Országos Műhelye) és a ME (Magyartanárok Egyesülete) honlapjának anyagai: konferenciák, szakmai kiadványok, tanterv- és tananyagfejlesztések jelölték ki.

A cím „aktuális” jelzője számomra kettős értelmű. Egyrészt arra utal, hogy a 2020-as évek elején, a nemzetközi trendek kontextusában mi mondható el az irodalomtanítás céljairól, szerepéről, helyzetéről, problémáiról és lehetőségeiről. Másrészt hazai vonatkozásban ironikus olvasatot is megenged, hiszen a fejezetekben tárgyalt témák szinte kivétel nélkül több évtizede időszerű kérdései a magyar irodalomtanításnak, jelezve, hogy a paradigmátikus, rendszerszintű változás lassan fél évszázada várat magára.

A nyitó fejezet (Bodrogi Ferenc Máté) az irodalomtanítás világtendenciáinak áttekintésével az irodalomtanítás tágabb kontextusát adja meg, melyben a további fejezetek kiválasztott csomópontokként elhelyezhetők. Erénye a vonatkozó szakirodalom széles spektrumát átfogó, szintetizáló igény, mely tágas horizontot nyit a témára.

Alapvetése (Gordon Győri János nyomán), hogy a világ irodalomtanítási gyakorlatában mára meghatározó törekvés az olvasóvá nevelés abból a célból, hogy a fiatalok életre szólóan „képesek legyenek érzékenyen viszonyulni az irodalmi szövegekhez”. Alan C. Purves és Gordon Győri tipológiáját követve, azt az irodalomelméletekben megjelenő modellalkotó komponensekkel [szerző – mű – befogadó – jelentés] összekapcsolva mutatja be a három legnagyobb irodalomtanítási rendszert. Így az imitativ [szerzőközpontú, nemzeti kánont követő], az analitikus [szövegközpontú, értelmező], valamint a generatív [befogadóközpontú] modellt. Ebben az összefüggéshálóban részletezi tovább az egyes komponenseknek az irodalomtanítás céljait és tananyagszervezési irányait is kijelölő vonatkozásait: milyen célból, mit, miért és

hogyan olvasunk az irodalomtanulás folyamatában. E felosztásokat végül a kulturális örökség közvetítését, a szépirodalmi kánon átörökítését célul tűző cambridge-i, illetve a nem fikciós és nem kanonikus szövegeket is beemelő, az egyéni kommunikációs készség és a kreativitás fejlesztését céljának tekintő londoni „iskola” 20. századi opozíciójába csatornázza be. Mivel az irodalomtanítás „intézményesített civilizációs gyakorlat” is, áttekinti az irodalomtanítás nemzetközi megvalósulásának gyakorlatait, megállapítva, hogy valamennyi modell eklektikus, változó hangsúlyokkal mind a cambridge-i, mind a londoni „iskola” elemei felfedezhetők bennük.

A *Problémák és dilemmák* alfejezet az irodalomtanításnak a világban a 21. századra jelentősen megváltozott társadalmi közegével, illetve szerepével vet számot. Sorra veszi azokat a mérföldkönek tekinthető hazai szakmai megnyilvánulásokat is, amelyek a kortendenciák kihívásait először azonosítják, azokra először reflektálnak, majd összefoglalót ad a mai magyar irodalomtanítás kétségtelenül legfontosabb, sok éve velünk élő dilemmáiról. Egy szlovákiai magyar iskolákban bevezetett oktatási program [2015] példájával érzékelteti a gyökeres változtatás szükségességét és lehetőségét, de bátran lehetne hivatkozni a szlovéniai magyartanítás nemrégiben elkészült tantervére vagy a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen zajló tantervi reformmunkálatokra és tankönyvfejlesztésekre. Mint ahogy megkerülhetetlen a SuliNova, majd Educatio Kht. *Szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztő oktatási programcsomagja* is.

A következő alfejezet vázlatos pedagógia-történeti áttekintést ad az irodalom tantárgy hazai előzményeiről és kialakulásáról a káptalani iskolák középkori klerikusműveltségétől napjainkig. A szerző rámutat arra, hogy az önálló tantárgyként alig másfél évszázada létező, eleve több területet szintetizáló irodalom tantárgy tanítását hazánkban a 20. század utolsó negyedéig a pozitívista, szerzőközpontú irodalomtanítási modell uralta. Míg az 1960-as évektől (jelentős társadalmi változások nyomán) a világ számos országában a befogadót középpontba állító modell bontakozott ki, Magyarországon több innovatív kezdeményezés ellenére sem történt paradigmaváltás. Bodrogi nem tér ki az okokra, így az oktatáspolitikai környezet 2012-től, majd 2020-tól való gyökeres megváltozására [*Nemzeti alaptantervek*], holott ez a közelmúltban újraéledő ideologikus és előíró szemlélet jelenleg a modernizáció minden lehetséges útját elzárja, és a magyartanítással kapcsolatos innovatív törekvéseket szakmai műhelyek, illetve az oktatási dokumentumokban foglaltakat személyes döntésekkel szabotáló irodalomtanári gyakorlat körébe utalja.

Az összegzés előtt külön részfejezet tárgyalja Arató László 12 tézisét [Magyar Olvasástársaság konferenciája, 2002] és az azt követő Veres Andrással való vitát. Bár a 12 tézis máig az egyik meghatározó, fájóan érvényes dokumentuma a 21. századi magyar irodalomtanítást érő kihívásoknak, a tanulmányban kijelölt helyén, az összegzés előtt talán nincs a legjobban pozicionálva. Úgy vélem, jobb helyen lett volna a *Problémák és dilemmák* alfejezetben.

A második fejezet [Bodrogi Ferenc Máté – Kovács Szilvia] a tananyag-elrendezés és tantervi logika kérdéseit veszi számba. Fenyő D. György nyomán jelzi, hogy a tantervi vitákban a céladás és a szabályozás kérdései mellett rendre felmerül a kánonképzés és a tantervi tartalom, a kompetenciafejlesztés és az ismeretátadás viszonyának, a magyar és világirodalom arányainak problémája. E vitákban megfogalmazódik

a nemzetközi trendek gyakorlatában már működő, nem kronologikus tananyagrendező elvek igénye: tematikus, attitűdinális, befogadó-központú, problémacentrikus, kompetenciaalapú, koncentrikus, spirális, teraszos, moduláris.

A szerzők a magyarországi és nemzetközi helyzet összevető áttekintésével mutatnak rá arra, hogy a magyar irodalomtanítás összképe az 1950-es tanterv (szovjetizáció) nem jelentett kizárólagosan kronologikus elvű irodalomtörténet-tanítást. Például a 19. század második vagy a 20. század első felében többnyire csak két évig tanítottak irodalomtörténetet, amit grammatikai, retorikai, stilisztikai, poétikai osztályok előztek meg. Az elidőző, minőségi szemléletre példaként idézik, hogy az 1879-es nyolcosztályos gimnáziumi tanítási terv negyedik évfolyamán heti három órában a még élő Arany János *Toldiját* olvasták a tanulók, vagyis kortárs művet, ma elképzelhetetlen időráfordítással [Arató László]. Ma azonban a kronologikus elvű irodalomtörténet-tanítás uralkodik, melyben a tanulók „újraélik” az irodalomtörténet nagy elbeszélését. Hozzátehetjük, mivel e koncepció a teljesség bűvöletében és illúziójában él, szükségszerűen mennyiségelvű és elvégezhetetlen, tanárt és diákot rohanásra készítet.

Nemzetközi kitekintésben a kronologikus elv sehol nem kizárólagos, többnyire csak egy-egy tanítási szakaszt vezérel, mellette különféle „kereszt szempontok”, megfontolások érvényesülnek. A szerzők e tanulságok mentén villantanak fel lehetséges alternatívákat. Ha a magyartanítás értékmérője a műértő, kompetens olvasóvá nevelés, akkor műveket, témákat, szövegeket, konvenciókat kell tanítani alternatív tananyag-szervezési elvekkel („kis elbeszélések”) és „mélyfúrásokkal” [Arató László], továbbá hangsúlyt kell fektetni a nagyobb motivációs erővel bíró kortárs és populáris művekre.

A fejezet néhány kritikai észrevételre is ösztönöz. Például megkerülhetetlen alapkérdés a tantervi logika tekintetében a tanterv előíró vagy szabad(abb) választási lehetőségeket adó leíró jellege, mert ez a tananyag alternatív szervezhetőségének szempontjából meghatározó. Átcsúszásnak tartom a drámapedagógia tárgyalását, hiszen alkalmazása nem tantervi, hanem módszertani-stratégiai kérdés [Bolton: *A tanítási dráma elmélete*, 1993], ahogy a szintén e fejezetben említett projektmódszer vagy kooperatív tanulás is. Így nem is a tananyag-szervezésre, hanem a tanulás, a tudáskonstruálás folyamatának szervezésére és módszertani megfontolásaira vonatkozik.

Az egyetemi metanyelv középiskolai „lefordíthatóságára”, azon belül a tanárjelöltek módszertani képzésében is fontos kérdéskultúrára fókuszál harmadik fejezet [Kovács Szilvia]. Azt vizsgálja, miként hasznosulhat az egyetemen elsajátított irodalomelméleti tudás és szaktudományos nyelv a középiskolában kialakítható, kérdéskultúrában megjelenő értelmezői gyakorlatban. A szerző példákkal világítja meg az irodalomolvasási módok és a tudatos, szakszerű kérdésfeltevés közti összefüggéseket. Rámutat, a tanári kérdésfeltevés mintát ad a tanulóknak a szöveg számukra való jelentésének kibontásához. Figyelme utalásszerűen kiterjed az értelmező kérdés interakcióinak árnyaltabb lehetőségeire is: tanár–diák(ok), diák–szöveg, diák–diák. Az olvasási módok szerint bemutatott kérdésblokkok tárgyalása világos, a hermeneutika vonatkozásában több módszertani lehetőséggel is kiegészül. Különösen itt válik nyilvánvalóvá, hogy az irodalomelméleti transzfer problémája nemcsak a kérdéskultúrában, hanem az értelmezői folyamatok során alkalmazott szakmódszertani stratégiák, módszerek, eljárások, tevékenységek vonatkozásában is értelmezhető volna. Például érdemes

lenne továbbgondolni egy-egy újraolvasó, szaktudományi értelmezés tanulási modulokba történő átalakításának lehetőségét is. (Lásd Árkádia Mesterkurzus.)

A szerző narratológiai példái (Genette) további jól hasznosítható eligazodást adnak a transzfer lehetőségei szempontjából. Termékenyek e szempontból a Mikszáth-novellához kapcsolódó, szakszerű kérdések is. Kis pontosítás: a *Péri lányok szép hajáról* jelenleg nem szerepel a középiskolai tananyagban sem a kötelező, sem a kiegészíthetően választható részében.

Performativitás és irodalomtanítás – az elmélet másíkja címet viseli (Bodrogi Ferenc Máté) a „receptív esztétikai találkozásról” mint reflektált élményközpontúságról elméleti és gyakorlati áttekintést adó negyedik fejezet. Rámutat, hogy a fesztiválizáció (irodalomórai vagy azon kívüli) alkalmainak főszereplője maga az eredendően is „történi, felhangzó szépirodalom”. A tananyag ilyen elvű kínálása interaktív, kreatív, produktív alkotások létrehozásával egyedi élményt, örömet ad, bevonja és motiválja a diákot. Jelentővé teszi régmúlt korok irodalmát is, így hatékonyan járulhat hozzá a fiatalok kultúrafogyasztóvá, kultúrateremtővé válásához (Arató, Füzfa, Gordon Győri).

A szerző a Bahtyin-féle karneválfogalomtól (ünnepe, játék, bolondozás, kacagó nyelv) a diszkurzív (hermeneutikai, szellemi-nyelvi) és performatív (dologi testi, zsigeri) szemléletmódokon át körbejárja, ütközteti és újrendezi a témához kapcsolható irodalomelméleti vonatkozások széles skáláját, érintve többek közt a medialitást vagy a flow egyes aspektusait is. Gondolatmenetének kiindulópontja, hogy az irodalmi szövegekkel való találkozás elsődlegesen nem nyelvi, hanem közvetlen, komplex (zene, látvány, mozgás, tér), testi-zsigeri: részvételre, összetett jelenlétre irányul. A testi-szellemi „akciót” előtérbe helyező Pfeiffer álláspontja alapján részleges kritika alá veszi Gadamer, Jauss és Iser hermeneutikai, illetve recepcióesztétikai nézeteit. Bemutatja Gumbrecht „esztétikai élmény” fogalmát is, ami szemben a hermeneutika „esztétikai tapasztalat” fogalmával – az interpretálás megkerülhetetlensége mellett – szintén a közvetlen jelenlétet, az érzékekre ható „fizikai érintést”, az „extrém időbeliséget”, az „intenzitásérzést” („igézettség”), a felemelő, élményszerű találkozás elemi fontosságát hangsúlyozza, ami a kreativitás forrásvidéke is. Az érvelés meggyőzően bizonyítja, hogy a csúcselmények és a hermeneutikai csúcsteljesítmények (élmény és értelmezés) egymást követő, feltételező, átjáró és körkörös erősitő összetevők, illetve hatások. Mindez annak belátásához vezet, hogy az irodalmisággal való találkozás és kreativitás első („inspiráló vagy provokáló”) fázisának olyan élménynek kell lennie, ami elemi erővel érinti meg a testet, és kirántja a diákot életének mindennapiságából. Ezt az elemi találkozást kellene követnie egy újszerű, motivált, mély, értelmező hermeneutikai műveltsornak. Vagyis az irodalomtanulás szempontjából fontos volna a performatív élmény és a hermeneutikai tapasztalat együttese alapján újragondolnunk és újraértelmeznünk a tanulási folyamatok tervezését és szervezését, a szerző szóhasználatával: „menedzselését”.

A fejezetet záró, Arany János műveire készült feladatminták (kreatív interpretáció, produktív társalkotás, projekt, mediális fordítás) a praxis szempontjából inspiráló példákkal támasztják alá, hogy a javasolt „újatervezés” valóban a jelenkori irodalomtanítás megújulásának egyik legígéretesebb, leghatékonyabb útja lehetne.

A kötelező olvasmányok kérdésköre a magyartanítás érzelmileg túlfűtött, a média érdeklődésével és laikusok vitájával kísért területe. Olybá tűnik, ehhez a témához,

akár a focihoz, mindenki ért. A *Vitás kérdések a kötelező olvasmányok körül* címet viselő ötödik fejezet [Baranyai Norbert] összegző szándékkal és rövid történeti áttekintéssel az e téma körüli dilemmákat járja körül. Mi következik a [gyakran helytelenül változatlanok és változtathatatlanok tételezett] kánonhoz való viszonyulásból? Vajon a változtatás hozzájárul-e a nemzeti kultúra hanyatlásához? Vagy épp a változatlanok lehetetleníti el a tantárgy tanulását megújulását? Mit kezdjünk a tanulók számára gyakran nyelvileg és témájában is idegen klasszikusokkal? Mit a kevésbé igényes, ám a diákok számára otthonosabb, fogyaszthatóbb népszerű [populáris] irodalommal?

A szerző a kötelező irodalom fogalmát [Gordon Győri nyomán] tágabb [a tantervben tanórai vagy otthoni elolvasásra és feldolgozásra előírt mű] és szűkebb [terjedelmesebb, otthoni elolvasást igénylő, előírt művek] jelentésben értelmezi. Úgy vélem, a szűkebben értett kötelezőket célszerűbb lenne házi olvasmányként megnevezni. Nem tartom pontos jellemzőnek azt sem, hogy a kötelezők olvasást követő feldolgozása több tanórát is igénybe vesz. Mert vajon milyen időráfordítással dolgozható fel érdemben például Vörösmarty *Gondolatok a könyvtárban* című verse, ha az nem frontális tanári prelegációra, hanem a tanulók interaktív-reflektív értelmező munkájára épül? A szűkebb-tágabb megkülönböztetés a hivatkozott szakirodalom fényében mára azért is problematikus, mert nem veszi tekintetbe a jelenlegi alaptanterv előíró, alternatívákban sem gondolkodó jellegét, ami feleslegessé teszi a 2009-ben még érvényes különbségtételt [ugyanis szinte minden kötelező].

A kötelező olvasmányok listáját kanonizáló szándékkal esztétikai, ideológiai, pedagógiai és módszertani megfontolások egyaránt alakíthatják. A magyar irodalomtanításban mindig is meghatározóak voltak az ideológiai megfontolások (nemzeti, nemzeti-konzervatív, szocialista-marxista). Az ideológiai szempontok lehántása és a tartalomválasztás nagyobb szabadsága szempontjából mérföldkőnek tekinthető az 1978-as tanterv és a hozzá készült irodalomtankönyv-sorozat [Szegedy-Maszácz és tsai], melynek törekvéseit folytatták a rendszerváltás utáni tantervi és tankönyvi innovációk: a kiválasztás és értelmezés központjába a szövegek nyelvi-esztétikai összetettsége, majd a befogadó és a szövegek párbeszéde került. A jelenlegi NAT azonban visszatért a nemzettudatot direkt módon formálni szándékozó szempontokhoz és az előíró tantervi szemlélethez. Ezért lett ellentmondásos a fejezetnek a kötelezők kiválasztását szabályozó dokumentumokról szóló része [alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv, tanmenet]. Ahol ugyanis nincs választási szabadság sem intézménynek, sem pedagógusnak, sem diáknak, ott minden merő formalitás, a tervezés gyakorlatilag kimerül a tananyag ütemezésében és a feldolgozás időhiány miatt nagyon is korlátos módszertani vonatkozásaiban.

A fejezet jól strukturáltan, világosan mutatja be a kötelező olvasmányok kiválasztásának és az irodalomtanulás lehetséges céljainak összefüggéseit, a kötelezők kiválasztásának az egyes célokkal adekvát preferenciáit. További hasznos, módszertanilag igényes része a kötelező olvasmányok feldolgozási lehetőségeinek tárgyalása [mást, részletet, szövegplét, adaptációt, hangos könyvet], valamint a fontosabb motivációs lehetőségek értelmező, jó példákat is felsorakoztató számbavétele [aktualizálás, élményalapú feldolgozás, kreatív feladatok, játékosítás].

Az olvasóvá nevelődésnek, a belső motiváció erősítésének régóta szemléletbeli alapkérdése a populáris kultúra jelenléte a tananyagszervezésben. Az egyébként

remek hatodik fejezet [Baranyai Norbert] arra vállalkozik, hogy körbejárja a kérdést: milyen pedagógiai-módszertani lehetőségeket kínálhat a populáris kultúra beemelése az irodalomtanulásba, illetve milyen produktumai hasznosíthatók az irodalomtanulás folyamatában. A szerző tisztázni igyekszik a fogalmi vonatkozásokat (magas- és alacsony kultúra, elit- és tömegkultúra, populáris kultúra), bemutatja a terminológiai sokszínűség mögött rejlő jelentéskülönbségeket, viszonylagosságokat és érték-felfogásokat. Kritikai vizsgálat tárgyává teszi az elit- és populáris kultúra értékalapú megközelítésére épülő közgondolkodást és a szakmai diskurzust, számba veszi a szembeállítás néhány jól ismert sztereotípiáját. Így például a populáris kultúra homogénnek tekintését [a produktumok és a fogyasztói célcsoportok sokfélesége helyett], a két kultúra szembenállásának jelenségét [az oda-vissza értelmezhető hatás-átjárás helyett], a populárisnak tekintett alkotások besorolásának történeti és változó jellegét, a jelentés egyszerűségének vagy összetettségének kérdését. Ezt követően meggyőző magyarázattal veszi sorra az érveket: miért is lehet helye, szerepe populáris szövegek olvasásának irodalomórán. [Csak utalás szintjén: érettségi vizsga kimeneti követelménye, olvasási kedv felkeltése, nyelvi-tematikus idegenségtapasztalat áthidalása, közös alaptörténetekkel, motívumokkal ajtónyitás a klasszikusokra, a diákok világára építés, a szövegelemzés alapfogásainak megtanulása, a tantárgyközi kapcsolódások kibővítésének lehetősége.] A szerző előforduló problémaként említi az arányérzék megbillenését (nem szorulhat háttérbe a klasszikus irodalom), a tanulók érdeklődéséhez való igazodás kívánalmát, valamint a naprakészséget. Az elméleti keretek áttekintése után módszertanilag jól csoportosított, magyarázatokkal bemutatott, konkrét javaslatokkal is élő példákat olvashatunk a popularitás irodalmi felhasználására [ponyvaregények – lektűrök, képregények, megzenésített versek – dalszövegek – slam poetry]. A fejezet egészében eligazító és inspiratív, mintaszerű segítséget kínál a felhasználóknak.

Többek között az irodalom jelenébe való bekapcsolódás, a hagyománytörténeSRŐL való tapasztalatszerzés és a kronologikus tananyagszervezés kizárólagosságának megtörése szempontjából is kiemelkedő szerepe van annak, hogy a tanulók rendszeresen találkozzanak kortárs irodalommal. Még akkor is így van ez, ha a jelenleg érvényes NAT nem kínál erre túl sok lehetőséget. A hetedik fejezet [Kovács Szilvia] Grecsó Krisztián *Vera* című regényének elemzésével mutat konkrét példát arra, milyen megfontolások, összefüggések vezethetik az irodalomtanárt egy kortárs mű irodalomórai feldolgozásakor. A javaslat a 8. évfolyam tananyagába illeszti a *Verát*, és tematikusan hozza kapcsolatba Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* és Szabó Magda *Abigél* című regényével. Sajnos a javaslat adós marad annak felvázolásával, miként működhetne tematikus modulban összekapcsolva a *Vera* a Móricz- és/vagy a Szabó Magda-regénnyel. Miért tanítsuk a *Verát* az említett kötelezők egyike előtt, miért utána, esetleg párhuzamosan, vagy hogyan egészítheti ki ebben a kínálatban a kortárs a klasszikust, milyen kézzelfogható átjárókat kínálhat az összevető értelmezői folyamat? Mivel nyolcadikban az képzelhető el leginkább, hogy egy regényhez, annak néhány kérdést felvető részéhez kapcsolva olvasnak részleteket a másiktól, esetleg a másik kettőből jó lett volna ehhez is konkrétabb javaslatokat látni.

A tematikus kapcsolódásokhoz egyébként implicite ad támpontokat a szerző [pl. gyermek–felnőtt, hazugság–igazság, naivitás–realitás, otthonosság–idegenség,

titok–tabu), aki amúgy a Greccsó-regényből remek részletválasztásokkal és ötletadó értelmezésekkel csinál kedvet az adaptív tervezéshez [Béla bácsi születésnapja, Józef neve, Vera visszatérő álma]. Lehetett volna utalni a beavatás és a pokoljárás alaptörténetére is, hiszen eszerint mindhárom regény értelmezhető.

Kovács Szilvia ráirányítja a figyelmet néhány termékeny prózapoétikai szempontra is [pl. elbeszélői pozíció, szereplői viszonyok, nyelvi megalkotottság], ám itt is hiányolom a támpontokat adó utalásokat Móricz és/vagy a Szabó Magda művére. Szívesen láttam volna néhány feladatmintát, ami legalább felvillantja, miként válhat a szerző értelmezői közelítéséből tanulói tevékenységre tervezett olvasó–értelmező folyamat.

A generációkutatás eredményeiből kiindulva tesz alapvető megállapításokat a nyolcadik fejezet [Kovács Szilvia], bepillantást adva az irodalomtanulás számára mind a tanár, mind a diák szempontjából a mindinkább velünk élő digitális eszközök világába. A szerző a bevezetőben vázolja az internet világába „bedrótozott” „Z” generáció [1996–2010 között születettek] gyökeresen megváltozott tapasztalatszerzésének, gondolkodás- és olvasásmódjának, kommunikációjának és információkezelésének néhány jellemzőjét. Ehhez kapcsolja a fejezet célját: olyan online eszköz és konkrét feladat példaként való bemutatása, ami az irodalomtanulásban is alkalmazható tanórán és azon kívül. Az online interaktív feladatszerkesztők közül a szerző a *LearningApps Web 2.0* alkalmazás néhány termékeny lehetőségét ajánlja figyelmünkbe, ami tankockájával, idővonalával, puzzle-féle csoportos kirakóival támogatja a közös tartalomszerkesztést, a kooperatív munkát, a többirányú tudásmegosztást vagy épp a tanultak ellenőrzését.

A fejezet remek gyakorlati példái Arany János balladáinak feldolgozásához készültek. A bemutatott tankocka, szófelhő, fűrtábra, képregény és illusztráció már látványnak is üdítő, mintaként nemcsak informatív, de inspiratív is, továbbgondolásra, adaptív felhasználásra ösztönöz. [A fűrtábra használatának kitartható plusz megjegyzésekkel való alkalmazását teszi lehetővé az ingyenes goconqr.com alkalmazás]. A közzétett produktumokat kísérő szerzői magyarázatok árnyaltan mutatják be a felhasználás módszertani lehetőségeit és esetleges nehézségeit.

A példákban és magyarázatokban belátható, hogy az infokommunikációs technológia másfajta tanulási-tanítási stratégiákat tesz lehetővé, illetve követel meg. Tág teret enged az egyéni és társas tanulási utaknak és módszereknek [kooperáció, projekt, portfólió]. Kiegészítheti a tanulás tartalmát [pl. forráshasználat, forráskritika, hitelesség, netikett], valamint ösztönzi komplex produktumok létrehozását és széles körű megosztását.

A kilencedik fejezet [Bodrogi Ferenc Máté] témája a kreatív írás. A tágan értett kreatív írás fogalmát és szerepét exponáló bevezetőt követően a szerző hazai előzményként mutat rá a 18. század deákos kultúrájának „versengő utánzásaira” és a modernség olyan kreatív műhelyeire, mint Négyesy László vagy Lator László egyetemi szemináriumai.

Sári B. László nyomán részletesebben taglalja az amerikai felsőoktatásban intézményesült kreatív írás kurzusok két szakaszát. Az 1920-as évekig tartó írásközpontú első szakaszt, mely a kreatív írásra eszközként tekintett, pedagógiai célja az irodalmiságot mélyebben ismerő, kritikus írásra és gondolkodásra képes, hasznos életviteli-társadalmi készségekkel és beállítódásokkal felvértezett polgárok nevelése

volt. Abból az előfeltevésből indult ki, hogy az irodalmi szövegek megértéséhez „meg kell meritkezni” az alkotói tevékenységben, az írástanulást pedig a képződés [Bildung] részeként gondolta el. A kreatív írás második, íróközpontú szakasza összefonódott a könyvkiadással, a kritikai sajtóval. A piacszerűen működő amerikai film és reklámpiar, irodalom és színház olyan „irodalmi mesterembereket” igényelt, akik a mesterség alapjait jól ismerték és e területek bedolgozói lehettek. A képzés céljaként előtérbe került a jövőben potenciálisan sikeres „írópalánták” képzése. Az egyetemi tanszékekről kulturális központokba kerülő kurzusok vezetésére nagy tekintélyű írók kaptak felkérést.

E két szakasz részletesebb bemutatását az indokolja, hogy a későbbiekben tárgyalt külföldi és hazai példák valójában e két felfogás valamelyikéhez kapcsolódnak, e felfogások elemeit dominanciájukban vagy épp keveredésükben viszik tovább. A Jyväskyläi Egyetem programjának célja például a jó és érzékeny olvasók nevelése, az írás köré szerveződő tudományos kérdések vizsgálata. Lackfi János „gyártás-szempon-tú” megközelítésében kiemelt szerephez jut az élő irodalommal való folyamatos kapcsolat, az irodalmi művek írástechnikai szempontú olvasása és a világra való nyitottság. Czimer Györgyi írásközpontú nézetei és fejlesztései jól láthatóan felhasználják a *Reading and Writing for Critical Thinking* [1998–2000] projekt hazai adaptációjának eredményeit is. Molnár Gábortól a lassú, elidőző, szisztematikus munka aspektusát, Dobozi Esztertől a fikcióteremtés [történetmondás] lehetőségét és örömét emeli ki a szerző. Megvilágosít, ahogy a kreatív írást mint alkotókészséget elméleti kontextusba helyezi: elsősorban Jauss recepcióelméletével és Csíkszentmihályi flow-fogalmával hozza összefüggésbe.

A *Műveleti tér* című rész mintegy összegzésként arra világít rá, hogy az írás nyelv, testi gesztus és eszközhasználat együttese. Olyan „csak »ránk váró« üres papírlap, műveleti tér, melyet be kell laknunk”. Vele és általa megismételjük azt a biológiai-szociokulturális folyamatot, melynek során kialakuló képességeink rutinszerű készségekké alakulnak: „egyre »kompetensebb« problémamegoldókká válunk, ötvözve a deklaratív [szófia] és procedurális [tekhné] tudásunkat a fronézisben”. A fejezetet záró kis feladatbank a praxisból vett konkrét példákkal, ötletekkel ad inspiratív betekintést a kreatív írás lehetőségeinek gazdag tárházába.

Úgy gondolom, hogy mivel a PISA kompetenciamérésein a magyar diákok szövegértésben tartósan az OECD átlag alatt szerepelnek, elemi érdekünk az írásközpontú programok, gyakorlatok, feladatok fejlesztő célú beemelése a tantervekbe. A kreatív írás, a gondolkodás és a jó szövegértés közt ugyanis szoros összefüggés van [aki jól ír, nagy valószínűséggel árnyaltabban gondolkodik, és jobban ért írott szöveget]. Ezért át kellene gondolni, milyen lehetőségek rejlenek e módszeregyüttes felhasználásában a szövegértés mint tanulási képesség általános fejlesztésére, hatékonyságának növelésére. Mivel pedig többnyire azért írunk, mert közlendőnk van mások számára, megkerülhetetlen beszélni a közreadás és a tanulók által gyakorolt szövegkritika aspektusairól is.

Film és szépirodalom párbeszéd-lehetőségei: Kosztolányi Dezső Édes Anna című regénye a Fábri Zoltán-féle adaptáció tükrében címmel olvashatjuk a könyv tizedik, záró fejezetét Kovács Szilvia tollából. A fejezet több izgalmas és termékeny szempont megmutatásával, majd egy nagyszerű részletválasztással [Anna álma] mély, érzékeny, a formanyelvek [regény–film] sajátosságait értő és kiválóan alkalmazó elemzést kínál. Valóban mintát ad arra, hogy az irodalmat tanító tanár hogyan léphet be egy regény

és egy filmadaptáció kölcsönösen egymást olvasó párbeszédébe. Ez az értelmező munka valójában egy több tanóra tervezett tanulási folyamatot előzhet meg. Itt sem kapunk viszont támpontokat ahhoz, hogyan is lesz ebből a megértésből [tudásból] tanulói aktivitásokra és kreativitásokra épülő folyamat az irodalomórán. Márpedig, ha a tanulási segédlet célközönsége a magyar szakos hallgató és a gyakorló kolléga, akkor hasznos lett volna ennek az amúgy mintaszerű értelmező munkának a praxis felé való módszertani kinyitása.

A könyv tipográfiája áttekinthető, a szövegek jól tagoltak, a fejezet- és részcímek eligazítóak. A szaknyelv mindvégig pontos, világos. Mintaszerű az egyes témák tárgyalásakor a fontosabb vonatkozó szakirodalom áttekintése. A fejezetek végén közölt bibliográfia az olvasó számára további részletes, elmélyülő tájékozódáshoz nyit utat.

Mivel nézetrendszerbeli kérdés, érdemes lett volna összefésülni az irodalomelméleti tartalmakat a korszerű, szintén a befogadót, a saját tudáskonstrukcióját folyvást le- és újraépítő tanulót középpontba állító pedagógiai fogalomhasználattal [Nahalka István: *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron*, Iskolakultúra, 1997/2–4. szám]. Akkor például eltűntek volna az ismeretátadást, tanári utasítást preferáló műveltető igék [nem a tanár olvastat, a tanuló olvas, nem a tanár ismert meg, a tanuló ismer meg], irodalomtanítás helyett/mellett a befogadóra fókuszáló irodalomtanulás kifejezés szerepelne, vagy a poroszos oktatásból itt maradt számonkérés szót felválthatta volna a beszámolás, bemutatás, prezentáció, értékelés vagy ön- és társértékelés. [*Debreceni Egyetem*]

PETHŐNÉ NAGY CSILLA

Szerző a műben vagy mű a szerzőben?

GEREVICH JÓZSEF: *SZEMFÉNYVESZTŐ MŰVÉSZET. UTAZÁS SZERZŐK ÉS MŰVEK KÖRHINTÁJÁN*

Gerevich József új könyve arra csábít, hogy rögtön belelapozzunk. Látni akarjuk: mi van a címlapon megjelenő körhinta mögött? Már is van Gogh üres székének gyönyörű reprodukciójára bukkanunk, és ha tovább engedve kíváncsiságunknak az utolsó fejezet végére ugrunk, ott láthatunk egy másik üres széket, mégpedig a Gauguinét, ugyancsak van Gogh ecsetje nyomán. A szerző hat évvel ezelőtt írta *Teremtő vágyak* című könyvében: „Két üres szék indította el bennem e könyv megírásának gondolatát. [...] Ahogy az üres székek van Gogh és Gauguin találkozásának történetéről is beszélnek, más képeknél is rábukkantam két ember találkozására.” Az a kötet aztán trilógiává terebélyesedett, most pedig kezünkben tarthatjuk a vaskos, összefoglaló művet. Nézzük hát, mit gondol Gerevich József az emberi lélek és a műalkotás viszonyáról.

Tézismondattal indít: „A művész része a művének” [29.]; innen jut el a következtetésig, ez pedig az, hogy a művész *mindenképpen* benne van a műben, vagy közvetlenül [„kisebb-nagyobb, egyszerűbb” áttételekkel], vagy közvetve [„bonyolultabb áttételeken keresztül”]. Hozzáteszi: „Előbbit személyességnek, utóbbit személytelenségnek ne-