

Iskola és írásbeli kultúra

Balatoni Teréz

A „Fahrenheit-effektus”

A „szép új világ” Bradbury értelmezésében sívár, amelyben az eltömegesedett, elmagányosodott ember – egyszersmind megfosztva érzelemtől, a szótól, önmaga megértésétől – kárpótló pótcselekvésekbe menekül. Fölmerül a kérdés: Bradbury pesszimista vagy valóban ilyen veszélyek leselkednek ránk és gyermekeinkre?

Ray Bradbury 1954-ben jelenteti meg ellenutópiáját¹, a Fahrenheit 451-et, melyben mintegy szépirodalmi formába önti mindazt a jóslatot, melyet századunk filozófiája, a lélektan, a szociológia és a nyelvészet is megfogalmaz: az emberiség a civilizáció kiteljesedő szakaszában eljut kultúrájának végére, amit egyes filozófusok a történelem végeként, a pesszimistábbak az embernek mint természeti lénynek pusztulásaként aposztrofálnak.

A civilizáció problémáját sokféleképpen közelítik meg a filozófusok, a folyamatok várható okaként korunk nem egy, már bekövetkezett gondját említve. Többek között a túlnépesedést, az ökológiai egyensúly megbőmlését, az eltömegesedést, a technikai és informatikai robbanást, az elektronikus forradalmat emelik ki, mely a médiumok világának gyökeres változását vonja maga után. A telekommunikáció és a számítógépek elterjedése kiszorítja a könyvet mint információhordozót, ezzel megváltoztatja a kultúraátadás eddigi folyamatát, s életünk minden területén gyökeres változást kényszerít ránk.

Bradbury azonban nem csak azokra a jelzésekre reagál, melyeket Spengler, Heidegger vagy Ortega y Gasset filozófiája jelenít meg, de mint szépíró, munkájában ráérez olyan veszélyekre is, amelyeket a tudomány még csak műve megjelenése után fedez fel a maga számára. Érdekes például, hogy a művészetszociológia atyja, Hauser Arnold szinte szinonimikusan vázolja mindazt, amit regényében Bradbury is megfogalmaz. Lássunk egy példát ez utóbbitól:

„Ahogy nőtt a tömeggyártás, úgy csökkent a színvonal... Valaha a könyvek... itt, ott, mindennél kevés emberhez száltak. Megengedhették maguknak, hogy különbözzenek egymástól. Még elég tágas volt a világ. Később aztán megtelt szemekkel, könykökkel, szájjakkal. A népesség kétszeresére, háromszorosára, négyszeresére nőtt. A filmek, a rádió, a képeslapok színvonalát le kellett szállítani a pudingporgyártás szellemi szintjére.

...Forgassunk még gyorsabban filmet, fogd, olvasd, hallgasd. Tempó!... Kivonat a kivonatból. Kivonat a kivonat kivonatából... míg aztán az óriási gépi forgatag elsöpör minden filösleges időpocsékoló gondolkodást.”²

Hausernál ugyanez a tudomány nyelvén így fogalmazódik meg:

¹ Bradbury, Ray: Marsbéli krónikák. Bp., 1982.

² Bradbury: i. m. 276–277. o.

„A vevőkör kibővülése együtt jár a termékek minőségének romlásával, az igénytelen művek azután a maguk részéről egyre több és egyre kevesebb ítéloképességgel megáldott embert bátorítanak fel rá, hogy művészetfogyasztóként lépjen föl. Minél népesebb a közönség, annál passzívabban, kritikátlanul fogad be művészi vagy pszuedoművészi benyomásokat, annál könnyebb standardizált, kipróbált effektusokra épült termékekkel kielégíteni szükségleteiket, tehát eleve igen tekintélyes számú befogadó szükséges ahhoz, hogy a finnyás, ítéloképes közönség átalakuljon művészileg közömbössé.”³

De *Bradbury* ugyanúgy ráérez – a könyvégetés következtében könyv nélkülivé váló társadalom víziójában – arra is, amit *McLuhan* már tényként szögez le: *vége a Gutenberg-galaxisnak*.⁴

A „szép új világ” *Bradbury* értelmezésében sivár, amelyben az eltömegesedett, elmagányosodott ember – egyszérsmind megfosztva érzelemtől, a szótól, önmaga megértésétől – kárpótló pótcselekvésekbe menekül. Ilyen a fiatalok öngyilkos szórakozása az utakon és a vidámpark dühöngőiben, vagy a gyermektelen „családokban” az asszonyoknak a televízió narkotikumát valódi narkotikumokkal váltogatása, akik a televízió hatása alatt képtelenek valódi érdekeiket fölfogni és képviselni. Diktatúrába süllyedésüket pedig nem érzékelik, így nem is léphetnek fel ellene.

Fölmerül a kérdés: *Bradbury* pesszimista, vagy valóban ilyen veszélyek leselkednek ránk és gyermekeinkre? Eltúlozzák a veszélyt, akik – szemközt az árral – „maradian” továbbra is meg akarják tartani az olvasásra épülő európai kultúra emberideálját, aminek lényeges ismérve a nyelvre, az olvasásra épített önálló ismeretszerzés, az ítélok gondolkodás, a magas kultúra megszerzésére való törekvés? Azt hiszem nem. Álljon itt válaszul az UNESCO *MacBride*-jelentéséből két mondat:

„...A tömegtájékoztató eszközök ... nemcsak visszatükrözni, hanem formálni is tudják a véleményeket, és a szemlélet alakításában is szerepet játszanak. A tájékoztató eszközök iparosodott jellegűvé váltak, amelynek végső célja ugyanúgy a fogyasztás növekedése, mint más termelő ágazatoké. Ahol az információ felülről lefelé áramlik, ott az információs eszközök könnyen a hatalom „szócsövévé” válnak az önálló gondolkodás és a kritikus ítéletalkotás rovására.”⁵

Nem véletlenül választottam tehát *Bradbury* művét mondanivalóm kiindulópontjául. Figyelmeztetése aktuális, s ezt oly módon fogalmazza meg, hogy tanítványaim is azonnal ráéreztek igazságaira, mert azok egybevágóan tapasztalataikkal és problémáikkal. Az olvasáspszichológia szerint pedig ez az egyik legerősebb ösztönző hatás arra, hogy olvasóvá váljanak. *Bruno Bettelheim* mondja: „A készségek megszerzése, beleértve az olvasást is, értékét veszti, ha annak, amit olvasunk, nincs jelentősége életünkben.”⁶ Az út azonban mégsem ilyen egyszerű: Olvasd el a *Fahrenheit*et és általa olvasóvá válsz...

Maga az olvasóvá válás ugyanis igen bonyolult, összetett nevelési, tanulási folyamat. Számomra a legnagyobb kihívás az, hogyan neveljem egy minden téren ellenható társadalmi közegben olvasóvá, mégpedig értő, kritikus olvasóvá tanítványaimat. Pedagógusként ugyanis egyre gyakrabban találkozom a problémával, hogy tanítványaim (10–18 éves korú budapesti gimnazisták) azzal hátrítják el szépirodalmi művek olvasását, hogy azok szövege idegen, érthetetlen, úgymond

³ Hauser, Arnold: A művészet szociológiája. Bp., 1982. 690. o.

⁴ McLuhan, Marshall: The Gutenberg Galaxy. In: *Társadalmi Szociológia: A képi információ*. Bp., 1994. 10. o.

⁵ A MacBride-jelentés. Bp., 1983. 31. o.

⁶ Bettelheim, Bruno: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Bp., 1994. 10–11. o.

„szótárral kellene olvasni”, holott alapvető olvasástechnikai, megértési gondjaik valójában nincsenek. Azt is tapasztaltam, hogy nem minden olvasmányt fogadnak ellenállással, nem minősítik nehéznek a tényirodalmat, a szépirodalomból az 1960 utáni ifjúsági irodalmat, a kalandos könyveket, a sci-fit, egyes történelmi regényeket – a bestsellerekről nem is beszélve. Viszont egyértelműen nehéznek találják a klasszikusokat, különösen a XIX–XX. századi realistákat, vagyis éppen azt az értékes szépirodalmat nem olvassák szívesen, amely igényes olvasóvá formálhatná őket, s amely irodalomtanításunk gerincét képezi.

Nyilvánvalóvá vált számomra, hogy a probléma mélyén valamiféle *kommunikációs zavar* rejtezik alkotó és befogadó között, amely megnehezíti, néha lehetlenné teszi az alkotói üzenet bekódolását. *Kádárné Fülöp Judit* „Az olvasás mint kommunikációs képesség” című tanulmányában kifejti, hogy az olvasás kölcsönös kommunikációt tételez föl alkotó és befogadó között, melyben az olvasó teljes személyiségével vesz részt, hiszen értelmi, érzelmi, akarati erőit kell mozgósítania ahhoz, hogy a jeltől a jelentéshez, a jelentéstől az üzenethez eljusson. „Személyes érdekelttség szükséges akaratának mozgósításához (figyelem), az író által feltételezett tájékozottsággal, értelmi erővel és nyelvi kompetenciával kell rendelkeznie a szöveg témakörében, azonosulnia kell a szerző kommunikációs céljával.”⁷

Véleményem szerint éppen ez utóbbi követelmény nincs meg, és éppen a realista szépirodalom esetében, míg megtalálható a már jelzett kedveltebb olvasmánytípusoknál. Azokban ugyanis az alkotó abból a feltételezésből indul ki (ismeretterjesztő művek, kalandos irodalom, sci-fi), hogy a befogadó nem vágy csak csekély mennyiségű ismeretanyaggal rendelkezik a témáról, ezért a szöveget úgy strukturálja, hogy annak minden pontján eligazítsa olvasóját mind szemantikai, mind pragmatikai szempontból. Tudjuk, hogy az ismeretterjesztő szövegek így épülnek, de érdekesebb talán, hogy úgy találtam, a fantasztikus, kalandos, utópisztikus műveknek, sőt nem egy esetben a történelmi regényeknek is ez a nyelvi logikája. (Megleپő volt számomra például, hogy *Móricz* „Úri muri”-ját nehezebb olvasták tanítványaim, míg a Tündérvalkó érdekesebbnek találták.)

Szövegtani szempontból egy XIX–XX. századi realista mű – *Arany Jánostól Sántha Ferencig* – telis-tele van olyan implikációkkal (a kultúra, a hitgyakorlás, a paraszti életforma stb. területéről), amelyek ismerete ugyanakkor a megértéshez elengedhetetlen.

Vegyünk egy példát sokunk kedves és szeretett szerzőjétől, *Mikszáth Kálmántól*. „A néhai bárány”-t választottam, amelyben őszintebb és kevésbé olvasott tanítványaim, biztatásomra, gyakran a szöveg felét aláhúzták mint számukra érthetetlenet. Már a címben néhányan helységnevet sejtettek, s ebbéli elképzelésüket az első bekezdés pontos helyszínmegjelölése sem rendítette meg. „Az napról kezdem, mikor a felhők elé harangoztak Bodokon. Szegény Csuri Jósának egész hólyagos lett a tenyere, míg elkergette a határból Istennek fekete haragját, melyet a villámok keskeny pántlikával hiába igyekeztek beszegni pirosnak.” Több ismeretlen szó mellett a tanulók általában nem tudnak arról a hiedelemről, amely az adott korban mindenki által ismert valóság volt: harangszóval elkergethető a vést hozó zivatar. Vagy: „No, ha most az egyszer ki nem csap az a patak, s ki nem önti a bodokiakat, mint az úrgét, akkor mégis jó dolog keresztény katolikus falunak lenni lutheránus vidéken.” E mondat úrghasonlata nem okoz gondot azoknak, akik ismerik *Petőfi* „Arany Lacinak” című versét – ez már ott van az ismeretbázisukban, de ha nem jártasak a vallási felekezetek – adott korban szintén egyértelmű – megneve-

⁷ *Kádárné Fülöp Judit*: Az olvasás mint kommunikációs képesség. In: Tanulmányok a 14 éves aluli gyermekek olvasására neveléséről. Bp., 1985.

zéseiben, akkor bizony nem értik meg a bekezdés lényegét. Vegyünk még egy példát, amely népies fordulatok és kifejezések ismerete mellett azt is feltételezi, hogy az olvasó jártas a falusi társadalmi hierarchiában is: „Hanem hát azt mondja ökgygelme, hogy ott volt ugyan, de színet sem látta a hországának, ami úgy is van akkor, ha olyan módos, tekintélyes ember állítja, ki már az idén is kevesellte a mezőbírói hivatalt, mert öregbíró lesz ha élünk, esztendőre ilyenkorra.”⁸

A sort folytathatnám, de illusztrációnak ennyi is elég. *Mikszáth*, láthatjuk, már csak látszólag beszél az a magyar nyelvet, amely egybevág egy mai budapesti tinédzser valóságismeretével és nyelvhasználatával, miközben írói módszere – lévén realista – ezt feltételezi. Éppen ezért mielőtt a valódi műelemzéshez hozzáfognánk, legalább egy órát kell fordítanunk a szöveg megértésére, a felvetődő kérdések tisztázására, ellenkező esetben tovább sűrítjük azt a homályt, amelyet a meg nem értett kifejezések eltűrése okoz, s ami egyenesen vezet az olvasástól való elidegenedéshez.

Vajon megtehetjük-e a ma gimnáziumában, hogy ugyanezzel a módszerrel közelítsünk „Az ember tragédiája” elemzéséhez, miközben tudjuk, hogy az adott korosztály számára *Madách* remekműve legalább annyira érthetetlen, mint a 13 éveseknek „A néhai bárány”?

Nos hát, mi történt valójában az utóbbi 25-30 évben, amióta a mérések regisztrálják az olvasói érdeklődés változását? Tapasztalatom szerint az irodalmi művek többségének nyelve, fogalomkincse és a mai fiatalok nyelvhasználata között szabályos szó- és fogalomkincs-szakadás ment végbe. Ennek hátterében a gyermekek, különösen a városban élők, természettől való elszakadása, a hagyományos emberi közösségek, a többgenerációs családok megszűnése, a munkával kapcsolatos szokások radikális megváltozása, az európai kultúra megtartó műveinek ismerethiánya (Biblia, görög-latin kultúrkör, népköltészet), a fogyasztói társadalom szokásainak kialakulása állnak. Másrészt a televízió, a videó, a számítógépes játékok elterjedésének következtében egyre inkább a szellemi gyorsítottetés felé tartunk, amely a szó- és fogalomkincs, a tovább bővíthető információs adatbázis, valamint a képi fantázia beszűküléséhez vezet. Ehhez még hozzájárul az is, hogy a gyerekek mese iránti igényét az előbbieik kommersz módon elégtik ki. Mindezek következményeként a kultúrák közvetítés hagyományos szinterei felbomlottak vagy megsérültek. Megváltoztak a családi szokások, a gyermekek sokkal kevesebb mesét hallanak szüleiktől, sokkal kevesebbet beszélgetnek, és sokkal többet néznek televíziót, ami *Vekerdi Tamás* szerint legalább három nagy veszélyt rejt magában: Nem alakul ki a fogalmakat belső képpé átalakító kognitív képesség, túl sok és gyors információ éri őket, amelyet nem tudnak feldolgozni, kérdéseikkel pedig magukra maradnak.⁹

Mit jelent ez a későbbiekre nézve? Szószegény környezetből, gyenge képi fantáziával, kéredezérről leszokott gyerekek egyre gyengébb nyelvi képességekkel kerülnek iskolába. Az iskola pedig mind ez ideig nem reagált e változásra, hanem úgy oktat, mintha tanítványaink még mindig élénken kommunikáló, olvasással élő családokból jönnének. Siettetve, mihamarabb „tudományra” igyekszik fogni őket ahelyett, hogy a babitsi szellemben – melyet ő a gimnázium céljaként fogalmazott meg – „beszélni és gondolkodni” tanítana.

⁸ Mikszáth Kálmán: A néhai bárány. In: *Goda Imre-M. Boda Edit*: Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 7. osztálya számára. Bp., 1982. 224-229. o.

⁹ *Vekerdi Tamás*: Pszichológiai szempontok érvényesülése az iskolázás alapozó szakaszában. I. köt. Bp., 1984. 50. o.

Hogyan is mondja *Bradbury* a Fahrenheitben, visszatekintvén a folyamatokra és elemezve az okokat?

„Tömjük tele az agyukat érdektelen adatokkal, verjük a fejükbe annyi tény, hogy telítettnek és ragyogóan informáltak érezhessék magukat. Akkor majd gondolkodó lénynek álmodják magukat, azt hiszik, messze jutnak a tudományukkal, holott meg sem tudnak vele moccanni. De boldogok lesznek, hiszen az ilyen »tények« sohasem változnak. Ne adjunk a kezükbe olyan veszedelmes játékszert, mint a filozófia meg a társadalomtudomány, melynek segítségével a tényeket kapcsolatba hozhatnánk egymással.”¹⁰

Ha sarkítva és keményen fogalmazunk, azt kell mondjuk: itt tartunk.

Van-e esélyünk a folyamat megállítására? Csakis akkor, ha pontosan látjuk, hogy a „Fahrenheit-effektus” nem kizárólag olvasásszociológiai és pszichológiai vagy pedagógiai dilemma, hanem egy komplex, társadalmi és tudományt, művészetet és hétköznapi életet átfogó *problémahalmaz*, amelyet át- meg átszó a civilizáció és a kultúra egységének felbomlása. Ennek a bomlásnak a terméke az az általános értékválság, amely jellemzi korunk szellemiségét.

A „Fahrenheit-effektus” pedagógiai orvoslása ebben az összefüggésben természetesen csak részfeladat, mégis súlyos terheket ró tanárra és diákra a pedagógia napi gyakorlatában. Itt pedig a célt világosan látjuk: ahogy a hetvenes évek oktatáspolitikája azzal válaszolt a korabeli társadalmi kihívásokra, hogy megemelte a természettudományok és az idegen nyelvek presztízsét, úgy most a humán tantárgyak és az olvasás presztízsét kellene megemelni. Csakhogy az állandóan változó közoktatási koncepciók időnként egymásnak homlokegyenest ellenkező irányokat cövekelnek ki, melyek között a pedagógusnak magának kell a célra vezető utat meglelnie, s minél több diákot elindítania az olvasás birodalma felé. Éppen ezért esetünkben a hatások sem elhanyagolható tényezők.

Az alábbiakban néhány olyan módszerről ejtek szót, amelyek saját iskolai gyakorlatunkban eredményre vezettek. Kiindulópontunk az, hogy lehetőséget adunk a gyermeknek a beszélgetésre, melynek során kérdéseket tehet fel. Az a tapasztalat ugyanis, hogy ha ezekre a beszélgetésekre rászánjuk magunkat, akkor nagyban elősegítjük a művek megértését, s közben magát az olvasást is megszerethetjük. A diákok pedig ebben az esetben még a *Faustot* is úgy teszik le, hogy megjegyzik: „Ebben tényleg benne van a fél világ.” Ez pedig nagy lépés az irányban, hogy (az olvasástól való elfordulással) ne kezdődjék meg a lelki könyvégetés, amely könnyen elvezethet a valóságoshoz is.

Bradbury némi derűlátással fejezi be művét: vannak olyan emberek, akik élő könyvekké válva megőrzik a kultúra legnagyobb alkotásait. Magam is reménykedem, mert bár látom, hogy a fiatalok nehezen állnak ellen a tömegkultúrának, olvasásban a bestsellerek csábításának, azt is érzékelik, hogy ezek kizárólagos fogyasztása elsekélyesíti tudásukat. Aki pedig odatapad a tv vagy a computer képernyőjéhez, menthetetlenül elmagányosodik. Többségük pedig vágyik az értelmes célokat megvalósító közösségi életre, amit *Hauser* így fogalmaz meg:

„A tömegközönség... nem befogadó csoportok integrációjából áll elő, hanem atomizálódásukból. Csupa egymástól lényegében elszigetelt valódi szellemi közösség és fontos közös élmények híján lévő egyedből áll.”¹¹

¹⁰ *Bradbury*: i. m. 283. o.

¹¹ *Hauser*: i. m. 692. p.

Az olvasásra buzdító egyik legerősebb motivációnak tanítványaim esetében a *veszély tudatosítását tartom*. Erre kiválóan alkalmas nagyobbaknál *Bradbury* műve is – érdemes alapos elemzésére időt szánni. Kisebbséket azonban nehéz bölcséleti megközelítéssel ráébreszteni a túlzott képfogyasztás veszélyeire, ezért találtuk ki „*Szómércének*” nevezett összehasonlító vizsgálatunkat.

A vállalkozó kísérleti személyek 45–60 percet olvasnak egy-egy szabadon választott szépirodalmi és ismeretterjesztő szöveget, s ezeknek szókinccsét vetik össze egy közkedvelt tv-műsor, a Dallas szókinccsével. (Míg egy 13 éves tanuló *Móricz Légy jó mindhalálig* című regényéből 11 641 szót olvasott, s ez 2,95 szó/másodperces olvasási átlagsebességet jelent, és a nehéz szövegű ismeretterjesztő mű esetén is 4658 szót, 1,65-ös olvasási átlagsebességgel teljesített, addig a Dallas heti folytatásában összesen 255 szó hangzott el 0,7 szó/másodperc átlaggal.)

A tanulók különben megdöbbenve konstatálták, hogy nemcsak a szómennyiség tekintetében gyengébb a Dallas, hanem a dialógusoknak mintegy egyharmada ismétlésekből, a kommunikációs kapcsolattartás patentmondataiból áll, vagyis valódi információs értéke nincs. A kísérlet a szövegek más irányú vizsgálatára is kiterjedt (amit most hely- és időhiány miatt nem részletezhetek), és a végeredmény meggyőző erővel mutatta mindenki számára az olvasás fontosságát.

Más. Az olvasásra szoktatásnak számtalan apró, *szokásalakító* módszere van. Ilyenek lehetnek például az irodalom óra eleji versmondások. A gyerekek választhatnak tanári javaslat alapján verset, de szabadon is. Tapasztalataim alapján eleinte inkább támaszkodnak a tanár segítségére, de harmadik-negyedik alkalommal már maguk választanak olyan művet, amellyel azonosulni is tudnak (vagyis addig már versolvasóvá válnak!). A nyelvtanórákat érdemes könyv- és cikkajánlásokkal kezdeni, ez egy-két percet ugyan elvesz az órából, mégis igen hasznos, mert a recenzens (aki egy a tanulók közül) választékos előadásra törekszik, az ajánlott művet pedig „divatba” hozza.

Tanulmányom korábbi részében említettem, hogy a fiatalok vágyanak az értelmes társas együttlétekre. Ez az igényük az alapja az úgynevezett *nyári regénytáboroknak*. Ennek lényege, hogy egy hét alatt egy-egy „regénygazda” vezetésével hat-nyolc regényről beszélgetünk szabadon, a negyvenöt perces gondolkodási szabványok korlátozása nélkül. Az irodalom kiindulópont, hogy az őket foglalkoztató kérdésekről is eszmét cseréljünk. Tanítványaim a tábor kedvéért hajlandók 6-8 olyan regényt elolvasni a nyár folyamán, amelyek nem kötelező olvasmányok. Így beszéltük meg az elmúlt alkalmakkor *Babits* Gólyakalifáját; *Móricz, Kosztolányi, Németh László* nem tanított művei mellett ellenutópiákat, kortárs regényeket, például *Temesi Ferenc* Por című művét, amely alapos elemzés esetén egymaga is képes áthidalni a már említett szókinccszakadást.

Végezetül hadd ismertessek egy olyan kísérletet, amelyet iskolánkban eddig négy osztályban próbáltunk ki.

Nyolcosztályos gimnáziumban ugyanis az anyanyelvi program eltér a megszokottól: lineáris szerkezetű. Ennek vannak hátrányai, de előnyei is. Ez utóbbi szempontjából a legjelentősebb, hogy időt szabadítottunk fel, s a tanulmányok elejére kétéves nyelvi alapozó időszakot iktathattunk. Itt intenzív készség- és képességfejlesztést folytatunk, melynek mintegy összegzője egy *retorikatanítási blokk*.

Első évben ezt készíti elő egy, a gyermekek által kedvelt, s úgy gondolom, más, heterogénabb csoportokban is alkalmazható játékos könyv- és könyvtárhasználatra szoktató tevékenység. Mi *Detektívjátéknak* hívjuk. Lényege olyan

könyvtári nyomozófeladat, amely az irodalmi anyaghoz kapcsolódó kérdésekre keresi a választ. A nyomozás nem kötelező, de jutalmazandó: öt helyes megfejtésért egy kisötös jár. A gyermekek olyan szívesen kutatnak a könyvtárban, hogy sokszor ők hozzák a következő nyomoznivalót, illetve utána néznek olyan ismereteknek is, amelyek a tanult műhöz kapcsolódnak, de nem képezik a feladat részét. Az így szerzett könyv- és könyvtárhasználati jártasságot azután a retorikatanulás során is hasznosítjuk. Meglepő lehet hallani, hogy 11-12 éves gyerekek retorikát tanulnak. Mi *Babits* véleményével azonosulva fogtunk hozzá, aki ezt mondta a retorikáról: „...egy oldalról gondolkodni, más oldalról beszélni tanít a szó legtágabb értelmében. Az olvasás is gondolkodás, s az írás is beszéd.”

A klasszikus retorikában gyakorlatilag minden együtt van, amit ma a fogalmazástanítás, a kommunikáció, a stilisztika, a szövegtan, a beszédművelés keretében tanítunk. Ugyanakkor a megszerzett tudás a műértést is hatékonyan fejleszti.

Érdeemes tehát retorikát tanulni kicsi korban – természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelő tematikában és sok játékos gyakorlattal –, mert olyan tudatos szövegalkotási és stilisztikai ismereteket közvetít és kíván meg, amelyeket a hagyományos nyelvi tanulmányok során csak részekre bontva, s többnyire csak a tanulmányok kései szakaszában tanítunk összegezve. Tapasztalataink igazolják előzetes várakozásunkat. A gyerekek szeretnek retorikát tanulni, mert általa megszabadulhatnak a retorikát nem tanulókat oly sokáig kísérő grafofóbiától. Ők ugyanis világosan látják, hogy a szövegalkotás középfokon nem ördöngösség.

A tanulók a kísérlet során a tanév irodalmi anyagához kapcsolódó előadást készítene el. Az előadásuk lényegében a tanultakat egészítik ki történelmi, kultúrtörténeti, néprajzi, művészettörténeti, vallási ismeretekkel. A második anyag ugyanis vagy régi korok irodalmával, vagy régi korokban játszódó epikus művekkel foglalkozik nagyrészt, amely korokról tanulóinknak nincsenek ismereteik. Amíg a gyerekek a témaválasztástól a könyvtári kutatáson át az írott szöveg elkészítésén keresztül az előadás megtartásáig és a vitáig eljutnak, rendszerezték és szintetizálták mindazt, amit az alapozó időszakban tanultak, s amire a további tanulmányokat építhetik.

Számtalan apró módszertani fogással élünk kollégáimmal együtt nap mint nap, hogy visszaállítsuk az olvasás becsületét, mert tudjuk, ha ez nem sikerül, bekövetkezik az, amit *Bradbury* így fogalmaz meg a Fahrenheitben: „A bölcsödétől az egyetemig, s onnan vissza a bölcsödébe – íme ez nagyjából az elmúlt öt évszázad szellemi fejlődése.”¹²

Jómagam azt remélem, ez nem következhet be, mert *Németh László*val hiszem, hogy: „Az emberek (az eddigénél különbbé) nevelhetők, s hogy (az eddigénél többre) taníthatók.”¹³

¹² *Bradbury*: i. m. 277. o.

¹³ *Németh László*: *Pedagógiai írások*. Bukarest, 1980. 66. o.