

Pintér Borbála

Jelenkori szövegértés egy 19. századi irodalmi művön keresztül

A cikk megírásával a szerző – mások törekvéseivel összhangban¹ – arra hívja fel a figyelmet, hogy az irodalomtanítást a mai kor igényeihez kell igazítani. Nemzetközi és hazai felmérések egyaránt azt mutatják, hogy a gyerekek nem olvasnak, és nem tudnak olvasni. A globális piacon való versenyképességhez, a nemzeti identitás megőrzéséhez azonban az olvasás és a szövegértés elengedhetetlenül szükséges. Így az irodalomtanítás folyamatában a művek egész sorának tanítását új módszertani megoldásoknak kell felváltaniuk, a szövegértési technikák elsajátításának háttérbe kell szorítania a kronológiát.

„Ismét az az előfeltételezés, mintha a könnyű eleve kevésbé volna értékes, mint a nehéz. Olyan ez Uram, mintha én azt mondanám, könnyű úgy Istennek lenni, ha az ember, bocsánat, mindenható.

Tetszene próbálni nyugdíjasként vagy gimnáziumi tanárnóként, már elnézést...”
(Esterházy Péter: Harmonia Caelestis. Magvető Kiadó, Budapest, 2000, 145.)

Az irodalomtanítás módszertanát a jelenkor ifjúságához kell szabnunk, úgy, hogy a szövegértési és a szövegalkotási modelleket kezdetekkor az ő tudásukra alapozva kell megépítenünk. A 21. század diákjának nyilvánvalóan más a tudása a világról, mint elődeinek, ám ennek minősége nem jobb és nem rosszabb azokénál. Lényegében más, és éppen ezt a másságot kell megragadnunk, hasznosítanunk ahhoz, hogy az irodalomórakon ne előre gyártott modelleket adjunk át a passzív hallgatóknak, hanem valódi – nem a kész válaszokból kiinduló –, érdeklődő kérdésekkel aktivizáljuk őket, és párbeszédbe kerüljünk velük.

Az ifjúság bevonása a tanítási folyamatba nyilvánvalóan újszerű tananyag-strukturálást és időbeosztást igényel, ám nem jár a kanonikus irodalmi művek tanításáról való lemondással. Éppen attól válik valójában bármely alkotás taníthatóvá, hogy képesek vagyunk közösen, működő, releváns szövegértési módo(ka)t megalkotni. Írásomban arra hozok példát, hogyan működhet a tanulók jelenkori élményeiből és ismereteiből építkező szövegértés egy távoli, 19. századi közegben. Igyekeztem kellően provokatív példát keresni, egy olyan művet,

¹ SCHILLER MARIANN: *Mi a szövegértés – és mi nem?* Elhangzott A magyar nyelv és irodalom érettségi konferencián, 2009. január 31-én.

amely még a hagyományos középiskolai kánonnak sem része.² Pedig Kemény Zsigmond³ *Ködképek a kedély láthatárán* című regénye sok szempontból jól tanítható, ez utóbbiakat igyekszem összegyűjteni.

AZ OLVASÁSI SZOKÁS ÉS KÉSZSÉG HÁTTÉRBE SZORULÁSA

A könyvolvasási szokás és az olvasási készség sokat változott a közelmúltban, és mint különféle kutatások bizonyítják, nem előnyére. A TÁRKI 2005 októberében⁴ 1000 fős országos reprezentatív mintán alapuló közvélemény-kutatást végzett a felnőtt magyar lakosság körében, illetve 2006 januárjában⁵ a 7. és 11. osztályos gyerekek körében is, melyben a lakosság olvasási és könyvvásárlási szokásait mérte fel.

A tanulmányok idevonatkozó adatait áttekintve a magyar felnőtt lakosság 24%-a olvas rendszeresen, míg 42%-a már egyáltalán nem olvas, ez az adat 2002-ben mindössze 27% volt. Amint a 2006-os kutatásból kitűnik, a gyerekek számára az olvasás az általunk felsorolt szabadidős tevékenységek között a középmezőnyben helyezkedik el, mind hétköznap, mind hétvégén és átlagosan háromnegyed-egy órát tölt ki a tinédzserek életében. Ha a kötelező és a szabadon választott könyvek olvasásának gyakoriságát együtt kezeljük, akkor azt találjuk, hogy bármilyen indíttatásból a gyerekek 18%-a olvas naponta és 29%-a legalább hetente; vagyis 47%-uk rendszeres olvasónak tekinthető, viszont 12%-uk szinte soha nem olvas könyvet. Ha a felnőttek és a gyerekek körében végzett kutatás eredményeit összevetjük, kiderül, hogy a gyerekekhez képest a felnőttek jóval nagyobb arányban, háromszor-négyszer

2 Megvizsgáltam a piacon kapható irodalomtankönyveket, hogy melyik milyen terjedelemben foglalkozik Kemény-nyel.

DIÓSZEGI ENDRE – FÁBIÁN MÁRTON: *Litera-tura*. Irodalom 10. évfolyam, Krónika Nova, Budapest, 2004, 118–121. Az Özvegy és leányát elemzi.

DOMONKOS PÉTER: *Irodalom III*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. Nem említi.

GINTLI TIBOR – SCHEIN GÁBOR: *Irodalomtankönyv 15-16 éveseknek*. Korona Kiadó, Budapest, 1999, 384–392. Részletesebb elemzésben: Zord idő.

MADOCSAI LÁSZLÓ: *Irodalom 11. osztály*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005, 293–303. Részletesebb elemzésben: A rajongók.

MOHÁCSY KÁROLY: *Irodalom a középiskolák 11. évfolyama számára*. Krónika Nova, Budapest, 2008, 12.

MOHÁCSY KÁROLY: *Színes irodalom a középiskolák 11. évfolyama számára*. Krónika Nova, Budapest, 2008, 12.

MOHÁCSY KÁROLY: *Ráadás*. Irodalom a középiskolák 11. évfolyama számára. Krónika Nova, Budapest, 2008, 8–14. Részletesebben: Özvegy és leánya, A rajongók, Zord idő.

PETHŐNÉ NAGY CSILLA: *Irodalom 10*. Korona Kiadó, Budapest, 2003, 451.

SOMOS BÉLA: *Irodalmi atlaszkönyvek 10*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2007. Nem említi.

SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY – VERES ANDRÁS – BOJTÁR ENDRE – HORVÁTH IVÁN – SZÖRÉNYI LÁSZLÓ – ZEMPLÉN FERENC: *Irodalom III*. Krónika Nova, Budapest, 2000, 343–349. Részletesebb elemzésben: Ködképek a kedély láthatárán, A rajongók.

VERES ANDRÁS: *Művek, pályák, nemzedékek. Másfélszáz év magyar irodalma 1780–1944*. Krónika Nova, Budapest, 1999, 32–33.

3 KEMÉNY ZSIGMOND: *Ködképek a kedély láthatárán. A magyar próza klasszikusai*. Unikornis, Budapest, 1966.

4 BERNÁT ANIKÓ: *Könyvolvasási és könyvvásárlási szokások a magyar társadalomban*. TÁRKI, 2005.

5 BERNÁT ANIKÓ: *A tizenévesek könyvolvasási és könyvvásárlási szokásai és az olvasás helye a gyerekek életében*. TÁRKI, 2006.

annyian nem olvasnak könyvet, mint a gyerekek.⁶ Így tehát van még némi remény arra, hogy az oktatásban részt vevő fiatalság olvasási kedve fenntartható. Azonban mindenképp elgondolkoztató az az adat, hogy a sohasem olvasó gyerekek (12%) fele azért nem olvas könyvet, mert nem szeret olvasni (51%), illetve mert csak rövidebb dolgokat olvas (50%); a könyv, a hosszú szöveg túl nagy kihívást jelent.

Tehát az első szempont, amellyel minden gyakorló magyartanárnak szembesülnie kell, és ezt a kutatások is igazolni látszanak, hogy egy „kötelező” kiválasztásakor elsőrendű szempont a terjedelem. Keménynek a *Ködképek a kedély láthatárán* című regénye mindössze 150 oldal, ami kisebb ellenállást okoz. Nem történelmi regény, tehát megértéséhez nem szükséges ismerni a 16–17. századi erdélyi viszonyokat és politikát, mint Kemény egyéb regényeinek esetében.

A PISA-jelentések⁷ alapján a magyar diákok 46%-ának a szövegértési képességei nincsenek olyan szinten – nem érik el azt a minimumot –, amellyel a munkaerőpiacra sikeresen beléphetnének, mivel a magyar 15 évesek átlagosan a 3. szint alsó határán teljesítettek mindhárom felmérés alkalmával, és nemzetközi szakértők megállapításai szerint legalább a 3. szint elérése szükséges ahhoz, hogy valaki meg tudjon felelni a társadalmi szerepeknek.

AZ IRODALOMTANÍTÁS PROBLÉMÁI ÉS MEGOLDÁSI KÍSÉRLETEK

A fenti eredmények részben az olvasás-, részben az irodalomtanítás következményei, és kétségtelen, hogy e területeken változtatásokra van szükség. Az irodalom és az olvasás tanítása nem szorulhat háttérbe, és nemcsak azért, hogy a globális munkaerőpiacon versenyképes legyen a jövő generációja, hanem azért sem, mert az irodalomolvasás alapvető élményeket ad, készségeket fejleszt, értékrendet alakíthat ki, melyek elengedhetetlenek az ön- és világmegértésben, az önmeghatározásban.

Az irodalomtanítás rengeteg problémával küzd. Megváltozott a világ és benne a tanár szerepe,⁸ és ezzel naponta szembe kell néznünk. Viszont az új tantervek lényegében reprodukálják az 1978-as tantervet. Hiába ad például a Nemzeti alaptanterv szabad kezdet a művek kiválasztásában, a kötelező olvasmányok köre „megcsontosodott”. A kortárs irodalom tanításakor gyakran még a harminc évvel ezelőtti műveket sem közelítjük meg, nemhogy a maiakat.

Továbbá megváltozott a tinédzserek világa, érdeklődési köre, tudása a világról. Általános tapasztalat és felmérések is azt a visszaesést mutatják, hogy a mai ifjúság kevesebbet olvas, mint szülei generációja. Viszont sokkal több figyelmet kell fordítaniuk már csak olyan

6 NAGY ATTILA: *Olvasás, könyvtár, értékrend*. Elhangzott: az Országos Széchényi Könyvtár éves tudományos ülés-szakán 2007. december 5-én.

7 PISA: Összefoglaló jelentés: A ma oktatása a jövő társadalma. 2006. <http://www.oecd-pisa.hu/>

8 Bővebben lásd GORDON GYÖRI JÁNOS: Tanárszerepek az irodalomórán. In Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a középiskolában*. Krónika Nova, Budapest, 2006, 124–136.

egyszerűnek látszó tevékenységekre is, mint a közlekedés. Tehát szomorkodhatunk, hogy kevesebbet olvasnak, alig járnak könyvtárba a fiatalok, de ez nem segít megoldani a problémákat. Motiválnunk kell őket, be kell vonnunk az oktatási folyamatba, az irodalomóráknak róluk kell szólnia. Megváltozott kompetenciájukat hasznosítanunk kell az irodalomórán, akár annak árán is, hogy engedünk valamelyest az irodalomtörténeti teljesség igényéből. Meg kellene próbálnunk abból a tudásanyagból is építkezni, amelyet mi, tanárok tanulhatunk diákjainktól, legyen szó itt az elektronikus tömegkultúra, populáris kultúra termékeiről, filmek, reklámok, krimik, szappanoperák világáról.

Kemény regénye remekül mintázza saját korának műfaji sokszínűségét. Jó példája a műfaji határok romantikában jellemző elmosódásának, amin keresztül maga a műfaj fogalmának komplexitása is megragadható. A szöveg ugyanis eredetileg novellafüzér műfaji besorolással folytatásokban jelent meg folyóiratokban, majd a végleges, könyvformátum elnyerésekor a szerző beszélyfüzérre változtatta az alcímet. E szóösszetétel mindkét eleme figyelemre méltó; a füzér akkoriban több témát kapcsolt össze, ami e műalkotás esetében heterogén témák és történetek egybejátszatását, kompozícióját jelenti. A beszély kifejezés pedig visszavezethető a beszédre, amely egyrészt ráirányítja a figyelmet élőbeszéd és írott szöveg határainak 19. századi egybejátszatására, másrészt a regény ismeretében egyértelműen a benne foglalt történetek elbeszélésének nehézségére utal.

A hétköznapi tapasztalatot hasznosító módszereknek az a hasznuk, hogy a tanulók a műveket nem múzeumi tárgyként, erőltetett áhítattal fogják szemlélni, hanem életük részévé válik. Megdöbbenő, ám mégis gyümölcsöző vállalkozásnak bizonyult, amikor gimnáziumi tanulók a *Szigeti veszedelem* összefoglaló óráján az eposz megfilmesítésének gondolatát vetették fel. Az eposzi hősöket az akciófilmek aktuális hőseinek feleltették meg, mely munka során a hétköznapi és az irodalmi tapasztalat közötti kapcsolat kétségkívül létrejött.

Mivel megváltozott az oktatás résztvevőinek szerepköre, így ahhoz, hogy az információáramlás érdemben működjön, szükség van a kommunikáció változására is. Igaz, a frontális oktatói munka sok helyzetben kikerülhetetlen, viszont a másik felet passzivitásban hagyja. Szükség van a dialógus kialakítására tanár és diák között. Ha valóban építkezni akarunk a diákok saját tapasztalatából, akkor olyan beszédszituációt kell teremtenünk, amelyben bátran vállalják és megosztják véleményüket. Az ehhez szükséges tanári szerepkörre nehezebb felkészülnünk, hiszen nagyobb a tévedés kockázata, az ismeretek hiányának lehetősége, mint a szakmai terepen, ahol a tanár nyilvánvalóan többet tud tanítványánál. A kommunikációs helyzet adta egyenrangúság azonban nem hat rombolóan a tekintélyre, és benne nem válik lehetetlenné a számonkérés. Nagy munkát, sok figyelmet és odafigyelést, folyamatos jártasságot kíván nem csak a szűken értelmezett szakmában, azonban meghozza gyümölcsét is. A diákok attól a tényről motiválttá lesznek, hogy róluk szól az óra, hogy az ő véleményük, hozzászólásuk segítette elő a haladást, esetleg éppen azt fogalmazták meg saját szavaikkal, amit a „nagyok”. Így áltálal ösztönözhetőek az olvasásra, hogy „ciki

lesz” nem elolvasni, amiről a többiek beszélnek, kellemetlen lesz kimaradni egy érdekes, sokakat foglalkoztató beszélgetésből. Továbbá mi, tanárok azért is nyerünk, mert ha valóban diákjaink olvasmányélményeiből és véleményeiből rekonstruáljuk a szöveg egy-egy jelentésrétegét, akkor évről évre minden alkalommal, amikor az adott művet tárgyaljuk, az újdonság erejével hathat ránk, hiszen újabb ötletekkel ismerkedhetünk meg, így a szakmai fásultság kísértete elkerül bennünket.

Kemény regénye erős olvasói jelenlétet igényel. A történet széttöredezettsége az olvasó értelmező feladatára irányítja a figyelmet. A történet vonalvezetése nem lineáris, a regény várhatósága alacsony, gyakoriak a nézőpontváltások, melyek (meg)akadályozzák a szereplőkkel való azonosulást, így másfajta befogadási technika szükséges ahhoz, hogy a befogadó a szétesett regényelemeket a maga számára értelmes renddé szervezze.

A különféle befogadói pozíciók jelölésére láthatunk példát, amikor Várhelyi meséli a Jenő Eduárdnak címzett, az apósi hagyatékából a legtöbbre tartott okirat tartalmát, ahol is az öregapó írja le életének történetét. Az olvasó először is elbizonytalanodik azáltal, hogy az elbeszélő és a hallgató szerepe gyakran váltakozik, sőt sokszor egybe is esik. Továbbá nemcsak maga a pozíció problematikus, hanem annak betöltése is, hiszen a szerepeknek az arra kijelöltek nem felelnek meg, nem képesek a megszokott módon betölteni azokat.

A párbeszédés technika során a tanár főképp kérdez, és a hallott elemeket rendezgeti, rangsorolja. A diákok majdnem mindenre rávezethetők; ha jól kérdezzük, a kérdés maga nem hordozza már eleve a választ, és ha valódi kíváncsisággal fordulunk diákjaink felé, akkor megdöbbenő válaszokat kaphatunk. A szövevényesnek tűnő irodalomelméleti fogalmak világába is bevezethető a diákság, ha a mindennapi tapasztalat felől próbálunk a szakkifejezések felé közelíteni. Rávezethetők egy irodalmi szöveg és egy szakácskönyv alapvető különbségére: míg ez utóbbi esetében egy tojással többel vagy kevesebbrel is ki lehet próbálni a receptet, addig a *Nemzeti dal*hoz sem hozzáírni, sem pedig belőle lefaragni nem illik – és máris a műalkotás meghatározásának kérdéskörét boncolgatjuk. Vagy ha egy regény címe nem takarja annak tartalmát, és az olvasót így „ügyesen” félrevezeti, már az elvárási horizonthoz jutottunk.

A *Ködképek* szerkesztésében hordozza Kemény és talán a korabeli magyar regényirodalom poétikájának kísérletező jellegét. Már a regény kezdőpontjának, a címnek és a bevezetőnek a vizsgálata is rengeteg tanulságot hozhat az irodalomtanítás során.

A *Ködképek a kedély láthatárán* nagyon hangzatos cím, ami mindenképp megragadja és elgondolkodtatja olvasóját. Jelentheti a történetmondó Várhelyi folyamatos elbizonytalanodását, a történetek fölötti elbeszélői hatalmának a kétségessé tételét, és talán elvesztését. A kedélyének láthatárán gyülekező köd a történetek kuszaságán, egymásba ágyazottságán átlátni nem tudást szimbolizálja.

A Ködképekben a nyitány hangsúlyosan bevezető, mert a számozott fejezetek előtt áll.

„Mondják, hogy egy növeli barátságunk akkor is, ha nincs a világ félrevezetésére ürügyül használva, vagy szerelmünk előnesze, vagy pedig utóhangja.

Mondják, hogy érzéseink és szenvedélyeink regényének ez csak bevezetése vagy zárszava, melyen egészen kívül esik a figyelmet ingerlő szöveg, s így mentől művésziebb alakú, mentől tisztább és kedélyesebb modorú, annál több kíváncsiságot ébreszt annak, mi még el sem kezdődött, vagy már befejezve van, megtudására.

De én merőben más véleményen vagyok.”⁹

Rögtön a szerkezet bonyolultságát mutatja a kezdő- és végpont egymás mellé rendelése, vagyis, hogy a most megkezdett történet kezdő- és végpontja tulajdonképpen egy. Tehát a történetmondás felől értelmezve a szöveget, a probléma az, hogy nincs történet, nincs elmondandó/ható szöveg, csak kezdet és vég, és ráadásul ezek is egybeesnek.

Minden magyartanár ismeri az időhiány miatti szakadatlan hajszoaltságot, a „tananyag befejezésére” tett kétségbeesett kísérletet, ami gyakorta a minőség rovására megy. Hiszen még továbbra is tartja magát a megszokott haladási irány, vagyis hogy az antikvitás irodalmától kell eljutnunk korunk irodalmához. Az irodalomtörténet tanítása sokszor az irodalmi élmény elébe lép. Művekről, saját olvasmányélményekről beszélgetni sokkal több időt és energiát vesz igénybe, mint irodalomtörténeti adatok vagy akár még érdekességek ismertetése is. A kronológiai hagyomány még mindig nagyon erős, bár egynéhány javaslat és kísérlet ezzel a tendenciával szembemegy. Például érdemes lenne megpróbálni időben visszafelé haladni, a jelenkortól a régmúlthoz eljutni, természetesen ilyenkor egy-egy gondolati ív, motívum, téma vagy az egymásra hatás lehetne a kapocs. A *szöveg vonzásában* című tankönyvcsalád¹⁰ a modulokban tanítás ötletére épül, aminek lényege, hogy az oktatási folyamatot elsősorban nem a kronológia rendezzi, hanem a motívumok, témák, formák. Vagyis egy-egy motívumot – például beavatás, a sziget¹¹ – bont ki az időben, amely a megszólított korosztály problémáit érinti. Elemzéseik, moduljaik minták, amelyek hasonló művek, illetve modulok bevonására biztatnak. Ugyanakkor bár e kezdeményezés ellentétes a hagyományos értelemben vett kronologikus oktatással, de az időbeli, történelmi nézőpontot nem nélkülözi. Az irodalomtörténet egészének „nagy elbeszélése” helyett a „kis elbeszélések”, a konvenciótörténetek tanítását helyezi előtérbe, ami segíti a történeti érzék és szemléletmód kifejlődését: az időbeliség, a folytonosság és a megszakítottság, a hagyomány és az újítás kölcsönviszonyának tudatosítását.

9 KEMÉNY ZSIGMOND: *Ködképek a kedély láthatárán*. Jelzett kiad., 225.

10 ARATÓ LÁSZLÓ – PÁLA KÁROLY: *A szöveg vonzásában I–III.: Bejáratok, Átjárók, Kitérők*. Műszaki Kiadó, Budapest, 2006.

11 ARATÓ LÁSZLÓ: Kitérők és mitől kell megvédeni az irodalomtörténetet? *Kritika*, 2003. november.

Első pillantásra úgy tűnik, mintha Kemény regényének történetében fennállna valamilyen folytonosság. Valójában azonban a szerző visszatekintő időszerkesztéssel él, melynek során a történetek többször megisméltódnak, újabb és újabb jelentéstartalommal bővülnek. Ez elbizonytalanítja az olvasót, hiszen az általa megismert és valamilyen módon értelmezett történetet állandóan újramondják, ami további értelmezésekre ösztönöz. Vagyis nem holmi végiggondolatlan rendetlenség áll az ifjú olvasó előtt, hanem valami, ami rádöbbenheti értelmezés és idő összefüggésére, hiszen egy előbb, majd utóbb újra megjelenő történet az olvasó két időpillanatát is kimetszi, azzal a szándékkal, hogy felismerje: ő már nem az, aki korábban volt, és ugyanazt a történetet másodsor azért is érti másként, mert az eltelt idő alatt ő is más lett; többek közt beavatódott már e történet korábbi verziójába.

További nehézséget jelent maga az irodalmi kánon tanítása is, mivel mennyiségi elvárást támaszt tanár és diák irányában egyaránt. Hiszen egyfelől létezik a közoktatásban egyfajta általános kánonkövetelmény, amelyet programjában a NAT is megfogalmaz, másfelől a helyi és a kerettantervek, illetve a tankönyvcsaládok is erős hatást gyakorolnak a mértékadó irodalmi művek összességének kezelésére. Végül pedig ott van maga a magyartanár, aki nemhogy választásaival – kitől mely műveket, milyen hosszan, milyen érzelmi odafordulással –, de még a legapróbb gesztusaival is hat, befolyásolja környezetét.

A nemzetközi tapasztalat azt a tendenciát mutatja, hogy felismerték, különös tekintettel az angolszász országokban, hogy a teljes irodalmi kánon átadhatatlan. A 2000-es angol nemzeti kerettanterv mindössze az alábbiakat írja elő: két Shakespeare-dramát, két egyéb drámai alkotást más szerzőktől, két prózai művet és két jelentős költői életművet 1914 előttről és utánról.¹²

Meg kell próbálnunk tehát a kánon zsugorodása ellen tudatos redukcióval fellépni. Ebben a modellben megőrizhető a kronológia mint biztonságot adó sorvezető, és mód nyílik a művek egymásra hatásának bemutatására is. Érdemes egyes korszakokat csak bizonyos műveken keresztül megvilágítani. E döntés során lép életbe a tanárok egyéni ízlése, koncepciója. A munkaközösségek a képességfejlesztés, olvasóvá nevelés célkitűzését szem előtt tartva egy közös tantervet hozhatnak létre, amelyben az egyéni tanári kezdeményezések, ötletek is teret kaphatnak, természetesen a kánonredukálás ódiúmának közös vállalásával.

Például a *Ködképek*ben a szerepbeteljesítés problematikája uralkodó, regényszervező elemnek is tekinthető. A történet szintjén Villemond Randon alakjában jelenik meg legkifejezöbben. Ő az, aki a hagyományból örökölt szerep beteljesítése elől, illetve a vele való túlzott szembefordulás mániává torzulása elől csak úgy menekülhet, ha elhagyja hazáját. A két magatartásminta ugyanaz, csak más előjellel, hiszen mindkettő ugyanannyira működésképtelen. A műalkotási modell adta szerepek ellátásának

12 Részletesebben lásd ARATÓ LÁSZLÓ: A tananyag-kiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje. In Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest, 2006, 113–123.

problematicussága Várhelyi alakjában sűrűsödik, aki nem képes betölteni az elbeszélői szerepkört, hiszen a történet főhőse, Jenő Eduárd sorsának záróakkordját nem ismeri, továbbá többen is kibillentik a mesélői székből, és hol inkább, hol kevésbé szívesen, de átadja a történetmondás fonálát. Az elbeszélői pozíció váltogatásával a befogadói szerepkör ellátása is váltakozik. Tehát ezen a regényszövedéken belül egyetlen alak sem képes egyetlen szerepet betölteni, minden figura szerepköre heterogén szerepek kipróbálásából, azok összességéből áll össze.

Míg eddig főleg amellel érveltem, hogy a tanároknak alkalmazkodniuk kell a módosult körülményekhez, és nyitniuk kell a diákok felé, akár úgy is, hogy a krimik, sorozatok, blogok világát beemelik a tanórába, ugyanakkor azt gondolom, hogy emellett elengedhetetlen szükség van a hagyományos értelemben vett irodalom és kifejezetten magyar irodalom tanítására.

A magyar irodalmi művekkel való találkozás során megkerülhetetlen téma a magyar nyelv unikalitása, amivel a ma külföldre már jóval többen utazó fiatalság gyakorta találkozik. Továbbá az irodalmi művek tárgyalása során lehetőség nyílik a magyar kultúra különlegességének hangsúlyozására. A magyar nyelvű irodalmi alkotások is segítségünkre lehetnek abban, hogy kialakítsunk valamiféle magyar irodalmi tudatot, amely szervesen hozzátartozik nemzeti és önidentitásunkhoz is.

Nagyszerűnek tartom a Babelmátrix kezdeményezést (www.babelmatrix.org), ez a honlap ugyanis műfordításokat közöl a legkülönbözőbb – cseh, holland, szlovák, lengyel, portugál, orosz, angol – nyelvek irodalmából, és fordítva, a magyar szerzők munkáit teszi hozzáférhetővé idegen nyelveken, csehül, lengyelül, portugálul, németül, oroszul, angolul és szlovákul. Az oldal célja, hogy bepillantást nyújtson más országok irodalmába, és hogy népszerűsítse a magyar irodalmat külföldön. Ennek megfelelően százhuszonkilenc magyar szerzőtől olvashatunk szövegeket, például Ady Endrétől, Balla Zsófiától, Bertók Lászlótól, Csokonai Vitéz Mihálytól, Várady Szabolcstól, Weöres Sándortól. Vagyis külföldön jártunkban magyarságunk sokkal könnyebben magyarázható, ha egyes magyar versek vagy prózai művek részletének idegen nyelvű fordításait húzzuk elő, ha nem is a tarsolyunkból, de a laptopunkból.

Összességében tehát több modellt is kínál a szakma a magyartanároknak, hogy ne elkeseredett harcként éljék meg a tanítás folyamatát. De ahhoz, hogy e folyamat a megváltozott körülmények között ne akadozzék, szükség van saját tanárszerepünk, módszertanunk, eszközeink átgondolására és a tanított anyag átstrukturálására.

Kemény Ködképek a kedély láthatárán című regényén egyrészt remekül megtaníthatók konkrét irodalmi korszakra, műfajra, szerkezetre vonatkozó jellemzők, másrészt olyannyira provokatív a szöveg maga, valamint a szerkesztés okozta elbeszélői és befogadói szerepkör, hogy nem hagyja érintetlenül olvasóját, hanem felháborodása vagy döbbenete révén bevonja olvasóját a szövegbe. Valamint többfajta irodalomtanítási modellben tanítható. Ugyanis jól

alkalmazható a modulos irodalomtanítás során is, hiszen mint a szerepbeteljesítés problematikája, az utódtalanság kérdése vagy akár a műfaji határok feszegetése mentén több regénnyel is egy gondolati sorba állítható. E regény megállja helyét az irodalomtörténeti és/vagy kronologikus oktatás során is, mint a 19. század második fele magyar irodalmának kiemelkedő regénye, amelyhez a szerző alakjának, politikai állásfoglalásának összetettsége és irodalmi munkásságának sokszínűsége remek háttérrel nyújthat.