

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ IRODALOMTANÍTÁS

Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban

IROM-KÖNYVEK III.

AZ IRODALOMTANÍTÁS INNOVÁCIÓJÁNAK ORSZÁGOS MŰHELYE

Sorozatszerkesztő:

Fűzfa Balázs

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ IRODALOMTANÍTÁS

Kreativitás, produktivitás, kultúrákezelés a digitális korban

BODROGI FERENC MÁTÉ

CZIMER GYÖRGYI

FÚZFA BALÁZS

SZAKÁLY SZILVIA

(MTA Szakmódszertani Kutatócsoport 2016)

Kézirat gyanánt!

SAVARIA UNIVERSITY PRESS

Szombathely – 2016

MEGJELENT AZ MTA SZAKMÓDSZERTANI
KUTATÓCSOPORTJA TÁMOGATÁSÁVAL

Szerkesztette:

Bodrogi Ferenc Máté

*„Az irodalom tökéletesen haszontalan;
egyetlen haszna, hogy élni segít.”*

(Claude Roy)

ELŐSZÓ

Az irodalomtanítás válságban van – mondogatjuk előszeretettel évtizedek óta. Ám közben alig-alig történik említésre méltó változás. A szakma képtelen az összefogásra, egységes fellépésre. Egymástól elszigetelt megújulási kísérletek sorát mutathatnánk be a T. Olvasónak, ha ez volna a feladatunk. Ugyanakkor szomorúan állapíthatnánk meg, hogy lényegében ugyanott tartunk, ahol évtizedekkel ezelőtt. A magyar iskolák 95 %-ában ma is az irodalomtörténet az úr, a lineáris és életrajz alapú magyartanítás uralja a hétköznapiakat. Miközben azt sem akarjuk észrevenni, hogy tantárgyak presztízssorrendjében lassan sereghajtóvá válunk.

A mi kis csapatunk hisz abban, hogy ez másképpen is lehetne. Kötetünk elméleti és gyakorlati munkáinkat tartalmazza. Az MTA Szakmódszertani kutatócsoportjaként működünk 2015-ben:

BODROGI FERENC MÁTÉ PhD, a Debreceni Egyetem adjunktusa
FÜZFA BALÁZS PhD., habil., a Nyugat-magyarországi Egyetem docense
CZIMER GYÖRGYI, a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló
Gimnáziumának és Általános Iskolájának tanára
SZAKÁLY SZILVIA, a szombathelyi Premontrei Rendi Szent Norbert
Gimnázium tanára

Az MTA elnökétől kaptuk a megbízást, mely arra szól, hogy dolgozzuk ki, mutassunk meg egy lehetséges „másik” paradigmát az irodalomtanítás vonatkozásában. Könyvünk természetesen nem törekedhet teljességre, hiszen ahhoz évtizedes munkára lett volna szükség. Elméleti megállapításaink és gyakorlati példáink azonban arra talán alkalmasak, hogy mások számára is hasznosíthatók legyenek, akik aggódnak tantárgyunk jövőjéért.

Szombathely, 2016. október 10.

Fűzfa Balázs
projektvezető

Fűzfa Balázs

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ IRODALOMTANÍTÁS
A HARMADIK ÉVEZREDBEN

„Az internet jelentősége a kereszténység felvételéhez mérhető.”¹
„...végső soron sohasem a műalkotás, hanem mi magunk volnánk a tét.”²

1. AZ IRODALOMTANÍTÁS ELMARADT SZEREPEVÁLTÁSA

A magyar oktatási rendszerben a XIX. század közepe óta beszélhetünk irodalomtanításról. Első tankönyveink – még inkább: szöveggyűjteményeink – az 1840-es években jelentek meg. A társadalom modernizációjával együtt járt a folyamat, amely a civilizáció tudatos önreflexív lehetőségévé tette az irodalommal – irodalomtörténettel – való foglalkozást. A megteremtődő szabadidő – természetesen elsősorban a polgárság rétegei számára – a kulturális tevékenységek közül kiemelkedő szereppel ruházta fel az olvasást, ezért az erre való igény mind erősebbnek bizonyult; olyannyira, hogy eme igény képes volt átalakítani az oktatás szükségleteit is, és legfőbb céljá tette az analfabétizmus megszüntetését.

Az olvasás az első népiskolai törvény (1868) után – Eötvös Józsefnek köszönhetően – lényegében mindenki számára elérhető, megtanulható tevékenységformává vált Magyarországon. (Természetesen tudjuk, hogy a gyakorlatban még ötven év múlva is nagyon sokan nem él[het]tek ezzel a lehetőséggel.)

Legkésőbb az ezredforduló után – az első PISA-sok hatására – aztán világos lett a modern magyar oktatási rendszer szereplői számára is, hogy az olvasási-szövegértési készségek és képességek minősége egy ember boldogulásának talán a legfőbb eszközei és biztosítékai.³

A klasszikus irodalomtanítás azonban körülbelül másfél évszázadig alapvetően az irodalom történetének tanítására alkotta meg önmagát, s ezt tartotta feladatának. Holott 2000 után minden társadalmi réteg számára nyilvánvalóvá kellett volna válnia, hogy a digitalizáció megkerülhetetlen tényként szól(t) bele az életünkbe, s pillanatokon belül átalakítja azt. A poroszos, tekintélyelvű magyar oktatási kultúra eleve nem volt alkalmas arra, hogy egy ilyen paradigmaváltást véghezvigyen, sőt, ideológiai-politikai megosztottsága miatt nem is tartott szükségesnek egy effajta átalakítást. Olyannyira, hogy a 2012-es NAT-tal és a 2013-as kerettantervekkel, továbbá a 2014-es tankönyvrendelettel⁴ – illetve az azt kiegészítő KLIK-es szabályozással,⁵ amely nemcsak a tananyag tartalmát szabályozta 90 %-ban (mint a kerettanterv), hanem még a hozzáférés eszközeinek számát is radikálisan és értelmetlenül csökkentette – végérvényesen látszóan a konzervatív nevelési-oktatási értékrendek mellett foglalt állást. Az oktatási államtitkárság

¹ *Aki az ihletre vár, nem jut sehova* (MÉZES Gergely interjúja KÁNYÁDI Sándorral), Vasárnapi Kisalföld, 2009. március 29, 15.

² KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Irodalom és hermeneutika*, Bp., Akadémiai, 2000, 18.

³ Vö. MIHÁLY, 2009.

⁴ EMMI, 2014.

⁵ SZ. N., 2014.

(ideértve az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetet és annak új, kísérleti taneszközcsoomagjait is) és a magyar pedagógia rendszere – valljuk meg, a tanári megszokás sem – nem látja szükségesnek az oktatási tartalmak és módszerek radikális átalakítását. A produktivitással megteremthető új tartalmak létrehozásának szükségessége helyett továbbra is a reprodukív tanulási technikák, módszerek mellett érvel – erősen konzervatív tananyagtartalmak fenntartása mellett.

Vajon mi magyarázza ezt az értelmezhetetlen visszafordulást a múltba? De-magóg érvek a nemzet-és/vagy a nyelvvesztés félelme miatt? Vajon mivel magyarázható, hogy a magyar oktatási rendszer végső központosítása sem termel ki a pedagógustársadalomból annyi autonóm akaratot – minimum tiltakozásképpen –, amennyivel legalább a módszerek tekintetében merhetné vállalni a saját szabadságtörekvéseit? Gyávaság az oka ennek, túlterheltség, kényelem?

Vajon „[mi] az oka, hogy Magyarországon az irodalomtanítás modernsége lábra nem tud kapni?”⁶ – parafrázálhatjuk joggal Katona Józsefet a XXI. század második évtizedének derekán.

Programjaink, melyeket az élményközpontú irodalomtanítás értékeszményei jegyében szervezünk immár két és fél évtizede, lényegében erre a kérdésre igyekeznek lehetőségeik szerint minél hatékonyabb válaszlehetőségeket megfogalmazni, szemléleti-módszertani modelleket konstruálni.

2. AZ IRODALOMTANÍTÁS SZEREPE, FELADATA 2010 UTÁN

Az elmaradt paradigmaváltásnak természetesen meg fogjuk fizetni az árát. A „törlesztés”-t már el is kezdtük – lásd a magyar diákok ismét gyengülő eredményeit az újabb PISA-felmérésekben!⁷ A gyengülő eredményekre az oktatáspolitikai ismét rossz válaszokat adott, idén is trükkösen megszüntetve a tankönyvpiac – a tavalyi tarolás után már amúgy is csak elemeiben létező – sokszínűségét.⁸

Mit tehet a pedagógus egy ilyen helyzetben? Vagyis akkor, amikor a tananyag-kiválasztási, szabályozási rendszerbe való beleszólási lehetősége szinte a nullával egyenlő? Amikor ő maga ugyan jó látja, hogy már semmi nem működik ugyanúgy, mint tíz-húsz évvel ezelőtt, ám nincs módja arra, hogy ezt a működésmódot befolyásolja?

Mindenekelőtt megpróbálhatja tisztázni elméleti és gyakorlati szinten, hogy mi is volna a magyartanár feladata a jövő évtizedekben. Ehhez pedig legelsőként számba kell vennie, hogy miképpen változott meg az irodalom percepciója a társadalom életében.

⁶ BODROGI-FINTA, 2013.

⁷ SZABÓ, 2013.

⁸ ERDELYI, 2015.

S ha a magyartanár szétnéz a világban, először is azzal a ténnyel szembesül, hogy tantárgyának társadalmi és iskolabeli presztízse egyaránt megrendült az utóbbi évtized(ek)ben. S történt ez akkor, amikor a szónak, a szövegnek, a betűnek a szerepe erősen felértékelődni látszik a társadalom életében és az önérvényesítésben. Kétségtelenül érzékeljük az ellentmondást: aki jól ki tudja fejezni magát, meg tudja fogalmazni a vágyait, érényeit és hibáit a nyelv segítségével, az jobban, könnyebben boldogul az életben (mint az irodalomtanítás első forradalma, azaz bevezetése idején – lásd dolgozatunk elején!). Gyorsabban és hatékonyabban kommunikál, mélyebben és hozzáértőbben viszonyul a történelemhez, a kultúrához és általában a másik emberhez.

Alkalmas-e arra az irodalom tantárgy – teszi föl magának a kérdést ekkor a magyartanár –, hogy ezeknek a kihívásoknak megfeleljen? Hiszen ehhez valószínűleg arra volna szükség, hogy az irodalomórákon már eleve jó hangulat legyen, elfogadó légkör, s a gyerekek legyenek tudatában ama meggyőződésüknek, hogy az irodalom valami rettentően fontos dolog az életben, s hogy aki sokat olvas Petőfit, Móriczot, József Attilát, az jobban és pontosabban érti („olvassa”) nemcsak a körülötte lévő világot, hanem a biológia- és matekfeladatot is. De hiszen akkor – gondolja tovább az egyszerű magyartanár – arra volna továbbá szükség, hogy ennek érdekében állandóan kreatív feladatokkal bombázzuk a diákokat, akik amúgy imádják a kreatív feladatokat, csak kapniuk kell ilyeneket. S persze arra is nagy szükség volna, hogy engedjem, sőt biztassam tanulóimat a digitális eszközök és adatbázisok használatára is. Ehhez persze elengedhetetlen feltétel, hogy én magam is bizonyos otthonossággal mozogjak abban a világban, amelyben csemetéim élnek mindennapjaikat – hiszen látom, hogyha nincs a kezükben a telefonjuk, megbénulnak...

Bizonyosnak látszik ma már: annak érdekében, hogy mindezek megtörténhessenek, feltétlenül szükséges az irodalomtanítás szerepének – természetesen többféle paradigma mentén történő – újragondolása. Az érettségi rendszer jelenlegi szisztémája elfogadható, 2017-es megújítása várhatóan nem hoz gyökeres változásokat. Ami azonban az érettségi előtti években történik, annak főképpen módszertani megújítása elengedhetetlen. Ennek néhány modellezési lehetőségét szeretnénk bemutatni a továbbiakban – természetesen a teljesség igénye nélkül.

3. EREDMÉNYEINK

3.1 A 12 legszebb magyar vers-program (2007–2013)

2007 szeptemberében lett 160 éves a magyar irodalom történetének a világon egyik legismertebb remeke, a *Szeptember végén* című Petőfi-vers. Ennek tiszteletére tudományos konferenciát rendeztünk a vers szülőhelyén, Koltón, illetve a közeli Nagybányán.

A szimpóziumon részt vett Margócsy István irodalomtörténész, a Petőfi-életmű kiváló ismerője, aki zárszavában kifejtette, hogy az ilyesfajta emberi és szakmai találkozások azért fontosak, mert választ próbálnak adni a jelenkor egyik legfontosabb kérdésére: „Mit kezdünk a kultúrával, mit kezdünk a költészettel a XXI. században?”

A szintén kiváló Petőfi-kutató Kerényi Ferenc – betegsége miatt – előadásának szövegét küldte el erre a konferenciára, egyetértve annak szellemével, sőt, megfogalmazta számomra azt is, hogy akkor érdemes ilyesfajta konferenciát csinálni, „ha az embernek van koncepciója”.

Ez utóbbi kijelentésen, illetve a *Szeptember végén*-konferencia sikerén felbuzdulva, az ott elhangzottaktól motiválva született meg és indult útjára a Kárpát-medencében *A 12 legszebb magyar vers*-program.

A versek kiválasztásában az irodalomtörténeti kánon – és persze a személyes ízlés elfogultsága – mellett elsősorban az vezérelt, hogy a szövegek részei legyenek az általános vagy középiskolai tananyagnak, ismertek legyenek az irodalom iránt kevésbé érdeklődők körében is. Fájdalom, hogy a sorozatból kimaradt Balassi Bálint, Csokonai Vitéz Mihály, Kölcsey Ferenc, Szabó Lőrinc és még sokan mások. De határt kellett szabni a versek mennyiségének, s úgy tűnt, a 12-es szám egyrészt már más művészetekben is alkalmas volt a legjobbak megtalálására (lásd például a filmek világát: „A budapesti 12”!), továbbá a 12 sem nem sok, sem nem kevés, kerek szám is, meg nem is kerek – szóval rokonszenves aritmetikai mennyiség...

S ha lesznek konferenciák, akkor kötetek is kellenek, gondoltam tovább a koncepciót. Megszületett az ötlet, hogy legyen ez egy igazi könyvsorozat, melyet a későbbiekben magyartanárok és egyetemisták haszonnal forgathatnak majd, hiszen – feltételezésünk szerint – az adott verssel kapcsolatban a legújabb kutatási eredményeket és a legfrissebb gondolatokat tartalmazzák. A „T I Z E N K É T V E R S” kifejezés pedig szerencsére éppen 12 betűből áll, így kérésemre – utalva ezzel a régi *Mozgó Világ* című folyóirat grafikai megoldására – könnyedén megoldotta kiváló grafikusunk, Scheffer Miklós, hogy a könyvek gerincén egy-egy betű végül eme szintagmává álljon majd össze. (Az első borítón pedig mindig a szóban forgó vers kéziratát vagy annak rekonstrukcióját hoztuk.)



*A kötetek, melyek vastagságukkal jelzik a vers kánonbeli helyét is.
A gerinceken összeolvasható szöveg: TIZENKÉT VERS*

A 6–7. gerincbetűnél még nem voltunk biztosak benne, hogy a szavak végére érünk, hogy sikerül a programot befejeznünk, de amikor a 12. kötetet is átadtam a szerzőknek 2013 szeptemberében – ismét Koltón –, úgy éreztem, kegyelmi pillanatoknak vagyok a részese.

A második alkalommal, 2008 tavaszán csatlakozott a projekthez Jordán Tamás, Kossuth-díjas színművész, a szombathelyi Weöres Sándor Színház igazgatója, akinek még korábbról volt egy álma – mint mesélte nekem –, mégpedig az, hogy sok ember egyszerre, tömegben mondjon verset. Felkérve őt Pilinszky János *Apokrifjének* elmondására a második konferencia nyitányaként – egy szombathelyi piros lámpánál ültünk az autóban –, azonnal megéreztem, hogy kettőnk szándékai találkoztak egymással. Két-három hét múlva aztán a helyi Sportházban majdnem másfél ezer ember, elsősorban 15 éves lány és fiú szájából hangzott fel elementáris erővel a Pilinszky-vers szózata – Melis László gyönyörű zenéje, Jordán Tamás vezénylete mellett. Az eseményt elneveztük Nagy Versmondásnak, melyet aztán minden következő konferencián megismételtünk az adott helyszínen diákokkal és felnőttekkel egyaránt. Az első ilyen rendezvény végén levetítettük Maar Gyula portréfilmjének ama részletét, amikor a költő elmondja az *Apokrifet*. Döbbenetes hatása volt az egy szál ember vékony és rekedt hangú, szakrális kántálásának. Az 1350 fiatal mintha odaszögezték volna a székekhez, úgy hallgatták végig a 10-12 perces felvételt. Azok a fiatalok, akiket

előszeretettel bélyegzünk hanyagnak és nemtörődömnek, a kultúra és a hagyományok iránt nem érdeklődőnek. A költészet és egy sugallatos személyiség azonban mindannyiukat elvarázsolta. Úgy éreztük akkor Jordán Tamással, hogy amit mi csinálunk, az is lehet fontos, de az igazi Nagy Versmondás mégiscsak az, amikor Pilinszky János egy szál magában tart fogva 1500 embert...



*Jordán Tamás Nagy Versmondást vezényel Csöngén,
Weöres Sándor falujában, 2013 tavaszán*

Később még sok helyre hívtak bennünket közösen és hangosan verset mondani *A 12 legszebb vers*-programtól függetlenül is. Többször jártunk például Budapesten, Keszthelyen, Százhalombattán, sőt, Erdélyben Marosvásárhelytől Sepsiszentgyörgyig szinte minden városban – kiegészülve a Sebő-együttessel –, e meghívásokból és az ottani lelkesedésből is érzékelhető, hogy az új műfaj, a Nagy Versmondás ráérezett valamely meglévő igényre; általa a költészet visszatalált ősi formáihoz: a közösségiséghez és a hangzó beszédhez.

E versmondások mindegyike lélekemelő esemény volt, de különösen ilyenekké váltak a határainkon túli alkalmak: a szabadkai (Kosztolányi Dezső: *Hajnali részegség*), a nagyváradi (Ady Endre: *Kocsi-út az éjszakában*), a koltói Nagy Versmondás (Petőfi Sándor: *Szeptember végén*). Felejthetetlen élmény, amikor egy másik ország többségi kultúrájában élő és azt tisztelő magyar gyerekek és felnőttek halhatatlan magyar költőink versei segítségével átélhetik nemzeti identitásukat.

Konferenciáink bevált struktúrája szerint mindig az első napon tartottuk a nagyobb ívű előadásokat az adott költő monográfiáival, kutatóival (Szegedy-Maszák Mihály, Jelenits István, Sipos Lajos, Kenyeres Zoltán, Láng Gusztáv, Bányai János, Faragó Kornélia, Margócsy István, Kerényi Ferenc, Kabdebó Lóránt, Tverdota György, Bókay Antal, Dávidházi Péter, Nyilasy Balázs, Kovács Árpád, Szitár Katalin, Odorics Ferenc és mások), a második napon a szóban forgó költemény részletes elemzése-értelmezése következett, majd a harmadik napon elsősorban a vers és a költő tanításával kapcsolatos problémák kerültek terítékre.

Mindvégig azon igyekeztünk, hogy az egyes alkalmakat a költő életéhez vagy magához a vershez kapcsolódó helyszín nyújtotta élményszerűség mellett kiállításokkal, hangversenyekkel, filmvetítésekkel, archív hangfelvételek lejátszásával, könyvbemutatókkal – az előző konferencia kötetét mindig a következő összeállítás első estéjén mutattuk be – tegyük színesebbé. Máig is csodálattal gondolok arra, hogy alkalmanként a kolléganők és a kollégák határainkon innenről és túlról (ezeknek a határoknak egy része talán éppen miattunk, illetve az irodalom miatt is szűnt meg a program közben?) több száz kilométert utaztak a saját költségükön, hogy 15-20 percet beszéljenek egy költeményről. Ezért én ma már egészen biztos vagyok abban, hogy a költészet mégiscsak örök. Az ember ugyan esendő, de az ember létrehozta szellemi dolgok örökérvényűek. Jordán Tamás hangokból épített katedrálist gyerekek százaival, mi betűkből igyekeztünk összeróni jövőre korok számára valamit, ami fontosabb a jelennél.

A program tudományos értékét természetesen majd a jövő hivatott megítélni. Terveink szerint a köteteket még egyszer kiadjuk, újraserkesztett, frissített változatban, illetve korszerűsítjük szerény honlapunkat, ahol a mozgalommá fejlődött Nagy Versmondások dokumentumait és módszertanát, illetve a program tudományos eredményeit rögzítjük, összegezzük. Elérhetővé, letölthetővé tesszük köteteinket pdf-formátumban, hogy minél többen használhassák őket munkájukhoz (csak nagyon kicsi példányszámban jelenhettek meg annak idején).

Az irodalom lényege mindig is a megértésre való törekvés és ösztönzés volt (gondoljunk ismét a határok megszűnésére!). Minden műalkotás erről beszél: készüljön akár ecsettel, vésővel és kalapáccsal, vagy rögzítsék hangjegyekbe dallamait. Az irodalomnak eszköze ehhez a nyelv, amelynek legmagasabb rendű absztrakciója a költészet, mely pedig – minden remekmű – újratanítja nekünk a nyelvet.

Meggyőződéssel hisznek ebben nemcsak azok, akik a programban előadóként, szervezőként, versmondóként részt vettek – összesen körülbelül 12 ezren! –, hanem azok is, akik filmjeink révén találkoztak velünk, vagy köteteinket vették kézbe.

S bizonyítja ezt az is, hogy Budapesten, a 2014. október 23-án megnyíló Magyarság Házában, ahol a kiállítás egésze a magyar kultúrát és szellemet igyekszik reprezentálni főleg a fiatal korosztály számára, a tíz szoba közül másfelet *A 12 legszebb magyar vers*-program kapott meg. A rendezők Kosztolányi Dezső *A tíz*

legszebb szó című esszéje alapján adnak ízelítőt a sport, a művelődéstörténet, a képzőművészet, a zene, a tudomány és más területek legjelentősebb alkotásaiból. Mi a *Gyöngy* szobában mutathatjuk meg, hogyan is mondtuk el Drégely várában Arany János balladáját körülbelül 300 apróddal, s hogy miképpen írta át a 12 legszebb verset néhány egyetemista diák slam poetry-stílusban.

S bizonyítja ezt Pusztay János nyelvészprofesszor is, aki nemcsak megtanulta és előadta – az utolsó konferencián, illetve azóta már többször – a 12 legszebb magyar verset, hanem le is fordította őket hét finnugor nyelvre, majd a fordításokat díszkiadásban meg is jelentette (Masszi Ferenc ihletett illusztrációival). 2012-ben Siófokon, a Finnugor Népek Világkongresszusán minden résztvevő ezt a kötetet kapta ajándékkul – köztük olyan népek képviselői is, akik eddig alig-alig hallottak a magyar költészetéről. 2015-ben a projekt azzal folytatódik, hogy több finnugor nép kiválasztotta a saját 12 legszebb versét, s ezeket lefordítják egymás nyelvére. Sőt, megjelentetik a legszebb 50 magyar verset és a 12 legszebb magyar novellát is a saját nyelveiken. Lehet-e ennél ékeesebb bizonyítéka annak, hogy – mint fentebb is írtuk – az irodalom legfőbb célja és értéke a megértésre való törekvés?

Programunk mindvégig élvezhette a Sipos Lajos professzor vezette Magyar Irodalomtörténeti Társaság támogatását is. A program anyagi költségeit pedig – sok más alapítvány, egyesület, kiadó, magánszemély, önkormányzat mellett – mindenekelőtt a Nemzeti Kulturális Alap biztosította. Nélkülük nem jöhetett volna létre ez a mozgalom, amely – úgy vélem – mégiscsak megfogalmazott legalább egyfajta válaszlehetőséget a Margócsy István által fölvetett kérdésre. Ez a válasz pedig immár *A 12 legszebb magyar vers*-program és mozgalom jelszavává vált: „Irodalom nélkül lehet élni, csak nem érdemes”.

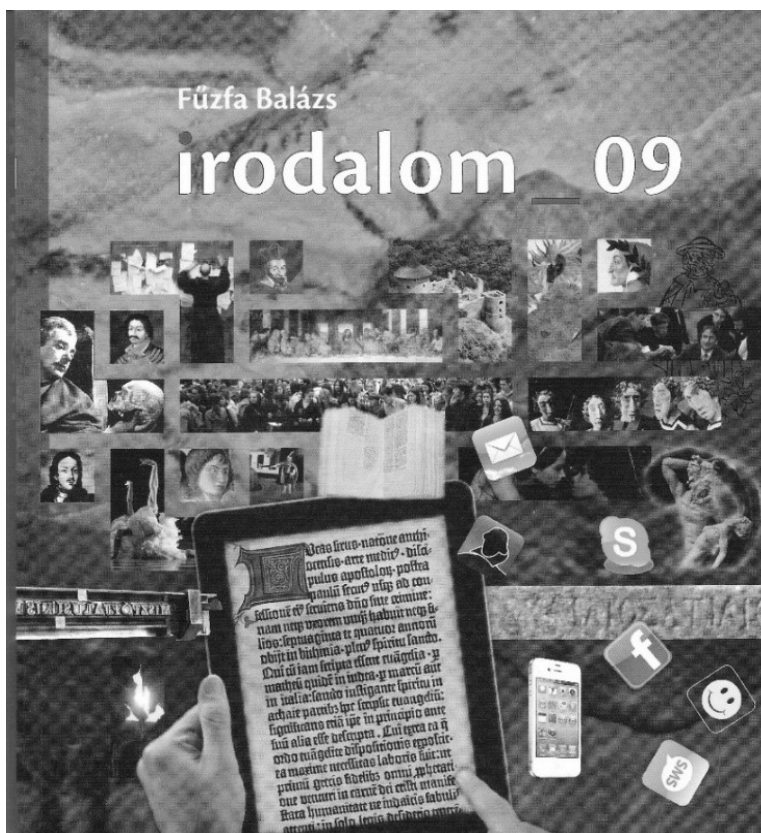
3.2 Új típusú tankönyvek az élményközpontúság jegyében (2008–2011)

2008 és 2011 között új típusú irodalomtankönyveket jelentettünk meg a Krónika Nova Kiadó gondozásában. A tankönyveket az élmény- és érettségi-központúság jegyében gondoltuk végig és készítettük el – az alábbi jellemzőket igyekeztünk betartani:

- a) Tankönyveink a hatályos kerettantervi szabályozás „B” változatának elveit⁹ vették figyelembe, ám összességében az „A” változat elvárásai szerint (is) rendezik a tananyagot érettségi-előkészítő jellegűvé.
- b) Emellett a tankönyvek felépítése a kétszintű érettségi előírásait és fogalomrendszerét tekintve mérvadónak, s szemléletük elsősorban nem irodalomtörténeti jellegű, hanem probléma- és élményközpontú.

⁹ Lásd bővebben a kerettantervről szóló, 3.3. sz. fejezetben!

- c) Ennek jegyében köteteinkben a tananyagszervezés általában koncentrikus (téma, modul, motívum stb. szerint), illetve a jelentősebb szerzőknél (életművek) portré jellegű – az irodalomtörténet érzékelhető háttérmotívumként való jelenlétével.
- d) Az egész szöveghez képest mintegy 40 %-nyi kreatív, humoros feladat, kérdés, projektmunka szerepel a tankönyvekben – kutatásra, alkotásra, az irodalommal való élményszerű foglalkozásra biztatva az olvasókat.
- e) A sorozat szemléletmódjára nem az eldöntöttség és befejezettség, változathatatlanlanság, hanem a gondolkodtatás, az Umberto Eco-i szemlélet jellemző: vagyis hogy minden irodalmi műnek annyi értelmezési lehetősége van, ahány olvasója.
- f) Köteteink arculatát a jelen kor fokozott vizualitási igényéhez igyekeztünk igazítani (grafikus: Szabó László). Átlagosan minden oldalon legalább 1-2-3 kép található, sőt, egész oldalas képek, képsorozatok sem ritkák könyveinkben. (2008-ban a 12.-es kötet, illetve a sorozat Szép Magyar Könyv-oklevelet kapott az Ünnepi Könyvhéten.)
- g) A kreatív írás szépirodalmi lehetőségeit is szeretnék megteremteni a tankönyvek (verselés kötött és szabad formákban, novella-, drámaírás stb.). (Lásd elképzeléseink megvalósulását dolgozatunk 3.6 pontja alatt!)
- h) Hasonlóképpen lényegesnek tartjuk, hogy diákjaink megismerkedjenek az irodalomszakma határterületeivel, néhány irodalomhoz közeli hivatás jellemzőivel (tartalmi szerkesztő, olvasószerkesztő, műszaki szerkesztő, grafikus, korrektor, nyomdász stb.). – Elképzelhetőnek tartjuk, hogy tanítványaink maguk tervezzenek, szerkesszenek verseskönyvet, újságot stb. – tankönyvünk az ilyen munkához is igyekszik ötleteket, adalékokat nyújtani, s effajta tevékenységre erősen biztat.
- i) A színjátszást általában, illetve a drámajátékot különös fontossággal kezeljük.
- j) A korábban megszokott szöveghordozók mellett a CD-ROM, a DVD és az internet fokozott használatát erősítjük.
- k) A legérdeklődőbb diákok számára biztosítjuk a lehetőséget az irodalomtörténeti, irodalomtudományi kutatás módszertanával való megismerkedésre (elsősorban gyakorlati munka segítségével).



*A tankönyveket – a kiadó ötletéből kiindulva – fordított sorrendben írtam.
A 9. osztályos jelent meg utoljára, 2011-ben
(a 2008-ban Szép magyar könyv-oklevéllel díjazott design Szabó László munkája)*

3.3 „B” jelű kerettanterv az élményközpontúság jegyében (2013)

2013-ban az OFI megbízásából elkészíthettem a magyar irodalom tantárgy kerettantervének „B” változatát. Sajnos a tervezetet csak később fogadta el a minisztérium, mint az „A” változatot, ezért még a létezéséről is nagyon kevesen tudnak. A kerettanterv koncepciójában a törvényalkotó az alábbi értékek, azaz lényegében a paradigmaváltás mellett tör lándzsát:

„A kerettanterv egyaránt tükrözi az irodalom tanításának módszertani változásait és az irodalomtudományban az utóbbi évtizedek során végbement szemléletbeli átalakulásokat. Ezek szerint az irodalmi alkotások önmagunk és a másik ember megismerésének egyéb módszerekkel és eszközökkel nem pótolható lehetőségeit adhatják számunkra. Az irodalom születésének mai tendenciái jelzik az irodalomnak – elsősorban mint kulturális közegnek, beszédmódnak – a »haszná-

latára» vonatkozó új, IKT- és tanítási eszközök, módszerek, tananyagok előtérbe kerülésének szükségességét.

Érzékelhető igény mutatkozik a szakmában és a mindennapi életben – a fentiekkel összefüggésben – az irodalom jelenének megismerésére, az iskolai kánonba való beemelésére, továbbá az irodalom új típusú, illetve eddig figyelmen kívül hagyott jelentésszereinek megértésére – az »abszolút« kortárs és/vagy digitális irodalom széles körű megismerésére.

Az alábbi funkcióváltás talán kevésbé érzékelhető, de másik fontos jellegzetessége napjainknak: az irodalomtanításnak a jövőben egyre inkább a világban szédítő gyorsasággal teremtődő szöveges és egyéb típusú jelek és jelrendszerek megértésére, gyors alkalmazására, működtetésére kell felkészítenie a diákokat.

A modern ember életkörülményeinek, tárgyi és technológiai környezetének rövid idő alatt – lényegében az ezredforduló után – történt radikális megváltozása arra szólít fel bennünket, hogy diákjaink derűs jövője, továbbá az irodalomnak az emberi boldogság megteremtésében játszott nélkülözhetetlen szerepének megőrzése érdekében a középiskolai korosztályok irodalomtanítását *például* eme alternatív kerettanterv koncepciója szerint gondoljuk végig és alakítsuk át.

[...]

Alapvető fontosságúak kerettantervünkben a szolidaritás, az erőszakmentesség, a tolerancia és a környezettudatosság értékei. A jövő irodalomtanításának mélysége, minősége és fontossága azon múlik, hogy miképpen tud hozzászólni a magyarság és az emberiség jövőjét érintő eme legfontosabb kérdésekhez.

Az irodalomtanítás szemléletváltását azzal is érzékelteti e tanterv, hogy fokozott hangsúlyt kap benne a kortárs irodalom, amely minden évfolyamon rendszeresen szerepel az irodalomtörténeti anyag referenciájaként – nem csak a saját, néven nevezett fejezeteiben, és egyáltalán nem csak a megszokott módon, a 12. osztály végén. Ez a tény is jelzi az erőteljes szemléletváltásnak, valamint a tananyag átstrukturálásának szükségességét. Nem kétséges ugyanis, hogy a múltat, így a múlt irodalmát is mindig a jelen szemüvegén keresztül nézzük. Azaz az irodalomtanítás legfontosabb feladata ma és a jövőben nem az irodalom történetének a megtanulása, hanem a világértelmezés készségeinek, képességeinek kialakítása.

A szépirodalmi alkotások mellett a diákokra ma elsősorban az irodalom vizuális és populáris rétege képes hatást gyakorolni. Ezért mindvégig fontos, hogy a négy év során az aktuális tananyag állandóan kapcsolatba kerüljön a mindennapi történésekkel, a hétköznapi digitális kultúrával, a tárgyi és szellemi környezet erőteljes vizualitásával, dinamikus változásaival. Ennek jegyében nélkülözhetetlen a Gutenberg-galaxis kultúrája mellett a jelen webkultúrájára való folyamatos utalás, továbbá az állandóan születő új műfajok beemelése a tanítási folyamatba – azaz a Neumann-univerzum jelenségeinek érzékeltetése és beépítése az iskolai órák anyagába.

A kreativitás, a játék, a humor az irodalomtanítás újragondolásának egyik leglényegesebb összetevője, ezért a tanterv ezt sem hangsúlyozza külön minden egyes lehetséges helyen.” (*Kerettterv*, 2013)

A fentiek és a valóság összevetéséből látszik, hogy sajnos egyelőre még nem tartunk itt. Ennek oka mindenekelőtt az információhiány és a tanárok túlterheltsége. Sajnos kolléganőink és kollégáink többségének egyszerűen nincs ideje és energiája a megújulásra, nincs ideje arra, hogy új anyagrészeket és új módszereket emeljen be repertoárjába. (Megjegyezzük, hogy a szomszédos Ausztriában egy effektív magyarázó 1,3-es szorzóval számolódik az adminisztrációban...)

3.4 *Az Irodalomtanítás Innovációjának Országos Műhelye (IROM, 2012-től)*¹⁰

A vállalkozás négy bázisa a Nyugat-magyarországi Egyetem Esztétikai, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete, illetve Bolyai János Gyakorló Általános Iskolája és Gimnáziuma, továbbá a Debreceni Egyetem Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézete és Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma. Az egész országot átívelő egyesülés célja, hogy egybefogja mindazon innovatív kezdeményezéseket, amelyek az irodalomtanítással kapcsolatosak, tehát az ország más régióiban működő olyan „szatellit” kialakulásával is számol, amelyek idővel egyre markánsabban vesznek majd részt a közös munkában, akár országhatárokon túl is. Ilyeténképpen tehát potenciális szövetségésének, partnerének tekint minden olyan felsőoktatási, közép fokú avagy civil módszertani műhelyt és szakmai munkaközösséget, amelyet foglalkoztat e tantárgy jövőjének formálása, gondozása.

A szimpóziumokra kezdetben évenként kétszer került sor, ősszel Debrecenben, tavasszal Szombathelyen. A kétnapos alkalmak a konferenciák és a workshopok munkaformáit ötvözik: szekcióelőadások, fórumok, kerekasztal-beszélgetések formájában mindig helyet kap a konferenciákon valamely meghatározott probléma körüljárása (pl. az internetes változások, a kötelező olvasmányok vagy éppen a kerettanterv kérdései), a hangsúly mégis a különféle bemutató órákra, varázstábla-demonstrációkra, gyakorlatorientált műhelymunkákra helyeződik. Az előadások, illetve a kerekasztal-beszélgetések szövegei az IROM Füzetek sorozatban jelennek meg, a bemutató órák, illetve a különféle ppt-prezentációk, videós anyagok pedig – részben – elérhetők a Nyugat-magyarországi Egyetem Könyvtárának honlapján.¹¹ Saját honlapunk az egyik legintegratívabb hazai szakmai internetes felület ambíciójával készül. Fontos hangsúlyozni, hogy az illető alkalmak nem csupán földrajzilag kívánják az irodalom tanításának ügyében érdekelteket egyesíteni, hanem a szakma rétegzettségét tekintve is: tanárjelölteket éppúgy megszólít és szereplésre invitál, mint gyakorló tanítókat;

¹⁰ A 3.4. és a 3.5. sz. fejezetek társszerzője Bodrogi Ferenc Máté. Köszönöm segítségét!

¹¹ Lásd itt: <https://videotorium.hu/hu/channels/details/1120>, IROM-konferenciák [2016. 05. 15.]

egyetemi oktatókat éppúgy, mint oktatáskutatókat. Mindezt jól érzékelteti, hogy az ügy iránt Vasban és Hajdú-Biharban például a Megyei Pedagógiai Szakszolgálat és Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet, illetve a NYME Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központja Szombathelyen, továbbá a Magyar Irodalomtörténeti Társaság helyi szervezetei egyaránt elköteleződtek. Hasonlóképpen fontos, hogy együttműködik velünk az ELTE BTK Irodalom- és Kultúratudományi Intézete (2013 őszi konferenciánknak helyszínt is biztosított), a Petőfi Irodalmi Múzeum, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet és a Krónika Nova Kiadó.

Az *Irodalomtanítás innovációja Kelettől Nyugatig* elnevezésű projekt (konferencia- és könyvsorozat) nyitóeseménye 2012 novemberében volt a Debreceni Egyetemen, *Az irodalomtanítás innovativitásának záloga: a tanárképzés* gondolatkörének jegyében. A tervezett programpontok között szerepelt például egy szekció *A magyartanár-képzés problémái, innovációs lehetőségei a felsőoktatásban* címmel, melyen az ország valamennyi nagyobb tanárképző műhelyének képviselője kifejtette véleményét, de fórum-témává tettük az új NAT-ot és a kerettantervet is, illetve az újjal bevezetett osztatlan egyetemi képzés ügyét. E második konferenciánkon nagyobb szerepet játszott az elvontabb eszmecsere, de már markánsan igyekeztünk megjeleníteni a későbbi hangsúlyokat is: az élményközpontú szövegértés, illetőleg a kooperatív tanítási módszer szellemében tartottunk bemutató órákat a „líralogikáról”, amiképpen közös műhelymunka keretei között az érettségi dolgozatok javításának, illetve az érettségi vizsga szóbeli értékelésének kérdéseiről is bővebben szó esett. Kiemelendő még a programból az IROM Könyvek első darabjának bemutatója, mely a közvetlen előzményt jelentő, 2012 februári szombathelyi konferencia bővített és szerkesztett anyagát tartalmazza.

Legutóbb pedig, 2015 őszén Debrecenben tartottunk sikeres konferenciát és MTA-projektbemutatót *Kreatív-produktív irodalomkultúra: a fesztiválizáció paradigmája* címmel (lásd a következő pontot is!), melyet a karnevalizáció jegyében nyitottunk meg egy Nagy Versmondással a Debreceni Egyetem impozáns épülete előtt, Jordán Tamás vezényletével, mintegy 600 középiskolás diák részvételével. (A konferenciáról szóló beszámoló olvasható a Debreceni Egyetem Tympanon című lapja 2016/1. számának címlapján.)

Olyan, jelképesen és konkrétan is az egész országon átívelő, szakmai rétegzettségét tekintve pedig szintén teljességre törekvő összefogásról van szó, amely tulajdonképpen páratlan az irodalom tanításának magyarországi történetében. A szervezők csak remélni tudják, hogy az IROM egyre bővülő tábort tudhat majd maga mögött, s idővel az irodalom tanításának hazai alakulástörténetébe érvényesen is beleszólhat a józan és előrelátó tervezés, illetve a derűs konszenzus jegyében.

3.5 Szakmódszertani kutatás (2015)

Az IROM eddigi munkájára alapozott koncepció tervezetével négy főből álló kutatócsoportunk – Czimer Györgyi középiskolai tanár és Dr. Bodrogi Ferenc Máté egyetemi adjunktus Debrecenben, Szakály Szilvia középiskolai tanár és e sorok írója Szombathelyen – egyéves akadémiai pályázati támogatást nyert. Céljainkat az alábbi dimenziókban fogalmaztuk meg:

- a) *Az irodalomtanítás innovációja – kulturális multimedialitás* (Zene és irodalom, képzőművészet és irodalom, film és irodalom manapság szoros viszonyának kérdései).
- b) *Az irodalomtanítás innovációja – csoportképző módszerek* (A frontális információátadáson túli legújabb alternatívákról: a projektmódszer aktuális lehetőségei, internetes oktatás és tanulói foglalkoztatás, közép- vagy hosszútávú „kihívások”, pl. kortárs versantológia szerkesztése saját kritikai előszóval stb.).
- c) *Az irodalomtanítás innovációja – online generáció* (Az internetes éra kihívásai: eltérő tudásforma, eltérő kultúrafogyasztás, eltérő információfeldolgozás, eltérő ingerküszöb, eltérő időbeliség).
- d) *Az irodalomtanítás innovációja – technomédiák* (A legújabb technomediális kultúrtechnikák alkalmazhatósága a tanításban: számítástechnikai szoftverek (vágás, keverés, szinkronizálás), videók, klip-gyártás, klip-elemzés, facebook és irodalom, mobiltelefon és versfeldolgozás, irodalmi remixek stb.).
- e) *Az irodalomtanítás innovációja – performativitás* (A test, a közvetlenség és az irodalom; közösségiség és irodalom; drámapedagógia és irodalom; író–olvasó-találkozók, színházlátogatás, kultuszhelyek felkeresése, interaktív múzeumlátogatás, koncert, show, slam poetry és irodalomtanítás kapcsolatai).
- f) *Az irodalomtanítás innovációja – fesztiválizáció* (A fentebbi innovációs aspektusok összehangolása a legtöbb szubkultúrát ma alapvetően meghatározó „fesztivál” gyökérmetaforája segítségével – egyben a Mihail Bahtyin-féle karnevalizáció modelljét kiaknázva – annak érdekében, hogy a tanulók irodalommal való találkozásában minél nagyobb szerepet kapjon a mediakonfigurációkon alapuló, mély nyomot hagyó, derűs közösségi élményszerzés, mely esztétikai aktivitásra és társas elköteleződésekre ösztönöz, nem az olcsó és üres giccs, hanem az igényes összművészet jegyében).
- g) *Az irodalomtanítás innovációja – hipertextualitás* (Sok helyen még ma sem bevett tanítási szempont az intertextualitás, pedig ezt a jelenkor már rég túl is haladta: hipertext-navigáció, „sharing culture”, „copy-paste culture” stb., mindezen jelenség mint kihívás, és irodalomtanítási válaszok mint megoldások).

- h) *Az irodalomtanítás innovációja – kötelező olvasmányok* (Hol a józan egyensúly a nemzeti örökség ápolása és az adekvát kortárs kultúrákövetés között? Jöhet-e Garaczi, Tolkien, Meyers, Rejtő? Maradjon az évfolyamonkénti „tíz” kötelező, melyeket senki nem olvas el, vagy legyen évenként kettő, amelyet egy listából választhat ki a tanuló, s melyet nem „kikérdeznek”, hanem videoklipet kell belőle csinálni, kritikát kell róla írni, illusztrálni kell, parafrázálni kell, internetes portfóliót kell alkotni a műről és írójáról stb.).
- i) *Az irodalomtanítás innovációja – világirodalom/ multikulturalizmus* (Kell-e tanítani Jacopone da Todit vagy akár a lengyeleket? Hol az optimális határa az ilyen irányú képzésnek? Hogyan lehetne naprakész módon ütköztetni a tanulókat a kulturális idegenséggel, más népek irodalmával?).
- j) *Az irodalomtanítás innovációja – történetiség* (a kronológiára építő irodalmi tanrend az egész euro-atlanti kultúrkörben leváltódott mára; ajánlatok, javaslatok új tanmenetszervező-elvek felvázolására).
- k) *Az irodalomtanítás innovációja – velünk élő(?) kortársak* (A kortárs irodalmi élet lüktetéséről egy mai átlagos diáknak fogalma sincs; nem találkozik fiatal írókkal, fiatal kritikusokkal, fiatal kulturális programszervezőkkel, egyáltalán fiatal művészekkel; a magyar irodalom/művészet intézményrendszere hatékony közvetíthetőségének kérdéseiről az irodalomtanításban, illetve a kortársak megjelenésének kérdéseiről a tanmenetben).

3.6 A kreatív írás mint az irodalomtanítás egyik lehetséges eszköze és módszere

(Nyugat-magyarországi Egyetem Esztétikai, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Szombathely; Nyugat-magyarországi Egyetem Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Szombathely)

3.6.1 Nógrádi Gábor-projekt (2014–2015)

E sorok szerzője a szombathelyi Bolyai János Gyakorló Általános Iskola a Gimnázium óraadó tanára (egyetemi oktatói főállása mellett). Osztályában a saját tankönyveiből tanít, s azon igyekszik, hogy diákjai számára a kreativitás minél tágasabb lehetőségeit biztosítsa. Egyik – 2014 tavaszától 2015 tavaszáig tartó – projektjének lényege az volt, hogy diákjai találkozzanak a kortárs irodalommal kreatív és szó szerinti értelemben is. Nógrádi Gábor személyében ez meg is történt az elmúlt hónapokban. Szerettük volna, hogy ez ne csak szokványos író-olvasó-találkozás legyen, hanem tulajdonképpen együtt alkotás.

Az író *Láttam, mi történt* címmel 2014 végén megjelent kötetében 56 nézőpontból meséli el ugyanazt a kis történetecskét (az „alap”-nak megadott történet szerint egy fiú, kiszaladva az iskolából, véletlenül [?] meglök egy lányt, akinek

leesik a szemüvege, és fogszabályzója van; délután aztán ugyanők egy plázában együtt lógnak...). A kéziratot a szerző megjelenés előtt elküldte nekünk „lektorálásra”, hogy a diákok véleményezzék, autentikus-e az argó stílusbeli szóhasználat. A munka olyan lelkesedést váltott ki diákjaimból, hogy ők is elkészítették a maguk stílusparódiáit. Ezek viszont annyira elnyerték Nógrádi Gábor tetszését, hogy írói honlapján szeretné közzétenni őket. (2015. május 14-én a jókedvű, élményközpontú, személyes találkozás is megtörtént az író és az osztály között.)

Íme, négy kis történet a 35-ből. Mindegyikből látszik, hogy a humor mennyire éltető eleme a diákoknak – s persze mindannyiunknak. (Diákjaim e munkák születésekor 10. osztályosok voltak.)

MOLNÁR TIBOR: *Paraszt bácsi*

Hát én kérem csak megpihentem a lovakkal emellett a tanoda mellet, mikor kérem mit látok ott, la? Hogy valamiféle pulyák szaladgálnak egymásba. Egy kis köllök belerohan egy kislányba, annak meg majd kiesik a szeme, aztán meg bögve elrohan. Estefelé meg még gyorsan lehajtottam a kistraktorral a bótba egy kis abrakír, oszt mit látok megin? Az a kis kópé már rá is akaszzkodott a szegény kis leánykára. Bezzeg a mi időnkbe, mikor még tehénszart kellett lapátolni, hogy fölfigyeljenek ránk az asszonyok, osztán csak akkor mönhetett a köcsögdudázás.

KÓSA VANESSZA: *Drága Mariska!*

Olyan régen beszélünk már, gondoltam elküldöm neked ezt a levelet. Ezenkívül, ma délután pont te jutottál eszembe meg a férjed, a Pista. Képzeld csak, mentem hazafelé a boltból, és egy iskola előtti padra leültem, mert hát majd' megszakadtam a cípekedésben. Üldögélek békésen, mikor észreveszem, hogy egy eszelős fiatalember az iskolából kirontra nekirohan egy ott álldógáló leánynak, ő meg sírva elszaladt. Ekkor jutottatok eszembe a Pistával, mert, ha jól emlékszem, annak idején te is úgy ismerted meg őt, hogy ő véletlenül leöntött téged kávéval. Tudom, ennél a buligánnál nem volt most kávé, de nem is ez a lényeg. Hanem amikor délután még az unokámat elkísértem a plázába megvenni egy könyvet, látom ám, hogy az a fiú éppen ott sétál a lánnyal kézen fogva. Hát el tudod ezt binni? Én a kislány helyében nem lettem volna vele ilyen elnéző. Szegény, ezelőtt még olyan sértődötten robant el az iskola elől. De végül is te is elnéző voltál a Pistával, és látod... igaz szerelem szövőődött belőle. Meg hát ezeknek a mai fiataloknak már nem lehet mondani semmit sem. Úgyis azt csinálják, amit ők akarnak, a bölcs tanácsok meg elszállnak a füleik mellett. Bezzeg a mi időnkben azért a lányok szívét bosszas és kemény munka volt megbódítani a fiúknak. No, mindegy is, remélem, az én drága kis unokám azért hallgatni fog majd a nagymamájára, ha már annyi idős lesz. Na és a te unokáid hogy vannak? Minden rendben velük is meg veletek is? Ja meg annak a süteménynek is elküldhetnéd a receptjét, tudod, amilyet a múltkor csináltál. Várom a válaszodat! Sokszor csókol: Irénke

FEKETE ANDRÁS: *Egykori orosz tiszt*

Igen mindent bevallok, csak ne vigyenek el, mindent bevallok, kérem! Éppen Sanyi bácsitól a vén trafikostól jöttem ki, de esküszöm, csak egy Kék Bondot vettem, semmi mást! Na, ami-

kor onnan kijöttem, láttam egy bizonyos kék fejű elvtársat. Tisztán láttam az esetet, fellökte azt az aranyos fehérnépet, az meg vigorgott vagy sírt, nem tudom, nem láttam pontosan! Ilyenek a mai fiatalok... Rendben, a lényegét mondom, nyugodjanak meg. Szerencsére a subanc illedelmes volt, szerencsére nem kellett ott helyben agyonlőnöm... bezzeg amikor én gyerek voltam... jó, bocsánat, elkalandozok. Délután újra láttam a párost... NEM kémkedtem utánuk, az nem az én dolgom. Nem akarok neveket mondani, de az a Béla feladata. A plázában voltak éppen. Pontosán délután 16 óra 00-kor... nem hazudok! Itt meg a gyerek ejtett le valamit. Ezen is csak röhögni tudtak. Ezek a mai fiatalok. Én megmondtam, be kéne vezetni a sorkatonaságot!

NEUMÜLLER OLIVÉR: *Rapper*

*Ye, ye, nyomattam a szöveget lazán a kecőba, de az asszony aszonta, hogy húzzak el a melóba, nyomulok a régi sulim előtt, akkor látom, hogy a kiscsávó meglöki a nőt, a bula burájáról mindkét szeme lepattant, a tesó esélye is rendesen megcsappant, de azé' az a kiscsávó visszaadja az üvegcuccot a néembernek, az meg nyafogva indította bátsóját a méternek. Délután zúzó a spanokkal a bótba, hogy piát csaphassak a hazai pócra, yo, akko' b*szódik be a szemem sarkába a két csíra, azé' nem hiába tolom a rímét, kiscsávó a repedésnek adja az ívet, mondom z'sír, akciós az abszint, csapassad kisarc, növekedjen a hasszint!*

3.6.2 IBM-projekt (2014–2015)

Az elmúlt tanév kreatív írásos projektjei közül kiemelkedtek az IBM-mel való kapcsolatfelvétel jegyében született alkotások. Valamely hirtelen ötlettől vezérelve egy órán felháborodtam azon, hogy a mi oktatási rendszerünk vajon miért nem biztosít minden gyerek számára egy tabletet, hiszen ez mindössze annyiba kerülne, mint egy középiskolai tanév tankönyvsomagja. Az osztály elgondolkodott ennek szakmai, anyagi és politikai okain, majd javaslatomat elfogadva mindannyian levelet írtunk az IBM-nek, hogy ajándékozzanak nekünk egy-egy tabletet...

Kiváló baráttra lertünk Beszteri Zsuzsannában, az IBM munkatársának személyében, aki elmondta, hogy ezt sajnos nem tudják megtenni, mert már nem gyártanak ilyesmiket, de szívesen meghívna bennünket egy fél napra az IBM magyarországi székházába.

A kirándulást meg is szerveztük 2014. december 12-ére, melynek során tiszteletünket tettük Radnóti Miklós meggyilkolásának helyszínén, Abdán, majd az IBM-ben hallgattunk előadásokat a cég vezető munkatársaitól például az „okos város”-okról. Délután a Magyarság Házát kerestük fel, ahol a *Mi, magyarok*-kiállítás részeként láthatók és hallgathatók/nézhetőek meg *A 12 legszebb magyar vers*-program (lásd erről dolgozatunk 3.1 fejezetét!) verseinek slam poetry-átiratait

is. Este pedig életre szóló élményben volt részünk a Nemzeti Színházban: Gorkij *Éjjeli menedékhelyét* néztük meg Törőcsik Marival az egyik főszerepben...



A szombathelyi Bolyai Gimnázium 11/C osztálya az IBM budapesti székházában. A háttérben a gyerekek kreatív írásaiból készült kiállítás látható. A kép bal szélén Németh Gyula osztályfőnök, Károly Frigyes igazgató, középen guggol a meghívó, Beszteri Zsuzsanna, jobb szélén e sorok írója

Beszteri Zsuzsanna kérésére az utazás előtt a témába vágó szövegeket küldtünk az IBM-nek. Ezek közül való az alábbi két parafrázis (a feladatot minden diák megoldotta):

SCHÜTZ OSZKÁR: *A Gutenberg-honlapra*

*Majd ha kifárad a kar, s hazug posztok napjai szűnnek,
S a földalra kikerülvén nem teremnek bárgyú bomályt;
Majd ha kihull a szó a trollok érdes kezéből,
S a múlt béke porát nem undorítja a sok mocsok;
Majd ha bloggerből s vloggerből az álszent hús
S a nyomorúságra éhes (pór)nép emberségre javúl;
Majd ha a világosság igénye terjed ki keletre, nyugatra,
És igazmondani tudó szív és valós kép nemesíti a fészket;*

*Majd ha kérdést tesz a webnépség,
És válaszáat ostromló habota és ízléstelen összekiáltás nem tarkítja,
S a csendből egy szó válik ki dörögve: „Igazság!”
S e rég várt „ötletét” végre tisztán látja az ész:
Az lesz a méltó diadal számunkra, internet népe!
Méltó emlékjelt akkoron ád a világ.*

*Apádnak rendületlenül
Tégy mindent, oh magyar;
Költől s az majdan fizet is
Majd átkoz és megtakar.*

*A világhálón e kívül
Nincsen számodra hely,
Háljon vagy keljen is veled,
Itt élned, halnod kell.*

*Ez a poszt, melyen annyiszor
Kézjél még nem volt,
Ez, melyhez minden hibát
Pontosvessző csatolt.*

*Itt íródtak csajért a nők
Férfik akaratai,
Itt törték össze szívüket
A remény asszonyai.*

*Kapzsiság! Itten posztolják
Házug lájkjaidat,
S felugrottak chatfalaid
A letöltés alatt.*

*És annyi vesszőhiba közt,
Oly sok felhívás után,
Megbökve bár, de törölve nem,
Él névjegy ma, az ám!*

*S népek hazája, party time!
Hozzád bátran kiált:
„Egy virtuális szenvedély
Kér teret, adattárt.”*

*Az nem lehet, hogy annyi kép
Hiába bódít tért,
Hisz photoshoppal annyi mű
kebel
Szakadt meg a posztért.*

*Az nem lehet, hogy mail, send,
És oly szent gépparancs
Hiába sorvadozganak
A billentyűzet alatt.*

*Még jöni kell, ha jöni fog
Egy jobb blog, mely után
Új tokot is feltehetsz
Az iPad-ad hátulján.*

*Vagy nőni fog, ha nőni kell
Ami megtekintést számlál,
Hol a videomegosztó mögött
Egy ország szégyenben áll.*

*S a kint, hol internet tűnik el
Gépek veszik körül,
S az ember millióinak
Szemében gyász könny ül.*

*Tégy mindent rendületlenül
Apádnak, oh magyar;
Ez éltetőd, s ha elbukál,
Karjával ez vakar.*

*A világhálón e kívül
Nincsen számodra hely,
Háljon vagy keljen is veled,
Itt élned, halnod kell.*



A 11/C osztály tagjai látható szenvedéllyel vetették bele magukat a Mi, magyarok című kiállításba s főleg annak interaktív részébe

3.6.3 Írócimborák-projekt (2015)

Németh Eszter, jelenleg Grazban élő magyartanár, író – egykori főiskolai tanítványom – segítségével mostani gimnazista diákjaim (az egész osztály) egy-egy kortárs íróval párban, közösen alkottak kisorsolt, azonos hívószavakra költeményeket, kisprózai alkotásokat és rajzokat.¹² Mint például ezeket:

¹² Az egész projekt itt érhető el: <http://iromimborak.blogspot.hu/search/label/szoszerelo> [2016. 05. 16.]

TINKÓ MÁTÉ (író)

*Keresték reggel óta, de szobájának
Rejtekéből sokáig nem érkezett válasz.*

*Anya kezdett először aggódni rajta,
a szigorú szülői fegyelmével, későakarva.*

*„**Vakarcsnak** neveztek,
Hát világgá megyek.”*

*„Világgá megyek, ha kell,
És senki sem érti meg.”*

*A padlásra bújt hajnalok hajnalán, oda,
Abol nem találják majd meg soha.*

*De a padlás sem volt otthonos,
Csak poros, csak csupa lim-lomos.
Mindenhol a felnőttég nyoma,
Selejtes öltönyök, **kalapok**,
nyakkendők otthona.*

*Rajzolni kezdett unalmában egy
Meg még egy **pálcikaembert**.*

*Szeme előtt a papírlap
Épp hogy életre nem kelt.*

*Akkor már kicsit egyedül is volt,
Akkor már kicsit félt is.*

*Míg aztán elaludt, álmában
Szerető szülőkről álmodott.*

A pálcikaemberek pedig életre keltek.

WEEBER ANNA (Bolyai Gimnázium, 11/C)

*Elbújtam kora reggel és szobámnak
Mélyéről órákig nem adtam semmi választ.*

*Anyá hadd kezdjen majd csak aggódni ratam,
szigorúnak tetsző fegyellemmel, nem-akarva.*

*„**Vakarcsnak** neveztem,
Világgá ne menjen!”
„Am, ha az kell, legyen,
Hogy megértsed, Kincsem...”*

*A padlásra bújtam hajnalok hajnalán,
Abol nem talál meg apám-anyám.*

*De a padlás nem lesz otthonos,
Örökké csak poros, csupa lim-lomos.*

*Mindenhol a felnőtték nyoma,
Kopottas **kalapok**, nyakkendők
s a múltnak otthona.*

*Rajzolni kezdtem unalmamban egy
Meg még egy **pálcikaembert**.*

*Szemem előtt a papírlap,
Életre és létre kelt.*

*Akkor már kicsit egyedül voltam,
Akkor már kicsit fenn voltam a Holdban.*

*Hol aztán szerető szülőkkel
Játszottam és éltem boldogan.*

A pálcikaemberek pedig körtáncot roptak.

Reménykedjünk benne, hogyha középiskolás gyermekeink ilyesfajta alkotómunkára képesek, mint amilyeneket e fejezetben bemutatunk (pedig nem irodalmárnak készülnek, hanem orvosnak, biológusnak, jogásznak, közgazdásznak, nyelvtanárnak...), akkor később, felnőtt korukban sem veszítik majd el a szépirodalmi szövegek iránti fogékonyságukat és az olvasás iránti szenvedélyüket. Még az is megtörténhet, hogy a 20 éves érettségi találkozón majd ők is örömmel számolnak be róla – mint ahogyan ez pár éve megtörtént velem –, hogy „Tanár Úr, most már bevallhatom, csak idén olvastam el, de ez az *Iskola a határon* nem is olyan rossz könyv...!”

3.6.4 Az élményközpontú tudományos és kreatív szépirodalmi munka mint a tehetséggondozás eszköze (2013–2015)

A Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Karának Esztétikai, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetében, karöltve a NYME Bolyai János Gyakorló Általános Iskolájával és Gimnáziumával, 2013 óta folytatjuk a „kísérlet”-et, melyben az élményközpontúságot a tudományossággal igyekszünk összekapcsolni.

Ebben a vonatkozásban az élményközpontúság mindkét fél számára öröm és tanulság: középiskolásaink számára élményt jelent az egyetemistákkal együtt szerepelni például egy konferencián (az egyetem épületébe való csoportos ellátogatás már önmagában is maradandó emlék), jóleső érzés együtt megjelenni egy verseskötetben, illetve az egyetemisták itt találkozhatnak először „leendő tanítványaik”-kal, amely esemény számukra is meghatározó élményforrás lehet későbbi szakmai munkájukhoz.

Az élményközpontúság produktumai is kétfélek voltak e munka során: közös tudományos diákkonferenciákat rendeztünk, illetve közös kiadványokat jelentettünk meg (részben a konferenciák anyagából szerkesztve).

A továbbiakban az utóbbi két tanév együttes projektjeiből mutatunk be néhányat röviden.

3.6.4.1 Kristóf Ágota-projekt (2013)

A világon az egyik legismertebb és legelismertebb francia–magyar író, Kristóf Ágota Szombathelyről származik. Tiszteletére 2013 őszén tudományos diákkonferenciát rendeztünk, melyen mintegy 15 előadás hangzott el gimnazisták, BA-s magyar szakos hallgatók és MA-s magyar szakosok (illetve egy MA-s esztétika szakos hallgató) produkciójaként. A konferencia témakiírásában összekapcsoltuk Szász János *A Nagy Füzet* című filmjét Kristóf Ágota azonos című regényével, s ez a lehetőség főképpen gimnazistáinkat nagy lelkesedéssel töltötte el.

A konferencia eredményeképpen megszületett előadások anyagát sajtó alá rendeztük, és a Savaria University Press Kiadó gondozásában jelentettük meg. Sokaknak ez a tanulmány lett életük első publikációja – s eme tény minden bizonnyal önmagában is élmény diákjaink és hallgatóink számára (akik nagy örömmel vettek részt az előkészítő munkában is, mintegy „mellesleg” megtanulva, hogyan kell megszervezni egy ilyen eseményt a koncepcióalkotástól a zsíros kenyerek megkenéséig...).



A mi Füzetünk borítóját Scheffer Miklós grafikus tervezte

3.6.4.2 Holokauszt-projekt (2014)

2014. november 7–8–9-én, Radnóti Miklós meggyilkoltatása 70. évfordulójának napjához illeszkedve tartottuk a holokauszt megemlékezéseit – tudományos konferenciákkal egybekötve – Abdán, a kegyetlen tett helyszínén – Áder János köztársasági elnök úr részvételével.

Az eseményen élményközpontú irodalomtanítási programunk az alábbi kisprojektekkel vett részt:

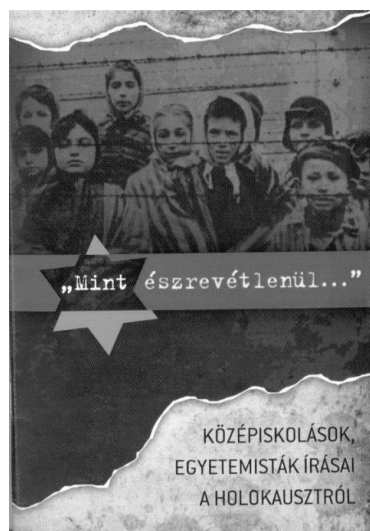
- a programvezető több előadást (tanártovábbképzést) tartott Radnóti Miklósról Győrött és Abdán;
- Rozmán Kristóf versmondóval és Varga Richárd gitárossal előadóestet tartottunk Abdán (melyet előkészített egy hat előadásból és egy gyertyás virrasztásból álló sorozat Abdán és a környező falvakban az előző tanévben);
- Pusztay János Prima Primmima-díjas nyelvészprofesszor Radnóti előadóestet tartott Abdán;
- e háromnapos rendezvényen mutattuk be a „Mint észrevétlenül...” című kötetet, melyet a megelőző hónapokban gimnazisták és egyetemi hallgatók műveiből szerkesztettünk; ebből közlünk az alábbiakban egy részletet;
- mind gimnáziumi, mind egyetemista csoportjainkkal megnéztük a *Szemtől szemben* című kiállítást az Iseumban Szombathelyen, mely az itteni zsidóságnak állít emléket, illetve meglátogattuk a szombathelyi zsidó temetőt, ahol megrendülten álltunk a megszámlálhatatlanul sok „Auschwitz”, „Auschwitz”, „Auschwitz” feliratú sírkő előtt.

FODOR SÁRA (Bolyai Gimnázium, 11/C): *Holokauszt*

Mit is jelent ez a szó? Nehéz megmondani. Természetesen vannak a köztudatban is elfogadott meghatározások: a zsidók kirekesztése, megbélyegzése, deportálása, tömeges kivégzése és számos más gyűlölséget kifejező szó felkerülhet erre a bizonyos listára. De vegyük a kifejezés valódi jelentését. Égő áldozat. Kinek? Miért? Újabb kérdések. És hogy ezekre választ kapjunk, meg kell néznünk a történelmi hátteret.

A Bibliából egyértelműen tudjuk, hogy a múltban az égő áldozat nem volt ritka dolog. A választott nép ezzel fejezte ki Isten felé szeretetét, hűségét, hitét. Természetesen ilyenkor az áldozat nem ember volt, hanem valamilyen értékes, szép használat. (Bár ismerhetjük Izsák történetét, akit apja, Ábrahám, hogy Istenben való feltétlen hitét bizonyítsa, képes lett volna feláldozni.) Ez a példázat helyesen mutatja, hogy a bibliai Isten soha nem várt gyűlkosságot az embertől. (Angyalt küldött, hogy lefogja az Ősatya kezét, nem engedve őt, hogy bántsa szeretett fiát.)

Vallás vagy nem, hit vagy sem, ez a történet mutatja, hogy nekünk nincs jogunk életek fölött ítélkezni. Nincs olyan emberi erő, mely sorsok fölött dönthet. Ha a zsidók, Istenük kérésére ártatlan életet ajánlottak, s Ő látva hitüket, megkegyelmezett, akkor nem létezik olyan jog, mely ember kezébe adná ezt a döntést. Ezért az emberek hibáztak.



*A kötetborító
Scheffer Miklós munkája*

Áldozat. A zsidók áldozatokká váltak, égő áldozatokká. Nem Istennek, nem a hitükért, nem a saját akaratukból.

2015 júniusában bemutató előtt nézhettük meg az osztállyal Szombathelyen a Saul fia című, Oscar-díj-várományos filmet.

3.6.4.3 Az átírás poétikája-projekt (2014–2015)

A Kristóf Ágota-program sikerén felbuzdulva szerveztük meg 2014 november 4-én *Az átírás poétikája* című diákkonferenciánkat (szintén az országos „tudomány hete”-rendezvényekhez kapcsolódva). Résztevői ismét gimnazisták és egyetemi hallgatók voltak, a konferencia anyagából pedig CD-tadtunk ki (mivel több előadás eleve ppt-ben született meg először). A középiskolások Arany János-szövegek átírásait interpretálták, az egyetemisták szabadon választhattak témát, így Berzsenyi Dánieltől Csáth Gézáig és a modern dalokig sokféle lehetőséget kihasználva írták meg parafrázis-dolgozataikat.



Az átírás poétikája-konferencián egymás előadásait hallgatják együtt derűs kedvvel egyetemisták és gimnazisták

3.6.4.4 Parazsak-projekt (2015)

Mintegy féléves előkészítő munka után a költészet napjára jelentettük meg 2015-ben a középiskolások és egyetemi hallgatók novelláiból és verseiből készült antológiát (szerkesztette Rozmán Kristóf, végzett hallgatónk). A gyűjteményben szombathelyi gimnazisták – több iskolából – és egyetemisták alkotásai találhatók. Úgy vélem, ez a lehetőség nemcsak felvillanyozta tanítványainkat, hanem igazán mérlegre tette alkotókészségüket, és erős visszajelzést jelentett számukra a további fejlődési irányok tekintetében.

Ízelítőül, íme, két vers a diákantológiából:

LUTOR KATALIN

Kint várlak

*a fent és lent imbolygása volt csak a miénk.
kétszer a kettőből öt lett. ez viszont a tiéd.
egy első szám második személy.*

*hallgatag vagy. ez így nem a megszokott.
egyedül rángatok egy falhoz fagyott korongot.
inkább kint maradok.*

Talán kiásom

*nem találok a lábnyomaim a hóban.
anya biztos eltette arrébb.
mint azokat a gyermekkori rajzaim,
miket egyszer már kiszórtam.
az utcában most hóemberek*

*masíroznak. párhuzamosan
egymásra, s merőlegesen a hóra.
szétszórájuk – mint hamvaik –
a havas-eső permetegben
a szűz hó eltaposott maradványait.
a lábnyomom. a szomszéd lábnyomát.
pedig kecsesen barázdált bakancsával
mindig különlegeset alkotott.
talán majd kiásom holnap ott
a roskadozó hó alatt szíjpogva
a tegnapot.*



3.6.4.5 Hiszünk a versben-projekt



*A Paraszak-borítót és a plakátokat tervezte:
Modor Réka*

A projekt fő célja ismét az volt, hogy összehozzuk egymással a középiskolásokat és az egyetemistákat – a költészet segítségével. Mintegy 300 résztvevője volt az egész napos rendezvénysorozatnak, amely példa nélküli az intézmény történetében – legalábbis költészet napja alkalmából. Az élményközpontúság állt az egész projekt háttérében. A gazdag program sok külső érdeklődőt is vonzott a városból, azaz remélhetőleg sikerült élményben részesítenünk azokat is, akik minden napjainak nem része az irodalom.

3.6.4.6 Ady-projekt

Az Ady-projekt alkotói ismét a gimnazisták voltak 2015 márciusában, akik első sorban az – általuk nagyon kedvelt – „Rambó-vers” műfajában jeleskedtek. E kisfilmeket úgy készítik, hogy színész világsztárok filmjelenetei alá magyar színészek versmondásait vágják olyan ügyesen, hogy a kész montázs láttán a néző a megtévesztésig azt hiszi, a világsztár mondja a magyar költő versét (az első ilyen filmet Boldizsár Péter készítette, ennek kockáin Sylvester Stallone mondta Nagy László *Ki viszi át a Szerelmet* című költeményét – valójában Gáti Oszkár a vers-

mondó). 2014–2015-ben az internet talán legnépszerűbb néznivalóivá váltak ezek a filmek. A gyerekek megtanulták a vágást, montírozást stb., s némelyek egészen profi munkákat készítettek (négyen saját stúdiót is alapítottak!).

A diákok több csoportban készítették kisfilmeket, ppt-s prezentációkat és szöveges munkákat. Egyik tanuló – Kopasz Márton – például kitűnően folytatta a *Fekete zongorát*:

Okos hangszer, ír, kerít és rúg,

Ússzon, kinek nincs hona,

Ez a fekete zongora.

Hat elesett kéri, imádja,

Ez a népek retorikája,

Ez a fekete zongora.

Eszem bukása, szemem hölgye

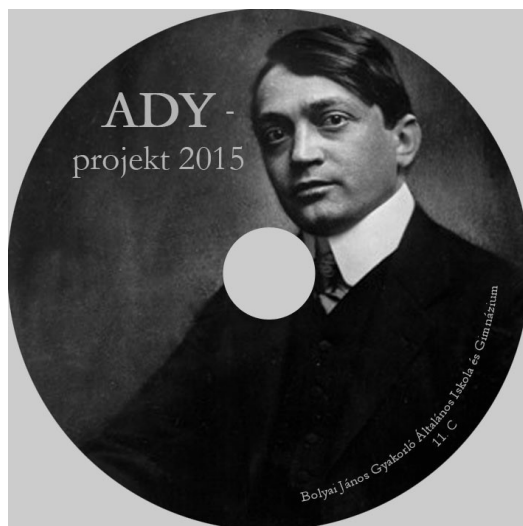
Nótázó álmaim lova,

Ez itt mind: ez a zongora

Romos, orosz hívemnek réme

Kiötlik az ő üvegére,

Ez a fekete zongora.



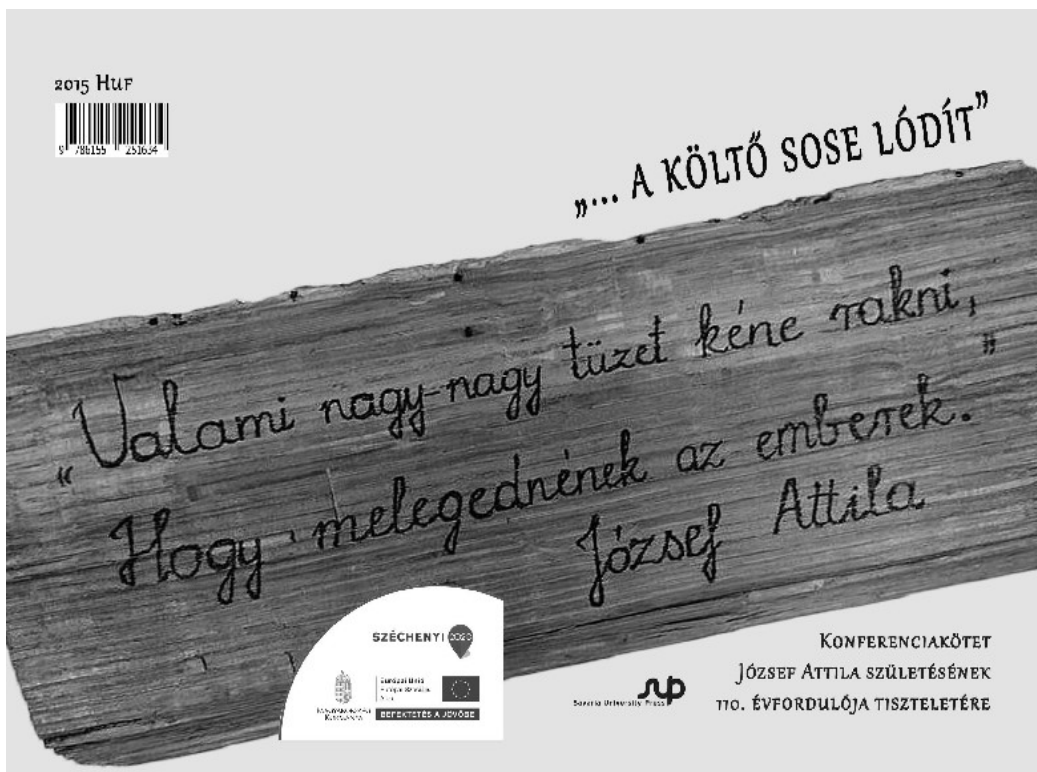
Az Ady-projektet tartalmazó DVD (a borítót Modor Réka tervezte)

3.6.4.7 József Attila-projekt

A *Kristóf Ágota*- és *Az átírás poétikája*-projekthez hasonlóan a gimnazista diákok, illetve a BA-s és az MA-s hallgatók számára rendeztünk egy közös József Attila-konferenciát. Bókay Antal egyetemi tanárt hívtuk meg díszvendégnek, aki nyitóelőadást tartott, majd végigelnökölte a szimpóziumot.

A Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Karán Szombathelyen, 2015. november 12-én rendezett hallgatói és diákkonferencia előadásainak szerkesztett és bővített anyagát DVD-melléklettel jelentettük meg „*A költő sose lódít...*” címmel.

A gimnazisták utolsó – s a dolog természetéből adódóan legérettebb – projektmunkája kapcsolódott József Attilához. (Az osztály minden tanulójának munkáját egy külön, másik DVD-n jelentettük meg.)



*A József Attila-konferenciakötet borítója. Tervezte: Modor Réka. A képen látható szövegtárgy alkotója
Simonné Hitaller Rita, MA-s könyvtár szakos, levelező hallgató*

4. KÖVETKEZTETÉS ÉS ÖSSZEGZÉS

Az élményközpontú irodalomtanítási program utóbbi éveinek története is szeretné bizonyítani, amit a korábbi évek már láthatóvá tettek számunkra:

- a) a közoktatásbeli irodalomtanításban elkerülhetetlen a közeljövőbeli szemléletváltás, melynek során az irodalomtörténeti elvű tanítás helyét az élmény- és problémaközpontú, kreatív és alkotó, asszociatív irodalomtanításnak szükséges átvennie;
- b) e folyamat részeként az irodalomtanításba haladéktalanul be kell emelni az IKT-s eszközök és a digitális tananyagok használatát;

- c) nem idegenkedhetünk tovább a digitális memóriákban keletkező szövegek (e-mailek, sms-ek, blogok stb.) és a populáris alkotások (dalszövegek, szappanoperák stb.) „irodalom”-ként (az irodalomóra lehetséges alapanyagaként) való kezelésétől;
- d) tudatosítanunk kell diákjainkban és önmagunkban, hogy „minden körülnézés olvasás”, azaz a világértésnek, a világban való eligazodásnak jelenleg még nincs hatékonyabb eszköze, mint az olvasás, a fejlett szövegértés;
- e) az élményközpontúság tág teret ad a kreativitásnak – úgy gondoljuk, projektjeink kétségtelenül bizonyítják, hogyha a diákoknak szabad terük és idejük van az alkotásra, akkor emlékezetes dolgokat hozhatnak létre az irodalom segítségével.

Aligha kétséges, hogy az egész irodalomtanítás elméletének és gyakorlatának újragondolására van szükség ma Magyarországon – a közelmúltban elfogadott NAT és kerettanterv, illetve tankönyvrendelet ellenére mondjuk ezt. Lehetséges jövőnk felé tekintve ismételjük meg összegzésképpen programunk jelmondatát: „Irodalom nélkül lehet élni, de nem érdemes!”

FELHASZNÁLT IRODALOM

Aki az íbletre vár, nem jut sehova (MÉZES Gergely interjúja KÁNYÁDI Sándorral), Vasárnapi Kisalföld, 2009. március 29.

ERDELYIP, *Az utolsó pillanatban mégis megakadályozzuk, hogy a tanárok a legjobbnak tartott könyveket rendeljék meg* = <http://444.hu/2015/04/30/az-utolso-pillanatban-megis-megakadalyozzak-hogy-a-tanarok-a-legjobbnak-tartott-konyveket-rendeljek-meg/> [2016. 05. 16.]

Kerettanterv, 2013 = http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gim-n.html [2016. 05. 15.]

KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Irodalom és hermeneutika*, Bp., Akadémiai, 2000.

Mi az oka, hogy Magyarországon az irodalomtanítás innovációja lábra nem tud kapni?, szerk. BODROGI Ferenc Máté, FINTA Gábor, Szombathely, Savaria University Press, 2013 (IROM könyvek).

PISA – 2000; *a hivatalos OECD-jelentés tanulságai*, összeáll. MIHÁLY Ildikó [2009] = <http://www.ofi.hu/tudastar/oecd-tanulmanyok/pisa-2000-hivatalos-oecd> [2016. 05. 15.]

SZABÓ Fruzsina, *PISA-felmérés: rosszabbul teljesítenek a magyar diákok, mint 2009-ben* [2012] = eduline = http://eduline.hu/kozoktatasi/2013/12/3/PISA_fel-meres_2012_R6M9JG [2015. 05. 15.]

[SZ. N.] *Erősen ajánlott tankönyvek – a KLIK visszáél a törvénnyel?* = <http://pecsistop.hu/belfold/erosen-ajanlott-tankonyvek--a-klík-visszael-a-torvennyel/1232651/> [2016. 05. 16.]

EMMI-rendelet a tankönyvré, pedagógus-kézikönyvré nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről (17/2014. (III. 12.)) = Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye = http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?do-cid=A1400017.EMM [2016. 15. 16.]

Bodrogi Ferenc Máté

A FESZTIVALIZÁCIÓ PARADIGMÁJA:
REFLEKTÁLT ÉLMÉNYKÖZPONTÚSÁG
ELMÉLETI ALAPVETÉS

Ez a bizarr nyelvhelyességű fogalom, hogy ’fesztivalizáció’, tulajdonképpen „fesztivállá változtatást” jelent. Olyan tudatos viszonyulást egy mindenkor magyarórához, mely nem a reprodukív bevétést, hanem az esztétikai találkozás általi produktív (társ)alkotást helyezi az óra középpontjába. Melyben nem az irodalmi művekről szóló értelmezések, protézis-szövegek játsszák a főszerepet, hanem maga a szépirodalom, a maga eredendő elsődlegességében. Mindazt, amit a művekről útravalóul kap a diák, nem uniformizáló leckefelmondásként, hanem kreativitásra ösztönző életviteli tudásként gondoljuk megképezni, melynek a már-már ünnepnapra nyomtatott tudásformák mellett az egyre hétköznapiabbá váló digitális tudás legalább ugyanolyan súllyal szerves része. Melynek nem a halott írók nemzeti örökhagyása a lényege, hanem az „élő”, akár régi irodalmiság mindannyiunk életébe potenciálisan belépő izgalmas egyedisége. Melynek nem a normatív, hanem a hangsúlyosan *motiváló, involváló* tananyagszervezés a működtető elve.

Tisztában vagyunk vele, hogy megkapó, lelkesítő esztétikai élményeket rettenetesen nehéz előállítani a napi oktatás mókuskerekében. Ám mi nem is katarzis-maratonokat, elomlás-lavinákat várunk el hétről hétre, hanem, hogy – ha egy mód van rá – mindez legyen szempont az órák előzetes megtervezésekor, nyilván más hangsúllyal és érvénnyel egy elitgimnáziumban, mint egy szakiskolában (utóbbiban ugyanis sokkal fontosabb). Ez természetesen nem könnyű, de szerencsére nem is kell mindig mesterségesen ügyködni azon, hogy a tanóra „fesztiválosodjon”, hiszen ha *derűs*, jó hangulat alakul ki, ez már elkezdődik. A tanár *személyisége*, fellépése ráadásul már azzal is megindítja a folyamatot, ha őszintén átadja magát és tudását a fiataloknak, ha jólesik hallgatni őt, jólesik bízni benne.

A civilizáció ma a médiakonfigurációkkal való telítettség korát éli, melyben a már-már szakadatlan, manipulatív és sűrű mediális ingerek a test, az érzékek folytonos izgalmi bevonódásán dolgoznak. Élményparkok, élményfesztiválok tömege próbálja előállítani, s reklámok, hirdetések tömkelege próbálja nyelvisíteni az élmény felejtetlenségét és pótolhatatlanságát. Ha azonban az ún. *élmény* nagyon is törékeny hatásjelenségeit nem hiteltelennítjük, nem váltjuk aprópénzre, nem uniformizáljuk, hanem esélyt adunk arra, hogy a maga valóságában egyszerűen csak megtörténjen, olyan antropológiai többlettel gazdagodunk, mely jó eséllyel egy életre elkötelez a pillanat, a jelenlét, a relevancia, az intenzivítás, s a mindezekből szervesen következő komplexitás mellett. Meggyőződésünk szerint a *tényleges* (szépirodalmi) olvasóvá nevelés, az általános (szépirodalmi) olvasási motiváció erősítése manapság, az *online culture* világában egészen egyszerűen nem megy másképpen, csak így. S csak így van esély arra is, hogy az olvasáshoz „műértő” befogadásmód tapadjon, illetve a kettő szerves egységet

képezzen.¹ „A magyartanítás elfelejtett élményközpontú lenni” – mondja a *Magyartanárok Egyesületének* elnöke,² aki szerint a „kötelesség” felől az „öröm” világa felé kell lépéseket tennünk, „persze nem a spontán, hanem a reflektív öröm világába”.³ Amellett, hogy hajlamosak vagyunk azt gondolni, a „spontán” öröm tanórai megvalósítása sem éppen semmiség, csak osztani tudjuk az efféle nézeteket.

Amely nézetet ellenben nem osztunk, az többek között az, hogy az élményközpontúság csakis nem-intellektuális jelleget vonzhat; hogy az irodalomtanítás lehetséges koncepciói között csak „élményközpontú kreatív-produktív”, illetve „élményközpontú reflektálatlan” irodalomtanítási fajta van;⁴ hogy az élményközpontú irodalomoktatás hívei feláldozzák a művek mélyebb, áttételesebb jelentéseit, vagy hogy nincsenek tekintettel azok kultúrtörténeti, esztétikai jelentőségére.⁵ Persze lehet, hogy 2006-ban jogos és pontos leírások voltak ezek az ún. „élményközpontúságról”. A *Fesztivalizáció*-elv, mely szintén élményalapú, azonban ezen gyökeresen változtatni kíván, bevezetve az *élményközpontú reflektált* paradigmát. Teszi pedig mindezt azzal a célkitűzéssel, hogy a fiatalok öregekként is olvassanak szépirodalmi komplexitású szövegeket, s keressék az esztétikai gyönyörrel jegyes építő találkozásokat a színházakban, a kiállításokon, a természetben, vagy éppenséggel a különféle fesztiválokon – hogy legyenek igényes, körültekintő és nagykorú kultúrafogyasztók, netán bonyolódjanak is bele a kultúraalakításba.

Az irodalommal való találkozás hasonló dimenzióit az elmúlt években egyre fokozottabb figyelemmel tünteti ki az irodalom hazai tudományossága, illetve az irodalom alap-, közép- és felsőfokú oktatása. Programunk szándéka a *Fesztivalizáció* teóriájának kidolgozásával az, hogy ezt az érdeklődést metaszínten is kontextualizáljuk, a tanítás terén pedig maximalizáljuk.

¹ Vö. ARATÓ László, *A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, főszerk. SIPOS Lajos, szerk. FÜZFÁ Balázs, Krónika Nova, Bp., 2006, 121.

² ARATÓ László, *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán = Irodalomtanítás a harmadik évezredben, i. m.*, 149.

³ ARATÓ László, *A populáris regiszter az irodalomtanításban = Irodalomtanítás a harmadik évezredben, i. m.*, 897.

⁴ GORDON GYÖRI János, *Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban = Irodalomtanítás a harmadik évezredben, i. m.*, 102. Megjegyzendő, hogy az előbbi melegen támogatja, míg az utóbbit élesen elutasítja a *Fesztivalizáció* teóriája.

⁵ *Uo.*, 106.

1.

A *Fesztivalizáció* elgondolása három alapvető komponensből tevődik össze: Hans Ulrich Gumbrecht élménykoncepciójából és élménypedagógiájából, Karl Ludwig Pfeiffer intermediális opera-elméletéből, illetve Mihail Bahtyin karnevál-felfogásából. A karnevál-fesztivál analógia nem teljesen problémamentes bár, mégis jól megtermékenyítheti egyik a másikat. A karnevál Bahtyinnál történetileg áll az elemzés fókuszában, fesztivalizáció-terminusunk azonban sokkal inkább metaforikus (s mint ilyen ahistorikus), mintsem temporális. A fesztivál-jelenség kortárs elterjedtsége vitathatatlan, szinte minden életkori és szociokulturális szubkultúrában kiterjedt és jól működő a gyöngyvirágfesztiváltól kezdve a juhászfesztiválig, hogy a különféle zenei- és színházfesztiválokról ne is beszéljünk. A fesztivál jellemzőit hosszasan lehetne sorolni,¹ számunkra azonban csak egyes tulajdonságai lesznek fontosak, ám azok fundamentális jelentőséggel.

Az egyik legfontosabb ilyen, hogy a fesztiválok a napi rutin megszakításával fellazítják, átrendezik a társadalom szövetét. Hogy végeredményben arra szolgálnak, hogy az ember visszataláljon hajdani önmagához, és felülemelkedjen napi szükségletein. A fesztiválok bizonyos értelemben megkímélnék minket a szokásos gyakorlati megszorításoktól, általuk biztosítani tudjuk a legmegfelelőbb körülményeket szükségleteink kielégítéséhez. Olyan kollektív örömméréshez juttathatnak, ahol a „normális” időnek ez a felfüggesztése lehetővé teszi azt, hogy a fesztiválokban a kultúra „játékos elemei” domináljanak.²

A bahtyini karneválban éppen ez a fajta rekreáció, egzisztenciális eloldódás és játékoság az, ami a legfontosabb. A karneváli szertartások szervezőelve, a nevetés megszabadít mindenfajta dogmától és „ájtatos áhítattól”. A karnevál maga is élet, különleges formába öntve, mely szavatolja a karneváli szabadságot. A karneválnak sajátos atmoszférája, sajátos „kacagó” nyelve van. A karneváli kacagás színe előtt – és ennek redukált formái, a paródia, az ironia, a szarkazmus, a szatíra előtt – az egész világ nevetségesnek mutatkozik, amennyiben annak vidám viszonylagosságát teszi láthatóvá. Ambivalens, egyszerre tagad és állít, vagyis mindig transzformál, rekreál. Az igazi, korlátoltságoktól mentes komolyság pedig nem is riad vissza mindezekről. A karneváli derű megtisztít a fanatizmustól, a kategorikusságtól, a „félelem és rettegés” elemeitől, a didaktikusságtól, naivitástól, illúzióktól, a durva leegyszerűsítésektől egyaránt.³ A karneváli tudat alapja tehát a világhoz fűző nevető viszonyulás. Ez a fajta nevetés a félelem és a „belső cenzor” fölött aratott győzelmet jelenti. A karneváli nevetés sem az abszolút

¹ Vö. ARADI József, *Fesztivál az egész világ?*, Korunk, 2013/4., 7. A témáról átfogó jelleggel: SZABÓ János Zoltán, *A fesztiváljelenség*, Typotex, Bp., 2014.

² Christian ROY, *Hagyományos fesztiválok – egy multikulturális enciklopédia*, ford. Aradi József, Korunk, 2013/4., 10.

³ Mihail BAHTYIN, *Francois Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*, ford. KÖNCZÖL Csaba, Osiris, Bp., 2002, 14, 15, 20, 135, 136.

elfogadást, sem az abszolút tagadást nem ismeri; ünnepi jellegű, a változtatás szüntelen folyamatában magához az identitáshoz viszonyul.⁴

Manapság fesztiválok hálójában élünk, melyek őrzik még karneváli magjuk, eredetük lehetőségeit. Olyasfajta *intenzívvált tömegrendezvények* ezek, melyek nagyfokú elszemélytelenítő bevonódásra hajlamosak ugyan készíteni, ám nem zárják ki, sőt sokszor tudatosan élnek a fentebbi karnevalizációs többlet lehetőségekkel.

2.

A *Fesztivalizáció*-modell kultúrafelfogásával rokon szemléletmódok a hatás-történeti dialógusviszonyt, a kulturális megelőzöttség tanát, a világ eredendő retorikusságát, mediatizáltságát, a kommunikáció anyagszerűségeit – vagyis a világ diszkurzív (szellemi-nyelvi), vagyis hermeneutikai, illetve performatív (dologi-testi), vagyis nem-hermeneutikai aspektusait – egyaránt kitüntetnek figyelemmel. Pontosabban nemigen választanak egyik alternatíva között sem, mert temporalitás (időbeliség) és spacialitás (térbeliség), értelmezés és részesülés, kultúrspecifikusság és akulturalitás, fogalmiság és dologiság, tapasztalat és élmény, feldolgozás és feloldódás egyaránt és egyszerre fontos a számukra.

Ebben a szemléleti keretben az előbb említett időbeliség mellett a térszerűség is egyre nagyobb jelentőségre tesz szert. Az előbbi továbbra is fontos marad, hiszen a hagyomány beszédszerűségét, a szövegek játékos egymáshatását, a jelen–múlt–dialogicitást változatlanul lényeginek tekintjük, az utóbbi ugyanakkor többek között azért válik szintén lényegivé, mert mindjobban reflektálandó, hogy különböző mediális feltételrendszerben különbözőképpen valósulhat meg egy-egy esztétikai találkozás. A film, a televízió, az irodalom kultúrtechnikája más-más módon és közvetítettségben érinti meg a kommunikáló „testét”: egy élő szavaltat verszenéje másképpen hatol fülünkbe, mint egy televíziós színházi premier felvétele, egy barokk képvers a korabeli dísznyomtatványban másképpen új játékot szemünkkel, mint egy új regény számítógép-animációs hirdetése. Bár az ilyen értelmű térszerűség is lehet történeti vizsgálat tárgya – ahogy a technomédiumoknak is van történetük –, ez az aspektus mégis ahistorikus és akulturális: a felkelő nap esztétikája, a ritmus irodalmisága, a nemzeti himnuszok zeneisége elemi és egyetemes emberi alapeffektusok, melyek sokkalta közelebb állnak a kulturalitás univerzális „mély”, mintsem partikuláris „felszíni” struktúráihoz.

Az új hangsúlyok lényege a kommunikáció anyagszerű tényezőit illető kitüntetett figyelem tehát, amelyek láthatóvá tehetik az értelem vagy a jelentés „légies képződményeivel” eltakart, de azokat alapjaiban meghatározó effektusokat, vagyis az értelemképződés „csendes alapjait”.⁵ A kérdést, hogy a kommunikáció

⁴ SZILÁRD LÉNA, *A karnevál-elmélet*, Tankönyvkiadó, Bp., 1989, 85, 91, 106.

⁵ KULCSÁR-SZABÓ ZOLTÁN, *Hermeneutikai szakadékok*, Debrecen, Csokonai, 2005 (Alföld könyvek, 17), 87, 92.

médiumai hogyan befolyásolják a jelentés előállítását, az a meggyőződés kíséri, miszerint a jelentésszerkezet nem választható el realizálódási formájától, anyagi felépítettségétől. Ezek a kommunikációs fundamentumok nem csupán lingvális jellegűek, s az illető szemléletmódok ódzkodnak is mindenfajta túlhajtott nyelvi relativizmustól vagy univerzál-hermeneutikai totalizációtól, az ember műtermékek általi mediális/technikai (s kevésbé a nyelvi) megelőzöttségét vallva. Meggyőződésük szerint nemcsak a nyelvnek van igazságközvetítő szerepe, a nyelvi relativizmus igazságai helyett pedig sokkal inkább érdeklik a rekurzivitás effektusai, például hogy a szakóca-készítés mint ősjelenet, mint (mediális) kultúrtechnika miként befolyásolta az emberi kéz anatómiáján túl magát a központi idegrendszert is, melynek milyensége nyilvánvalóan az irodalmiságra, az azzal kapcsolatos antropológiai gyakorlatokra is döntő hatással van. Az irodalommal találkozó ember biológikuma, testisége középponti alapelem a *Fesztiválizáció* elképzelésében is, miképpen nem mellékesen az többek között Michel Foucaultnál, aki a diskurzus-elmélet atyamestere, mégis arra figyelmeztet, hogy az ember tanulmányozásakor és történeti leírásakor alapvetően fizikaiságából, a phüszisizéből érdemes kiindulnunk.

3.

A nyelv anyagtalan médiumának felfogásai rendszerint „testetlen” elméleteket eredményeznek, amelyek a világot (nyelvben) érzékelő embert is hajlamosak „testetlenként” elgondolni, ugyanakkor Helmuth Plessner már évtizedekkel ezelőtt emlékeztetett rá, hogy az emberrel mint emberrel kizárólag „eleven testtel” (*Leib*) bíró lényként indokolt foglalkozni.⁶ Bár Plessnernél az ember sosem marad meg érzéki szervezetének pusztá tényénél, hanem mindig valamilyen (diskurzív) értelmet is lát benne, elkülönít olyan „nyelv nélküli tereket”, amelyek lemondanak a nyelv eszközeiről, bár kizárólag nyelvvel rendelkező lények számára adottak (ilyen a tánc, a matematika, a zene, a sírás, a nevetés). Ezeket, bár a nyelv közreműködésével alakított kifejezésformák, az nem képes a maga eszközeivel uralni és közölni. Ami a nyelvi interpretáció alkalmával kimarad, az a reakció során – még ha olykor a nyelv váltja is ki – a „vegetatív tartományra” hárul.⁷ Plessner arra jut, hogy az érzékeink és a testi lehetőségeink „szilánkjain”, illetve a nyelvünk „rácsozatán” megtörő nyitottságot a világra nem lehet pusztán a nyelvi tudásra redukálni és egyedül neki köszönni.⁸ „Az ember az a hely, ahol természet és szellem szembetalálja magát egymással, így érdemes felkutatni azokat a speciális töréspontokat és varratokat, amelyekben a természeti és a szellemi struktúrák egymásbahatolása végbemegy.”⁹ A „szellemi alakzatok értelmezésé-

⁶ Helmuth PLESSNER, *Az érzékek antropológiája*, ford. AMBRUS Gergely = *Az esztétika vége – vagy se vége, se bossza?*, szerk. BACSÓ Béla, Bp., Ikon, 1995, 189.

⁷ *Uo.*, 196, 217, 220.

⁸ *Uo.*, 231.

⁹ *Uo.*, 236.

nek művészete” maga a hermeneutika Plessnernél, ennek pedig szerintem ki kell terjednie azok *érzéki szubsztrátumára* is, mivel köztük szoros kapcsolat van – a „szellemi alkat érzéki megtestesülésének feltételeire” vonatkozó kérdés e bensőségesség tudatosítása nélkül tehát mintegy „üres” volna.¹⁰ Plessner ezen kérdésének megválaszolása tulajdonképpen a nem-hermeneutikai kutatások egyik implicit programja, melynek értelmében a nyelv maga is csupán az emberi vitalitás egyik része.

Arnold Gehlen a felszabadult esztétikai viselkedésről értekezve olyan érzéki „feloldódásról” beszél, amelyet az ösztönös és a tudatos cselekvések határterületéhez utalva egyfajta „primitív ösztönhöz” köt.¹¹ Ez az ösztön a szépség mély biológiai gyökereihez kapcsolódik, mely az idők során fokozatosan vesztett erejéből: „a jelenség sajátos (dinamikus) gyengülésében mutatkozik, nevezetesen, hogy az emberek körében az inger elvesztette a fizikai viselkedésre gyakorolt átütően felszabadító hatását.”¹² Az (esztétikai) ingerhez történő közvetlen vonzódás az ösztönredukció, az ösztönmozgások leépülésének következményeként cselekvés helyett egyre inkább egyfajta „reflektált örömmérzetben” teljesezhet ki csupán. Az „érzéki elragadtatottság” állapotában azonban az örömmérzet, mely maga is kontrollál, felszabadul a ráakadó kényszerek és kötelezettségek alól, s a „tisztá jelenidő eksztázisában” csúcsozódik ki, melyben sajátos, atipikus cselekvések céljává válik. A passzív vonzódás aktív élvezetté lesz.¹³ Plessner és Gehlen, akiket a mediális megelőzöttség, a „természettől fogva mesterséges ember”¹⁴ képze apostolainak is nevezhetnénk, látható módon határozottan mutatnak rá a nyelvtől független(íthető) humánspecifikus mintázatok érvényére és szerepére. Ezeket a hangsúlyokat és kontextusokat markánsan aknázza ki és radikalizálja opera-teóriájában Karl Ludwig Pfeiffer.

Pfeiffer olyan művészi-mediális stimulusok által kiváltott, esztétikai jellegű „felfokozott tapasztalati formákról” értekezik, amelyek kivétel nélkül tételezik a „motorikus részvétel minimumát”; mint mondja, az esztétika nem rázhatja le magáról az izmokra, sőt zsigerekre, vagy legalábbis a nem-nyelvi performanciára irányuló érzékenységre visszavezethető eredetét.¹⁵ Bár a „motorikus elszegénye-

¹⁰ Ua.

¹¹ Arnold GEHLEN, *A felszabadult-esztétikai viselkedés néhány kategóriájáról*, ford. AMBRUS Gergely = *Az esztétika vége – vagy se vége, se hossza?*, i. m., 169.

¹² Uo., 172.

¹³ Uo., 174–181.

¹⁴ K. Ludwig PFEIFFER, *A mediális és az imaginárius. Egy kultúranropológiai médiaelmélet dimenziói*, ford. KERÉKES Amália, Bp., Magyar Műhely–Ráció, 2005, 32.

¹⁵ Uo., 12, 60. Vö. „Az esztétikai jelenségeket tárgyaló, talán kevésbé kanonizált szövegekben Xenophón óta az esztétikai produktumok és folyamatok iránti lelkesedés okát éppen egy szellemileg-fizikailag oszcilláló elevenség és vitalitás szuggesztióiban látták.” Uo., 30. Bár még lesz róla szó, megjegyzendő, hogy a szellem kitüntetése a testi szféra ellenében csupán a karteziánus dualizmus episztémévváltása óta kifejezett, a kettő elválaszthatatlanul szoros egysége például Arisztotelésznél is problémátlan axiómaként tételeződik (bővebben erről: TASI Réka, *Az isteni szó barokk sávjai*, Debreceni Egyetemi, Debrecen, 2009, 144.).

dés” tendenciájával ő maga is számol – hasonlóan Arnold Gehlenhez –, a zene, a látványosság, a közös testi részvétel és a különféle imaginatív aktusok temporálisan is változó konfigurációira figyel (koncert, felolvasás, sport, színház, show-műsorok, tömegrendezvények), elsősorban általános antropológiai alapon, tehát az ekvivalenciákra fókuszálva a történeti-kulturális különbségek tüzetes szemrevételezése helyett.¹⁶ A médiacsoportosulások dinamikájának kultúrát revitalizáló erejét vallva alaptézise, hogy a lehető legszélesebb értelemben vett esztétikaiságban (a mindennapok minimális esztétikumáig) az imaginárius-vitális cselekvési láncolatok híján a közösségi és privát életformák kulturális szempontból mintegy „kiszáradnának”, majdan pedig „cselekvőképességüket” is elvesztenék.¹⁷ A performativitást Pfeiffer a következő módokon írja körül: pszichofizikai izgalom, zsigeri figyelem, testi-szellemi stimuláció, intermediális antropológiai áramlat, megkapó-lelkesítő hatás, lebilincselte megfigyelés, testi-affektív elkötelezettség. Pfeiffer az erős tapasztalatot „fokozott vitalitásként” érti, s a tapasztalat ezen erős formájának előállítása médiumközi szempontból érdekli tehát.

Pfeiffer szerint az európai kultúrtörténet újkori szakasza mint differenciálódási-specializálódási narratíva azzal szembesíti, hogy a csoportos médiaalakzatok monomediálissá szűkülnek, különálló médiumokká „szellemesítődnek” át, irodalommal, zenével, festészettel „purizálódnak”.¹⁸ A performatív irányultságú tapasztalati médiumok tehát a „bensőségesség specializált médiumaira” (ilyen például a magas irodalom), illetve a „látványosság formáira” (ilyen például az opera) hullanak szét.¹⁹ Az irodalom performativitásának története ilyenképpen az irodalom mint médium folyamatos térvészteseként fogható fel Pfeiffernél, melyet az érzékszervi akció helyett egyfajta (esztétikai) kontempláció jellemez, egyfajta kognitív úrrálevés az „életen”, a nem-diszkurzív tapasztalaton.²⁰ Diskurzus és performatív dimenzió egyre inkább különválik a nyugati kultúrkörben: a képeket már nem csak „megnézik”, hanem „végláthatatlanul” írnak és beszélnek is róluk, s a dolgokat egyre inkább „óriási diszkurzusudvar” veszi körül.²¹ Amint az olvasás aktusa kettős értelemben is szublimálódik (hiszen közösségi aktusból egyre inkább egyéni/magányos cselekvési formává válik, eredeti hangzó közegéből pedig az emberi agy néma belterébe húzódik), úgy válik a szublimálódó irodalom fikcionális lelkesítő ereje is egyre inkább csökevényes pszichológiai hatássá; a szövegek egyre kevésbé lesznek képesek elég szuggesztíven mozgósítani a látványos-vitális dinamika dimenzióit.²²

Goethe táján értelmezett korára teszi Pfeiffer a performativitás monomediális-fikciós „semlegesítő metaforizálásának”, a „szellem és csak a szellem puszt-

¹⁶ PFEIFFER, *i. m.*, 24, 25.

¹⁷ *Uo.*, 21.

¹⁸ *Uo.*, 22.

¹⁹ *Uo.*, 12.

²⁰ KULCSÁR-SZABÓ, *i. m.*, 106–107.

²¹ PFEIFFER, *i. m.*, 52.

²² *Uo.*, 34.

ta játékvá váló felhígításának” kritikussá válását, melyet azzal az atemporális, alap-antropológiai tételével szembesít, miszerint a mindenkori „médiadinamikában” nem lehet ezeké az utolsó szó: „az érzékek felizgatása szellemi-érzéki komplexumok stimulálásával, az izgalomnak mint a tapasztalat erős formájának performatív előállítása” újra és újra feléledő igény.²³ Pfeiffer szerint mindezt az *opera* diadala a nyugati kultúra par excellence válasza, mely mint „hipermédium” maga is médiacsoportosulásként, egy diffúz antropológiai áramlat reprezentánsaként tartható számon.²⁴ A nyilvános-performatív, érzékileg átfogóbban elkötelező és ebben az értelemben kulturálisan hatékony *opera*,²⁵ illetve a fikcionális regény mediális deficitje, sajátos, agyondifferenciált „kiszáradása” adódik tehát ellentétként e távlatban.

A delejező vitalitás iránti igényre felelő történeti válasz tehát itt az *opera*, mely az irodalom (kizárólag) mediális hanyatlásának alternatívája, amennyiben releváns „mintha” illúzióként „a művészet különösen spektakuláris önbejelentése mellett a zene, a ritmika, illetve az emberi hang médiumain keresztül a közvetlen testi-fiziológiai bevonódás vagy részesülés hatását képes kelteni: az *opera* nem más, mint »az irodalom monomedialitásának« önfelfüggesztése.”²⁶ A „vizuális, auditív és motorikus jelenségek performatív egyidejűsítésére irányuló formaként” az *opera* az önmagában nyilvánvaló, közvetlenül meggyőző vagy megmozgató jel megtalálása a „tisztá”, írott szöveg közvetettsége ellenében, amelyben a hangzásbeli performancia háttérbe szorítja még a reprezentációs szabatoságot is, amelyben a „látványos világok” az érdekesek a mégoly gazdag és összetett perspektívák szépirodalmi összjátéka ellenére is.²⁷

Azon túl, hogy a sztenderd zenetörténeti szakirodalom enyhén szólva sem támogatja azt a kétségkívül sajátos vizsgálati eredményt, miszerint az *opera* a könyv „egydimenziójára” való ellenhatásként jött volna létre, vagy akár csak annak ellenhatásaként aratott volna diadalt a kora-újkor legvégén, számunkra most az a fontosabb, hogy bár a kulturális jelentéstulajdonítások közvetítésrendszere, a színpadi szemiozsis mindig „rávésődik” az *opera* testjeire, hangjaira, látványaira, illetve ezek az elemek mindig szerves összetevői az értelmezés, a kommentározás nyelvi „diszkurzus-udvarának”, Pfeiffernél alapvetően mégis nem-nyelvi természetűek, „néma materialítások”, illetve tulajdonképpen „jelenlét-effektusok” (ld. a későbbiekben Gumbrecht-nél).²⁸ Amiről Pfeiffer fokozott

²³ *Uo.*, 48, 22.

²⁴ *Uo.*, 85, 28.

²⁵ *Uo.*, 56.

²⁶ KULCSÁR-SZABÓ, *i. m.*, 108.; PFEIFFER, *i. m.*, 85, 248.

²⁷ *Uo.*, 168, 260, 270.

²⁸ Vö. KULCSÁR-SZABÓ, *i. m.*, 104. A zenei elemek például, amelyek Pfeiffernél a „kulturális-mediális joker” szerepét töltik be (PFEIFFER, *i. m.*, 28.), egyértelműen nem-nyelviként határozódhatnak meg többek között Plessner-nél is: „A zene nem áll közelebb az érzelmekeltetéshez, mint a nyelvhez. Hasonlít mindkettőhöz, de távolságot is tart tőlük.” (Helmuth PLESSNER, *Az érzékek antropológiája*, ford. AMBRUS Gergely = *Az esztétika vége – vagy se vége, se hossza?*, *i. m.*, 226.)

vitalitásként beszél, beleilleszthető az élmény fogalomtörténetének főáramába, mely nem mellékesen *Fesztiválizáció*-modellünknek is középponti fogalma.

4.

Hans Georg Gadamer az *élmény* esztétikai alapfogalmának eredeti ontológiai státuszát igyekszik kimutatni, értelmezéstörténetének eredendő kettős meghatározottságát domborítva ki, mely a valami valóságosat megtapasztaló „közvetlenséget”, illetve ennek „maradandó” jellegét jelenti: „valami annyiban válik élménnyé, amennyiben nemcsak megélték, hanem megélésének különös súlya volt, mely maradandó jelentőséget kölcsönöz neki.”²⁹ Az élmény lételméleti jelentősége a német hermeneuta számára abban mutatkozik meg, hogy a többi élménytől ugyanúgy elkülönül, mint az életfolyamat egyéb részeitől, mégsem szakad ki az életmozgás egészéből, melybe beleolvad, s állandóan tovább kíséri azt: „nem felejtjük el gyorsan, feldolgozása hosszú folyamat, s voltaképpen léte és jelentése épp ebben áll, nem csupán az eredetileg tapasztalt tartalomban mint olyan-ban.”; „egy értelemegész egységévé zárul össze”. Az élmény valami „felejtethetlent és pótolhatatlant” jelent; kiemelkedik az élet folytonosságából, ugyanakkor saját életünk egészére vonatkozik; benne olyan „jelentésbőség” van jelen, mely az élet értelemegészét képviseli.³⁰

Az élmény efféle, pozitívként értett felfogásának, úgy tűnik, Heidegger korai korszaka a legfontosabb hagyománytörténeti előzménye, miképpen a történeti „zseniesztétika” élményfelfogásának gadameri elmarasztalása, vagyis a negatív élmény-interpretáció a harmincas évek Heideggeréé. Az élmény kétféle értelmezése Heideggernél jórészt abból ered, hogy kezdeti, saját élmény-konceptusa helyett egyre inkább az autonómmá váló esztétikai birodalom történeti élmény-fogalmáról fog beszélni, mégis, úgy tetszik, mindvégig ugyanazt tanítja.³¹ Az igazság problémája az esztétika világának önállóvá válásával, a közismert „esztétikai megkülönböztetés” eljövételével a karteziánus szellemi térbe, a „tisztá logika” világába utalódik, a logikai ítélet pedig nyelvivé válik. Az igazság képzete azonban Heideggernél valamiféle evidenciaérzésként él a közvetlen megélés folyamatában, melyben nincsen szubjektum és objektum, sőt melynek éppen az a lényege, hogy nem tartalmaz elkülönítéseket. Ez a fajta „nem tárgyias” élményszerűség, a „világban-benne-lét” par excellence effektusa a posztkantianus, az igazság fogalmától megfosztott, esztétikai tudatra és esztétikai (mű)tárgyra hasított élményesztétikával szemben egyfajta aleatorikus, mindig elő-előálló eseményként értelmeződik, és a Lökés (*Stoß*), illetve a Világlás (*Lichtung*) fogalmaival íródik körül. A művészet léte itt egyszerűen „jelenvaló-léte” által válik esemény-

²⁹ Hans-Georg GADAMER, *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata*, ford. BONYHAI Gábor, Bp., Osiris, 2003, 93.

³⁰ *Uo.*, 98–102.

³¹ Vö. FEHÉR M. István, *Martin Heidegger. Egy XX. századi gondolkodó életútja*, Göncöl, Bp., 1992, 27.

nyé: olyan „lökésként”, melyben egy világ tárulkozik fel, mely kizökönt a „létfeledettség” hétköznapiságából. Általa a „világlás” részeivé válunk, melyben a létező önnön létében ragyog fel, kilépve az „elrejtettségből”. Ez a ragyogás a művön maga a szép: annak a módja, ahogyan az igazság létezik. Az így értett igazság a (már mindig is) létező el-nem-rejtettsége, a művészet lényege pedig a létező igazságának működésbe lépése. Az igazság tehát előviláglás az így értett szépség lökése által, melyben a létezés újra birtokunkba kerül. Fontos hangsúlyozni, hogy a műalkotás Heideggernél nem az egyedüli médium, ahol az igazság effajta története, a létezés effajta feltárlása végbemehet.³²

Bár tehát az ún. esztétikai megkülönböztetés után uralkodóvá váló, poszt-kantiánus élményfelfogást Gadamer is egyértelmű kritikával illeti, az ahistorikus, hermeneutikailag értett alap-antropológiai élmény struktúrája és az esztétikum létmódja közötti viszonyt kitünteti: „Az esztétikai élmény nemcsak egy élményfajta a többi mellett, hanem egyáltalán az élmény lényegét reprezentálja. Ahogy a műalkotás mint olyan magáért való világ, úgy az esztétikailag megélt is mint élmény eltávolít minden valóság-összefüggéstől. Egyenesen a műalkotás rendeltetésének látszik, hogy esztétikai élménnyé váljék, tehát hogy a megélt a maga erejével egy csapásra kiragadja életének összefüggéséből, s ugyanakkor mégis visszavonakoztassa létének egészére.”³³

Hans Robert Jauss ehhez hasonlatosan az esztétikai tapasztalat alapvető feltételeként mutatja be az idézőjeles élmény „esztétikai élvezetként” történő megjelenését a tárgyélvezet és az önélvezet közötti „lebegésben”, melyben a befogadó – egy időre kiszabadulva „mindennapi egzisztenciájából” – megtapasztalhatja önmagát, amint elsajátít valamilyen tapasztalatot a világ értelméről. A poieszisz, aisztheszisz és katharszisz esztétikai alaptapasztalatainak újraértelmezésével Jauss ezen élményfolyamat differenciált megközelítését kíséri meg. Ilyeténképpen az alkotás és hermeneutikai társalkotás produktív, az érzéki megismerés és látó újrafelismerés receptív, illetve a társas-kommunikatív, identifikáló-cselekedtető katartikus hatásmechanizmusok „alapélményei” lesznek nála az élvezve ítélő, eszményi esztétikai magatartás biztosítékai.³⁴

Fontos látni, hogy Jauss a valós cselekvések kényszerek vezérelte terrénumától eloldódó sajátos „virtualitásban” jelöli ki az esztétikai kommunikáció szabadságát. Karl Raimund Popper evolúciós episztemológiájában az ember „vak”: a külvilág problémáira elméleti megoldásokat hoz, melyek közül a legalkalmasabb emelkedik ki a tesztelés során, az elméletek szabad versengését, kiválasztódását tartja tehát üdvösnek. Jauss ennek kapcsán mondja, hogy elvárás és tapasztalat játéka az esztétikai élményben azért is gyümölcsöző, mert ekkor az ember tét nélkül tesztelhet: nem kell „vak” embernek lennie, mint a való életben, akinek

³² Minderről: Martin HEIDEGGER, *A műalkotás eredete*, ford. BACSÓ Béla, Európa, Bp., 1988., 61, 63, 105.; FEHÉR M., *i. m.*, 29, 47, 263.

³³ GADAMER, 2003., 101–102.

³⁴ Hans Robert JAUSS, *Receptívelemélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*, szerk. KULCSÁR-SZABÓ Zoltán, Osiris, Bp., 1999., 171–177.

először bele kell ütköznie a falba, hogy tudomást szerezzen annak létéről; az esztétika világában nem kell előbb akadályba ütköznünk ahhoz, hogy új tapasztalatot nyerjünk a valóságról.³⁵

Wolfgang Iser, Jauss egyik munkatársa az, aki az esztétikai tapasztalat ezen ünnepezt kvázi-jellegét egyenesen az irodalmi olvasás centrális érényeként írja le, amennyiben e humánspecifikus tevékenység során a „valótlanságot” (mármint a fiktív szöveget) a valóság látszatával ruházzuk föl, mely által szükségszerűen csökken, mintegy tükörszerűen, saját személyes „valódiságunk” a fikcionalizálás aktusaiban. Isernél az olvasó, miként az ún. fiktív, tulajdonképpen „átmeneti tárgy”, mert folyton valós és imaginárius között ingadozik. Létező, mert teret ad ennek a folyamatnak, de nem létező, mert megfoghatatlan, mert nem más, mint ezen átalakulási folyamatok, áttűnések, határátlépések, melyek e távlatban kizárólag csak a nyelvben válhatnak jelenvalóvá.³⁶ Az esztétikai kommunikáció efféle virtualitása, „als ob” jellege pedig világokat teremtő erő, egyik legfőbb antropológiai tapasztalatforrásunk.

Ezt a diszpozíciót veti erőteljes kritika alá az előbbieken már tárgyalt Karl Ludwig Pfeiffer a közvetlen, a totális élmény nevében, ama folyamat bemutatásával tehát, mely szerint az irodalmiság európai históriája – az énekmondóktól a görög alfabetizáción át a nagyregény diadaláig – fölfogható az eredendően interaktív és intermediális, a szó szoros értelmében testközeli és közösségi, „rock-koncert” és „tábortűz” jellegű irodalom monomediálissá sivárosodásaként, illetve fikcionalitásának feltöltődéseként a szimulált performancia jegyében. Ez a távlat az „imaginárius” hatalma, a hatástörténeti tapasztalás elve helyett tehát a dologiságok – a hangok, látványok, mozdulatok és illatok – anyagszerű szenzualitásainak érvényét hangsúlyozza, a „kontempláció” helyett az „akciót”, a temporalitás összetettsége helyett a spacialitását. Bizonyos értelemben ez jelenti az irodalomtudomány „nem-hermeneutikai” fordulatát. Pfeiffer egyik legközelebbi pályatársa az a Hans Ulrich Gumbrecht, aki a közelmúlt legjelentősebb élmény-reformjával állt elő.

Az érzékek ismeretelméleti jelentőségének apológétájaként Hans Ulrich Gumbrecht célkitűzése, hogy leváltsa a karteziánus világképnek a posztmodern konstruktivizmusig ható „metafizikai” dichotómiáját, melyben matéria és jelentés túlságosan élesen különböztetik meg az utóbbi javára, s helyette „anyag” és „szellem” elválaszthatatlanságának régi-új tanát dolgozza ki. A közelmúlt legjelentősebb élmény-rehabilitálójaként éppen azért beszél (esztétikai) élményről (esztétikai) tapasztalat helyett, mert hagyományosan emennek jelentéstulajdonító értéke az uralkodó, míg ő fogalmi és nem-fogalmi tudás, akulturális érzéki észlelés és kultúrspecifikus értelmezettség, az emberi test körül létesülő „jelenlét-effektusok” és a mindig kapcsolódó „jelentés-effektusok” ingaszerű összjátéka-

³⁵ *Uo.*, 79–80.

³⁶ Wolfgang ISER, *A fiktív és az imaginárius. Az irodalmi antropológia ösvényein*, ford. MOLNÁR Gábor Tamás, Osiris, Bp., 2001.

nak elképzelését vallja, egyiknek sem adva elsőbbséget, de az előbbit tüntetve ki figyelmével. Olyan eseményekre és folyamatokra koncentrál tehát, melyeknél a jelen lévő „tárgyak”, észleletek behatása az emberi testre, az érzékek nem-fogalmi világára „fellép vagy fokozódik”. Az intenzitás pillanatán, a (nem feltétlenül mindig esztétikai) élményen Gumbrecht egy tárgy fizikai érzékelése és az annak való végleges jelentéstulajdonítás közötti intervallumot érti, pontosabban performatív „jelenlét-hatások” és hermeneutikai „jelentés-adások” interferenciájának eseményjellegű létesülését, mindezt a puszta érzékelés, észrevétel (*Wahrnehmung*), illetve a reflektált, kognitívan megdolgozott tapasztalat (*Erfahrung*) közé helyezve. Ez a köztesség leginkább a heideggeri értelemben vett „ráhagyatkozó” létmodalításban alakulhat ki leginkább szerinte, olyan állapotként, melyben a világ jelenségeivel úgy kerülünk kapcsolatba, hogy közben odahagyjuk az elemző, oknyomozó képzeteket és tulajdonításokat, tehát mintegy függetlenül a kulturális megkülönböztetések rácsozatától.³⁷

Olyasféle neutrális szemlélete ez tehát a világnak, mely a lehetőségekig mentes annak átalakító, értelmező manipulálásától. Ez a módusz csak „szigetszerű” tud lenni, mert nem alapállapotunk, mivel az értelmezést is magába foglaló medialitás vezérli az ember életének normálistílusát.³⁸ A hangsúly e felfogásban – a kognitív tapasztalat és a dologszerű érzékelés újraegyesítésének programjaként – az érzékekre ható „fizikai érintés” aktusán van a térben, a jelenlét előállításán, amely „megérinti a kommunikáló testét”, jelentésadó folyamatok humánspecifikusan mindig viszont-aktivizálódó környezetében. Ezen esemény gumbrecht-i jellemzői: fizikai közelség, extrém időbeliség, az intenzitásérzés semmiből jövő pillanatai, vonzerő, igézettség.³⁹

Bár Gumbrecht tisztában van vele, hogy „egyetlen tárgy sem férhető hozzá a földön az emberi test és tudat számára közvetlenül”, mégis vállaltan a „közvetlen hozzáférhetőség vágya” hajtja élmény-konceptiója kidolgozásakor.⁴⁰ Tagadja, hogy a világ megalkotásának helye és eszköze csak a nyelvi tudat lenne, annak ellenére, hogy világos számára: „hinni abban, hogy lehetséges a világra másképpen utalni, mint jelentések által, a filozófiai naivitás legmagasabb fokával lett egyenértékű”⁴¹. Ennek ellenére egy deklaráltan szubsztancialista alapállásból fenntartásokkal kezel minden olyan nem-teológiai metafizikát, amely mindig csak a „fizikain túlra”, vagy másképpen a „puszta felszín alatti mélységre” kíváncsi – ilyenként tételezi a hermeneutikát is –, s gyanúsként kezel mindenféle olyan relativizmust is, mely az értelmezés kultúrájának fokozatos történeti térnyerésével járt együtt.⁴² Célja, hogy olyasféle fogalmakat próbáljon ki, melyekkel komp-

³⁷ Hans Ulrich GUMBRECHT, *A jelenlét előállítása. Amit a jelentés nem közvetít*, ford. PALKÓ Gábor, Bp., Ráció–Historia Litteraria Alapítvány, 2010, 62–63.

³⁸ *Uo.*, 85.

³⁹ *Uo.*, 77–107.

⁴⁰ *Uo.*, 7.

⁴¹ *Uo.*, 48.

⁴² *Uo.*, 8, 15.

lexebb módon tudunk viszonyulni a világhoz, mint az értelmezéssel önmagában, „vagyis összetettebben, mint amikor pusztán jelentést tulajdonítunk a világnak.”⁴³ Nem a jelentés azonosítása érdekli tehát, sokkal inkább a jelentés előállása, melynek mindig alkotóeleme az azt hordozó közeg sajátos materialitása, amely mintegy hozzáér testünkhöz, tehát amelyben a *res cogitans* karteziánus kiemelése ellenében a *res extensa* is releváns szerepet játszik, olyasféle válaszként Descartes hagyományára, mely kizárja az emberi test körül létesülő tér dimenzióját filozófiájából.⁴⁴ Bár Gumbrecht tudja jól, hogy az interpretálás kiiktathatatlan, mégis hitet tesz a közvetlen jelenlét (*Presence*) mellett, mely arról szólna, hogy „a világ dolgait egyszerűen csak közel akarjuk érezni saját bőrünkhöz”, jól tudva, hogy mindez csupán jelenléthatásként juthat el hozzánk, mert szükségszerűen „jelentések felhői veszik körbe”⁴⁵.

Mint látható, az „érzéki szubsztátumok” ezen elméletei az esztétikai kommunikáció olyan mintázatait preferálják, amelyek a megismerés sajátos közvetlenségét, vitális erejét helyezik szembe az értelmezés, a nyelvi közvetítettség, az örökös közlekedés és halasztódás filozoféjaival.⁴⁶ Gumbrecht modelljében – Pfeifferrel szinkronban – érzékelő testünk gyönyörkeltő, elragadó erejének olyan kitüntetése megy végbe, mely a világ nem-nyelvi aspektusaira hívja fel a figyelmet egy, a nem-fogalminak is helyet kérő processzusban, melynek természetesen része a nyelvi jelentésadással való összetett „küzdelem” megkerülhetetlen eseménye is: „[A]kkor szolgáljuk legjobban a jelenlét iránti vágyunkat, ha egy pillanatra megállunk, mielőtt értelmet adnánk – és ha azután átadjuk magunkat annak az ingadozásnak, ahol a jelenléthatások átjárják a jelentéshatásokat.”⁴⁷

Noha a dolgok valós térbeli jelenlétének kérdésessége nem vetődik fel problémaként egyik szakmai diskurzusban sem, a tárgyak/dolgok/ingerek közvetlen elérhetősége, vagy másképpen közvetítettségük szükségszerűsége rendre komoly dilemmaként adódik, s úgy tetszik, az erősebb hangsúlyok a magyarországi szakmai közbeszédben is a felé mutatnak, hogy a közvetlenség nem nyerhető vissza, az esztétikai tapasztalatban sem. A delejező érzéki inger, a „ránk mért érzéki relevancia”⁴⁸ erejét folyton gátolja a világról egyáltalán szerezhető tapasztalatok alapvető medializáltsága: „a világ semmiféle megtapasztalása nem következhet be tisztán immedialis történés gyanánt, még ha az érzéki közvetítés bizonyos határesetekben, a világgal való nem tervezett találkozás váratlan pillanatában, uralhatatlan helyzeteiben nem választható módon keltheti akár vegeta-

⁴³ *Uo.*

⁴⁴ *Uo.*, 22, 34. Vö. „Szubsztancia vagyok, melynek egész lényege vagy mivolta abban áll, hogy gondolkodik, s melynek léte nem függ se valamely helytől a térben, se valamely anyagi dologtól” (René DESCARTES, *Értekezés a módszerről*, ford. SZEMERE Samu, Bp., Kossuth, 1991, 49.)

⁴⁵ GUMBRECHT, *i. m.*, 88, 90.

⁴⁶ KULCSÁR-SZABÓ, *i. m.*, 101–102.

⁴⁷ GUMBRECHT, *i. m.*, 103.

⁴⁸ *Uo.*, 86.

tív kényszerrel is a közvetlenség illúzióját.”⁴⁹ Szembesülhetünk-e hát a naplementével mintegy a „bőrünkön keresztül”, vagy a zsigeriség is csupán egyfajta tulajdonított közvetlenség? Lehet-e a naplementét nem olvasni?

5.

Erős a szakmai konszenzus abban a tekintetben, hogy az észlelő megértés nem osztható „aesztheziológiai” és „spekulatív” részekre, s tapasztalat és tudati feldolgozása egyazon folyamat, nem pedig egymást követő két fázis. A kogníció munkája a szem észlelő működésére nem időbelileg következik rá tehát, hanem szorosan korrelál azzal. Mindennek érvényét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a kognitív pszichológia különféle irányzataiban az észlelés és érzékelés is egyértelmű kognitív aktusként operacionalizálódik, az emlékezéssel, tanulással egy mezőben. Az attribúciónak nincsen „mögöttsége”; érzékeink nem képesek valamiféleképpen már nem-megdolgozott dolgot mutatni nekünk, s itt talán elég csupán arra utalni, hogy elemi szinten az anyag mint olyan köztudottan elektromágneses hullámok meghatározott tartományából tevődik össze, ennek ellenére mégsem a „rezgő” világgal szembesülünk. Ahogy Heidegger mondja, „legelőszőr” sohasem „tisztá zajt” hallunk, hanem a hárommotoros repülőgépet, a Mercedest, az északi szelet, a siftergő tüzet vagy a kopácsoló harkályt. Legelőszőr mindig a „kézhezállónál” vagyunk, nem a „tisztá” érzeteknél, még akkor is, ha valamely kérdéses hanghatást a korrektív megértés aztán más forráshoz rendel hozzá.⁵⁰

Mindezek ellenére mégis hat e témában egyfajta örök „episztemológiai fázisság”, melyet az emberi intuíció nem képes kitörölni conceptusaiból. Egy olyasféle kettőség feltételezése, amelyről „jelenlét-hatás” és „jelentés-adás” formájában például Gumbrecht is beszél. S. Varga Pál a híres Rorschach-teszt kidolgozójára hivatkozva így ír: „csak fokozati különbség van érzékelés és értelmezés között, minőségi nincs: »[a]mikor tudatában vagyunk az »iktatás« folyamatának, akkor »interpretálásról« beszélünk; ha viszont nem vagyunk tudatában ennek a folyamatnak, akkor azt mondjuk, hogy ezt vagy amazt »látjuk«.”⁵¹ Ez alapján úgy tűnik, a lényeg a tudatosság, az intencionalizáltság körül sűrűsödik: az értelmezés (a sztenderd értelemben vett hermeneutika) választható, az élmény (a performancia, vagy metaforikus kiterjesztéssel: az „érzékek hermeneu-

⁴⁹ KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Az irodalomtörténet(írás) problémája. Megírható-e egy hozzájárulhatatlan „mibenlét” története?*, Alföld, 2012/3, 48. Vö. „[M]inden, ami látványként élénk tárul, sokszoros közvetítés eredménye. Beleértve a legáhítatosabb látványokat is.” (FÖLDÉNYI F. László, *Képek előtt állni. Adalékok a látás újkorai történetéhez*, Pozsony, Kalligram, 2010, 51–52.)

⁵⁰ Martin HEIDEGGER, *Lét és idő*, ford. VARGA Mihály et al., Bp., Gondolat, 1989, 163–164; UÓ., *A műalkotás eredete, i. m.*, 46. Vö. KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Az „immaterialis” beíródás. Az esztétikai tapasztalat medialitásának kérdéséhez = Az esztétikai tapasztalat medialitása*, szerk. KULCSÁR-SZABÓ Zoltán, SZIRÁK Péter, Bp., Ráció, 2004, 21.

⁵¹ S. VARGA Pál, *A nemzeti költészet csarnokai. A nemzeti irodalom fogalmi rendszerei a 19. századi magyar irodalomtörténeti gondolkodásban*, Bp., Balassi, 2005, 514.

tikája”) azonban nem. Az élménynek uralma van felettünk – amely uralmat Gumbrecht számos módon, több nekifutásban tárja elénk munkájában –, ilyenkor pedig úgyszólván zsigeri testünk „gondolkodik”, nem reflektív szellemünk. Ennek egyik eminens fajtája a mindenkori szöveg hangulata, mely „mint antropológiailag szabadon nem választható hangoltság olyan materiális effektusként éri el az olvasót, amely nem tartalmaz szemantikailag feltárható üzeneteket.”⁵² A feltartóztathatatlansággal, uralhatatlansággal azonosítható közvetlenség bizonyos hagyományokban azonban nyelvi jellegű is lehet, ahogy Heidegger meg is találja azt a nyelven belül, hisz nála nyelv és Lét nem is lehet különböző. Ekkor valami úgy nyelvi, hogy egyben nem-hermeneutikai, tehát itt sincs energiabefektetés, „iktatás”, csupán aleatorikus élmény, „látás”.⁵³ Erről a jelenségegyüttesről egy, a pszichológiatudományi közéletben széles körben elterjedt, magas idézettségű elmélet ismeretes: az Epstein-paradigma.

Seymour Epstein 1994-ben publikált modelljében a Freud-i tudattalan hagyománytörténeti analógiájára hivatkozva kidolgozta a „kognitív tudattalan”, illetve a „kognitív-tapasztalati én” elméletét (*Cognitive-Experiential Self-theory*). Az Epstein-paradigma szellemében készült kísérletek kimutatták, hogy a döntéshozatali, észlelési képességek mintázatát erősen befolyásolja az agy ventromediális prefrontális kérgé, mely az előző két rendszer összehangolásában kitüntetett szerepű, többek között azzal, hogy felidézi az elraktározott tapasztalatok testi velejáróit. Az ún. szomatikus marker hipotézis értelmében a test külső vagy belső jelzései mindig elengedhetetlen alkotóelemei és támogatói az ember szellemi történéseinek, melyek egész egyszerűen nem működnek jól, vagy egyenesen elmaradnak az illető agyi képlet sérülésekor. Az egészségeseknél a kognitív tudatosság szintjét a kísérletek alapján mindig megelőzi egyfajta szenzoros „tudattalan”, amely nondeklaratív tudást eredményez, finomhangolva a tudatosság szintjén már reflektálható emberi válaszokat. Vonatkozó vizsgálatok agyi képalkotó berendezések segítségével igazolták, hogy a törzsfelföldés szempontjából releváns ingerek (arcok, ételek, kígyók, pókok képei) gyorsabb feloldóképességű kéreg alatti pályákon kerülnek vizuális feldolgozásra, a „jelképes inger”, mint például az írott szó azonban nem ilyen ősi evolúciós útvonalon bomlik ki, hanem kiterjedtebb agykérgi munkát igényel.⁵⁴ Ami itt és most még elgondolkodtatóbb, hogy a tudatosság teljes hiányában jelentkező,

⁵² KULCSÁR SZABÓ 2012, i. m., 41.

⁵³ Vö. MARTIN HEIDEGGER, *Bevezetés a metafizikába*, ford. VAJDA Mihály, Bp., Ikon, 1995. Megjegyzendő, hogy Gumbrecht olykor összemosza a nem-nyelvit és a nem-hermeneutikait. Hogy e kettő korántsem mindig ugyanaz, lásd például Plessner tanulmányának címét: *Zur Hermeneutik nichtsprachlichen Ausdrucks* (*Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften*, VII, Frankfurt/M., Suhrkamp, 2003, 460–477.)

⁵⁴ Raphaël GAILLARD et al., *Nonconscious semantic processing of emotional words modulates conscious access*, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 103, 2006, 7524–7529.

szignáldetekciós ingerküszöb alatt felvillantott képek, illetve erős érzelmi töltetű szavak kimutatható változást idéznek elő a kísérleti személyek amygdalájában.⁵⁵

Az „időbeli megelőzőtség” jelenségeinek ilyesfajta regisztrálásai nyugtalanítóan provokálhatják mindazt, amire az eddigiek során jutottunk. Ha eltérő idegrendszeri pályákhoz köthető ingermintázatok tudunk megkülönböztetni, ha „gondolkodó testünk” már akkor reagál, amikor még „fogalmunk sincs róla” mi fog történni, ugyanakkor már tudatosságunk null-pontjánál is érezzük az (olykor esztétikai érdekeltségű) vibrálást, sokkal kevésbé tűnik episztemológiai naivitásnak azt kívánni, hogy átéljük a világ dolgainak életünkbe történő belépését mindenféle különösebb interpretációs erőfeszítés nélkül; s ha belegondolunk, hogy a szomatikus marker hipotézis egyik legbevetettebb kísérleti módszere az agyi képalkotókön túl az ún. „bőrvezetési válasz” mérése (*Skin Conductance Responses*),⁵⁶ mindjárt kevésbé tűnik ostobaságnak – minden mediális igazságon túl is – az a vágy, hogy a világ dolgait egyszerűen csak „közel érezzük a saját bőrünkhöz”. Mindez persze csupán „ingerküszöb alatt” történik, s már ott is egyfajta összehasonlító kiértékelésben, hiszen a relevanciadetektálás már egyfajta jelentésadás (a testem zsigeri szinten, evolúciósan „emlékszik”, hogy a pók életveszélyes), de az Epstein-paradigma értelmében mégis indokolt keresni az episztemológiai kettősség, a felvillanyozó kölcsönhatás nyomait az intencionalitás, a tudatos (ön)élvezet szintjein is.

Kulcsár-Szabó Zoltán Aleida Assmannt épp valami efféle kapcsán idézi, aki elkülönít egy olyan, a kommunikatív materialitások érzéki jelenléte által kitüntetett „vad szemiózist” (*wilde Semiose*), melynek fő jellemzője, hogy „fordíthatatlan” és „kommunikálhatatlan”. Ez a fajta jeláramlás egy alternatív kommunikáció lehetőségével „csábít”, melyben a jelek és a dolgok csereforgalmát az értelem kényszerétől elszabaduló érzékelés szubverzivitása uralja, s melyben a „közvetíthetlenség a közvetlenség bélyegévé válik”.⁵⁷

Ha a naplemente egyszerűen csak „megtörténik”⁵⁸, mert megigézett érzékeink mintegy fogva tartják elménket egyfajta „vad szemiózisban”, akkor az illető látvány nem előállítódik az időben (*Herstellung*), hanem egyszerűen csak megmutatkozik a térben (*Darstellung*), mintha először látnánk. Testünk efféle tudása nyelvileg megragadhatatlan, kevésbé „kézhezálló”, s valószínűsíthetően a nyelviesítés kudarcában áll e tudás lényege is. Gumbrecht azt mondja, hogy „[h]atártalanul nehéz – ha épp nem lehetetlen – a villámot, a vakító kaliforniai napfényt nem »olvasni«”⁵⁹, tehát határtalanul nehéz, ha épp nem lehetetlen, ott maradni a *Da*-nál. A hermeneutika nyelvi univerzalizmusában nincs is olyan pont, ahonnan már eleve ne olvasnánk; a nyelv és a világ, a kultúra és a natúra, a

⁵⁵ *Ua.*

⁵⁶ Antoine BECHARA et al., *Deciding Advantageously Before Knowing the Advantageous Strategy*, Science, vol. 275, 1997, 1293–1295.

⁵⁷ KULCSÁR-SZABÓ, *i. m.*, 101.

⁵⁸ GUMBRECHT, *i. m.*, 69.

⁵⁹ *Uo.*, 88.

szellemi alakzatok és az érzéki szubsztrátumok, a jelentés és a jelenlét kölcsönös átjártságában létező ember nevű hibridnek azonban folyamatos, de legalábbis újra és újra feléledő késztetése van arra, hogy csak nézze, nézze a naplementét, a hermeneutika „mögötti” zsigeri ingerület „lökéseként”. Ez az élményközpontú irodalomtanítás, illetve a *Fesztiválizáció* egyik sarkalatos referenciapontja, tételmondata is egyben.

6.

Bárhogyan is van, az kétségtelenül tartható álláspont, hogy a kommunikáció bizonyos formái az anyagi tényezőkön keresztül érintik meg a kommunikáló testét. A médium a maga anyagiségében pedig elsősorban nem a megértés útján férhető hozzá. S ez még akkor is így van, ha „közvetlenség” önmagában nem létezhet, csupán az esztétikai tapasztalat hatásegyüttesének valamiféle illuzórikus effektusaként, mivel az értelmezés nem egy dologgal való (akár gyönyörteli) szembesülés „második” fázisa tehát, hanem már mindig is ott van detektáló szemünkben, kezünkben vagy fülünkben. A tiszta szöveg (Klartext) feltételezése éppenséggel ezért illúzió szintén, mert voltaképpen nincs olyan, amit az értelmezés ne előzne meg. Az irodalmi olvasáshoz hasonló érzéki tapasztalatokat, kulturális-performatív határeseteket másfelől viszont éppen az tüntetheti ki, hogy jeláramlásukban képesek a jelölők megőrzésére. Vagyis nem igazolódik maradéktalanul az az álláspont, miszerint ahhoz, hogy egy jel szemantikailag megjelenhessen, materiálisan el kell tűnnie.⁶⁰ Vagyis a „Mit?” kérdése az írásművészet világában nem függetleníthető a „Hogyan?”-tól, semmilyen esetben sem. Vagyis, régi fogalmakkal, a jelölő és a jelölt mindvégig egyaránt fontos marad, sőt éppen állandó egységük lesz a lényeges, egyfajta „beszélő kalligrafikumként”.

Jelenlétnek azt a viszonyt feltételezve tehát, melyben a dolgok a kultúr-specifikus értelemtulajdonítás önkéntelen szokásával egyidejűleg és eleve kultúrafüggetlenül testünkhöz is viszonyulnak, Gumbrecht úgy véli, hogy az efféle együttállásokban a jelentés egyfelől „nem teszi zárójelbe”, nem tünteti el a jelenléthatást, másfelől a dolgok „nem zárójeles” fizikai jelenléte nem nyomja el végleg a jelentés dimenzióját, hanem egyfajta termékeny feszültségben, komplexitásban az e kettő közötti oszcilláció – mint a fentebb említett állandó egység –

⁶⁰ Kulcsár-Szabó Zoltán, miközben minderről Aleida Assmann egyik tanulmányát ismertetve beszél, a közlekedési táblák szemioízisát hozza fel a sztenderd jeláramlás egyik mintapéldájaként, mely esetben az egész biztosan összeomlana, ha a dekódolás nem járna együtt a táblák materialitásának kiiktathatóságával (KULCSÁR-SZABÓ, *i. m.*, 97.). Vö. még: „A jel jelként való megértése pedig (mindenki tudja ezt, aki – jó okkal – nem hajlandó elidőzni egy közlekedési vagy egyéb veszélyt jelző tábla érzéki szépségénél) materiális »eltűnését« feltételezi.” (Uo., 63.) Gumbrecht az argentin tangó hagyományát hozza fel kapcsolódó példaként, mely meglehetősen bonyolult táncstípus meglehetősen bonyolult zenéjének nem véletlenül nincsen szövege (GUMBRECHT, *i. m.*, 90.).

válí emlékezetessé.⁶¹ Az „ami szép, az nehéz” platonikus igazsága, a hermeneutikai munka időigénye kerül itt szembe az időbeliségében talmi, ám sokszor mégis határtalannak tűnő elidőzés egy olyan változatával, ami leginkább a saját érzékek váratlan felfokozásában, s az interpretatív hozzáférés kihívásában áll.

Gumbrecht mindig jelentés és jelenlét oszcillációjáról beszél, vagyis performancia és hermeneutika, érzékek és értelem ingaszerű összjátékáról, az élmény fogalmán belül. Bár ezek eltérő arányú kölcsönhatások lehetnek területileg és történelmileg is – inkább „jelenlétkultúra” például a távol-keleti régió vagy a középkor, inkább jelentés-kultúra Nyugat-Európa vagy a felvilágosodás kora –, mégsem gondolhatók el egymás nélkül. Láthattuk, hogy Gadamer-nél az élmény „közvetlen” és „maradandó”, „jelentésbősége” van és az esztétikummal elemi viszonyban áll. Gumbrecht-nél a ránk mért érzéki „relevancia” és a tapasztalat jobban elválí egymástól, mégis ezek ingaszerű együttműködése lesz a tulajdonképpeni esztétikai élmény. A felemelő, élményszerű találkozás intenzitása elvileg komplexitásredukcióval jár, amennyiben ekkor nincsen olyan mértékben jelen az az elidőző hermeneutikai elemző teljesítmény, ami egy elmélyült és alapos értelmezésben, mely egyben szükségszerűen el is távolít a közvetlen élménytől. Azzal együtt, hogy jelentés és jelenlét felvillanyozó összjátéka, termékeny feszültsége e modellben (épp ellenkezőleg) komplexitás-élményt feltételez, a hangsúly szempontunkból azon van, hogy az intenzitás pillanata sem kizárólag komplexitás-redukcióval érhető el. A gadameri „jelentésbőség”, egy „világegész” egy csapásra történő megnyílása ugyanígy elérkezhet, mely nem hosszadalmas értelmezői munka eredménye, hanem olyan történés, mint egy villámlo jelenlét-hatás. Azon túl, hogy élmény és tapasztalat módszeres megkülönböztetése már az ún. szellemtörténeti iskola egyes 20. század eleji szólamaiban is igen kifejezett, azzal szembesülhetünk, hogy bizony a hermeneutika is elismeri a „besűrűsödő” pillanatok reflektálatlan működésének értelmezői lehetőségét a tudatos szövegkezelés reflektáltsága mellett. Mindez azért kifejezetten fontos, mert ez lesz a kreativitás forrásvidéke, a kreatív processzus adományszerű első fázisa a művészetek terén, melyre kiemelt figyelmet fordít a *Fesztiválizáció* perspektívája. Gadamer minderről leginkább *ötlet*-koncepciójában beszél.

Az ötlet szerinte mindenekelőtt „beesés”, sokkal inkább elszenvedés, mint tevékenység. „Ami eszünkbe jut, az zuhanva jut be az eszünkbe, szabályosan belénk esik. Ez a beesés ugyanakkor »betörés« is, *Einbruch*: az ötlet, amikor kérdés formájában felötlik az értelmezőben, akkor nem pusztán beesik vagy bezuhan az illető elméjébe, hanem törve-zúzva becsapódik, szétrombolja az elme kontúrait, ledönti az elmét behatároló korlátokat.”⁶² Az ötlet eljövetele, mely a hermeneutikai megoldóképlet nyitja egy feladathoz, „viharos beesést” jelent: nem intencionális aktus, az értelmező nem tehet semmit, bár áldásos tehetetlen-

⁶¹ Hans Ulrich GUMBRECHT, *Hangulatokat olvasni*, ford. CSÉCSEI Dorottya, Prae, 2013/3., 14.; GUMBRECHT 2010, i. m., 89.

⁶² FOGARASI György, *Borzalmas ügyesség, Applikáció és aberráció Gadamer hermeneutikájában*, Alföld, 2004/9., 54.

ség rabja. „Minden ötletnek kérdésstruktúrája van. A kérdés felötlése azonban már az elterjedt vélemény egyengetett területére való betörés. [...] A kérdés feltolul, immár nem lehet kitérni előle és kitartani a megszokott vélemény mellett.”⁶³ Az a leírás, amit Gadamer az ötlet eljövételéről ad, ugyanazt a dinamikát írja le, amit Gumbrecht ír az élményről, ami azért fontos, mert ezáltal látható, hogy a hermeneutika is elismeri a „besűrűsödő” pillanatok öntudatlan működésének értelmezői lehetőségét a komplex szövegkezelés reflektáltsága mellett. Komplexitássűrűsödés itt úgy áll elő, hogy megteremtődnek a feltételei, ugyanolyan módon, ahogy a jelenlét-effektust is jelentésadás kell hogy kövesse minden egyes esetben. Az élmény intenzitása és a komplexitás redukciója közötti fordított arányosság elképzelése tehát tartható lehet, az ingaszerű összjáték érvénye azonban e ponton még inkább hangsúlyozandó, mely sokszor drámai egyenes arányossághoz vezet: az erőteljes „csúcserőművek” a művészetek világában ugyanis rendszerint óriási jelentéssűrűséget hoznak magukkal a rákövetkező feldolgozó interpretációban.

Itt és most lényegtelennek látszik, hogy Gumbrecht mennyire készít helyes interpretációt Heidegger Lét-filozófiájáról, melyet mondanivalójához központi érvénnyel használ fel.⁶⁴ Ami sokkal fontosabb, hogy az igazság retorikai felépítése Heideggernél (sem) egyenlő a megismerés igazságával. A Lét Gumbrecht sajátosan értelmezett „mesterénél”, Heideggernél is prezencia. E törekény jelenlét azonban, mondja Heidegger, csak ott esik meg, ahol az „el-nem-rejtettség” már működik, vagyis ahol már túlvagyunk a létfeledettség állapotán.⁶⁵ Heidegger víziójában a „jelenlévő” mindig csak egy pillanatra jön elő „jelenlétébe”. Ebben az aleatorikus pillanatszerűségben – kommentál Gadamer –, melyben a jelenlét mintegy „villámszerű tekintetként van jelen [da]”, sejti Heidegger a lét igazi megtapasztalását. „A villám, ami egy csapásra mindent jelenlévővé tesz, csak egy röpké idejű jelenlévőséget engedélyez.”⁶⁶ Bár Gumbrecht a megértés villámlás-szerű koncepciója helyett előszeretettel értekezik a közös kommentározás lassú, ám stabilabb és jóval „demokratikusabb” eszményéről a felhőkkel tarkított heidelbergi várrom ellenmetaforájának segítségével,⁶⁷ élménymodellje mégis emlékeztet Heidegger (és Gadamer) e felfogásához.

Az ütösszerűen bekövetkező gadameri megértés, amikor a rendezetlen szótöredékek egyszerre csak egy egész alkotó értelemegységgé kristályosodnak ki,

⁶³ GADAMER, *i. m.*, 406.

⁶⁴ Gumbrecht valóban sajátos Heidegger-képének kritikájához: KULCSÁR-SZABÓ, *i. m.*, 25–28.

⁶⁵ Martin HEIDEGGER, *Mit jelent gondolkodni?*, ford. PONGRÁCZ Tibor = *Szöveg és interpretáció*, szerk. BACSÓ Béla, Cserépfalvi, Szekszárd, é. n., 15.

⁶⁶ Hans-Georg GADAMER, *A gondolkodás kezdetéről*, ford. DECZKI Sarolta, Web: http://primus.arts.u-szeged.hu/philo/kulonbseg/7_12/cikkek/HGG.htm#_ftn1 [2016. 05. 07.] Vö. „Heidegger Todtnauberg feletti kunyhóján, ajtószemöldökként fakéregbe karcolta ez a felírat függött: »A villám irányít mindent.«” (Uo.)

⁶⁷ Hans Ulrich GUMBRECHT, *The Powers of Philology. Dynamics of Textual Scholarship*, University of Illinois Press, Chicago, 2003, 12. Vö. SMID Róbert, *A temporalitás apologetája*, Prae, 2013/3., 93–94.

amikor a „képződmény” egysége hirtelen felvillan, nincsen messze attól az epifániában (megtestesülő jelenlét-hatásban) kezdődő ingamozgástól, melyben a jelenlét effektusai átjárják a jelentésadásokat. „Értelmevontakozásokat” ismerünk fel – mondja Gadamer –, még ha talán „homályosan” és „töredékesen” is. „Visszalapozunk”, újból és újból, és újabb értelemvontakozásokat fedezünk fel: „nem magunk mögött hagyunk egy szöveget, hanem belebocsájtkozunk.”⁶⁸ „A magával ragadó mozgás, megindultság [Bewegtheit] időstruktúrája az, amit elidőzésnek nevezünk, ez tölti ki az ilyen prezenciát és ebbe kell belebocsájtkoznia az interpretáció valamennyi közbe-szólásának. Ha a befogadó nem kész arra, hogy „csupa füllé” váljon, semmilyen költői szöveg nem szólal meg.”⁶⁹ Az ember Gumbrecht élményfelfogásában, jelenlétfelfogásában is „csupa füllé” válik, a „belebocsájtkozás”, a komplexitásba való „elidőzés” pedig ott is megtörténik, az általános „megindultságról” nem is beszélve. Bár a poszthermeneutikai hevület markáns saját pozíciót alakít ki nála, a különbség talán nem olyan nagy, már csak azért sem, mert végső soron itt is, ott is az ember jelenvalóléte a tét. Azzal a nem csekély előfeltevésszel differenciával együtt persze, hogy a (nyelvi) interpretáció a hermeneutika „után” nem alkotja már a világban-benne-lét eredendő alapszerkezetét.

Az igazság képzete Heideggernél – mint már szó volt róla – nem logikai ítéletként tételeződik, hanem valamiféle evidenciaérzésként él a közvetlen megélés folyamatában, mely aleatorikus eseményként értelmeződik, és a Lökés, illetve a Világlás fogalmaival íródik körül. Mindezt a legtöbb esetben Gumbrecht élménykonceptiójával felettébb azonos nyelvezetben szokták magyarázni, amennyiben amikor valami (az esztétikai mű vagy a táj) „világol”, akkor bizonyosfajta igazság ragyog fel benne a szépség olyasféle „lökéseként”, melynek nincsen szüksége szavakra. A mű, a táj természetesen „rászorul” a megértésre, ez utóbbi viszont azáltal indulhat el, hogy az kivet, kipenderít a megszokottság köreiből (a „létfeladetségből”), vagyis kezdetben a maga tényszerűségében csupán „ott áll” előttünk.⁷⁰ Ebben a „tűnékeny, ám időt adó pillanatban mindazon kívül vagyunk, amiben szoktunk lenni”⁷¹, a szembesülésnek ez a megfellebezhetetlen elsőbbsége és a benne végbemenő eseményszerűség lökése pedig engedi előtűnni azt a rejtett igazságot, amit csakis e mű, e táj által fogunk fel.

Amikor Gumbrecht a jelenlétet több alkalommal *űtésként* metaforizálja, hagyománytörténetileg ehhez a Heidegger-féle *lökés*hez kerül közel, valami tartóztathatatlan és megkerülhetetlen „kényszerítő testi relevancia” formájában. Gumbrecht esztétikai élménye ugyanakkor a puszta prezencia kiterjesztése, a

⁶⁸ Hans-Georg GADAMER, *Szöveg és interpretáció*, ford. HÉVIZI Ottó = *Szöveg és interpretáció*, I. m., 37.

⁶⁹ *Uo.*, 38.

⁷⁰ LOBOCZKY János, *A szépség szeretete, avagy a művészet megértése. Platón és Gadamer*, Web: <http://www.c3.hu/~prophil/profi023/loboczky.html> [2016. 05. 07.]

⁷¹ BACSÓ Béla, *Az esztétika dekonstrukciója*, Web: <http://www.c3.hu/~gond/tartalom/18-19/bacso.html> [2016. 05. 07.]

jelentés-adásokkal való interaktív összjáték ideje, s e ponton fontos emlékeztetni, hogy a műalkotások általi megszólítotttság állapota persze Heideggernél sem mérő passzivitás, amennyiben „a művészet a számunkra otthonos tradíció formájában éppúgy, mint napjaink tradíciónélküliségében, »minden esetben egy sajátos felépítő munkát (Aufbauarbeit) követel tőlünk.«”⁷². Mindezzel pedig tudhatóan Gadamer is egyetért. Az efféle „aktív letaglózottságnak” többféle szorosan kapcsolódó pszichológiai leírása ismert, amelyekkel Gumbrecht tudatosan vagy öntudatlanul párbeszédet is folytat, bár itt sem problémamentesen.

Amikor valamilyen összetettebb tevékenységben oldódunk fel önfeledten, „áramlatról” (*Flow*) beszélünk, amikor pedig jelenbeli pozitív ingerek – illetve jövőbeli pozitív várakozások, vagy múltbeli pozitív emlékek – felé fordulunk teljes odaadással, az „ízlelgetés” (*Savoring*) tevékenységét folytatjuk. A „szenzoros élménykeresés” (*Sensation seeking*) magatartásformája ezekhez hasonlóan emlékeztet arra a fajta attitűdre, mely Gumbrecht önjellemzésének magját is alkotja, s amelyet tanítványainál is el szeretne érni.⁷³ A „tudatos jelenlét” (*Mindfulness*) itt és mostjának e mindegyike örömteli és könnyed, a testi optimalitás pedig bennük kitüntetett komponens. Bár ezeket a testi-szellemi konfigurációk nagyfokú hasonlatossága jellemzi, azért alapvetően eltérő effektusok/processzusok. Az áramlat például inkább folyamat jellegű és aktív modalitású, míg az esztétikai élmény pontszerűbb, váratlanabb, történés-, nem pedig cselekvésstruktúrájú, és kevésbé jellemző rá a tudat erős fókuszáltsága. Gumbrecht ezek mindegyikéről beszél saját élményfelfogásáról értekezve, ám egyértelműen differenciálatlanul: az ízlelgetésről az „intenzitás pillanataként”, az áramlatról pedig az elemzők által jóval többször kiemelt „koncentrált intenzitásban való elmerülésként”.⁷⁴ Utóbbi különösen érdekes, mert Gumbrecht itt egy olyan idealisztikus mentális-fizikális létállapotmodellt hoz játékba, melynek vajmi kevés köze van az (esztétikai) élmény befogadásjellegéhez, sőt éppen hogy egyfajta produkció(esztétikához) tapad, melynek kapcsán Csíkszentmihályi Mihály – tőle szokatlan bigottsággal – könyve adott pontján arról kezd értekezni, hogy nem zenét kell hallgatni, hanem muzsikálni, nem szurkolni, hanem sportolni, nem tárlatokra járni, hanem feste-
ni.⁷⁵ Ezzel a távlattal pedig a receptív testet középpontba állító gumbrecht-i jelen-

⁷² LOBOCZKY, i. m.

⁷³ SZONDY Máté, *Megélni a pillanatot. Mindfulness, a tudatos jelenlét pszichológiája*, Kulcslyuk, Bp., 2012, 37–39. Bővebben: CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, *Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*, ford. LEGÉNDYÉ SZABÓ Edit, Akadémiai, Bp., 1997; F. D. BRYANT, J. VEROFF, *Savoring. A new model of positive experience*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, 2007; Marvin ZUCKERMANN, *Sensation seeking: beyond the optimal level of arousal*, L. Erlbaum Associates, 1979.

⁷⁴ GUMBRECHT, i. m., 82, 87.

⁷⁵ „A legtöbben azonban ahelyett, hogy felhasználva szellemi és fizikai képességeinket áramlatba kerülnénk, azzal töltjük üres óráinkat, hogy stadionokban szaladgáló híres sportolókat nézünk, vagy ahelyett, hogy saját magunk zenélnénk, milliómossá lett zenészek platínalemezeit hallgatjuk, s ahelyett, hogy mi magunk festegetnénk, a legutóbbi aukción méregdrágán elkelt festményeket meggyünk megcsodálni. Nem merjük vásárra vinni a saját bőrünket, de mindennap órákat töltünk

létfelfogás elvileg bizony nem tud mit kezdeni. Mindazonáltal leszögezhető, hogy noha a Lökés, az Áramlat, az Ízlelgetés vagy a Jelenlét fennállásakor más-más összetételben működik ugyan együtt fogalmi és nem-fogalmi tudás, de mindegyikben benne van a szenzoros (tehát erősen testi, vagy ha úgy tetszik „fokozott vitalitású”) megismerésnek az a fajta aiszthézise, melynek általános érvényét egyre inkább hangsúlyozzák a különböző elméletek, s melyet kiváltképp hangsúlyoz a *Fesztiválizáció* modellje.

7.

Programunk a fentebbi kontextusokban elgondolt csúcselmények és a követő élvező hermeneutikai (csúcs)teljesítmények mindig egymást feltételező, egymást át- meg átjáró komplexumainak előmozdítására fókuszál. Középpontjában az „irodalomtörténet” áll: az az alapbelátás, hogy a diákokhoz meg kell érkeznie az irodalomnak, olyan jelenlét-effektusként, mely a humor, a kreativitás, a megrendülés, az inspiráció, a buzdítás, a gyönyör, a fájdalom hatásmechanizmusain át elementáris jelentéshatásokat, tehát mintaszerű „ingajátékot”, tehát ideális (esztétikai) élményt/tapasztalatot/áramlatot eredményez.

Az intenzitás elragadtatott hatásjelenségei a térben létesülnek, és sokszor olyan elementárisak, hogy fel is függeszthetik kognitív, sőt olykor testi kompetenciáinkat is.⁷⁶ Ezek azok a bizonyos rabul ejtő pillanatok, a megrendültség effektusai, amikor földbe gyökerezik a lábunk a gyönyörűségtől, amikor valóban valamiféle végtelen és időtlen eloldódásról tudunk utólagosan számot adni, még ha paradox módon néhány szempillantásig tart is. Amikor valami úgy érint meg azonban, hogy azt jelentéssűrűség követi, az válik valódi esztétikai élménnyé, megdolgozott tapasztalattá a jelenlét és jelentés összjátékában. Performatív élmény és hermeneutikai tapasztalat ilyen együtteseinek előállító műveletei, ilyesféle történetláncok „menedzselése” lehet a jelenkori magyar irodalomtanítás leghatékonyabb útja is.

Az irodalmisággal találkozó diák kreativitásának első fázisa az az entuziasztikus élmény kellene legyen, amely elemi erővel érinti meg a „testét”, mely egy csapásra kiemeli őt életének mindennapiságából, inspirálva, provokálva, undorítva vagy felemelve. Ezt az első, igen intenzív és érzéki szakaszt pedig, melyet egy mindenkori szövegszerű kulturális termék (egy videóklipp, egy blogbejegyzés, egy esszé, egy dokumentumregény vagy akár egy SMS-haiku) ajándékoz neki, egy önértékében is jutalmazó, erősen motivált, ugyanakkor újszerű, érdekes és mély értelmező kvázi-párhuzamosságnak, hermeneutikai műveltsornak kellene követnie: az ötlet után a kidolgozásnak, mely mindkettő egyazon áramlat-élmény szerves része. A kreatív entuziazmus kiindulópontja

azzal, hogy olyan színészeket nézünk, akik úgy tesznek, mintha valami jelentősége lenne annak, amit csinálnak, és csuda kalandokat élnének át.” (CSÍKSZENTMIHÁLYI, *i. m.*, 102–103.)

⁷⁶ Vö. GUMBRECHT, *i. m.*, 95.

üdvözlendő tehát, ezt azonban olyan józan aprómunkának kellene követnie, amely ugyanilyen intenzitással elégti ki azt az igényt, hogy a „szép” élmény „jó” tapasztalattá is váljon egyben. Az ilyen értelmű élmény és tapasztalat kölcsönviszonyában pedig e ponton hangsúlyozandó az öngerjesztő körkörösség: minél gazdagabb az irodalomtörténeti, irodalomelméleti előismeret, annál kifinomultabb a fül és a szem a performanciára, annál gazdagabb lesz az élményrepertoár, amely tovább dúsítja a tapasztalatok egyénspecifikus rendjét, melyek aztán már régebbi olvasmányélményeket is új megvilágításba helyezhetnek – és így tovább.⁷⁷ Kognitív apparátusunk, éppen a Gumbrecht által is folyton hangsúlyozott oszcillatórikus (inga)mozgás miatt, szakadatlanul hat receptorainkra és zsigereinkre, miképpen fordítva is. A szemünk, a gyomrunk megtanulja látni az esztétikait,⁷⁸ hogy egyfajta „küszöb alatti tudatosságban” aztán már önműködően vonjon be minket egy-egy esztétikai találkozás eseményébe. Mindez pedig a kreatív tanulóknál rendre így is történik: kevés igazán kreatív fiatal hagyja félkész állapotban ötletét, s kevesen vannak azok is, akiknek érzelmi/zsigeri bevonódás nélkül mozgatja meg a fantáziáját egy-egy szöveg, vagy nem okoz gyönyört az utólagos hermeneutikai kifejtés – náluk élményszerű – munkája.⁷⁹

Noha a kreatív gondolkodásmód jeleit az irodalomtanítás honi világában főként a tanulók szöveges teljesítményeiben érhetjük tetten, a kreatív effektusok egy versszavalat újszerű és bátor színrevitelében is megnyilvánulhatnak, egy élőszóbeli feleletben is előbukkanhatnak; ott van az érdeklődésben, a hozzászólásokban, a megvillanó művészi hajlamban, a színészi képességekben egyaránt. Ezek mégis atipikus megjelenéseknek minősítendő, legalábbis a magyar oktatási gyakorlatban, ahol az órai szóbeli számonkérések általában sietősek és reprodukív arculatúak, „performanszokra” pedig még ennél is sokkal kevesebb idő jut. Pedig a kultúratudományok kurrens távlatai nem súlyozzák már az elit- és populáris műveltség különállóságát sem, ugyanakkor végtelenen toleránsak az intermediális átmenetekkel szemben: „szövegként” teszik olvashatóvá világunk minden diszkurzív természetű képződményét, tehát a digitális médiumok különféle textualizált termékeit, illetve még a különféle képi, illetve filmes narratívumokat is. Ebből kiindulva szövegértés minden olyan művelet, ami jelentéseket rak rá bármely ilyesféle kulturális produktumra (étteremkritikára, képregényre, vagy egy DVD-borítóra). Az interpretáció e kiterjesztett – és a legtöbb magyar iskolában jellemzően még el nem terjedt – fogalma mellett a „megértés”

⁷⁷ „Az irodalomtanítás sajátossága kétségtelenül egy bizonyos fajta elengedhetetlen kreativitás és élményszerűség [...] azzal az általános formával foglalkozik, amely képes az egyes befogadók élményeit az olvasás nyomán adekvátan felépíteni.” (BÓKAY Antal, *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez* = *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, szerk. SIPOS Lajos, Pauz–Westermann, Celldömölk., 1998, 73, 93.)

⁷⁸ Vö. Arbogast SCHMITT Gumbrecht-laudációjával (ford. RAPCSÁK Balázs): *Prae*, 2013/3., 86.

⁷⁹ A kreatív alkotófolyamat munka- és áramlat-jellegéről bővebben: CSIKSZENTMIHÁLYI Mihály, *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*, ford. KERESZTES Attila, Akadémiai Kiadó, Bp., 2008, 85–133.

fogalmát is tágan kell felfognunk: szövegértés egy „szöveg” színjátszókori adaptációja, lerajzolása, megzenésítése, retorikai avagy eszmetörténeti elemzése, tehát bármifajta megoldozása egyaránt, mert találkozássra és viszonyulásra hív.

A paradigmátikus alapelv az angolszász/amerikai irodalomoktatás hagyományában többek között éppen az, hogy a tanulót meg kell nyerni a mindenkori szövegnek, annak világába a lehető legnagyobb mértékig bevonva őt. Alapelv az a közhely is, hogy nincsen egydimenziós olvasat, hanem kizárólag egyénspecifikus értelmezések vannak, mely értelmezési folyamatokat áramlatszerűvé, élményszerűvé kell tennie a tantárgynak. Nem az irodalomtörténeti, vagy éppen esztétikai önérték az igazán fontos, hanem a diák ízlésének, érzelmeinek, céljainak, vágyainak, világfelfogásának dialógusa azzal a kulturális produktummal amire figyel, vagy ami éppen „megérinti” őt, a maga feltárandó történetiségével együtt. A módszer egyszerre igyekszik frenetikussá tenni az esztétikai találkozás kezdőlökését – másképpen: olyan anyaggal dolgozni, ami optimális jelenlét-hatásként jó eséllyel involvál –, illetve áramlatszerűvé tenni a jelentés-effektusok viszontaktívizálódó folyamatát, hogy a produktív bevonódás az értelmező, tehát az előzetes ismereteket, az általános erudíciót tudatossá tevő kidolgozásban is megmaradjon, a többlettapasztalat ígéretét is jó eséllyel biztosítva az esztétikai élvezet mellett.

Mindennek szellemében a tanulók híreket szerkesztenek, újságcikket állítanak össze, diákelőadásokat írnak, internetes mélyfúrásokat végeznek. Elsősorban kortárs, illetve helyi érdekeltségű szövegekkel foglalkoznak, azon bátor és karakteres elven, hogy a fiatalok inkább „bármit” olvassanak, mint semmit. Különbféle projekteket kapnak, mely során például három hét alatt össze kell állítaniuk egy adott költő személyes versantológiáját, melyhez „My Best Of” címmel előszót kell írniuk, zárt láncú iskolatévés programot kell összerakniuk a hellenisztikus kultúrhagyaték regionális szövegnyomairól, vagy éppen a *Zorba, a görög* c. filmet kell értelmezniük, miközben görög táncokat sajátítanak el.⁸⁰

Igen beszédes, hogy az angolszász/amerikai oktatási modelltől mélyen inspirált japán központi szöveggyűjteményekben miképpen hangzik az első instrukció a szépirodalmi szövegeket megelőzően: „A művek élvezete révén próbálatok közel kerülni a novellákhoz!”⁸¹. Ez az a hozzáállás, melyet egyre inkább követnek az igényesebb szakmai körök is, s melyet persze nem lehet utasításba adni, csak remélni, vagy ravaszul kiügyeskedni, mintegy az olvasás magyartanári „ügy-nökeként”: odafigyelni, készülni rá, miként történik meg az adott szépirodalmi textus órai elhangzása; szembesíteni a szöveganyagot más mediális feldolgozásokkal, megzenésítéssel, illusztrációval; „befogadás-próbákat” eszközölni, mely során például egy adott 19. századi költemény felolvasását hol egy romantikus

⁸⁰ GORDON GYÓRI János, *Iskolarendszer és irodalomtanítás az Amerikai Egyesült Államokban = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, szerk. Uő., Pont Kiadó, Bp., 2003. Megjegyzendő, hogy ez a tanítási paradigma tükrözi leginkább a *Fesztiválizáció* modell jellemzőit.

⁸¹ GORDON GYÓRI János, *Iskolarendszer és irodalomtanítás Japánban = Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében, i. m.*, 140.

programzene, hol egy kísérleti jazz-darab zenei aláfestésével, hol egy neoklasszista portré, hol egy nagyvárosi graffiti kivetítésével kísérünk.

Roland Barthes szerint az örömszöveggel való találkozás lényege, hogy benne saját gyönyörtestünk minden mástól és másiktól elkülönül – ez a saját pozíció pedig, mondja, „az öröm (mely kulturális) és a gyönyör (mely nemkulturális[!]) ellentmondásos játékát” szabályozza a maga történeti, társadalmi beágyazottságában.⁸² Barthes és Gumbrecht írásai még véletlenül sem hozhatók közös nevezőre, mégis szembeszökő az az indirekt és deformált egymásratalálás, melyben a gyönyör, jelenlét, test, illetve az öröm, jelentés, szellem összjátéka itt lényegében ugyanazt hirdeti a kulturális, vagy éppen a nem-hermeneutikai fordulat előtt és után: az olvasás értelemegységeket teremtő és érzéseket stimuláló, vagyis több értelemben is kreatív nagyszerűségét.

8.

A világ dolgai térszerűen megérintik érzéseinket, ezen túl azonban minden, aminek valamilyen jelentése lesz számunkra, időbeli párbeszédre lép velünk. Minél több dolog, jelenség, ember, szöveg kerül velünk dialógusba, annál értelemtelibb, „érzekibb” lesz életünk. A világ tehát időbelileg és térbelileg, kultúrspecifikusan és akulturálisan, performativitásában és hermeneutikailag egyaránt lélegzik, vagyis fogalmi (szellemi) és nem-fogalmi (testi) tudást egyaránt hordoz. A kortárs irodalomtanítás célja az kellene legyen, hogy a performativitást megtanítsuk élvezni, a hermeneutikát pedig alkalmazni, illetve e kettőt egyeztetni. Az e szempont mentén szerveződő folyamat kimenete az optimális esztétikai élmény, esztétikai tapasztalat lenne.

Mint látható, az élményközpontúságon túl lényegi szerep jut modellünkben még az opera pfeifferi, illetve a karnevalizáció bahtyini elvének is. Christian Roy fesztiválkutató fontos munkahipotézise, hogy a kultúra megértéséhez a fesztiválok adják a kulcsot.⁸³ A karnevalizáció szorosan kapcsolódó kontextusában a karneváli fenomén mindig szertartásos látványosság is egyben, vagyis kifejezetten performatív, spektakuláris (prekarteziánus) tömegrendezvény: a karneválok, mondja Bahtyin, semmire nem kényszerítenek és semmiért nem könyörögnek; nem osztják fel a résztvevőket előadókra és nézőkre; nem nézik hanem élik azokat.⁸⁴ Egy XV. századi leirat szerint a „bolondság” második természetünk.⁸⁵ Ez a „második természet” pedig nincsen kellőképpen stimulálva a magyarországi oktatás világában, ahogyan a fiatalok teste is aktivizálásra vár, a szellemivel egyenrangú, attól elválaszthatatlan, arisztoteléanus egységben, a „beszélő kalligrafikum” mintájára. Bahtyintól tudhatjuk, hogy az ariánusoknak bűnükül rótták fel, hogy istentiszteletükben engedélyezték a mimus egyes elemeit: az éne-

⁸² Roland BARTHES, *A szöveg öröme*, ford. BABARCZY Eszter et al., Osiris Kiadó, Bp., 1996, 113.

⁸³ ROY, i. m., 9.

⁸⁴ BAHTYIN, i. m., 14, 15, 27.

⁸⁵ Uo., 87.

ket, a gesztikulációt és a nevetést.⁸⁶ Nos, úgy tetszik, minden irodalomórán kicsit efféle eretnekekké kellene válnunk.⁸⁷ A passzív befogadó szerepéből kimozdulni, és bekapcsolódni a közösségi dinamikus terek megtapasztalásába, az erős fizikai jelenlét élményébe olyan lelkesítő metamorfózisok kihasználásával, mint például a tömeges, flashmob-szerű versmondás szinkronicitással játszó óceán-érzése, vagy éppen a hullámmás (foci), a fénytenger (koncert) kétségkívül hatásvadász, de megkapó effektusai. Régen tábortűz és énekmondó, ma rock-koncert és fesztiválok. De ne feledjük: költészeti fesztiválok is.

Számtalan összérzéki tömegrendezvényről tudunk a kultúrtörténetből, amelyek kiválóan alkalmasak intermediális analízisre a vásári mutatványoktól kezdve a főúri lakomákon, ceremóniákon, egyházi körmeneteken, halotti pompán, kultikus ünnepségeken, szabadkőműves szertartásokon át a szökökútjátékkal kísért hangversenyekig, a fényorgonáig, a lovas balettig, vagy éppen a Napkirály által mentorált híres versaillesi tömegperformanszokig. A példákat még igen hosszasan lehetne sorolni, a lényeg azonban az, hogy a Versmetró, a Könyvutca, a Könyvfilm, a Slam Poetry, vagy a Pilvaker kortárs intermediális jelenségei⁸⁸ kiválóan elemezhetők az opera Pfeiffer-féle mintájára, miképpen az opera távoli leszármazottai a kereskedelmi adók zenei tehetséggutató show-műsorai is. Az antik társadalmak ugyanúgy médiatársadalmak voltak, mint a maiak, s az osztályterem ugyanúgy egy élményre és attrakcióra éhes közeg, mint az amfiteátrumok, arénák közönsége volt egykor. A regény performatív elszegényedésének egyik visszaszorítási kísérlete az írók felolvasó-körútjainak 19. századi beindulása volt; az efféle közös felolvasásokból kellene mindenképpen több, mint amit a középiskolákban jelenleg tapasztalhatunk. Az opera-elv lényege az eleven, szuggesztív ösztönművészeti hatás, melynek szerves összetevője a testi munka, a látvány, a ritmus, a művészi elrendezés mellett. Ezzel kellene kezdeni valamit, ezt kellene kiaknázni hazai az irodalomoktatásban. Mindmáig az irodalmi anyag feldolgozása ugyanis a magyartanári munka célterülete, holott annak órai megérkezését is középponti kommunikációs pontnak kellene tekintenünk, az általános- és a középiskolákban egyaránt.

Mint az Arató László és Szarka Judit által fejlesztett tanulói munkafüzet egy ponton kifejti, Nietzsche szerint az európai gondolkodás története alapvetően metafizikus jellegű, vagyis a létet felosztja egy látható, érzékszerveinkkel megtapasztalható világra (phüszisz) és egy ezen túlira (metaphüszisz). „A valóságos lét igazságát és értékét az érzékszervek becsaphatósága miatt a metaphüszisznak tulajdonítja ez az alapvetően szókratészi–platóni hagyomány, mely a metafizikai értékek földi megérthetőségét az erény és az értelem működtetéséhez köti. Nietzsche szerint e gondolkodási rendszer egyik legtávolabbra elcsapongó variá-

⁸⁶ BAHTYIN, *i. m.*, 85.

⁸⁷ Arról, hogy aztán a katolikus barokk prédikációs praxis például mennyire tudatosan alkalmazza a látványosság és a lehengerlő, sőt „megdolgoztató” performativitás különféle, mímus-szerű hatáseffektusait, külön monográfia szól, ld. TASI, *i. m.*

⁸⁸ Vö. <http://irodalom.arts.unideb.hu/kutatas/irom/fesztivalizacio.php> [2016. 05. 07.]

ciója a biblikus gondolkodás, mely az ő értelmezésében az igazi életet a halálon túlra helyezi. Nietzsche tehát azt állítja, hogy az európai kultúra alapjában véve halálba csábítja az embereket, mert az erényes élet jutalmaképpen a halálon túl ígéri meg a lét valódi értékének metafizikai ismeretét és élvezetét. Az európai kultúra halálos betegsége szerint tehát logikai–fogalmi–etikai jellegében rejlik. Nietzsche ezzel szemben azt állítja, hogy az archaikus görökség egészen más világképpel rendelkezett. Ők tudták, hogy a létnek kizárólag esztétikai, vagyis az érzéki megjelenésben megmutatkozó értelme van: a lét öröktől meglévő vitális őseje örökké meg akar nyilvánulni, és a lét minden jelensége ezen ő-s egy tulajdonképpen művészi alkotásának tekinthető.”⁸⁹ Ha nem is kell a magyarországi irodalomtatásnak nietzscheiánussá válnia, azért el lehet merengeni e sorokon.

Itt tudatosítandó, hogy az imént szóba hozott Arató László által Knausz Imre nyomán propagált „Három p” koncepció – vagyis a *Popular*, azaz a népszerű, a *Present*, azaz a jelen idejű, illetve a *Personal*, azaz a személyes felé való radikális irodalompedagógiai odafordulás⁹⁰ – is egyértelműen kódolja a rokonságot az imént említett kurrens Nyugat-Európai „poszthermeneuta” áramlatokkal, miként az Élményközpontú Irodalomtanítás szombathelyi programja, annak vezetőjének elvei is.⁹¹

Gumbrecht célkitűzése tanítványaival átélni, milyen egy Mozart áriát a „bőrünkön érezni”; ismerni az érzést, amikor testünk rálel a megfelelő helyre, amelyel egy épület befogad és „magába zár”; hagyni, hogy „megérintsen” egy CD-lemezzről jövő énekhang intenzitása vagy egy gyönyörű arc közelsége a képernyőn. A haptikus érzékleti mező kitüntetése nem véletlen e mondatokban, hiszen Gumbrechtnek a Jelenlét fogalmán túli másik centrális terminusa a hangulat (*Stimmung*), mely a környező materiális világ legfinomabb érintéseként definiálható, mint nem-jelentéses antropológiai effektus. „A hangulat – mondja egy interjúban – nem egy metafora; ez valójában a leghalványabb fizikai érintés a testeden. Fizikai érintés a testeden. Mint ahogyan a hangom, mialatt beszélgetünk, beborítja a tested, a te hangod pedig az enyémet.”⁹² Az az irodalomtudós beszél így, aki máshol ezt írja: „Ahelyett, hogy arra kelljen gondolni, mindig és

⁸⁹ ARATÓ László, SZARKA Judit, *Szövegértés–szövegalkotás 11–12. Tanulói munkafüzet 6.*, felelős szerk. NAGY Milán, 2008, 29.

⁹⁰ ARATÓ László, *12 tétel az irodalomtanításról*, Web: <http://www.irodalom21.hu/2011/05/arato-laszlo-tizenket-tezis.html> [2016. 05. 07.]

⁹¹ Amikor Fűzfa – Gumbrechtől függetlenül – úgy fogalmaz, hogy „a közös versmondás visszavezet bennünket oda, ahonnan ez a művészet, az irodalom elindult: az ősi, szóbeli, közösségi, derűvel övezett élményszerzéshez”, vagy amikor azt írja, hogy az olvasás mellett „vannak még egyéb varázslatok, nyelvek [zene, tánc, sport], melyek segítségével a létezés éppen ilyen differenciált megértése véghez vihető”, s melyek „a jelenben való benne-létezés teljességélményét” nyújtják, egyértelműen meghitt közelségbe kerül az illető német irodalmárral, s mindazzal, amit manapság nem-hermeneutikai fordulatként hozunk szóba. Bővebben: BODROGI Ferenc Máté, *Minden körülményes olvasás. Fűzfa Balázs: Mentés másként*, Web: <http://kulter.hu/2012/09/minden-korulnezes-olvasas/> [2016. 05. 07.]

⁹² Vö. TÓTH-CZIFRA Júlia, *Paradise Regain'd?*, Prae, 2013/1., 82.

végeláthatatlanul, mi minden lehetne még [vö. fikció], néha kapcsolatba léphetünk létezésünk egy olyan rétegével is, amely a világ dolgait egyszerűen csak közel akarja érezni a bőrünkhöz [vö. jelenlét].”⁹³

A hangulat körbeveszi a testünket és burkot von köré, mivel a dolgok az értelemtulajdonítás szüntelen szokásával egyidejűleg és eleve a testünkhöz is viszonyulnak: megérinthetünk egy dolgot és fordítva, az is megérinthet bennünket. A jelenlét megjósolhatatlanul bekövetkezik és átformálja körülöttünk a teret, hogy aztán eseményszerűségéből adódóan szinte rögvest fölszámolja önmagát. Folyamatosan előretör és visszahúzódik a kulturalitásban,⁹⁴ mert ő maga nem kulturális, mégis annak kiteljesítője.

VÉGEZETÜL

A karneváli világérzékelés szétrombolja a komolykodó korlátoltságot. Olyannyira, hogy hatása paradigmaváltó erejű lehet: „a nagy fordulatokat még a tudományban is a tudat bizonyos fokú karnevalizálódása előzi meg és készíti elő.”⁹⁵ Ez az a hatás, amelyet kár lenne veszni hagynunk, ha már éppen nagyban formálódó fiatalok kritikus tömegével hoz össze bennünket az élet. „Karneválról beszélni annyit tesz – mondja tanulmányában Norbert Schindler –, mint arról a társadalomról beszélni, amely egy múltó pillanat erejéig kollektíven viszi színpadra önmagát annak a premisszáknak a jegyében, hogy minden egészen másként is lehetne. (...) nem csupán »rendezetlenség«, amely a megszokott élet rendjével áll szemben, hanem a kettő együttesen alkotja a rend teljességét.”⁹⁶ A karneváli szerepváltás minden irányba ható folyamat. Az ember a társadalmi pozícióját elhagyva az élet teljességét éli meg; egyszerre jelenik meg számára a mindennapi élet tapasztalatának essenciája, valamint afelé törekszik, hogy a saját szerepéből való kilépéssel minden más szerepből is kilépjen.⁹⁷ A maszkolás nem leplezése valaminek tehát, hanem sokkal inkább valamilyen leleplezett dolog, jelenség megformálása és felmutatása, amely felhívja a figyelmet a valóság másik, kevésbé elfogadott vagy kevésbé közismert részére; a maszkok gondolkodásunk megkérdőjelezetlen és öntudatlan algoritmusait, oppozícióit nagyítják és mutatják fel.⁹⁸

Ez a fajta szerep-jelleg felettébb hasonlít a tapasztalat lehetséges virtualitásának hermeneutikai illetőségű ünneplésére, mely ellen olyannyira kikelt Pfeiffer,

⁹³ GUMBRECHT, *i. m.*, 90.

⁹⁴ Vö. SMID Róbert, *A temporalitás apologétája*, Prae, 2013/2., 103.

⁹⁵ BAHTYIN, *i. m.*, 60.

⁹⁶ Norbert SCHINDLER, *Karnevál, egyház és fordított világ: A 16. századi nevetéskultúra funkciójáról*, ford. SAJÓ Tamás = *Történeti antropológia: Módszertani írások és esettanulmányok*, szerk. SEBŐK Marcell, Bp., Replika Kör, 2000, 195.

⁹⁷ *Uo.*, 196.

⁹⁸ *Ua.*

de melyhez látens módon bár, mégis vonzódik Gumbrecht. Amikor élménypedagógiájában a mindennapitól való távolság az ún. „kockázatos gondolkodás” záloga, mely az igazi terepe e távlatban a tanári munkának, akkor maga is fejet hajt a virtualitás, az „als ob”-jelleg előtt, azzal együtt, hogy a kockázatos gondolkodást legfőképpen érdeklő komplexitás nála mindig (esztétikai) epifániákkal, megtestesülő jelenlét-hatásokkal indul, mintegy amannak katalizátoraként. A prezencia ezen effektusai éppen ezért elengedhetetlenül fontosak a mindenkori tanítói munkaszervezésben.⁹⁹ Ezért lehetséges számára olyan egyetemi előadás-sorozatot csinálni, ahol a hallgatókat az esztétikai tapasztalat különféle paradigmái (zene, festészet, költészet, sport, tánc, iparművészet, építőművészet) által egyszerű-en csak különféle esztétikai élményeknek teszik ki, rámutatva a „gyönyörű” dolgok élvezetének különféle modalitásaira, bármiféle értékre, eszmére történő hivatkozás nélkül, csupán a mű kiváltotta benső intenzitásérzés átélése érdekében, de anélkül, hogy az elragadtatás kötelező lenne bárki számára is.¹⁰⁰ Olyan, a hazai viszonyok között ismeretlen dimenziók, célok és kontextusok ezek, amelyek már csak tengerentúli népszerűségük miatt is érdemesek az itthoni megmértetésre.

Az igazi „bevonódás” egyértelműen testen túli jelenség is egyben, amint azt a műalkotás transzszubjektív igazságának eseményjellegét körüljáró Heidegger az „önmagunkon-kívül-kerülés” terminusával ki is fejezi.¹⁰¹ Többek között éppen erről szól Gumbrecht élmény-leírásainak azon részlete, mely szerint a műalkotások olykor „elfoglalhatják”, „blokkolhatják” testünket, sőt: „elveszíthetjük az uralmat önmagunk felett”¹⁰². Hagyománytörténetileg valami ilyesmit nevezünk entuziasmusnak, katarzисnak. Az efféle csúcselmények végtelenül töredezetek, esetlegesek, nagyon nehezen irányíthatóak és előidézhetőek, mégis: kiemelkedően fontos életesemények. Az oktatás világának sokkal jobban kellene dédelgetnie ezeket.

Kapcsolatba lépni a létezés egy olyan rétegével is, amely a világ dolgait egyszerűen csak közel akarja érezni a bőrünkhöz: a *Fesztiválistizáció* paradigmája ezt a haptikus erőteljességet kívánja ötvözni a „karnevál” és az „opera” előzőekben kifejtett távlataival, hogy a hazai irodalomtanítási trendeket megfordítsa, de legalábbis módosítsa. Azokat az euro-atlanti útvonalakhoz közelítse, megtalálja elszórt magyar gyökereit és előképeit¹⁰³, s olyan használatra kész gyakorlati anya-

⁹⁹ Vö. Gumbrecht hitvallását az „élménypedagógiáról”, a komplexitás, a rámutatás, valamint a „kockázatos gondolkodás” hasznáról: GUMBRECHT, *i. m.*, 104–107.

¹⁰⁰ *Uo.*, 81.

¹⁰¹ BAZSÁNYI Sándor, *Az undorító és a fenséges = Edmund Burke esztétikája és a felvilágosodás*, szerk. HORKAY HÖRCHER Ferenc, SZILÁGYI Márton, Ráció, Bp., 2011, 312.

¹⁰² GUMBRECHT, *i. m.*, 95.

¹⁰³ Az élmény-elv iskolai alkalmazásának egy 20. század eleji releváns megvalósulásáról: KÓSA Zsuzsanna, *A Debreceni Gyakorló Gimnázium tanításról vallott elvei a magyar nyelv és irodalom tükrében az 1930-as években = Mi az oka, hogy Magyarországon az irodalomtanítás modernsége lábra nem tud kapni?*, IROM-Könyvek II., szerk. BODROGI Ferenc Máté, FINTA Gábor, Szombathely, Savaria University Press, 2013, 156–173.

gokat, útmutatókat készítsen, melyek bevethetők, s melyek bizonyíthatnak a hazai hétköznapi irodalomoktatásában is, kiegészítve, vagy éppen revitalizálva az éppen működőket.

Talán feltűnő, mennyire piacelvű, fogyasztásorientált beszédmód az, amellyel a *Fesztivalizáció* teóriájának elméleti alapozása történik; esztétikai „menedzselésről”, „kultúrafogyasztásról”, a magyartanárrol mint az olvasás „ügynökéről” beszéltünk az előzőekben. A nyelvválasztás tudatos és vállalt. Ez a nyelvezet vesz ugyanis körül minket, hasonlóan a digitális világhoz, ami természetesen lehet rossz dolog, azon azonban nem változtat, hogy manapság evidencia. Az ilyen jellegű, világunkat meghatározó evidenciákat pedig a *Fesztivalizáció* elgondolása okosan kiaknázni igyekszik, nem pedig korszerűtlen szélmalomharcot vívni ellenük. E hozzáállás létjogosultságát éppen ideje lenne a gyakorlatban is tesztelni, szentesített keretek között.

MINTAFELADATSOR A FESZTIVALIZÁCIÓ JEGYÉBEN

(Fűzfa Balázs *irodalom_10* c. tankönyvének Arany János-fejezetéhez)¹⁰⁴

TÉMÁK:

1. *Toldi estéje*
2. *Sejtelek*
3. *Letésem a lantot*
4. *Balladák* (*Tengeri hántás; Tetemre hívás; Vörös Rébék*)
5. *Szondi két apródja*
6. *Őszikék* (*Epilogus; Mindvégig*)
7. Arany János

¹⁰⁴ FÜZFA Balázs, *irodalom_10.*, Krónika Nova, Bp., 2008, 216–255. A jelen mintafeladatsor az elméleti alapvetés kiegészítése; sűrített felmutatása mindannak, amit a *Fesztivalizáció* elgondolásával hangsúlyozni kívánunk, ha az elmondottakon túl elsősorban *szövegfeldolgozásról* van szó. Ebben a koncentrált formájában ugyan mi sem gondoljuk egy az egyben alkalmazhatónak, ám iskolatípustól, tagozattól, osztályközösségtől függően vegyítve más feladattípusokkal, nagyon is hasznosnak véljük beépítését a hazai irodalomoktatási gyakorlatba.

ÁLLANDÓ ELEMEEK:

- a) Kreatív interpretáció
- b) Mediális fordítás
- c) Produktív társalkotás
- d) Csoportos projekt

Fontos, hogy a legsikerültebb egyéni megoldásokkal az osztály mindig közösen is szembesüljön!

Toldi estéje

- a) Kreatív interpretáció:
Próbáld ELSLAMMELNI (→ <http://slampoetry.hu/2013/10/30/kis-hazai-slam-tortenet-letoitheto-pdf/>), vagy legalább a szövegét megírni, miért küldened el melegebb éghajlatra azokat, akik úgy gondolkodnak/nem úgy gondolkodnak mint az öreg Toldi!
- b) Mediális fordítás:
Készíts KÖNYVFILMET (pl. Szeghalmi Lőrincz: *Levelek az árnyékvilágból* c. → <https://www.youtube.com/watch?v=B7giSaqYYFU>), vagy egyéb rövidvideós ajánlót a műhöz!
- c) Produktív társalkotás:
Aktualizáld, tedd át kortárs környezetbe a történetet és annak szereplőit!
- d) Csoportos projekt:
Vigyétek színre a mű egy részletét/részleteit, de úgy, hogy a szövegen túl a többi lehetséges színpadi jelrendszert is komolyan vesszitek és kidolgozzátok (pl. világítás, látványtervezés, zene, egyéb audio-vizuális effektek, digitális háttértámogatás stb.)!

Sejtelek

- a) Kreatív interpretáció:
Gyűjts példákat a betakarítás motívuma mellé a magyar- és világirodalomból az utolsó ítélet, a „végelszámolás” különféle meta-

foráira! Alkoss belőlük SZÖVEGMONTÁZST, középpontban az Arany Jánoséval! Hasonlít ez az (agrokulturális) „örök körforgás” felfogás az ún. vanitas-hagyományra? (Ez utóbbi mélyebb megismeréséhez →

https://www.google.hu/search?q=vanitas&espv=2&biw=1366&bih=643&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiVlqLf06vKAhXE_3IKHbnACTYQsAQIGQ#)

b) Mediális fordítás:

Készíts KÉPSZÖVEGET (→

<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.351112131655421.1073741826.173215399445096&type=3>), vagy INSTAVERSET (→ <https://www.facebook.com/InstaVers?fref=ts>) a műhöz!

c) Produktív társalkotás:

Te 65 évesen vajon milyen születésnap-i verssel lepnéd meg magad?..

d) Csoportos projekt:

Készítetek SZÖVEGTÁRGYAKAT a vershez (→

https://www.google.hu/search?q=sz%C3%B6vegt%C3%A1rgyak&espv=2&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLjqOb1avKAhUCCywKHTjWCKEQ_AUIBigB), és rendezetek belőle „tárlatvezetési” kiállítást, akár a szüleiteknek!

Letésem a lantot

a) Kreatív interpretáció:

HIPERTEXTESÍTSD a szöveget! Legyenek elágazások képek, dal-lamok, más szövegek, kommentárok felé egyaránt! A 'lant' jó eséllyel az egyik fő „információs csomópont” lesz...

b) Mediális fordítás:

A vers szövegének sajátos intenzitásához hatásosan társíthatók különféle drámai, vagy éppen teátrális filmzenék (pl. Ennio Morricone, Hans Zimmer munkái). Bizonyítsátok ezt saját gyár-tású youtube-os feltöltésekkel!

c) Produktív társalkotás:

Az egész költeményt belengi egyfajta természetközeli perspektí-va, metaforikájában, motivikájában egyszersmind. Észrevetted, hogy a refrén mindezt alátámasztja a 'levél' és az 'ága' hangso-rokkal? Alkoss egy hasonlóan működő költeményt, vagy legalább SMS-VERSET!

d) Csoportos projekt:

Gyűjtsetek az öregséggel kapcsolatos különféle műfajú szövegeket – tudátok, hogy egy egész tudományág, az ún. gerontológia foglalkozik ezzel? –, majd szervezzétek össze őket egy-egy PREZI-PREZENTÁCIÓVÁ! Mindez hogyan viszonyulhat a vers „csupán” szimbolikus öregedés-beszédéhez? Ezt is vitassátok meg a prezik versenyeztetése után!

Balladák

a) Kreatív interpretáció:

Tervezz meg és készíts el egy kijutós/szabadulós játékot a *Tetemre hívás*-hoz!

b) Mediális fordítás:

Illusztráld valamiféle elektronikusan megjeleníthető módon a *Vörös rébék* szövegét! (egy tekintélyes előd → <http://www.bibl.u-szeged.hu/ozsikek/zichy/vr/index.html>)

c) Produktív társalkotás:

Írj forgatókönyvet a *Tengeri hántáshoz*, kortárs színészi szereposztással!

d) Csoportos projekt:

Készítsetek MOBILOS KISFILMET vagy VIDEÓKLIPET valamelyik választott balladából!

Szondi két apródja

a) Kreatív interpretáció:

A vers lehetőleg minden online elérhető történeti adalékanyagát kutasd fel, és ppt-prezentáció formájában tarts belőle összefoglaló kiselőadást!

b) Mediális fordítás:

A 19. században (is) nagy népszerűségnek örvendett az ún. vásári képmutogatás; a témában maga Arany is írt verset *A kép-mutogató* címmel. Nézz e korabeli „mozinak” utána (például innen → <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/3-305.html>), és dolgozd fel a *Szondit* az elsajátítottak alapján!

c) Produktív társalkotás:

Fluor, Snow & Sub Bass Monster: *Walesi bárdok* c. átdolgozásának mintájára (→ <http://pilvaker.redbull.hu/>) próbáld meg te is RAPPEŚÍTENI a költeményt! Különösen figyelj a különféle beszédmodok visszaadására a „szövegelésben”!

d) Csoportos projekt:

Rajzfilm-ANIMÁLJÁTOK a művet valamilyen nyílt hozzáférésű számítógépes programmal! Ügyeljetek a szólamok összjátékának valamiképpen megmutatására!

Őszikék

a) Kreatív interpretáció:

A *Rájátszás – költészet popritmusban* c. projektet alapul véve (→ <http://www.rajatszas.hu/>) tervezd meg, hogyan, milyen zenészekkel „slágeresítenéd” az *Epilogus* c. költeményt? Hogyan nézne ki a mű összművészeti (zene, tánc, látvány stb.) feldolgozása?

b) Mediális fordítás:

Az emlékezetes *Rambo szöveg* nyomán (→ <https://www.youtube.com/watch?v=U7sEnH6I9Gw>) készítsd el a *Mindvégig* „hollywoodizált” előadását! (A feladat akkor különösen nagy kihívás, ha a fő cél az eredeti műalkotás hangulatiságának megőrzése!.. Egy ötlet: Anthony Hopkins – *Ha eljön Joe Black*)

c) Produktív társalkotás:

A kolozsvári *Versbusz* mintájára (→ http://foter.ro/cikk/20150128_magyar_irodalmi_szovegek_a_kolozsvari_buszokon) milyen *Őszikék*-idézetekkel díszítenéd a tömegközlekedési járműveket, és hogyan?

d) Csoportos projekt:

Készítetek REKLÁMOT és kísérő propagandaanyagot a „Kapcsos könyv”-höz, építétek föl népszerűsítő kampánytervezetét!

Arany János

- A *Nyugat100* busz mintájára (→ <http://www.pim.hu/object.318f68ec-f325-4826-84cd-25aaa0f26f36.ivy>) dolgozd ki az „Arany-busz” koncepciótervét!
- Belegondoltál már abba, hogy Arany János nevére például angol fordításában (John Gold) is jólesik ránézni, tehát már pusztán csak a betűszemek játéka is vonzza az embert vele kapcsolatban? És akkor a hangzósságról még nem is beszéltünk!.. Írj egy háztanulmányt, melyben

Arany János puszta nevét elemzed, mindenféle szempontból, akár kép- és hanganyag segítségével!

- Készítsd el saját Arany-karikatúrádat (pl. → <http://karikaturaadorjan.hu/irok/aranyjanos.html>), egy szabadon választott műrészletének szöveges „karikatúrájával”!
- Konstruáld meg Arany János FACEBOOK-PROFILJÁT! Vajon milyen sorozatokat, zenéket lájkolna ha ma élne? Legalább egy hétig vezesd ezt a profilt, kommentelgess, posztolj, mintha csak a 21. századi Arany lennél!
- A József Attila Kör *Suit Up! – Írók öltönyben* c. projektjének szellemében (→ <http://jozsefattilakor.hu/2014/11/10/suit-up-irok-oltonyben/>), megfelelő számítógépes program segítségével alkoss meg egy saját „Arany Jánost” olyan öltönyben, olyan külsővel és arccal, ahogyan szerinted manapság kinézne, vagy ahogyan benned él!
- Csoportos projekt keretében hozzátok létre a ’www.aranyjanos.hu’ WEBOLDALT! Zenei aláfestéssel, igényes arculattal, menürendszerrel, linkgyűjteménnyel, képgalériával, videótárral; mindennel, ami szerintetek egy profi Arany-portálhoz manapság kell!

Szakály Szilvia

FORDÍTÁS, MŰFORDÍTÁS
ÉS IRODALOMTANÍTÁS

Ez a munka két különálló tanulmány összekapcsolásából született. A két rész ugyanannak a kérdésnek: a műfordítás kérdésének két különböző oldalról való megvilágításáról szól. Összegzésem első felének bevezetőjében azokat a sürgető okokat sorakoztatom fel, amelyek miatt halaszthatatlannak tartom az (irodalom)oktatás megújítását. A bevezetőt követően („*Onnan ide*” alcímmel) az irodalomtanítás megújításának egy lehetséges módjáról, a műfordítás lehetőségeiről szólva négy, idegen nyelvű szöveg magyar fordítását vizsgálom meg és mutatom be a tanórai keretek között történő összevetés hasznát.

Munkám második részében, mely a VI. IROM-konferencia alkalmából készült („*Innen oda*”), a középiskolai magyar irodalmi kánon szövegeiből válogatva hasonlítottuk össze diákjaimmal az eredeti mű és a fordítás nyelvi (és ebből fakadó tartalmi) különbségeit. Mivel az első rész inkább elméleti jellegű, a másodikban a hangsúlyt főként az ötlet gyakorlati megvalósíthatóságára helyeztem: többek között két feladatlapot és a feladatok kapcsán keletkezett tanulói produktumokat tartalmazza.

Ami pedig a következő, nem egészen ötven oldal szerzőjét illeti: magyar–latin (klasszika-filológia) szakos középiskolai tanár vagyok, nyolc éve tanítok a szombathelyi Premontrei Rendi Szent Norbert Gimnáziumban, korábban a PTE óráadója voltam. A problémákat, amelyekkel a közoktatás küzd, munkám során minden egyes nap tapasztalom, válaszaim pedig olyan válaszok, amelyeket a gyerekekkel való együttolvasás során megmutatkozó igények és lehetőségek mentén fogalmaztam meg.

I. RÉSZ

Z-NYELV ÉS Y-RODALOM

1. BEVEZETŐ

A fenti alcímmel annak a kapcsolatrendszernek az összetettségét szerettem volna érzékeltetni, amelynek én is része vagyok: az Y-generációhoz tartozó magyartanárként az internet által meghatározott világba beszülető és nyelvileg, kulturálisan ebben a világban szocializálódó Z-nemzedék tagjait tanítom – pontosabban: szeretném tanítani.

1.1. A probléma

Muszáj óvatosan fogalmaznom, hiszen mi, tanárok, hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy egy órát megtartva és „az anyagot leadva” munkánk egyik, talán legfontosabb részét elvégeztük, a következő számonkérés vagy akár csak az osztállyal való újbóli találkozás alkalmával azonban kiderül, hogy hiába volt minden erőfeszítés, szándék stb., az előző órán mintha nem történt volna semmi. *„Valami nem működik”* – eddig a pontig talán mindenki eljut, aki nem fél beismerni önmagának a kudarcot, és további nagy lépésnek számít, ha nem bűnbakot keresve a tanár megpróbálja feltárni azokat a tényezőket, amelyek a sikertelenséghez vezettek.

Személyes listámon jobbra a következők állnak:

1. Diákjaim nehezen (vagy egyáltalán nem) boldogulnak az évtizedek óta változtatás nélkül érvényben lévő középiskolai irodalmi kánon szövegeivel.
2. Az előző pont következményeként: hosszú ideig, nagyjából a 19. századi szövegekig a tananyag lényegében alkalmatlan arra, hogy a legfontosabb, minden más tantárgy terén elért siker/kudarc tekintetében döntő szerepet játszó szövegértési készséget (is) fejlesszük vele.
3. A Z-nemzedék tagjainak információfeldolgozási technikája alapvetően más, mint az őket megelőző generációké. Egyrészt: nagy mennyiségű szöveg láttán elrettennek, másrészt ha a leírtak nincsenek „megtámogatva” valamilyen vizuális ingerrel, a tartalomnak csak töredéke rögzül.
4. A „Z-nyelv” egy szókincsében, szerkezetében is az Y- (és főleg az X-) nyelvtől számottevően eltérő kommunikációs kód („Tanárnő mérges? Csak mert nem rakott az üzi végére szmájlit ☺”). Ez nem csupán abban nyilvánul meg, hogy egyre gyakrabban fordul elő: nem értjük vagy félreértjük egymást a diákjaimmal, és nem is csak abban, hogy a hosszabb, összefüggő szövegek olvasása, illetve előállítása esetükben mind nagyobb nehézségekbe ütközik. *A „zékét” illetően egy – többféle értelemben is – poliglott nemzedékkel van dolgunk:* sokkal érzékenyebbek a nyelvi vizualításra¹, mint magára a verbalításra, de a magas óraszámban tanult idegen nyelvek miatt az anyanyelvükkel is más a kapcsolatuk.

¹ A Z-generáció jóval több információt merít a szöveg képi elemeiből, mint magából a szövegből.

5. Az előbb említett ténnyel szoros összefüggésben: a Z-nemzedék magát elsősorban inkább a világ, mint a magyar állam polgárának tekinti. Évről évre nő azoknak a diákoknak a száma, akik már nemcsak a munkavállalást, de a felsőfokú tanulmányok elvégzését is külföldön tervezik. A baj olyan nagy, hogy a fiatalok tömeges kivándorlásának visszaszorítására a Nemzetgazdasági Minisztérium elindította a „*Gyere hazra fiatal!*” programot, amely a külföldön dolgozó magyar fiatalok hazatérését szorgalmazza anyagi és lakhatási támogatással. A majdani munkavállalás szempontjából meghatározó idegennyelv-oktatás előtérbe kerülésének következtében ezeknek a nyelveknek a presztízse jóval nagyobb, mint a magyar nyelvé, hiszen a diákok már nagyon fiatalon tisztában vannak azzal, hogy későbbi boldogulásuk alapfeltétele a lehetőleg minél több idegen nyelv ismerete.

1.2. A célokról

Ami a magyar közoktatást illeti, sajnos a rövid és hosszú távú célok elérését nem segítik a jelenlegi körülmények, rendelkezésre álló eszközök (óraszám, időkeret, tananyag, tankönyvek, képlékeny követelményrendszer). Márpedig a mindkét fél (tanár és diák) számára gyümölcsöző tevékenység csak olyan célok mentén tud kibontakozni, amelyek mellett, hogy magukban foglalják a központilag meghatározott tartalmak és követelmények figyelembe vételét is, alapvető, életre szóló és pozitív változásokat eredményeznek.

Rövid távú cél egy „jó óra” megtartása lehet. Nagyon egyszerűen meghatározva a „jó óra” fogalmát azt mondanám: *jó óra az, amely után a diákom több. Több egy élménnyel, egy ráébredéssel, egy válasszal.* Hosszú távú célnak azt tekintem, hogy minden korábban felsorolt körülmény ellenére képesek legyünk úgy nevelni fiataljainkat, hogy belőlük olvasni tudó(!) és szerető(!), kérdéseikre a könyvek lapjaiban (is) választ kereső és azt megtalálni képes, pihenésükhöz-feltöltődésükhöz a könyvet (hagyományos vagy e-book formában) választó, a nyelv(ek), a szövegek világában – általában ebben a poliglott világban otthonosan mozgó felnőttek váljanak.

Összességében: a nevelésnek/oktatásnak (tantárgytól függetlenül) nem lehet más a célja, mint hogy minden rendelkezésre álló eszközzel gyarapítsa, segítse azt a generációt, amelyekre a nevelői/oktatói tevékenység irányul. Nem tehetjük meg, hogy figyelmen kívül hagyjuk a világ elvárásait újrafogalmazó változásait, fejlődését, mert ezzel jóvátehetetlenül rontjuk (saját és az iskolában ránk bízott) gyerekeink esélyeit a boldogulás terén.

A magyarnak mint tantárgynak a szerepe mindebben az, hogy a Z-generáció tagjainak a szöveghez, a nyelvhez, általában az információhoz való (alapvetően) megváltozott viszonyát figyelembe véve segítsük a diákokat a nyelvhasználat és ezáltal a gondolkodás fejlesztésében, mert ez, pontosabban ők a feltétele annak,

hogy a klasszikus szövegek által hordozott kulturális hagyomány továbbéljen. Ha nincs olvasó, a szöveg néma marad.

1.3. A lehetőségekről, módszerekről

Nem létezik egyetlen, minden diák, tanár, iskolatípus számára alkalmas üdvöztető megoldás. A vészharangot már régóta kongató pedagógusok számtalan új technikával álltak elő, de a lényeg talán épp az, hogy a sürgetett fordulat bekövetkeztéig mindenki a maga ötleteivel, tapasztalataival gyarapítsa a módszerek tárházát, amelyben aztán ki-ki azt az eszközt választhassa, amelynek a használatát az adott helyzet (azaz a korosztályi sajátosság, a téma, az érdeklődés stb. mint tényezők összessége) szükségessé, illetve lehetővé teszi.

Ebben a dolgozatban a nyelviségre helyeztem a hangsúlyt, a nyelvek közötti átjárhatóság lehetőségeinek és korlátainak bemutatására. A következőket szeretném kiemelni:

1. „*A kevesebb több.*” Nagyobb hatásfokkal dolgozhatunk, ha kevesebb szöveggel foglalkozunk, de alaposabban, bebizonyítva mindeközben azt is, hogy számos (és sokszor hibás!), generációról generációra öröklődő sztereotípiák léteznek a különböző irodalmi hősökkel kapcsolatban.
2. A világirodalmi kánon klasszikusai jó lehetőséget kínálnak arra, hogy rávilágítsunk olyan esetekre, amelyek a nyelvi korlátokat, az alapszöveg és a fordítás közti különbségekből fakadó értelmezési eltéréseket, illetve a félre- vagy átfordítás¹ következményeit példázzák.
3. Az idegen nyelvek magyarórai jelenléte nem szorítja háttérbe az anyanyelvet, ellenkezőleg: segítenek abban, hogy az ösztönös anyanyelvhasználatához tudatosság társuljon. Bizonyos nyelvi jelenségeket sokkal könnyebb idegen nyelvi párhuzamok felhasználásával megérteni – sőt léteznek olyanok, amelyeket csak így lehet.

1.4. A dolgozat felépítéséről

A bevezetőt követően a középiskolai kánon világirodalmi szövegei közül emelek ki négy példát, amelyekben a 2. pontban leírt módok valamelyikén megjelenik a műfordítás-kérdés, hangsúlyozva ezzel a korábban összefoglaltak fontosságát, vagyis hogy a „*két szék közül a pad alá*” effektus helyett lehetőleg a „*több legyet egy csapásra*” érvényesüljön. „Két szék közül a pad alá”: a tanóra tárgyát képező szö-

¹ Félrefordításon a fordítási hibát értem, az átfordításon pedig azt, hogy a műfordítás eredményként egy új, az alapul szolgáló alkotástól majdhogynem független szöveg keletkezik.

veg „néma” marad (tartalma, szépsége, tanulsága nem érvényesül), mert a diákok nem értik, s ezáltal ők maguk sem fejlődnek – tehát elveszett 45 perc, egy lehetőség, mert nem történt semmi. Ha az óra jó, akkor ennek az ellenkezőjéről beszélhetünk: a szöveg „megszólal”, akár több ezer év távlatából, újjászületik, olvasói/értelmezői (a diákok) pedig megtudnak valamit a világról, önmagukról, s mindeközben anélkül, hogy a tevékenység céljaként ezt fogalmaztuk volna meg, fejlődnek olyan készségek, mint a szövegértés, szövegalkotás, anyanyelvi és esetleg idegen nyelvi kommunikáció.

A négy példa közül három az antikvitás irodalmához kapcsolódik. Választásomnak több oka is van:

1. méltatlanul kevés idő jut a görög és római hagyomány szövegeire, noha az európai kultúrában való eligazodás nem lehetséges az antikvitás és a Biblia ismerete nélkül;
2. az antikvitás, és ezen belül is a görög hagyomány nyújtja azt a műfaji (eposz, elégia, epigramma, óda, himnusz, tragédia, komédia stb.) és motívikus (utazás, alá-fölészállás, akadályoztatott szerelmesek stb.) alapot, amelyen az európai irodalom kibontakozott;
3. ne feledkezzünk meg ezeknek a szövegeknek a nevelő célzattal történő felhasználhatóságáról sem: Odüsszeusz, Akhilleusz, Antigoné vagy Kreón pozitív, illetve negatív példái olyan tanulságokkal szolgálhatnak, amelyeket nagy haszonnal használhatunk fel 21. századi életvezetésünkben is, vagy gondoljunk a horatiusi bölcsességekre, amelyeket sok diákunk ismer, sőt: hirdet Facebook-oldalán – anélkül, hogy tudnák, kinek a gondolatait visszhangozzák.

A 4. példával, amely az angol romantika irodalmából való, azt mutatom be, hogy tanórai keretek között hogyan működött, milyen értelmezésbeli különbségek bemutatására vált alkalmassá egy idegen nyelvű szöveg különböző fordításainak összevetése.

Horatius: Leuconoéhez (részlet)

Az eredeti szöveg:

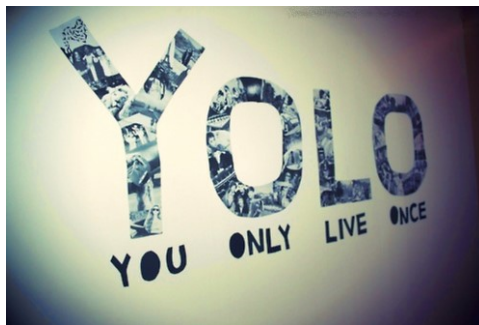
„...Dum loquimur, fugerit invida
aetas: **carpe diem**, quam minimum credula postero.”

Trencsényi-Waldapfel Imre műfordítása²:

„...Amíg szánkon a szó, már tovatűnt a nap:
élvezd, míg teheted; holnapokat, Leuconoe, ne várj.”

A saját, szó szerinti prózafordításom:

Amíg beszélünk, el is futott majd az irigy idő: ragadd meg a napot, és a lehető legkevésbé bízz a következőben.



² *Quintus Horatius Flaccus összes versei*, szerk. BORZSÁK István, DEVECSERI Gábor, Corvina Kiadó, Bp., 1961.

2. A PÉLDÁK, AVAGY „ONNAN IDE”

2.1. *Fényes Akhilleusz, isteni Akhilleusz – milyen Akhilleusz?!*

Kilencedikeseink középiskolai irodalmi tanulmányaikat rögtön a homéroszi eposzokkal való ismerkedéssel kezdik. Rendjén van ez így, hiszen a szövegek egymásból következése, a műfajok, motívumok, témák korszakról korszakra történő áthagyományozódásának követése legkönnyebben a kronológia megtartásával sikerülhet. És még sincs rendjén a dolog, hiszen a keletkezési sorrendben legelső szövegek egyben talán a legnehezebbek is. Generációk nőttek fel úgy, hogy „elbliccelték” az eposzok elolvasását (a „kötelező” kitétel korábban még a teljes szövegre vonatkozott, ma már csak annak bizonyos részleteire érvényes).

A legjobb esetben is csak valami homályos kép van arról egy középiskolai irodalomórakon olvasóvá szocializálódott (?) fiatal/felnőtt fejében, hogy ki is volt tulajdonképpen Akhilleusz vagy Odüsszeusz. Ha az előbbi figurával kapcsolatban kérdezősködünk, ilyen válaszokat (visszakérdezéseket) kaphatunk: „Ő az, akit csak a sarkán lehetett megsebezni.”; „Akhilleusz? Valami görög, nem? Annak a háborúnak a legnagyobb harcosa... melyiknek is?”; „Őt alakította Brad Pitt a Trójában...”



Amit mindenki ismer: Brad Pitt alakítása a Trója c. filmben, valamint a faló

Odüsszeuszt illetően az alábbiakhoz hasonlókra számíthatunk: „Ő találta ki a trójai falovat.”; „Nem ő volt a ’leleményes?’”

A szűkszavú/bizonytalan/tárgyi tévedést tartalmazó válaszok vagy éppen a nem-válaszok mögött okként nem feltétlenül a(z) egyébként nagyon relatív fogalomnak számító) műveltség vagy a(z) irodalom)tanuláshoz való megfelelő hozzáállás hiánya áll.

Egykori gimnazistaként, ma pedig gyakorló magyartanárként tudom, milyen nehézséget okoz még a legelkötelezettebb diákoknak is ezeknek a több évezreddel ezelőtt keletkezett, időmértékes sorokban íródott szövegeknek az olvasása és értelmezése.

A diák tehát – nem elítélhető módon – megpróbálja „elbliccelni” az eposzok/eposzrészletek elolvasását, a tanár pedig őrlődik, hiszen az idő kevés (az antik irodalomra alig néhány óra jut), „haladni kell az anyagban”, de (a tanmenetre, Homéroszra vagy az európai hagyomány továbbadására vonatkozó) lelkiismereti okokból mégis nekiveselkedik a hexametereknek. És ha már megtette ezt a lépést, jön a kérdés:

„MIT, MENNYIT – ÉS AZT HOGYAN?”

Nemhogy a teljes mű, de a hosszabb szövegrészletek feldolgozása is nagy nehézségekbe ütközik. Kizárólag a filmes adaptáció megtekintése – azon túl, hogy pl. a *Trója* című feldolgozás rengeteg lényegi eltérést tartalmaz az alapul szolgáló szöveghez képest – megfosztja a gyerekeket a szöveggel való küzdés lehetőségétől, ami viszont alapvető feltétele az önálló (segítő–vezető–értelmező kommentátor nélkül is boldoguló) olvasóvá válásának.

Amit – véleményem szerint – 14-15 éves diákjaink, az eposzok és úgy általában az antik tradíció továbbhagyományozása érdekében megtehetünk, az az, hogy egy *jól megválasztott részlet* (és a rendelkezésünkre álló multimédiás eszközök) segítségével megpróbálunk rávilágítani arra, miért érdemes, kell beszélünk ezekről a szövegekről, mit adhatnak nekünk ezek a művek és főként: azok a hősök/„hősök”, akik az alkotások középpontjában állnak, *milyen emberi magatartás képviselői*.

A szövegegész részleteken keresztül történő értelmezésére tett kísérletben döntő fontosságú a megfelelő szöveghely kiválasztása. A két homéroszi eposz esetében mindenképpen foglalkozni kell az első énekek bevezető soraival, a *propozícióival*. Az eposzok tárgymegjelölései rögtön az első sorokban találhatók (sőt: maguk az első szavak, az *Íliász* esetében a *harag*, az *Odüsszeia* esetében pedig a *férfi* jelentik a proposíciót).

Az alábbiakban Devecseri Gábor³ kiváló fordításából idézek:

Homérosz: Íliász (I. ének, 1–7. sor)	A tartalmilag Akhilleuszra vonatkozó szövegelemek:
Haragot, istennő zengd Péleidész Akhilleuszét, vészest, mely sokezer kint szerzett minden akhájnak, mert sok hősnek erős lelkét Hádészra vetette, míg őket magukat zsákmányul a dögmadaraknak és a kutyáknak dobta. Betelt vele Zeusz akaratja, attól kezdve, hogy egyszer szétváltak civakodva Átreidész, seregek fejedelme s a fényes Akhilleusz .	„haragot...vészest” „Péleidész” „sokezer kint szerzett” (ti. a haragja) „lelkét Hádészra vetette” (ti. a haragja) „zsákmányul a dögmadaraknak és a kutyáknak dobta” (ti. a haragja) „civakodva” „fényes Akhilleusz”

Akárhogy is nézzük, az idézet mellett feltüntetett szövegelemek között csupán egyetlen pozitív jelentéstartalmú van, a „fényes”, amely a „gyorslábu” mellett Akhilleusz egyik leggyakoribb állandó jelzője a műben. Minél fiatalabbak a diákjaink, annál inkább hajlamosak arra, hogy az általuk ismert irodalmi/filmbeli alakokat elhelyezzék a „jó”/„rosszak” skatulyákban. Az *Íliász* kezdősorai véleményem szerint már önmagukban megkérdőjelezzik azokat a tankönyvírói értelmezéseket, amelyek szerint Akhilleusz „hőseszmény” vagy főleg: „embereszmény”(!) – az „eszmény” szónak a „követendő minta, példa” értelmében. Persze még mindig ott van a „fényes” jelző, amelybe kapaszkodni lehet – és itt következik annak a példája, hogy egy-egy jelző fordítása milyen irányba terelheti az értelmezést, különösen egy döntő fontosságú szöveghegyen.

Devecserinek a mai napig felülmúlhatatlan fordítása után az eredeti görög szöveg⁴ látható:

Homérosz: Íliász (I. ének, 1–7. sor) – görög szöveg

³ HOMÉROSZ, *Íliász*, Európa Könyvkiadó, Bp., 1991.

⁴ Perseus Digital Library, <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/> [2016.05.15.]

μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος
 οὐλομένην, ἣ μυρὶ Ἀχαιοῖς ἄλγε' ἔθηκε,
 πολλὰς δ' ἰφθίμους ψυχὰς Ἄϊδι προΐαψεν
 ἡρώων, αὐτοὺς δὲ ἐλώρια τεῦχε κύνεσσιν
 οἶωνοῖσι τε πᾶσι, Διὸς δ' ἐτελείετο βουλή,
 ἐξ οὗ δὴ τὰ πρῶτα διαστήτην ἐρίσαντε
 Ἀτρεΐδης τε ἄναξ ἀνδρῶν καὶ δῖος Ἀχιλλεύς.

Még a görög nyelvet nem ismerőknek is feltűnhet, hogy az eredeti szövegben Akhilleusz *legelső* jelzője azonos azzal, ami két sorral feljebb nagybetűvel írva mint „Zeusznak a ..” szerepel a fordításokban: „Διὸς” (*diosz*, 5. sor) - δῖος (7.sor). A δῖος melléknév elsődleges jelentése „Zeustól való, Zeuse”, a szótárban⁵ csak ezután következnek az „isteni; dicső; fényes” jelentések. (Más szótárakban: angolul „of or from Zeus; divine”⁶, németül „himmlisch, Adjektiv zu Zeus”⁷, franciául „qui vient de Zeus ou qui concerne Zeus, divin”⁸.)

Azt gondolom, hogy a „δῖος” ezúttal nem minősítő jelző Akhilleusz neve előtt, hanem egyszerűen a származására utal abban az értelemben, hogy anyai ágon isteni sarj (nem Zeusz sarja ugyan, hanem a tengeristennő, Thetisz fia). Ez a jelző itt a lehetséges jelentései közül most nem a „fényes” értelemben szerepel, amely azt sugallja, hogy a jelzett dicső, kiváló, híres stb., hiszen a megelőző sorok ezt nem is indokolnák.

Ezt támasztja alá számos más, idegen nyelvű műfordítás megoldása is: angolul „noble Achilles” (Ian Johnston) vagy „Achilles the *divine*” (Arthur Gardner Lewis), németül „der *edle* Achilleus „ (J.H.Voß), franciául „*divin* Achille” (Paul Mazon). A 17. századi angol drámaíró, költő és műfordító George Chapman fordításában körülírással oldotta meg a jelző angolra történő átültetését: „*Thetis' godlike Sonne*”.

⁵ Ógörög-magyar nagyszótár, szerk. GYÖRKÖSY Alajos, KAPITÁNYFfy István, TEGYEY Imre, Akadémiai, Bp., 1993.

⁶ *Greek-English Lexikon*, szerk. Henry George LIDDELL, Robert SCOTT, American Book Company, New York, Chicago, Cincinnati, 1901.

⁷ Wilhelm PAPE, *Handwörterbuch der griechischen Sprache*, Vieweg & Sohn, Braunschweig, 1914.

⁸ Anatole BAILLY, *Dictionnaire grec-français*, 1969.

Amit megtudunk a műről a hétsoros propozícióból:

Az eposz középpontjában Akhilleusznak, a halandó Péleusz és egy istenség fiának pusztító (az „οὐλομένην” jelző az „elpusztít, tönkretesz” igéből származtatható a görögben) haragja áll, amely harag igen sok görög harcostársa(!) halálát okozta. Adottságai alapján lehetne ugyan „*valamennyi akhájnak nagyszerű védőbástyája*” (Nesztór szavai Akhilleuszról az I. ének 283-284. sorában), a mű felütése azonban mégsem ezt a képet igazolja, hanem azt, hogy Akhilleusz legelsőként megjelenő jellemvonása az indulatvezéreltség.

Olyasvalaki áll előttünk, akin saját érzelmei annyira eluralkodnak, hogy ezáltal háttérbe szorúlnak annak a közösségnek az érdekei, amely közösség érdekében Akhilleusz „isteni” adottságait érvényesítenie kellene a harctéren. A propozíciókban nem róla olvasható, hogy legyőzte Tróját, hanem Odüsszeuszról! Akhilleusz nevéhez saját harcostársainak pusztulása fűződik az eposz első sorai szerint, figurájához azonban mégis az alábbihoz hasonló sztereotípa kapcsolódik a köztudatban:

„A görög mondák egyik legragyogóbb hőse (...) testi erő, férfias szépség, harci ügyesség és lelki nemesség dolgában mindenkit felülmúlt.”⁹

Diákjaimnak ezzel a levezetéssel a következőkre szeretnék rávilágítani:

1. Komoly értelmezésbeli különbségeket eredményezhet, hogy a fordító a lehetséges jelentések közül melyiket választja, hiszen idegen nyelven íródott mű fordításának olvasásakor csupán egyetlen szó is elterelheti más irányba az értelmezést.
2. Bármennyire zseniális a fordító, ugyanazt és ugyanúgy visszaadni lehetetlen.
3. A szöveg – lehetőség szerint – eredeti nyelven való tanulmányozása hozzásegít a minél pontosabb ért(elmez)éshez.
4. A hősök/„hősök” ritkán csak „jók” vagy csak „rosszak”: a legtöbb esetben a kép sokkal árnyaltabb, és éppen ez a lényeg: a művekben magunkról olvasunk, magunkat olvassuk.
5. Mindig alkalmas az idő sztereotípiák újragondolására.

A fentiek miatt ha nem is minden szöveg esetében, de néhány mellett a tankönyvekben mindenképpen érdemes feltüntetni a műfordítás mellett az adott részlet köznyelvi, metrum- vagy rimkényszerűtől mentes, az eredetiből prózafordítását is, valahogy így:

⁹ TÓTFALUSI István, *Irodalmi alakok lexikona*, Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp., 1992.

Homérosz: Íliász (I. ének, 1–7. sor)

Haragot, istennő zengd Péleidész Akhileuszét,
vészt, mely sokezer kint szerzett minden akháinak,
mert sok hősnek erős lelkét Hádészra vetette,
míg őket magukat zsákmányul a dögmadaraknak
és a kutyáknak dobta. Betelt vele Zeusz akarata,
attól kezdve, hogy egyszer szétváltak civakodva
Átreidész, seregek fejedelme s a **fényes Akhilleusz**.

Prózafordítás

Istennő, énekelj Péleusz fiának, Akhilleusznak a pusztító haragjáról, amely igen sok gyötrelmet okozott az akhájaknak: a harcosok erős lelkét a Hádészba vetette, őket magukat (ti. a testüket) pedig martalécul a kutyáknak és ragadozó madaraknak dobta. Betelt Zeusz akarata, mióta először szétvált civakodva Átreusz fia, a népek ura és az isteni (származású) Akhilleusz.

„*A kevesebb több*” elvén meg merem kockáztatni, hogy esetenként ennyi szöveg elegendő is egy tanórára, ugyanis ez a (műfordításban) 7 sor legalább 7 kérdést indukál, amelyek bármelyikének megválaszolása messze vezet:

1. Ki az az istennő és miért őt szólítja meg a beszélő?
2. Mit jelent a „Péleidész”, illetve ki az a Péleusz?
3. Mit jelent az, hogy „akhái”?
4. Mit jelent az, hogy „lelkét Hádészra vetette”?
5. Mi volt Zeusz akarata, amely „betelt”?
6. Miért civakodtak, akikről szó van?
7. Mit jelent az „Átreidész”, illetve ki az az Átreusz?

Abhoz, hogy diákjaink értsék a szöveget, ismerniük kell a válaszokat ezekre a kérdésekre. A szövegértés itt így kezdődik: szavak megértésével, mondattöredékek, mondatok megértésével – mindezek egymáshoz való viszonyának a megértésével, és nem (szűz)oldalak nyomot nem hagyó „átrohanásával”.

2. 2. A „sokfelé megfordult/sok fordulatú” férfi

Amit a másik eposz, az *Odüsszeia* első sorait (sőt: első sorát) illetően fontosnak tartok megmutatni a diákjaimnak, az az, hogy a görög nyelv egyetlen olyan jelzővel le tudja írni egy karakter összetettségét, amely jelzőnek a fordítása úgy, hogy

az egyszerre adja vissza ezt a sokféle jelentést, lehetetlen. Továbbra is Devecseri Gábor fordításából idézve, aki a szóban forgó jelző (egyik) jelentését mellékmondatban bontotta ki:

Homérosz: Odüsszeia (I. ének, 1–10. sor)
Férfiuról szólj nékem, Múzsza, ki sokféle bolygott s hosszan <u>hányódott</u> , földúlván szentfalu Tróját, sok nép városait, s eszejárását <u>kitanulta</u> , s tengeren is sok erős gyötrelmet <u>tűrt</u> a szívében, menteni vágyva saját lelkét, társak hazatértét. Csakhogy nem tarthatta meg őket, akárhogy akarta: mert önnön buta vétkeikért odavesztek a társak, balgák: fölfalták Hüperión Éliosznak barmait, és hazatértük napját ő elorozta. Istennő, Zeusz lánya, beszélj minékünk is ezekből.

Hálás tanórai feladat összevetni a két eposz proposícióit, és rámutatni alapvető különbségekre, ellentétekre. Az egyik ilyen, az értelmezés szempontjából véleményem szerint döntő fontosságú különbség, hogy Akhilleusszal ellentétben Odüsszeusz esetében nemhogy a felmenőkről nincs szó, de egészen a 21. sorig a neve sem szerepel. A következő derül ki a bevezető sorokból: egy férfi a történet tárgya, aki – miután elpusztította Tróját – sokféle járt, bolyongásai során sokat tűrt és tanult.

Odüsszeusz figurájának legfontosabb vonását egyetlen jelző foglalja össze, rögtön a szöveg élén, a „πολύτροπος”¹⁰ (polütroposz), *ami egyszerre jelenti mindazt, amit erről a hősről el lehet, el kell mondani: azt, hogy rengeteg helyen megfordult, miután eljött hazájából, valamint azt, hogy mindeközben rengeteg fordulatot, módszert (mondjuk így: trükköt) sajátított el. a „πολύτροπος” jelző utótagja (troposz) ugyanis egyaránt jelent fordulatot, irányt (a szó konkrét értelmében), valamint módszert. Az, ami Odüsszeusz állandó jelzőjeként általában eszünkbe jut („leleményes”), mindennek már csak a következménye.*

Tanulságos látni, hogy a különböző idegen nyelvek fordításaiban hogyan köszön ez vissza:

ANGOL (Alexander Pope rimes fordítása)	„a bölcsesség különféle furfangjairól híres férfit” (ti. resound
--	--

¹⁰ A szövegben látható „πολύτροπον” (polütropon) egyes szám tárgyesetű alak.

„The <i>man for wisdom's various arts renown'd</i> , Long exercised in woes, O Muse! resound”	= zengd)
NÉMET (Johann Heinrich Voß) „Sage mir, Muse, <i>die Taten des vielgewanderten Mannes</i> , Welcher so weit geirrt, nach der heiligen Troja Zerstörung”	„ <i>a sokat vándorolt férfi tetteit</i> ” (ti. sage = mondd)
FRANCIA (P. Giguet prózafordítása) „Muse, chante <i>ce héros plein d'artifices</i> qui longtemps erra lorsqu'il eut renversé la sainte Ilion. Il visita de nombreuses cités, et connut les moeurs des peuples divers.”	„ <i>ezt a trükkökkel / prakti- kákkel teli hőroszt</i> ” (ti. chante = énekeld)

Jól követhető a fenti példákon, hogy azt a többjelentésűséget, amit a görög jelző igen, más nyelvek nem tudják visszaadni. Az egyetlen melléknévbe tömörített két jelentés közül az angol és a francia fordítás a praktikák, módszerek ismeretere helyezte a hangsúlyt, míg a görög melléknév összetett szó formáját egyedülként megtartó német a vándorlásra.

Homérosz: Odüsszeia (I. ének, 1–21. sor) – görög szöveg	
ἄνδρα μοι ἔννεπε, μοῦσα, πολύτροπον, ὃς μάλα πολλὰ <u>πλάγχθη</u>, ἐπεὶ Τροίης ἱερὸν πτολίεθρον ἔπερσεν: πολλῶν δ' ἀνθρώπων ἴδεν ἄστεα καὶ νόον ἔγνω, πολλὰ δ' ὃ γ' ἐν πόντῳ <u>πάθεν ἄλγεα</u> ὃν κατὰ θυμόν, ἀρνύμενος ἥν τε ψυχὴν καὶ νόστον ἐταίρων. ἀλλ' οὐδ' ὥς ἐτάρους ἐρρύσατο, ἰέμενός περ:	Πλάγχθη = bolyongott ἴδεν = látott ἔγνω = tanult πάθεν ἄλγεα = kínokat tűrt

αὐτῶν γὰρ σφετέρῃσιν ἀτασθαλίῃσιν ὄλοντο, νήπιοι, οἳ κατὰ βοῦς Ὑπερίονος Ἑλίοιο ἦσθιον: αὐτὰρ ὁ τοῖσιν ἀφείλετο νόστιμον ἦμαρ. τῶν ἀμόθεν γε, θεά, θύγατερ Διός, εἰπὲ καὶ ἡμῖν.	
---	--

A nyelvhasználati különbségekkel, a műfordítással és az odüsszeuszi magatartással kapcsolatos tanulságokon kívül amit még megmutatnék diákjaimnak, az, hogy egy zseniális költő által jól megválasztott egyetlen jelzőből is levezethető egy több ezer hexameterből álló mű cselekménye (és ez már teljesítménynek bőven elegendő). Az alábbi, próza fordítást követő táblázatban össze is lehet foglalni azokat a helyszíneket (népeket, városokat stb.), ahol Odüsszeusz járt kalandjai során, valamint azokat a módszereket, praktikákat, trükköket, amelyeket alkalmazott.

Próza fordítás: Beszélj nekem, múzsa, arról a **sokféle megfordult és sok módszer ismerő férfiről**, aki rengeteget bolyongott, miután Trója szent várát elpusztította: látta sok nép városait és megismerte észjárásukat, szívében sok kínt kibírt a tengeren, küzdve a maga lelkéért (életéért) és társai hazatéréséért. De még így sem menthette meg társait, hiába törekedett erre, a saját bűnük miatt pusztultak el ugyanis az ostobák, akik megették Hüperiön Éeliosz ökreit, de ő hazatérésük napjától megfosztotta őket. Zeusz leánya, istennő, beszélj nekünk is ezekről.

πολύτροπος	
HELYSZÍNEK („sokféle megfordult”)	MÓDSZEREK, TRÜKKÖK („sok módszert ismerő”)
• Trója • Ithaka • Ogügié szigete • Aiaié szigete • phaiakok szigete • Alvilág	• Küklópsz-kaland • Szirén-kaland • a Kalüpszóval való kommunikáció, amellyel elnyeri a sértett nimfa jóindulatát • a Nauszikaával való kommunikáció – szintén a jóindulat és a

tengeren a szirének között stb.	segítségnyújtás érdekében álruha felöltése stb.
---	---

Nagyon fontos tanulság ez, ha az irodalomórák nevelésre vonatkozó lehetőségeire gondolunk: a „leleményesség” olyan (többnyire szerzett, nem velünk született) tulajdonság, amelynek feltétele a bolyongás, a látás (a szó nagyon sokféle értelmében), a tanulás és a túrés.

2. 3. „Sok van, mi...”

A félrefordítástörténet talán legismertebb példájára most csak utalnék, mégpedig azért, mert a szövegrészlet 2011-ben a középszintű magyar írásbeli érettségi vizsga érvelési feladatának volt a tárgya:

Az emberi magatartásformák, az emberi természet bemutatása az irodalmi művek állandó tárgya. Az alábbi Szophoklész-idézetet is figyelembe véve, fejtse ki véleményét az emberi természet sokszínűségéről! Érvelő esszéjében három, különböző kultúrtörténeti korszakban megjelenített, tanulmányai során megismert irodalmi alak magatartásformájára hivatkozzon!

„Sok van, mi csodálatos, / De az embernél nincs semmi csodálatosabb, / Ő az, ki a szürke / Tengeren átkel, / A téli viharban / Örvénylő habokon [...] / Lakhatatlan szirteken / Tűző nap forró sugarát s a fagyot / Kikerülni ügyes, mindenben ügyes, / Ha akármi jön, ám a baláltól / Nem tud menekülni, / De gyógyírt a nehez nyavalyákra kigondol. / Ha tud valamit valaki, / Mesteri bölcsét, újszerűt, / Van, ki a jóra, van, ki gonoszra tör vele.”

Forrás: Szophoklész: Antigoné. Trencsényi-Waldapfel Imre fordítása. In: Görög drámák. Európa Könyvkiadó, 2004. 53–54.

A problémát abban látom, hogy az érvelő esszéhez kiindulási alapnak nyújtott idézet éppen hogy nem az emberi természet sokszínűségéről szól, hanem csak annak „egyszínűségéről”: arról tudniillik, hogy „csodálatos”. Ezt az idézetet látva vizsgázóként arra gondolnék, hogy az emberi természet nagyszerűségének kü-

lönböző kultúrtörténeti korszakokban való megnyilvánulására kell irodalmi példákat hoznom.

Ha azonban a görög eredetihez hű fordítás állna itt, a feladat máris egészen más lenne: az esszéírónak olyan irodalmi figurákra kellene hivatkoznia, akik birtokában vannak annak az erőnek/hatalomnak, amely az adott hőst a pusztításra és nagyszerű tettek véghezvitelére egyaránt alkalmassá teszi. A „*Sok van, mi csodálatos, / De az embernél nincs semmi csodálatosabb*” fordítás eredetije:

„πολλὰ τὰ δεινὰ κοὔδ' ἄνθρωπου δεινότερον πέλει”

A **δεινός** azonban „félelmetes, rettenetes, ijesztő” jelentéssel szerepel a szótárakban (angolul „fearful, terrible”, németül „furchtbar”, franciául „qui inspire la crainte”).

A kardal, amelyből a fenti idézet származik, azt a jelenetet követi közvetlenül, amikor az újonnan hatalomra került Kreón uralkodói programját ismerteti a thébai vének kara előtt. Kifejti, hogy Eteoklész temetését jóváhagyja, de Polüneikésznek nem jár a végtisztesség, ám a következő pillanatban belép az őt és jelenti, hogy valaki máris megszegte a parancsot. Kreón éktelen haragra gerjed, sérteget és fenyeget minden jelenlévőt: az őt, valamint a thébai véneket egyaránt. Ebben a feszült hangulatban szólal meg a kar, hogy „*Sok van, ami...*”

Már csak a kontextus, az előzmények miatt sem indokolt a „csodálatos” jelző használata. A kar szavai annak a ténynek szólnak, hogy a hatalom/erő/tudás stb. birtoklása jóra és rosszra egyaránt alkalmassá teszi az embert – ahogy ezt az idézet utolsó sorai is megerősítik („*Van, ki a jóra, van, ki gonoszra tör vele*”).

„*Sok félelmetes dolog van, de az embernél félelmetesebb nincs.*”

Vajon ha gondolatébresztő idézetként a fenti sorok álltak volna a feladatlapon, az emberi természetnek erre az ijesztő kettősségére mely irodalmi alakokat hozhattuk volna fel példaként? Talán Akhilleuszt...

2. 4. Egy „műferdítő” óra: William Wordsworth *The daffodils* című verse és Szabó Lőrinc „átferdítése”



nárcisz



tűzliliom

A különböző idegen nyelveket, elsősorban az angolt jól ismerő, de legalábbis magas óraszámban tanuló tizedikes diákjaimmal *azt a célt tűztük ki, hogy az angol romantika irodalmával való ismerkedéskor Wordsworth versének, pontosabban a Wordsworth-vers Szabó Lőrinc által készített műfordításának felhasználásával összegyűjtsük a romantika korábban megismert jegyeit.*

Az óra elején azonban két részre osztottam az osztályt: az egyik csapat a műfordítást kapta, a másik az általam készített szó szerinti fordítást. Azt kértem mindenkitől, hogy ki-ki a maga szövegének elolvasása után

1. húzza alá a vers **kulcsszavait**

2. rögzítse a füzetében néhány jelző segítségével, hogy számára **milyen hangulatot tükröznek** a sorok.

Szabó Lőrinc műfordítása: Táncoló tűzliliomok	
Sétáltam, mint felhő, melyet szél hajt, céltalan, könnyedén, s egyszer csak egy sor, egy sereg aranyliliom tűnt elém, a tó partján, a fák alatt ringtak, táncoltak álmatag. Ahogy csillaggal a tejút ragyog s hunyorog mindenütt, a szikrázó kis öblöt úgy körüllobogta ünnepük;	Tűztánc volt a tó is, de ők túltündökölték a vizet, - költő ily társaság előtt csak boldog s vidám lehetett! Néztem, - néztem, - nem tudva még, hogy mily gazdaggá tett a kép; mert ha merengő éjeken lelkem most önmagába néz, gyakran kigyúl belső szemem, mely a magány áldása, és

lángszírom, táncos, büszke fej hintázott ott vagy tízezer.	megint veletek lobogok, táncoló tűzliliomok.
---	---

William Wordsworth verse angolul	Az általam készített szó szerinti fordítás
The Daffodils I wandered lonely as a cloud That floats on high o'er vales and hills, When all at once I saw a crowd, A host, of golden daffodils; Beside the lake, beneath the trees, Fluttering and dancing in the breeze. Continuous as the stars that shine And twinkle on the Milky Way, They stretched in never-ending line Along the margin of a bay: Ten thousand saw I at a glance, Tossing their heads in sprightly dance. The waves beside them danced, but they Out-did the sparkling leaves in glee: A Poet could not but be gay, In such a jocund company: I gazed—and gazed—but little thought What wealth the show to me had brought:	A nárciszok Kószáltam magányosan, akár egy felhő, Amely magasan a völgyek és dombok felett úszik, Amikor hirtelen aranszínű nárciszok Sokaságát, tömegét pillantottam meg, A tó mellett, a fák alatt, Lengeni és táncolni a lágy szélben. Szakadatlanul, akár a csillagok, melyek A Tejúton ragyognak és szikráznak, Véget nem érő sorban nyúltak Végig az öböl peremén: Tízezret láttam egyetlen pillantásra, Amint élénk táncban dobálták fejüket. Táncoltak mellettük a hullámok, de ők Vígságban túltettek a csillogó hullámo- kon: Nem lehet egy költő, csak vidám

For oft, when on my couch I lie In vacant or in pensive mood, They flash upon that inward eye Which is the bliss of solitude; And then my heart with pleasure fills, And dances with the daffodils	Egy ilyen derűs társaságban: Bámultam és bámultam, de csak kevésbé gondoltam bele, Hogy a látvány miféle gazdagságot ho- zott nekem: Gyakran, amikor díványomon fekszem, Gondolatok nélkül vagy töprengve, Felragyognak lelki szemem előtt, Amely a magány üdvössége, S akkor szívem megtelik örömmel És táncol a nárciszokkal.
---	--

Az eredmény a várakozásomnak megfelelően alakult – íme, néhány példa di-
ákjaim füzetéből:

KULCSSZAVAK

Műfordítás	Szó szerinti fordítás
<i>tűzliliom; aranyliliom; tűztánc; lángszírom; szikrázó; körüllobogta, kigyúl</i>	<i>csillog/csillogó; nárcisz; tánc/ táncolni; vidám; derűs; öröm</i>

JELZŐK, REFLEXIÓK A VERS HANGULATÁRA VONATKOZÓAN

Műfordítás	Szó szerinti fordítás
„A vers tüzes, vad.” „A költőt teljesen magával ragadja a lilomok látványa, szinte együtt él velük szenvedélyesen a versben.” „vörös, narancsos, színpompás kavalkád” „Egyszerűen boldogság, melegség töltötte el a szívemet.”	„A költő nyugodt, csendes magánynak örvend, s közben gyönyörködte a nárciszok látványa a tó körül.” „arany, sárga” „vidám, könnyed ☺, (!) „A táncoló hullámok és a boldog virágok engem is felvidítottak.”

A gyerekek ösztönösen, a szövegek hangulatára érzékenyen reagáló olvasóként válaszoltak: a „műfordításos csoport” szinte minden tagja kigyűjtötte a tűz fogalmkörébe tartozó összes nyelvi elemet, a szó szerinti fordítással dolgozók esetében pedig – ami az egyes kulcsszó-listák átfedéseit illeti – a „nárcisz”, „tánc/táncolni” és a „vidám” voltak azok, amelyeket szinte mindenki megjelölt.

Mindezek után „összeeresztettem” a két tábor: kivetítettem nekik mindhárom szöveget, hogy lássák: ugyanarról a műről van szó – és mégsem ugyanarról a műről. Ekkor a feladat kapcsán az én fordításomat kapó diákok közül az egyik felháborodottan felkiáltott: „Tanárnő, Szabó Lőrinc verse egy másik vers!”

Az óra tanulsága – mindannyiunk számára: diákjainknak és nekem is – az volt, hogy ha Wordsworth költeményéről Szabó Lőrinc műfordításán keresztül beszélünk, akkor már nem Wordsworth költeményéről beszélünk, hiszen a két szöveg egészen más olvasói élményt nyújt, egészen más kép formájában rögzül bennünk.

Az utolsó tíz percben a gyerekek csoportokban dolgozva, csoportonként egy-egy versszakot (a három szöveg ugyanazon szakaszát) kapva kigyűjtötték azokat a szöveghelyeket, ahol Szabó Lőrinc eltért az eredetitől. Ekkor tudatosult bennük, hogy a műfordítás címében szereplő s ezáltal a mű központi motívumává váló „tűzliliom” szó nincs is benne a Wordsworth-versben...

3. ÖSSZEGZÉS

Tanárként felelősek vagyunk a ránk bízott „Z-kért” és az általunk közvetített hagyományért.

Ha nem vesszük figyelembe az új generáció szöveghez, információhoz való viszonyának alapvető különbözőségét a korábbi generációkéhoz képest, akkor munkánk többszörös ku-

darcra van ítélve: diákjaink nem jutnak hozzá azokhoz a tartalmakhoz, amelyek birtokában ön- és világtudásuk pontosabb, árnyaltabb, mélyebb lehetne, illetve némaságra ítéltetnek olyan szövegek, amelyek üzenete eddig évszázadokon át öröklődött – hogy a saját sikertelenségünk megéléséről ne is szóljak.

Ha Homérosz műveit csaknem három évezreden át hagyományozta egyik generáció a másikra, akkor ezek a szövegek nekünk is és a „Z-knek” is tudnak mondani valamit. De ha nem vagyunk tekintettel arra, hogy a művek megszólítottjai már más nyelvet beszélnek: egy minimálisra redukált, digitalizált, az élő idegen nyelvek (elsősorban az angol) által áthatott, főként képi nyelvet, akkor munkánk a félre- és nemértésen alapuló hiábavaló erőfeszítés marad, holott szólhatna nagy találkozásokról: szövegeknek, nemzedékeknek az egymásban való visszatükröződéséről is.

Még egyszer utalva a bevezetőben már leírtakra, mindazokkal a példákkal, amelyeket kifejtettem, az alábbi tényeket szerettem volna hangsúlyozni:

1. Kevesebb, de alaposabban kommentált szöveggel többet érhetünk el.
2. A pontos értelmezéshez a világirodalmi alkotások esetében fontos, hogy lehetőség szerint összevessük a műfordításokat az eredetivel.
3. Javaslom, hogy néhány klasszikus műfordítása *mellett* (és nem *helyett*!) tüntessünk fel olyan prózafordítást is, amely az új generáció számára is érthetővé teszi a szóban forgó művet.
4. A szó szerinti fordítások pontossága megkérdőjelezheti bizonyos sztereotípiák érvényességét, és azok újragondolására ösztönözhet.
5. Amennyiben általuk tanult idegen nyelven íródott a mű, engedjük diákjainkat ezekkel is megismerkedni: egy-két sornyi részlet tanulmányozása is rendkívül tanulságos lehet.

Itt az ideje, hogy újragondoljuk a *Mit?*, *Mennyit?* és *Hogyan?* kérdéseit.

II. RÉSZ

„INNEN ODA”

1. BEVEZETŐ

A továbbiakban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a tanórán hogyan, milyen módszerek segítségével lehet megteremteni az egyensúlyt a követelmények, illetve a lehetőségek között.

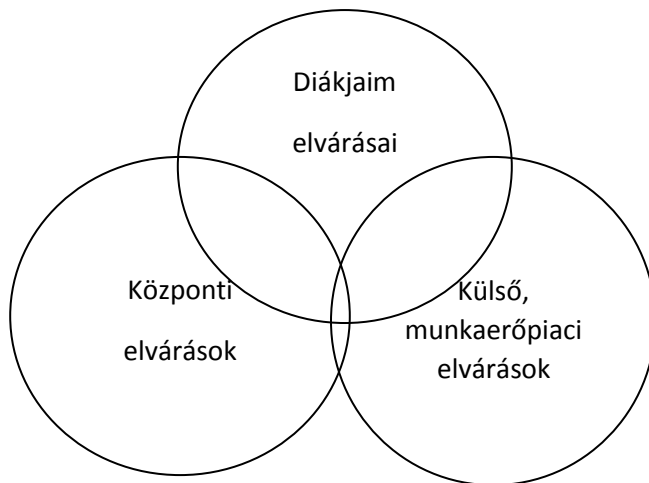
Ma, 2016-ban a közoktatásban egymással ellentétes tendenciák feszültségében kénytelen tevékenykedni tanár és diák: amíg az oktatáspolitikai pedagógusokkal és tanulókkal szemben egyaránt növekvő elvárásokat fogalmaz meg (a tanároknak az emelkedő óraszámokkal és adminisztrációs terhekkel, valamint a követelmények időről időre történő változásából fakadó bizonytalansággal kell megküzdeniük, a diákoknak pedig egyre kevesebb idő jut az egyre növekvő tanulmányterhelés elsajátítására), addig a munkaerőpiac egészen másféle felkészültséget és ismereteket vár el a mai Z-generáció tagjaitól.

Jóllehet a lexikális tudás fontosságáról a hangsúly áttolódott a kompetenciafejlesztésre, a kerettantervek továbbra is ijesztő mennyiségű információ elsajátítását írják elő úgy, hogy középiskolai kánon magyar és világirodalmi szövegeinek nagy része (a téma és/vagy a nyelvezet miatt) nem vagy alig alkalmas a szövegértési és szövegalkotási készség fejlesztésére.

Ha hosszú távon akarunk eredményt elérni, akkor nekünk, tanároknak egy hármas elvárásrendszer szerint kell szerveznünk a munkánkat:

1. a diákjaink érdeklődése jelentette elvárás szerint,
2. a központilag meghatározott elvárások (tartalmak, vizsgakövetelmények) szerint,
3. a munkaerőpiac / külvilág elvárásai szerint.

Ennek a három halmaznak a metszete sokszor azonban igen szűk – ha egyáltalán összeegyeztethetők egymással a feltételek...



A műfordítás-kérdés nem érintetlen,¹¹ de lehetőségeit tekintve véleményem szerint kiaknázatlan területe az irodalomoktatásnak. Az eredeti szöveg és a fordítás összevetése az alábbi előnyökkel jár:

- kevesebb szöveg, de több és alaposabb munka,
- sztereotípiák megdöntése, amelyek a nem pontos fordítások nyomán terjedtek el,
- nyelvek közti átjárhatóság és átjárhatatlanság jelenségének megismerése,
- „elferdítések” felismerése,
- indirekt műelemzés,
- nyelvgyakorlás (idegen nyelvek és anyanyelv).

Munkámnak az előző félévben elkészült első felében négy, idegen nyelvről fordított műrészlet és az azok eredetije alapján született nyersfordítások összevetésén keresztül mutattam be, hogyan járul hozzá az összehasonlítás a művek megértéshez, értelmezéshez.

	(MŰFORDÍTOTT) SZÖVEG	A KÉRDÉS / PROBLÉMA
a,	Homérosz: Íliász (I. ének, 1–7. sor)	Sztereotípiák megdöntése: A főhős, Akhilleusz az eposzban elsőként megjelenő (és ezért döntő fontosságú szerepet betöltő) jelzőjének (δῖος) a fordításából fakadó és a központi karakterre vonatkozó értelmezési különbségek kérdése.
b,	Homérosz: Odüsszeia (I. ének, 1–2. sor)	A nyelvek közti átjárhatóság / átjárhatatlanság kérdése: Odüsszeusz az eposz első sorában megjelenő jelzőjének (πολύτροπος) fordítási és értelmezési kísérletei / lehetőségei, valamint az eposz tar-

¹¹ Pethőné Nagy Csilla tankönyveiben már versenyezteti pl. Goethe *Vanderersnachtslied* c. versének műfordításait.

		talmának levezethetősége ugyanebből a jelzőből.
c,	Szophoklész: Antigoné (1. sztaszimon, 1. sor)	„Műferdítés” és következményei: Egy híres félrefordítás („Sok van, mi csodálatos...”) és annak továbbélése, valamint a félrefordítás mentén kialakuló értelmezésnek az eredetivel történő összevetése.
d,	Wordsworth: The Daffodils / Táncoló tűzliliomok	A mű központi motívumának önkényes megváltoztatása és ennek következményei az értelmezésben: Szabó Lőrinc „műferdítésének” és az eredetiből készült nyersfordításnak az összevetése, a műfordítói szabadság-szabadosság kérdése.

3.

Az elkövetkezőkben azt mutatom be, hogy milyen eredménnyel járt a magyar irodalmi kánonból kiválasztott szövegek és műfordításaik összevetése. Mivel ebben az esetben a művek anyanyelven történő olvasásáról-értelmezéséről van szó, az összehasonlítás hasznát elsősorban abban látom, hogy az indirekt műelemzésen keresztül jobban artikulálódnak költőink, íróink nyelvi stílusának, nyelvi megoldásainak jellegzetességei.

A szövegek kiválasztásakor fontosnak tartottam, hogy jól (esetleg már az általános iskolából) ismert szerzők és műveik képezzék az összehasonlítás alapját, hiszen így több figyelem irányulhatott a műfordítás és a két (eredeti és fordított) szöveg közti különbségek tanulmányozására. A másik szempont a terjedelem volt: minden esetben olyan művekre esett a választásom, amelyek (műfajoknál fogva is) rövidek. Az egyes összevetések eredményeinek összegzésekor arra is kitérek, hogy diákjaimat hogyan vezettem rá a lényegi különbségek felismerésére, illetve ők maguk milyen megoldásra jutottak.

A négy kiválasztott szöveg és műfordításai:

Petőfi Sándor: Szabadság, szerelem	William N. Loew ¹² : Liberty and sweet love (angol)
Örkény István: In memoriam dr. K. H. G.	Judith Sollosy ¹³ : In memoriam dr. H. G. K. (angol)
Ady Endre: Őrizem a szemed	Adam Makkai ¹⁴ : I guard your eyes (angol)
Arany János: Szondi két apródja	Adam Makkai: The two pages of Szondi (angol) Martin Remané ¹⁵ : Szondi's Pagen (német)

Az eredeti művek és a műfordítás összevetése minden esetben tiszta haszon: még ha a fordító pontos munkájának köszönhetően nem is találunk lényeges, az értelmezést befolyásoló eltérést a szövegek között, a nyelvgyakorlás miatt mindenképpen érdemes foglalkozni az idegen nyelvre átültetett megoldással. A legizgalmasabb természetesen az, amikor olyan különbségekre bukkanunk, amelyek miatt ugyanannak a szövegnek más-más nyelven eltérő olvasatai születnek.

Olyan művek fordításait vizsgáltam meg tanítványaimmal, amely művek műfajának (egyik) legfontosabb műfaji jellegzetessége a nyelvi stílus. Terjedelme, illetve nyelvi letisztultsága miatt Petőfi epigrammaszerű programversét, a *Szabadság, szerelem* címűt és Örkény *In memoriam dr. K. H. G.* című egypercesét dolgoztam fel diákjaimmal feladatlap segítségével, kitérek továbbá azokra az eredményekre is, amelyekre Ady *Őrizem a szemed* és Arany *Szondi két apródja* című alkotásának a fordításokkal való összevetésekor jutottunk. Az utóbbi esetében különösen tanulságos, hogyan működik az Arany-balladák sűrített, elliptikus szövege más nyelveken.

¹² Loew N. Vilmos (1847–1922), magyar származású amerikai ügyvéd, újságíró, műfordító.

¹³ Judith Sollosy, magyar származású műfordító. Gyermekkor, tanulmányai és pályájának első szakasza Amerikához kötök, de 1989-től az ELTE alkalmazott nyelvészeti tanszékének teljes állású tanára. Főként a kortárs magyar irodalom fordítójaként ismert.

¹⁴ Makkai Ádám (1935–), magyar származású, Amerikában élő műfordító, nyelvész, egyetemi tanár.

¹⁵ Martin Remané, 20. századi műfordító, főként magyar költők műveit fordította német nyelvre.

3.1. PETŐFI SÁNDOR: SZABADSÁG, SZERELEM

Cél: Annak felismertetése, hogy Petőfi programverse – mint az utolsó pályaszakasz emblematikus darabja – az életmű, az életfeladat tömör, markáns összegzése, és ennek a programnak a tartalmi letisztultsága, valamint nyelvi minimuma egymást kiegészítve és egymást erősítve érvényesek.

Eszköz: Összehasonlító elemzés, feladatlap.

1. feladatlap

Petőfi Sándor: Szabadság, szerelem – William N. Loew: Liberty and sweet Love

Eredeti	William N. Loew műfordítása ¹⁶	A műfordítás nyersfordítása ¹⁷
Szabadság, szerelem, E kettő kell nekem, Szerelmért feláldozom Az életet, Szabadságért feláldozom Szerelmemet.	Liberty and sweet Love, These two I ever need, Willingly I would yield For Love my life's poor need ; / But even my love would yield / To Freedom's claim thereof .	Szabadság és édes Szerelem, e kettőre van mindig szükségem, / önként adnám a Szerelmért életem szegényes jutalmát , / de szerelmemet egészen odaadnám a szabadság követelésének .

1. Az *eredeti* szöveg alapján állítsd fel azt az értékhierarchiát, amelyet Petőfi meghatároz! Kezdd a fontossági sorrendben első helyet elfoglaló értékkel!
2. Fogalmazd meg röviden, mi teszi alkalmassá az *eredeti* verset arra (nyelvi megformáltság és tartalom szempontjából), hogy egy életszakasz vagy akár egy egész emberélet mottója legyen!

¹⁶ *Gems from Petőfi and other hungarian poets*, ford. William N. LOEW, 1881, <http://mek.oszk.hu/06500/06567/> [2016.05.16.]

¹⁷ saját fordítás

3. Olvasd el figyelmesen a *nyersfordítást*! Véleményed szerint ugyanolyan egyértelmű az értékhierarchia, mint az eredetiben? Válaszodat indokold!

Egyértelmű/nem egyértelmű, mert.....

4. Vesd össze az *eredeti* szöveget a *nyersfordítással*: mit gondolsz, melyik „több” (azaz melyik mond számodra többet), és miért?

5. Az általad legértékesebbnek tartott 3 dolog felhasználásával készítsd el saját programodat a Petőfi-vers mintájára!

Eredmény: A feladatlapot 32 részben biológia, részben katonai tagozatos 10. osztályos diák töltötte ki.

1. *feladat:* 24 tanuló határozta meg helyesen a Petőfi-versben összefoglalt értékek sorrendjét, 8-an pedig csak az első sorban megjelenőkkel foglalkoztak, vagy rosszul állították fel az értékhierarchiát.

2. *feladat (tanulói produktum):*

„Rövid, tömören megfogalmazza a lényeget. Teljesen érthető, világos, egész.” (Patrícia)

„...a legfontosabb dolgokról szól, amikre az embernek egész életében szüksége van.” (Nóra)

„Az teszi alkalmassá, hogy rövid, tömör és lényegre törő.” (Benjamin)

„...a költő sorai mindenkinek jelentenek valamit. Tartalmilag ösztönzően hat, és szinte a legfontosabb értékeket sorakoztatja fel.” (Dóra)

„...felállítat velünk egy értékrendet, melyet követnünk kell.” (Ferenc)

„... tartalmaz egy irányelvet, egy rangsort a dolgok fontosságáról, lehet eszerint élni.” (Koppány)

„...nem tartalmaz idegen szavakat, mindenki értheti. Tartalom szempontjából pedig azért, mert a három legfontosabb dolog van benne...” (Bálint)

„Egyszerű, könnyen érthető, a legtöbb ember ezekre a dolgokra vágyik.” (Zsaklin)

„rövid, tömör, könnyű szavak” (K. Marcsi)

„rövid, tömör, lényegretörő, míg a másik két szöveg bár szebben és bonyolultabban leírja, mégis nehezen ’emészthető’. Ezért az eredeti vers egyszerűsége miatt megfelelő a szerepre.” (Réka)

„érthetően van megfogalmazva, rövid” (Miklós)

„rövid és jól érthető, valamint minden rangsorba beleillik” (Csaba)

„Pár sorban összefoglalja az élet lényegét.” (Vivien)

„...rövid, tömör és a lényegét írja le benne.” (R. Marcsi)

A 2. feladat tapasztalatai: A fent idézett válaszokból kitűnik, hogy a gyerekek felismerték, milyen tartalmi és formai elemek teszik alkalmassá Petőfi versét arra, hogy az legyen, aminek a szerző szánta: program, mottó.

3. feladat (tanulói produktum):

32 tanuló közül mindössze 6 találta egyértelműnek a nyersfordításban megjelenő értékek hierarchiáját, 26 szerint pedig nem egyértelmű az értékek sorrendisége. Néhány az utóbbi csoport indoklásai közül:

„ más tartalmilag” (Réka)

„...úgy írja, hogy ’édes szerelem’, ezért megtévesztő lehet a fontossági sorrend. „ (Bálint)

„túl van bonyolítva” (Benjamin)

„a fordítással változik a szöveg tartalma” (Dóra)

„...egy csomó plusz kifejezéssel együtt fordították le, amik bekavarnak. Nem olyan érthető, mint az első.” (Koppány)

„...az eredeti tömören, lényegretörően leírja, hogy miről van szó, a fordítás viszont elnyújtja kicsit, amitől zavaros lehet.” (S. Bálint)

„...a nyersfordítás inkább egyfajta vallomás, több érzelem lapul benne. A vastagított betűvel írt szavak jelentősen feldobják és több érzést sugallnak. Míg az első nyersebben van megfogalmazva.” (K. Marcsi)

„...a fordítással változik a szöveg tartalma, jelentése. Szerintem az igazi, csak magyarul átadható jelentését nem lehet más nyelvekre lefordítani.” (Dóra)

A 3. feladat tapasztalatai: Azok, akik nem találták egyértelműnek a nyersfordítás által visszatükrözött értékhierarchiát, szinte kivétel nélkül mind a fordítások túlírtságára hivatkoztak, az eredeti szöveg nyersségét feloldó járulékos elemek jelenlétére. A célom pontosan ez volt: rávezetni diákjaimat arra, hogy a redundáns nyelvi elemek elfedik a lényegét, viszonylagossá teszik az eredeti szöveg nagyon is áttekinthető értékstruktúráját.

4. feladat (tanulói produktum):

A 32 válaszadóból 28 számára az eredeti szöveg mond többet, mindössze 3 tanuló érezte úgy, hogy hozzá a fordítás áll közelebb.

Néhány válasz azok közül, amelyekkel a diákok az eredeti szöveg mellett érveltek:

„egyszerűbb” (Gábor)

„konkrétabb és jobban érezhető benne az elszántság” (Levente)

„...tömör, szilárd és megkérdőjelezhetetlen. Az eredeti szerintem sokkal határozottabb, mint a fordítás.” (Patrícia)

„egyértelműbb és érthetőbb” (Martina)

„jobban hangsúlyozza a szavak értelmét, fontosságát” (Gergely)

„lényegre törőbb”

„... itt világosan értem, hogy Petőfi értékhierarchiájában a szabadság mindig a szerelem és minden más felett áll.” (Bogi)

„...tömörebb és ezzel sokkal meggyőzőbbnek tűnik.” (Nóra)

„... egyszerű és lényegre törő, a mondanivalója így sokkal jobban érthető.” (Bálint)

„...nincsenek benne fölösleges szavak, mondatok, és röviden, határozottan elmondja, amit le akar írni a költő.” (Klaudia)

„világos, érthető és könnyű megjegyezni” (Vanda)

„...mert a szerelem nem mindig édes, a szabadság nem követeli a szerelmet, ám ha muszáj, mégis feláldozná. Röviden és egyszerű szavakkal fogalmazza meg ...” (Vivien)

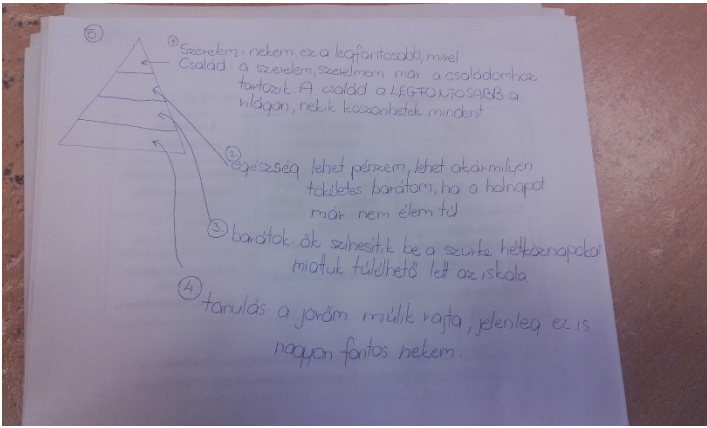
„...konkrétabb, nincs sok fölösleges jelzővel ellátva, csak a lényegét mondja, és így jobban átjön.” (Miklós)

„nekem sokkal jobban tetszik ez az egyszerűség” (Réka)

A 4. feladat tapasztalatai: A diákok egyértelműen a tömörséget és az egyszerűséget emelték ki a Petőfi-vers legfőbb erényeként. Válaszaikban többen kitértek az eredetinek a fordítással/fordításokkal történő összevetésére, ennek során az eredeti szöveg dísztelenségét dicsérték az utóbbiak túlírtságával szemben.

5. feladat (tanulói produktum):

Diákjaim a feladatmegoldásnál vagy a Petőfi-vers mintáját követték, vagy értékpiramist készítettek, illetve néhányan prózában fejtették ki, melyek az általuk legfontosabbnak tartott értékek.

„Igazság, család, élet E három kell nekem Igazságért feláldoznám az életem A családomért feláldoznám az igazságom” (Martin)	
„Szeretem, család, hobbi, Nem kell már a többi.” (Miklós)	„A három legfontosabb dolog az életemben a hit, a becsület és a hazám. A hitemet eldobnám a becsületért, de hazám érdekében még azt is feláldoznám.” (Bálint)

A szövegek összehasonlítása során további értékes reflexiók születtek:

„a + bővítmények eltompítják a vers nyersségét”

„túl van magyarázva”

„másképp értelmeződnek a főbb motívumok”

„nem egyértelmű az értékek rangsora: olyan, mintha a szerelem állna az 1. helyen”

„csak a szerelem kap jelzőt”

„felhígult a szöveg”

„az eredeti heves, ez lemondó”

„az egyikben kijelentő mód, a másikban feltételes → kevésbé határozott”

3.2. ÖRKÉNY ISTVÁN: *IN MEMORIAM DR. K. H. G.*

Cél: Az egyperces novella Örkény által meghatározott műfaji definíciójában foglaltak vizsgálata az eredeti szöveg és a műfordítás összevetésén keresztül, valamint az olvasói értelmezést segítő-befolyásoló műfordítói magatartás értékelése.

Eszköz: Összehasonlító elemzés, feladatlap

2. Feladatlap

Örkény István: In memoriam dr. K. H. G. – Judith Sollosy: In memoriam dr. H. G. K.

„Ezek az írásművek voltaképpen matematikai egyenletek. Az egyik oldalon a közlés minimuma áll az író részéről, a másik oldalon a képzelet maximuma az olvasó részéről.”

(Örkény István)

1. A fenti idézetet figyelembe véve határozd meg **saját szavaiddal**, hogy mi az „Örkény-egyenlet” lényege!

Most olvasd el Örkény egypercesét!

Örkény István: In memoriam dr. K. H. G.

„Hölderlin ist ihnen unbekannt?” – kérdezte dr. K.H.G., miközben a lódögnek a gödröt ásta.

– Ki volt az? – kérdezte a német őr.

– Aki a Hyperion-t írta – magyarázta dr. K. H. G. Nagyon szeretett magyarázni.

– A német romantika legnagyobb alakja. És például Heine?

– Kik ezek? – kérdezte az őr.

– Költők – mondta dr. K. H. G. – Schiller nevét sem ismeri?

– De ismerem – mondta a német őr.

– És Rilket?

– Őt is – mondta a német őr, és paprikavörös lett, és lelőtte dr. K. H. G.-t.

2. Milyen jelei vannak a műben a „közlés minimumának”?

3. Mi az, amit a szerző az olvasó képzeletére bíz?

4. Határozd meg a szövegnek azt a pontját, ahonnan már sejthető a végkifejlet! Miért váratlan a történet befejezése?

Olvasd el Judith Sollosy műfordítását!

Judith Sollosy műfordítása: In memoriam dr. H.G.K.

Dr. H.G.K. asked as he dug the pit for the horse's carcass.* „Hölderlin ist ihnen unbekannt?”

„Who is that?” the German guard **growled**.

„The author of Hyperion,” said Dr. H.G.K., who had a positive passion for explanations. „The greatest figure of German Romanticism. How about Heine?” **he tried again.**

„Who're them guys?” the guard **growled, louder than before.**

„Poets,” Dr. H.G.K. said. „But Schiller. Surely you have heard of Schiller?”

„That goes without saying,” the German guard **nodded.**

„And Rilke?” **Dr. H.G.K. insisted.**

„Him, too,” the German guard said and, turning the color of paprika, shot Dr. H.G.K. **in the back of the head.**

You're not familiar with Hölderlin?*

to growl = morogni
to nod = biccenteni
to insist = bizonygatni

5. Mi mindenben vétett a műfordító az Örkeny-egyenletben foglaltak ellen? Legalább 3 válaszelemmel felelj a kérdésre!

1. Véleményed szerint befolyásolja a mű értelmezését Judith Sollosy az eredetitől eltérő megoldása az utolsó sorban („*shot Dr. H.G.K. int he back of the head*”)? Helyeslő és nemleges válaszodat egyaránt indokold!
2. Határozd meg a szövegnek azt a pontját, ahonnan már sejthető a végkifejtet!
3. *„Azt hiszem, soha nem fogok tudni belenyugodni, hogy teljesen soha nem lehet átadni semmilyen szöveget, csak újraalkotni lehet, hogy lehetőleg ne csak ugyanazt jelentse, de ugyanazokat az érzéseket is keltse fel, mint az eredeti. Nem létezik tökéletes fordítás. Nem is létezhet, mert a szöveg, akár magyarul írták, akár más nyelven és aztán lefordították, mindig él, mindig benne van a lehetőség, hogy más legyen. Akár jobb is”* – vallja Kleinheincz Csilla műfordító¹⁸.

A fenti gondolatok figyelembe vételével fogalmazd meg rövid (5-10 soros) érvelésedet arra a kérdésre vonatkozólag, hogy Judith Sollosy „túlfordításától” a fordított mű több (jobb) lett-e, kevesebb vagy nincs számottevő különbség eredeti és fordítása között?

Eredmény: A feladatlapot 18 tizenkettedik osztályos biológia tagozatos diák töltötte ki.

1. feladat (tanulói produktum):

„Az, hogy az író és az olvasó kiegészítsék egymást.” (Kinga)

„Az, hogy az író engedi kibontakozni az olvasó fantáziáját...” (Fruzsina)

„Az, hogy a közlés mögött sokkal több áll, és ez attól is függ, hogy ki az olvasó.” (Kata)

¹⁸ <http://cultura.hu/szub-kultura/a-muforditas-es-ami-mogotte-van/> [2016. 05. 07.]

„Egy irodalmi szövegnek két oldala van, az író és az olvasó részéről. Az író közli az információkat, képeket, míg az olvasó értelmezi azokat.” (Johanna)

„A művek olyanok, mint egy fordított arányosság: minél kevesebbet ír az író, annál többet hagy a képzeletre, az olvasóra.” (Luca)

„Az író a lehető legkevesebbet sugallja és adja át az olvasónak, ezáltal az olvasónak lehetősége van a szöveget a képzeletével tarkítani.” (Brigitta)

„ez egy relációval felírható egyenlet, ahol az író kevesebbet ad, mint amennyit az olvasó elképzel. író < olvasó” (Szilárd)

Az 1. feladat tapasztalatai: A válaszokból kitűnik, hogy a diákok ráéreztek arra a szerzői és olvasói hozzájárulásra vonatkozó egyenlőtlenségre/fordított arányosságra, amely az egypercesek értelmezésében jelenik meg, és amely az egyperces novellák műfaji ismérve. Ez a felismerés mindenképpen szükséges ahhoz, hogy a műfordító megoldásán keresztül még inkább nyilvánvaló váljon: egy műfajnak nem csupán tartalmi, formai vagy terjedelmi, hanem nyelvi (és olykor elsősorban nyelvi) specifikumai is vannak.

2. feladat (tanulói produktum):

„Nem ismerjük az előzményt, a helyszínt, a karaktereket. Csak belecsöppenünk a történések közepébe.” (Luca)

„... a név rövidítése, rövid mondatok...” (Brigitta)

„Rövid, egyszerű, lényegre törő mondatok.” (Rebeka)

„...ki az a dr. K.H.G...” (Kinga)

„Rövid mondatok. Néhány szavas válaszok. Tőmondatok.” (Debóra)

„A név rövidítése: dr.K.H.G., rövid kérdések és válaszok.” (Z.Kata)

„Nem tisztázza a szereplők kilétét egyik nevét és másikuk pozícióját leszámítva, és azt sem, hogyan kerültek a beszédhelyzetbe.” (M.Kata)

A 2. feladat tapasztalatai: A második feladattal az volt a célom, hogy rávegyem diákjaimat arra, hogyan működik az Örkeny-egyenlet a gyakorlatban. Válaszaikkal mindannyian ugyanarra mutattak rá: hogy a szöveg minimalizált, olykor elliptikus. Ennek az élménynek kellett rögzülnie ahhoz, hogy belássák: a nyelvi szikárság olyan stílusjegy, amely kizár minden szövegelemet, amely az olvasói kényelmet szolgálja.

3. feladat (tanulói produktum):

- „Hogy ki volt dr. K.H.G. és miért ásott gödröt a lódögnek.” (M.Kata)
- „Azt, hogy az őr miért ölte meg. Ki volt az a dr. K.H.G.” (Z.Kata)
- „Mi lett a lelőtt dr. K.H.G.-vel, hol érte a lövés, túlélte-e?” (Debóra)
- „Azt, hogy az őr tulajdonképpen miért is lőtte le dr. K.H.G.-t?” (Fruzsina)
- „A helyszínt, az őr kinézetét és dr. K.H.G. személyét.” (Bernadett)
- „A német őr gondolatait.” (Bence)
- „A gödröt másnak vagy magának ásta-e.” (Brigitta)

A 3. feladat tapasztalatai: A válaszok kivétel nélkül a fő cselekményalkotó elemekre (szereplők, helyszín, előzmények, kapcsolatrendszer stb.) vonatkozó információkat hiányolták, vagyis azokat, amelyek világossá tehetnék volna a történetek közötti ok-okozati viszonyokat.

A 4. feladat tapasztalatai: A 18 diákból 1 már a címből következtetett a végkifejletre, 3 a gödörásás aktusából, de – várakozásomnak megfelelően – mindenki más a „*paprikavörös lett*” ponttól számítja a történetek megjósolhatóságát.

Ez az arány azért fontos, mert diákjaink nagy többsége a felületes olvasók táborához tartozik. A szövegben ez az első olyan elem, amely érzékelteti azt, hogy az őr elveszti a türelmét, aminek vélhetően következményei lesznek. Judith Sollosy fordítása azonban olyan „túlírásokat” tartalmaz, amelyek mentén az olvasó már sokkal korábban számítja a cselekménynek azt a pontját, amikor az őr indulatossá válik.

5. feladat (tanulói produktum):

- „közli az érzelmeket, pontosabb a leírás” (Fruzsina)
- „többet beszélt a közlés minimumánál és hozzátett az eseményekhez” (Bernadett)
- „kevés maradt az olvasói képzeletnek” (Andrea)
- „a közlés minimuma ellen” (Johanna)
- „beletett olyan plusz szavakat, amelyek konkretizálják a cselekményt” (Dorián)

„A fordító több információt árul el, mint a 'minimum', ezáltal nem az olvasóra bízta a helyzet kibogozását. Nem kell gondolkodni, mint egy egyenletnél.” (M.Kata)

„elkezdte sejtetni a végkifejletet, részletezte a cselekményt – túl sokat közölt” (Luca)

„kicsit szájbarágós lett, kevesebbet bíz az olvasó fantáziájára” (Zsanett)

„előre célzott a végkifejletre azzal, hogy sokat elárult az ő reakciójából” (Debóra)

A 5. feladat tapasztalatai: A válaszok ezúttal nemcsak körülírták, hanem közülük néhány pontosan rá is világított arra, hogy Sollosy fordítása az ellen a bizonyos „minimum” ellen vét, amelyet Örkény saját művei alapvető jellemzőjeként határozott meg.

A 6. feladat tapasztalatai: A 18 válaszadóból 15 gondolta úgy, hogy Sollosy megoldása az utolsó cselekménymozzanat fordításánál („*shot dr. K. G. H. int he back of the head*”) befolyásolja, eltéríti az értelmezést az eredeti szövegétől. A „hátról támadás” aktusából többen az ő jellemére következtettek, mások a címszereplő intellektuális fölényének hangsúlyozására, ami végül dr. K.H.G. vesztét okozta.

A 7. feladat tapasztalatai: A válaszok ebben az esetben is az előfeltevésemet igazolták, amely szerint a műfordítás esetében az olvasó a hozzátoldások miatt már sokkal korábban következtetni tud a végkifejletre. Nyolc diákom a „*louder than before*” ponttól, négy már a második sortól („*the German guard growled*”), kettő-kettő a címből, illetve az első cselekménymozzanatból, újabb kettő pedig a „*he tried again*” ponttól tudott következtetni a novella befejezésére.

A 8. feladat tapasztalatai:

18 diákom közül 2 gondolta úgy, hogy érdemben nem változtatott a szövegen a műfordítás, 5 tanuló értékelte jobbnak / többnek Judith Sollosy munkáját az eredeténél, 11-en azonban az alpmű mellett érveltek. A műfordítás mellett állást foglaló 5 diákom épp azt emelte ki erényként, amit 11-en elmarasztaltak: azt a nyelvi többletet, ami előremozdította az értelmezést, sejtetni engedte a végkifejletet, illetve eltüntette azokat a hiányokat a szövegből, amelyek pótlását Örkény az olvasói képzelettől várja.

Érvelés Judith Sollosy fordítása mellett	Érvelés az eredeti mellett / a mű-fordítás ellen
„Kivételes eset történt velem, ugyanis a fordított mű jobban elnyerte tetszésemet. Sokkal konkrétabb a reakciókat és az érzelmeket kifejező szavak használatával. Ezáltal könnyebben érthető számomra.” (Rebeka) „Véleményem szerint jobb lett, kicsit részletesebb. Olyan elemeket, érzelmkifejező eszközöket hozzátett a szöveghez, amelyek nagyban segítettek a mű megértését (pl.: growled, louder than before).” (Johanna)	„Olyan, mintha Örkény egy fekete-fehér színezőt adna az olvasóinak, hogy azok kedvükre színezhessék ki, Sollosyval szemben, aki egy kész képes könyvet ad át.” (Fruzsina) „Nekem Örkény változata jobban tetszett, hiszen semmilyen jel nem utalt a végkifejletre, így az váratlanul ért. A (túl)fordítás pont ezt az élményt veszi el az olvasótól. Ahogy azt Kleinheincz Csilla fogalmazta, a szöveget újraalkották.” (M.Kata) „Szerintem Judith Sollosy műve kevesebb lett, ugyanis az Örkény-művekben lévő gondolkodási, fantáziálási lehetőség egy részét (vagy egészét) elveszi az olvasótól. Az Örkény-művek pont ezért jók és érdekesek, és bárki számára olvashatók, mert mindenki a saját képére tudja formálni a gondolatai útján.” (Brigitta)

Az alábbiakban két további példával mutatnák rá arra, hogy a nyelvi minimum, illetve a nyelvi sűrítettség és az ebből fakadó enigmatikusság mint a műalkotás elsődleges stílusjegye hogyan veszhet el a fordítás során.

3.3. LETISZTULTSÁG ÉS NYELVI MINIMUM ADY KÉSEI SZERELMI KÖLTÉSZETÉBEN

(Interaktív tanóra keretében levezetett elemzés.)

Ady Endre: Őrizem a szemed	Endre Ady: I guard your eyes (Adam Makkai műfordítása ¹⁹)
Őrizem a szemed	I guard Your eyes
Már vénülő kezemmel Fogom meg a kezedet, Már vénülő szememmel Őrizem a szemedet.	With my old man's wrinkled hand, with my old man's squinting eyes, let me hold your lovely hand, let me guard your lovely eyes.
Világok pusztulásán Ősi vad, kit rettenet Űz, érkezem meg hozzád S várok riadtan veled.	Worlds have tumbled, through their fall like a wild beast chased by fright I came, and I on you did call scared, I wait with you inside.
Már vénülő kezemmel Fogom meg a kezedet, Már vénülő szememmel Őrizem a szemedet.	With my old man's wrinkled hand, with my old man's squinting eyes, let me hold your lovely hand, let me guard your lovely eyes.

¹⁹ http://www.babelmatrix.org/works/hu/Ady_Endre/%C5%90rizem_a_szemed/en/1960-I_guard_your_eyes [2016. 05. 07.]

Nem tudom, miért, meddig, Maradok meg még neked, De a kezedet fogom S őrizem a szemedet.	I do not know why, how long can I thus remain for you - but I hold your lovely hand and I guard your lovely eyes.
---	--

A tanóra fókuszában főként a 3. versszakban megismétlődő 1. szakasz és a műfordítás közti különbségek álltak. Az eltérések vizsgálatakor az alábbi észrevételek fogalmazódtak meg:

Eredeti	Műfordítás:
• dísztelen szöveg • nyelvi minimum → jobban érvényesül a tartalom • letisztultság • Léda-szerelem versei ↔ Csinszka-szerelem versei • uralkodó alakzat: párhuzam	• + 3 jelző („<i>wrinkled</i>”, „<i>squinting</i>”, „<i>lovely</i>”) • „<i>fogom meg a kezéd</i>” – megrendült, kapaszkodó ↔ „<i>let me hold your lovely hand</i>” – kedveskedő (a szöveg elvesztette a drámaiságát) • átrendezett párhuzam • a kézre vonatkozó melléknévi igenév („<i>vénülő</i>”) → beszélő állapot, befejezettség („<i>old man's</i>”) • „olyan, mint egy dalszöveg”

3.4. AZ ÉRTELMEZÉS RÉTEGEI A SZONDI KÉT APRÓDJÁBAN

(Kiegészítés a ballada főbb olvasati lehetőségeihez)

Az Arany-balladák között a Szondi két apródja különleges helyet foglal el: elsődleges olvasata szerint a szöveg történelmi tárgyú ballada. További értelmezési lehetősége a műnek az ars poetica olvasata – így a *Szondi két apródja* a költők-írók nagy történelmi fordulatok közepette is megingathatatlan elvi hűségének dicsérete lesz.

Műfajtól függetlenül azonban van a szövegnek egy rendkívül érzékeny rétege, amely Ali és az apródok lehetséges kapcsolatára világít rá.

Ezt a kapcsolatformát tekintve az eredeti szövegben olyan finom utalások vannak, amelyek azt sugallják, hogy Ali az apródokat nem csupán dalnoki minőségükben szólítja sátrába...

Az utalásokat tartalmazó szövegrészek angol és német műfordításainak a magyarral való összevetése során kiderül, hogyan sikkadhat el ez a többlet, és a fordítás során a lehetséges szójelentések nüansznai különbségeiből milyen olvasati variációk fakadhatnak.

Szakasz	János Arany: Szondi's Pagen (Martin Remané műfordítása ²⁰)	János Arany: The two pages of Szondi (Adam Makkai műfordítása ²¹)
6.	„Ihr Junker, kommt mit mir, eh es zu spät! Ihr singt hier umsonst und nur für den Toten! Dort unten erwartet euch süßer Scherbett, und mancherlei Lustbarkeit wird euch geboten!”	„Handsome troubadours, on this sad, barren mound by this cross and spear you've lost reason for chanting – come with me, where's dancing, honey, merry sound; you'll be dined there with sherbet and dancing.”
	„Szép úrfiak! immár e puszta balom, E kopja tövén nincs mér' zengeni többet: Jertek velem, ottlenn áll nagy vigalom, Odalenn vár mézizűi sörbet. -”	

²⁰http://www.magyarulbabelben.net/works/hu/Arany_J%C3%A1nos1817/Szondi_k%C3%A9t_apr%C3%B3dja/de/1971-Szondi_s_Pagen [2016. 05. 07.]

²¹http://visegrad.typotex.hu/index.php?page=work&auth_id=118&work_id=1092&tran_id=1925 [2016. 05. 07.]

10.	„Ihr edlen Knaben, gleich wird, o seht, die Sonne im purpurnen Kaftan versinken. Kalt weht schon der Nachtwind! So kommt eh's zu spät, eh der Mond aufgeht und die Sterne blinken!”	„Gentlemen handsome, the sun's gone to sleep, over its shoulders are red robes of a kaftan; wind strikes up the wood-stems, moon spies through the deep, / chilly night swishes o'er the dead captain.”
	„Szép úrfiak! a nap nyugvóra hajolt, Immár födi vállát bíborszínű kaftán, Szél zendül az erdőn, – ott leskel a hold: Idekinn hideg éj sziszszeg aztán!”	
14.	„Er wollte, daß ihr zu Ali solltet gehn, und sagte: Dort werdet ihr nichts vermissen. Kein Wind wird durch sein reiches Zelt wehn! Dort ruht ihr, seid dankbar, auf weichen Kissen!”	„He sent us to Ali... `Ali's lavish, Ali's good, harsh sun will not darken your fair faces with him – you'll sleep in his tent – there's no wind, but good food, come on boys, pay your accolades to him!”
	„S küldött Alihoz... Ali dús, Ali jó; Lány-arcotok' a nap meg nem süti nála; Sátrában alusztok, a széltől is ó: Fiaim, hozzá köt a hála!”	

Német műfordítás	Eredeti	Angol műfordítás
„Ihr Junker”	„ <i>Szép úrfiak!</i> ”	„Handsome troubadours”
„Ihr edlen Knaben”	„ <i>Szép úrfiak!</i> ”	„Gentlemen handsome”

„Dort werdet ihr nichts vermissen.” „seid dankbar”	„<i>Lány-arcotok’ a nap meg nem süti nála</i>” „<i>bozzá köt a bála</i>”	„harsh sun will not darken your fair faces with him” „pay your accolades to him”
--	--	--

Az apródokat négyszer szólítja meg a küldött (6. vsz.: „*Szép úrfiak!*”, 10. vsz.: „*Szép úrfiak!*”, 14. vsz.: „*Fiaim*”, 1, valamint a 18. versszakban: „*Eb a hite kölykei!*”), a megszólítások közül kettő ugyanaz. A „*szip*” jelző főként nők esetében használatos. Az angol műfordítás következetes abból a szempontból, hogy követi az eredeti szöveget a jelző megismétlésében, a „*handsome*” (jóképű) azonban kizárólag férfiak esetében alkalmazott megjelölés. A német műfordítás az első esetben eltekint a jelző fordításától, a második esetben pedig az „*edlen*” (edel = nemes) jelenik meg, ami a másik két nyelvi megoldással ellentétben nem a külsőre, hanem a származásra, esetleg erkölcsi kiválóságra utal.

A 14. szakaszban kiemelt elemek fordításánál ismét két irányt tapasztalhatunk: bár Arany szövegében a „*lány-arcotok*” tovább erősíti a „*szip*” jelzővel elindított értelmezést, a német műfordítás teljesen kihagyja ezt a jelentős részt, az angol viszont épp ellenkezőleg: megtoldja, egyértelműbbé teszi a szexuális utalást: a nap (*sun*) az arcéval (*faces*) ellentétes jelentésű jelzőt kap (*harsh* = érdes, nyers, durva ↔ *fair* = szép, csinos, tiszta), megjelenik a szűzies tisztaságot ellenpontoszó „*darken*” (elsötétít) ige, s mintha ennek az „elsötétítésnek”, beszennyezésnek az eszköze maga Ali lenne („*with him*”)... Ezt az értelmezést erősíti tovább a semleges „*bála*” felcserélése az „*accolades*” szóval (*accolade* = jutalom).

Amíg tehát a csak sejtető eredetiből a német műfordítás egy, ezt az olvasati lehetőséget nem nyújtó változatot csinál, az angol variáció szinte egyértelművé teszi Ali szándékát az apródokkal kapcsolatban.

4. ÖSSZEGZÉS

Összegzésemben megpróbáltam összegyűjteni néhány példát azok közül, amelyekkel az óráimon rávilágítok diákjaim számára annak a kérdésnek a jelentőségére, hogy egy idegen nyelvről magyarra fordított szöveg esetében vajon ugyanabban gyönyörködünk-e, továbbá egy angol/német nyelven olvasó ugyanazt a Petőfit, Örkényt ismeri-e, mint mi?

Mindenközben pedig (nem megterhelő mennyiségben, de mélyen, alaposan olvasva) szövegekről beszélgetünk, felhasználva nyelvtudásunkat, fejlesztve kritikus olvasói énünket.

Magyartanárként

- mindent elértem, ha a diákjaim véleményt alkotnak a művekről, kifejtik velük kapcsolatban saját gondolataikat és megtalálják bennük azt, amit a saját életükben fel tudnak használni belőlük;
- érdemben nem értem el semmit, ha a saját értelmezésemet kényszerítem rájuk;
- kárt okoztam, ha felesleges túlterheléssel elvettem a kedvüket az olvasástól, illetve ha veszni hagytam a lehetőséget, hogy megmutathassam: mi mindent adhat egy szöveg és a vele való munka.

Czimer Györgyi

BEVEZETÉS A SZÉPIRODALMI SZÖVEGEK ÍRÁSÁBA
MÓDSZERTANI SEGÉDANYAG DIÁKOK ÉS SZAKKÖRVEZETŐK SZÁMÁRA

Az írásbeliség a gondolkodás és reflexivitás mélyebb szintjeit teszi lehetővé, mert a nyelvhasználat bonyolultabb, a logikai gondolkodás következetesebb módjait követeli meg. Ez még akkor is így van, ha napjaink elektronikus kommunikációja a „másodlagos szóbeliség” kultúráját alakította ki, s azzal fenyeget, hogy leegyszerűsíti a gondolkodást, megnehezíti az igényesebb írott szövegek, így a szépirodalmi alkotások olvasását, megértését és írását is. Ez a tény önmagában indokolja, hogy a tehetségfejlesztésben is meghatározó figyelmet kapjon az írásfolyamat, a gondolkodás eszközeként értett kreatív írás. A gondolkodás összetett folyamat, különböző szintű műveletei más-más részképességeket igényelnek, megkerülhetetlen tehát, hogy az írásfolyamat gyakorlatában figyelembe vegyük, hogy milyen gondolkodási műveletek zajlanak a gyermekekben: a logikus gondolkodás, az ítélőképesség, az érvelés árnyaltsága milyen összefüggésekben állnak a mindennapi cselekvésekkel. Ezért fontos, hogy a gondolkodás valamennyi szintjét tudatosan működtessük az írásfolyamat gyakorlatában. Vagyis az elemi szintet igénylő ismerettudás, megértés, alkalmazás műveleteire épülő magasabb rendű kognitív szinteket igénylő feladatokkal kínáljuk meg tehetséges tanulóinkat. A kreatív írás hatékonyságának további feltétele az, hogy a tanulók számukra izgalmas témákról, változatos kommunikációs helyzetekben és műfajokban ír-hassanak, miközben modelleket is kapjanak a folyamatra vonatkozóan.

A módszertani segédanyag szakkörvezetőknek és az irodalom területén alkotó diákoknak készült, kapcsolódva az irodalomóra specifikus adottságaihoz. A kreatív írás ösztönzi és segíti a tanulókat abban, hogy tehetségüket a maguk egyedi sokszínűségében kibontakoztathassák. Ez a tény önmagában indokolja, hogy a szakköri tehetségfejlesztésben figyelmet kapjon az írásfolyamat, a gondolkodás eszközeként értett kreatív írás, melynek lehetséges funkciói:

- tudatosítja az írás alkotó és folyamatjellegét
- lehetővé teszi az írásbeli műfajok normáinak megismerését
- segíti a szépirodalmi szövegek megértését
- beláthatóvá teszi, hogy az irodalmi alkotás teremtett világ.

A szakköri tematika elsősorban a szépirodalmi szövegek alkotásának technikáit próbáltatja ki, vagyis mesterfogásokat gyakoroltat a leendő írópalántákkal. „Költőszakköre” pedig bevezet a versírás problémamegoldó folyamatába, miközben négy alapirányra épít:

- a világra való nyitottság, az írásra kiválasztandó téma iránti alkotói figyelem kialakítására
- a kortárs magyar és külföldi irodalom minél jobb ismeretére, kapcsolattartásra az élő művekkel
- a műveknek kifejezetten írástechnikai szempontú olvasására, figyelve az olvasó irányításának szakmai trükkjeire

- elsődleges fontosságú azonban a szépirodalmi műfajok (elsősorban versek és novellák) írásának a gyakorlása.

Úgy gondoljuk, hogy az íráshoz hozzátartozik a nyelvvel való bánásmódban megmutatkozó tehetség, a fantázia és az inspiráció, amiknek előfeltétele a mesterségbeli tudás. A tematika olyan gyakorlatokat céloz meg, amelyek kíváncsivá tesznek, töprengésre készítenek, és megszólítják a diákokat. Az alapvető technikák elsajátításának további szándéka, hogy útmutatásokat, tippeket nyújtson, tudva azt, hogy ezek a kipróbált feladatok *nem receptek* sikeres műalkotások létrehozásához!

Az írás sokféle alaptól táplálkozhat. Ösztönözheti a nyelvvel való játék öröme, a lelki sebek gyógyításának terápiája, csalogathat a kíváncsiság, a dolgok megragadásának módjaival. Az okok kiegészíthetik egymást, keveredhetnek, ahogy Gustave Flaubert magyarázza: „Az írás felséges dolog, az ember többé nem önmaga, mégis egy saját maga alkotta univerzumban mozog. Ma például egy őszi délutánon férfiként és nőként, szeretőként és szeretettként lovagoltam egy erdőn keresztül, sárga levelek alatt; és én voltam a lovakban, a levelekben, a szélben, a szereplőim szavaiban, még a vörös napban is...”¹ – s ahogy tovább kibontja, mindebből csak az *egy rész* a titok (amit ez az összeállítás nem firtat), és a *kilenc rész* a tanulható mesterségbeli tudás. Az mindenképpen tanulható, hogy hogyan olvassuk magunkat a legjobban úgy, hogy mások is szívesen olvassanak. A feladatokban megmutatkozó kreatív stratégiák a spontán alkotás mellett (az első mondat, bekezdés után hagyjuk a történetet fejlődni, összekuszálódni, amit hosszadalmas többszöri újraírás követ), az irányított, illetve előre eltervezett logika mentén haladnak (pl. világosan megfogalmazott témák, kiindulási pontok és lehetséges variációk tisztázásával). Ez a kontrollált tevékenység kevesebb átdolgozást igényel. A foglalkozások szerves része a felolvasás és az azt követő megbeszélés, amit újabb átírások követnek: a diákok tisztázzák az értelmetlenségeket, egyes részek elmaradnak, új kiegészítések születnek. Mert ilyen az episztemikus írás természete.

A konstruktív pedagógia, az interaktív, reflektív, befogadásközpontú irodalomtanítás és tehetségfejlesztés megkívánja a tanári szerep újraértelmezését is. A tanárnak el kell fogadnia, hogy a tudás megszerzésének számos forrása van, az alkotásnak, egy-egy irodalmi műnek számos olvasata. A tehetségfejlesztő tanárnak az a feladata, hogy segítse a diákokat mint író-olvasókat saját jelentéseik megteremtésében. Bíznia kell abban, hogy tanítványai akkor is eredményesen tudnak gondolkodni, tevékenykedni, ha ő személyesen éppen nincs jelen a folyamatban. Vállalnia kell az alapos előkészítést, a tanulási folyamat megtervezésével és megszervezésével járó többletmunkát, és rendelkeznie kell a folyamat nyomon követéséhez szükséges rugalmassággal, a reflexió és a tanári önreflexió képességével is. Elfogadó, támogató, segítő légkört kell teremtenie, és figyelnie

¹ Fritz GESING, *Kreatív írás. Mesterfogások íróknak*, ford. SZALMA Julianna, Z-Press Kiadó Kft., Miskolc, 2007, 11.

arra, hogy egy-egy ilyen csoportos tanulási folyamatot értékelés, önértékelés zárjon. Az értékelésbe az ismeretek, ismeret- és képességrendszeren kívül a csoportfolyamatok és az egyéni tanulási folyamatok egyaránt beletartoznak, mint ahogyan az együttműködés során felmerült problémák, valamint azok megoldására kidolgozott, megbeszélte javaslatok és célkitűzések is.

Ebben a folyamatban az irodalomtanítás-tanulás nem ismeretátadás vagy közvetítés, hanem az ismeretek és képességek hatékony, az alkotási folyamatban is felhasználható rendszerbe szerveződése. A tanulási folyamat középpontjában tehát a tanulók személyes ismereteinek és ismeretrendszerének bővülése, változása, újrakonstrukció áll. Az így értett tanulási környezetben a tehetségfejlesztő tanár a tanulási tevékenység megszervezője és összehangolója, miközben komoly szakértelemmel kell rendelkeznie nemcsak tantárgya köréből, hanem az ismeretek rendszerre szerveződésének kérdésében és a tanulói képességfejlesztés módszereiben is. Végül soron eddigi, klasszikusnak mondható tanári szerep-felfogásunk és gyakorlatunk megváltoztatására van szükség.² A kérdés csak az, hogy mennyire állunk készen erre a kalandra?

Az írás alapvetően magányos tevékenység. Szakköri tevékenységünkben viszont gyakrabban az együttműködésen alapuló tanulás keretében jelenik meg, ami a diákok részéről is szemléletváltást igényel. A tanulóknak reális önbizalommal, a saját és társaik iránt érzett felelősséggel kell rendelkezniük, miközben közös műalkotást hoznak létre. Aktívan kell részt venniük a folyamatban, képesnek kell lenniük mind mások meghallgatására, mind saját gondolataiknak a többiekkel való megosztására. Ehhez szükséges az elemi szociális készség. Végül gyakorolniuk kell az értékelést és az önértékelést is.

Foglalkozástervezés 1.

A SZÖVEG ÉS A DAL

A foglalkozás célja, hogy a szakkörösök megismerkedjenek egymással, ráhangolódjanak a versírásra.

Ráhangoló feladatok

- Mit vártok a szakköri alkalmaktól? – listakészítés közösen, ötletroham formájában (a szakkör vezetője a táblánál jegyzetel)

² Pethőné Nagy Csilla: *A(z) (irodalom)tanár szerepének újraértelmezése*. ill. *Az együttműködésen alapuló tanulás tanári és tanulói feltételei* = *Módszertani kézikönyv*, Bp., Korona Kiadó, 2005, 60–62. ill. 149.

- „Annyit ér a kreatív írás, amennyit ti beletesztek!” – az egyéni felelősség tudatosítása
- Programismertetés röviden
- Ismerkedő játékok, pl. képválasztással: válassz egy rád jellemző képet! (Fontos, hogy különböző témájú, színes képek legyenek!)
- Bemutakozó kör: ki vagy, melyik osztályból jöttél, miért ezt a képet választottad?

Szöveg és dallam

Hallgassuk meg a következő dalt! Mit gondoltok a ritmus, a dallam és a vers összefüggéséről?

Feladat: újráírás a *dólt betűs* részek átrendezése nélkül.

Dalszöveg prózában – versrontás (?)

Hány méter a szeretet ³	Átírás
(Mert amit én keresek az létezik, Mert amit én várok az érkezik, Minden ami most van, történik, Az is csak a mutatója, Legyek én is ahogy ő, minden rossznak az elrontója.) <i>Tiriraramtiriraramtirirarariram</i> <i>Tiriraramtiriraramtirirarariram</i> <i>Tiriraramtiriraramtirirarariram</i> <i>Tiriraramtiriraramtirirarariram</i> Megnőttek a fák a ház előtt, a legkisebb ágnak is lombja nőt, megöregedtek az állatok, de régen voltam nálatok.	

³<http://www.zeneszoveg.hu/dalszoveg/49936/pg-csoport/hany-meter-a-szeretet-zeneszoveg.html> [2016.05.07.]

<http://www.szoboszloi-debrecen.sulinet.hu/tibi/images/szeretet.htm> [2016.12.17.]

Apa pihen a fák alatt, álmában gyermekként
szalad,

Anya leteszi a befőttet,
ezek a gyerekek milyen gyorsan felnőttek.

Ref:

Hány méter a szeretet, s ha mérhető ki méri meg?
Hány méter a szeretet, ami mindenhol mindennél éde-
sebb? 2x

Tiriraramtiriraramtirirarariram

Tiriraramtiriraramtirirarariram

Tiriraramtiriraramtirirarariram

Tiriraramtiriraramtirirarariram

Megnőttek a fák a ház előtt,
a legkisebb ágnak is lombja nőt,
megöregedtek az állatok,
de régen voltam nálatok.

Apa pihen a fák alatt, álmában gyermekként
szalad,

Anya leteszi a befőttet,
ezek a gyerekek milyen gyorsan felnőttek.

Ref:

Hány méter a szeretet, s ha mérhető ki méri meg?
Hány méter a szeretet, ami mindenhol mindennél éde-
sebb? 2x

Hány méter a szeretet, Hány méter a szeretet,

Hány méter a szeretet, Hány méter a szeretet,

Hány méter a szeretet, Hány méter a szeretet,

Hány méter a szeretet, Hány méter a szeretem??

Tirirarammmmmmm

Csoportos versírás népdalra

Láttál-e már valaha
csipkebokor-rózsát
csipkebokor rózsza közt
két szál majorannát

A sor 2 ütemű, 4|3 és 4|2-es szótagos ütemekkel olyan periódust alkot, ami könnyed, rövid és játékosra ad lehetőséget.

Feladat: írjunk a megadott szöveg szerkezeti mintájára saját élethelyzeteinknek megfelelő verset! Adjunk címet a művünknek!

1. csoport: Láttál-e már valaha.... Láttál-e már valaha.... 2. csoport: Láttál-e már valaha.... Vártál-e már valaha...	3. csoport: Láttál-e már valaha... Láttad-e már valaha... 4. csoport: Láttál-e már valaha... Jajgattál-e valaha...
--	--

Hallgassátok meg a következő verset! Majd T-táblázatba válasszatok ki 3 olyan elemet a szövegből, amivel egyetértetek, és 3 olyat, amit nem tartotok fontosnak. Indokoljátok szóban válaszotokat!

garai péter sándor⁴

Hogyan írjunk verset?

azt hiszem kell a tűz belül
a kritikus hőmérsékletet, a léleknek
el kell érnie, hogy a vers
alakot ölthessen, mint tudod
nem elég, ha a szó folyik
irányt kell mutass, hogy tollad
ne hiába kopjon el

szükséges néhány nagy kaland
életbölcselet, tapasztalat
nem elég, ha csak az újságot
olvasod, hírből ismered
mi másokkal megesik, mi a lelket tűzbe hozza
mitől véred lángra kap

és kell a nyugalom, hogy megtedd
mire vállalkoztál, a papírt megmászod
mint hegyeket, mikor csúcsot érsz
meg töltheted győzelemmel szíved
s dagassza melled büszkeség, végül
mikor olvasod a sorokat
érezd, ez aztán a költemény!

⁴ <http://www.dokk.hu/versek/olvas.php?id=8228> [2016.05.07.]

Minek lehet ritmusa?

Mi is a ritmus?

- Keress olyan szavakat, szerkezetes kifejezéseket, melyekben szerepel a ritmus szó!
- Az eddigiek alapján próbáld meg megfogalmazni, mit jelent a ritmus!
- Egyetértesz-e az állítással: a ritmus tágabb értelemben mindig valami érzékelhető (látható, hallható stb.) jelenség többé-kevésbé szabályos ismétlődése, esetleg több ilyen jelenség szabályos váltakozása. (Ezért beszélhetünk az évszakok ritmusáról, szívritmusáról, de akár életritmusáról is.)

Igaz-e? Indokold válaszod:

- a verses szöveget „kötelezően” jellemzi valamiféle ritmus – ez gyakrabban formai (nyelvi) természetű, de lehet tartalmi is;
- a szabályosan ismétlődő vagy váltakozó jelenséget nevezzük a vers ritmustényezőjének;
- attól függően, hogy egy versnek mi a ritmustényezője, meghatározott verselési rendszerbe soroljuk.

Éneklés a foglalkozás zárása

A csoportok álljanak fel, és énekeljék el a megadott dallamra átírt szövegüket!

FOGLALKOZÁSTERV 2.

SZÖVEG ÉS „DALLAM”

A foglalkozás célja, hogy a fiatalok részesüljenek abban az örömben, amit a versekkel való bíbelődés jelent. A költeményeket minden oldalról körül kell járni: a versíró kör foglalkozik majd a rossz versekkel, a költői hibákkal és a szándékosan elrontott költeményekkel, mert rosszat írni talán még izgalmasabb, mint jól, s ha a rontás művészetét megismertük, közelebb kerülünk ahhoz, hogy magunk is jobbnál jobb verseket írjunk.⁵

Ráhangoló feladatok

⁵ Feladatok, ötletek anyaga: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok/7_evfolyam/a_tipus/tanari_utmutato/h-asze0704_szova_7-4_tanar.pdf [2016.05.07.]

Verskereső

- kedvenc versek gyűjtése (otthoni tevékenység segítségével, könyvek és weboldalak ajánlásával)
- a kiválogatott darabok elemzése – „Mit mondok arról, hogy mit mond a vers?”
- felolvasás-gyakorlatok – „Máshogy értjük, ha hangosan mondjuk?”

„Versszerelő műhely”

- a kiválasztott kedvencek szétDarabolása sorokra (szelektív hulladékgyűjtés), a részek újrendezése, különböző versek kreatív összebarkácsolása – „Mi a DADA, és mi a kombinatorikus költészet?”
- a versek át- és szétírása – „Tegyük tönkre a verset!”
- újraírás – „Ha láttuk, hogy mitől rossz, javítsuk meg újra!”

Az alkotó tevékenység elindítása

A gondolatritmus⁶

Cél a gondolatritmus fogalmának bevezetése, felismerése, stílushatásának értelmezése szépirodalmi szövegrészek és egyszerű népdalok segítségével. Elkezdjük már vizsgálni azt a kérdést, hogy mit jelent a ritmus. Sokféle kötöttséget jelent, sokféle ritmustényező alakítja – ezek egyike a gondolatritmus, amikor mondat-egységek ismétlődése, variációja teremti meg a szöveg kötöttségét.

Feladatok:

„Álmok” a ritmus alapjai

- A tőled balra lévő csoporttársadtól kérdezd meg, mi volt a legkedvesebb álma!
- Írd le álmát a következő, zárt szerkezetű mondatban!
[név] legkedvesebb álmában [jelző] [tárgyi rész] [ragozott igealak] [határozó]

⁶http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciatertulek/1_szovegertes/modulleirasok/7._evfolyam/a_tipus/tanuloi_munkafuzet/h-asze0704_szova_7-4_diak.pdf [2016.05.07.]

- Pl. Kati tarka virágokat szedett a réten.
- Hallgassátok meg a csoport minden tagjának álmát, és írjátok le a változó részeket!
 - Olvassa fel egyikőtök a csoportban az így született írást!

Irányított mondatok

Most párosával alakítsátok át úgy a sorokat, hogy

- minden jelző szín legyen,
- minden tárgy állat legyen,
- minden állítmány mozgást jelentő ige legyen,
- minden határozói módosítószó helyhatározó legyen.

Természetesen az eredeti álmok tartalmait így megváltozhatnak.

- Mitől lett ritmikus az így született szöveg?
- Hasonlítsd össze az eredeti és az átírt szöveg ritmusát!
- Folytasd a mondatot és alkoss belőlük strófákat: *Magam vagyok, ha...*

Tanulói produktumok:

Magam vagyok, ha esik az eső,

Magam vagyok, ha szorít az idő.

Magam vagyok, ha elhagy a barátom.

Magam vagyok, ha nyugalomra vágyom.

Magam vagyok, ha vihar tombol a tájon,

Magam vagyok, ha nincs akire vágyom.

Magam vagyok, ha mindenki megbántott,

Magam vagyok, ha skatulyába zártok.

Magam vagyok, ha szólhatok, de

magam vagyok, ha hallgatok.

Magam vagyok, ha figyellek,

magam vagyok, ha figyelnek.

Magam vagyok, nem követlek

magam vagyok, ha követnek.

Magam vagyok a tömegben.

*Gondolatrítmus a kortárs magyar lírában*⁷

A kortárs Oravecz Imre *A hopik könyve* című kötetéből (1983) valók az alábbi versek. Milyen ritmus építi őket? Mi a hasonlóság és mi a különbség a versek fölépítése között?

<i>Beavatás</i>	<i>Ünnep előtt</i>
Meztelenül, arccal keletnek, állnak az oltár előtt a beavatottak, állnak a tűzgödör mellett, állnak a visszafojtott sötétben, állnak látásuk vizében, állnak a lét kettős félkörén, állnak születés és halál között, állnak egyszerre két helyen: állnak a felső világban, állnak az alsó világban.	Haját mossa jukkaolajban, arcát festi agyagiszappal, homlokát övezi faháncskoszorúval, nyakát ékíti kojotifogakkal, vállát leplezi gyékénypalásttal, mellét keresztezi vászonfonállal, derekát keríti szarvasbőrszíjjal szemérmét fedezi gyapotgyolccsal, csuklóját gyűrűzi gyöngyfűzérrel, bokáját pántolja kígyóbőrrel, tenyerét hinti kaktuszvirággal, talpát fürdeti harmatban, szavát éleszti gondolattal, énekét köti dallammal.

Kapcsolódó feladat: kisebb csoportokban írjunk a megadott szöveg szerkezeti mintájára saját élethelyzeteinknek megfelelő verset!

⁷ Példaanyagok: http://koltogeto.blog.hu/tags/lackfi_j%C3%A1nos [2016.05.12.]

1. csoport: Tanévnyitó (1. vers)	2. csoport: Randi előtt (2. vers)
Felöltözve, ... állunk.... állunk.....	Felöltözve, ... arcom festem....

Néhány példa a tanulói átírásokról:

<i>Tanévnyitó</i> Felöltözve, szinte megkötözve állunk, de mire várunk, állunk, s arra gondolunk... állunk, de már fáj a lábunk. Állunk feketén, fehérén, állunk, mint csillagok az égen. Állunk és húzza a táska a vállunk. Állunk és a mai napon bánjuk, hogyan véget ért szabadságunk.	<i>Randi előtt</i> Harisnyámat húzom lábamra, Szoknyámat igazítom combomra. Kék blúzomat begombolom, Parfümöm illata csapja meg orrom. Hajam fürtjeit rendezgetem, Pilláimat csábosra gördítem. Arcom festem hamvasra, Ajkamát meg pirosra. Szépnek kéne éreznem magam, De lelankadt az önbizalmam.
<i>Felelet</i> meztelenül arccal a halálnak állok a magyartanárnak állok, szemben a beavatottak	<i>Tükör előtt</i> arcát tisztára mossa haját halszálkára fonja nyakát díszíti smaragddal homlokát ékesíti gyémántkoszorúval

állók, ők már mindent tudnak állók visszafojtott sötétben állók szótlán-tétlen emlékszem... álltam Voltaire-ről mit-sem-tudva álltam, s kellett volna a puska álltam és már akkor tudtam megbuktam	derekát övezi szalaggal bokáját takarja aranypánttal tükörképe ragyog a fényben de szíve hallgat a sötétben
---	--

Versbemutató a foglalkozás zárása

Üljünk körbe! Válasszatok a csoportból egy képviselőt, aki felolvassa a foglalkozáson írt verseket.

FOGLALKOZÁSTERV 3.

A KÉP ÉS A SZÖVEG⁸ – KÉPVERSEK, GYAKORLATOK MINTÁK ALAPJÁN⁹

Ráhangoló feladatok

Mitől „jó” egy képvers? Vannak-e megfogalmazható értékmérő szempontjaink? Nézzétek meg az alábbi verseket,¹⁰ és indokoljátok meg a választotokat! Fogalmazzatok meg, hogy milyen szempontok alapján ítéltetek?

⁸ Képversek forrása: https://www.google.hu/search?q=k%C3%A9pversek&espv=210&es_sm=93&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=hYqkUsGNNIfKtAayyoCABA&sqi=2&ved=0CDEQsAQ&biw=1440&bih=771 [2016.05.07.]

⁹ G.PappKatalin: *Képvers a gyermekköltészetben* <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=-466-&action=article&id=203> [2016.05.07.]

¹⁰ <https://www.google.hu/search?q=képversek+gyerekeknek> [2016.05.07.]

a
 titkod
 meg nem
 fejthetem szép
 arcod csupa rejtelem
 itt állok házad küszöbén
 csodát fürkészni jöttem én
 hát nyiss ha
 mar kaput ne
 kem és boldogságom meg
 lelem csak annyi kell hogy
 könnyedén karomba
 hullj te drá ga lény s
 mire eljő az alkonyat
 megfejtem minden titkodat

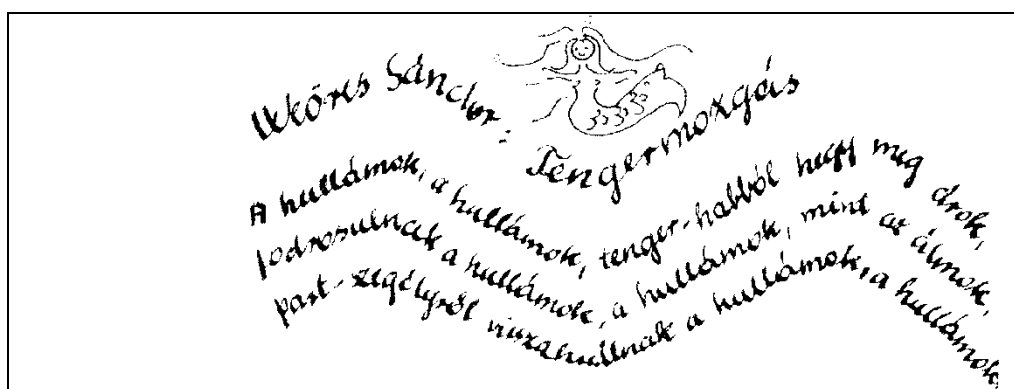
*
 * **
 ** ** *
 ** ** * **
 ** ** ** **
 ** ** ** **
 * * * *
 ~\ _____ /~
 egy csésze forró fekete lé
 gőzölgő *** illatos *** áhítat 00
 zamatos pára száll fölfelé 00
 mely tetőtől talpig átítat 00
 zsibbad lüktet és sajdul 00
 a száj perzseli forró fekete 00
 tűz alázatos kis néger
 lakáj gondot bánatot
 messzire űz

Az alkotási folyamat segítése

A foglalkozás célja, hogy megismerkedjünk a képversek néhány típusával, majd kisebb csoportokban alkossunk a minták alapján önálló szövegeket, tudatosítva a kép és a szöveg kapcsolatát! Tanári ppt-s bemutató segítségével néhány mű közös értelmezése után az ötletek megosztása és újabbak gyűjtése indítja el a tanulók fantáziáját.

Kalligramma 1 – A nyelvi anyag lineáris és megfelel a normatív szintaxisnak. A megformált kép pedig a szöveget illusztrálja vagy ismétli.

- Hogyan viszonyul a kép a cím jelentéséhez?
- A szöveg mely részével, hogyan teremt kapcsolatot a sellőlánny?
- Milyen viszonyban van a szöveg elrendezése a szavak, mondatok jelentésével?
- Milyen jelentés tulajdonítható a sorvégi helyzetben álló: *árok, álmok, hullámok* szavak térbeli elhelyezkedésének?
- Mennyire tartod kötöttnek a sorok egymásutániságát? Változtasd meg a sorrendet! Mit tapasztalsz?

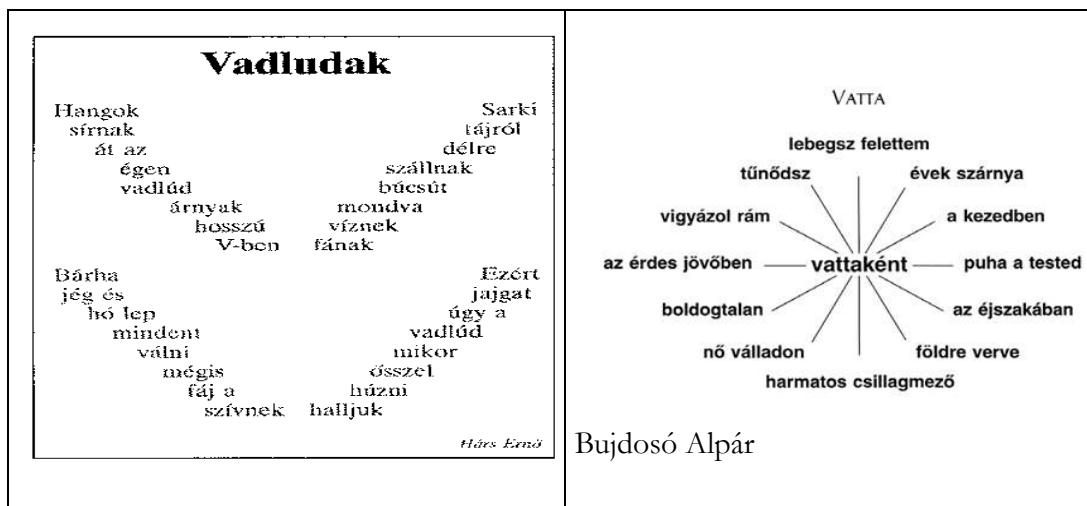


A vers a tenger hullámozgását, amely „tengerhabból hegy meg árok”, kelti életre. A vízszintes sorokat felváltó hullámmozgás megeleveníti a látványt, s nemcsak elképzelni, hanem érzékelni is lehet egyszerre ezt a dinamikát. Mintha kilépne kétdimenziós létformájából, de ez csak érzés.

A fenti példa azt mutatja, hogy a forma nem szakad el a kifejtett gondolattól, még akkor sem, amikor csak jelzésszerű. Sőt, megerősíti és felerősíti azt. Igazolódni látszik, hogy ez a képvers-típus nem mond le sem a jelenségek közvetlen ábrázolásáról, sem a nyelvi kifejezésről.

Kalligramma 2 – A nyelvi anyag megfelel a normatív szintaxisnak, de nem teljesen lineáris, ezért az olvasata nehezebb.

- Honnan tudod eldönteni, hogy merre haladj az olvasásban?
- Eldönthető-e egyértelműen mind a két versben az, hogy „hol lépünk be a szövegbe”?
- Milyen jelentéstöbbletet ad a verseknek az elrendezésük?
- A két V-alakzat hogyan viszonyul egymáshoz a jelentésképzés során? A konkrét látvány hogyan kapcsolódik az elvont jelentéssel?
- Milyen motívummal helyettesíthetnéd Bujdosó Alpár versének központi képét?
- Mit változtatnál a külső körön a motívumodhoz? Cseréld ki néhány szót, de hagyd meg a nyelvtani szerkezetet!
- Hasonlítsd össze az eredeti szöveggel! Mit tapasztalsz?



Hárs Ernő *Vadludak* c. költeményében a költői szándék szerinti tartalmat a vadludak vonulásának alakzata felerősíti. A két, szárnycsapásnak is beillő „versszak” egy-egy „sora” megfelel egy-egy kétütemű felező nyolcasnak (a nyolc sorba tördelt két ütemet keresztrímek tartják össze). Az első versszak-alakzat a vadludak vonulásának konkrét jelentését, a második pedig a költözésen túl minden elválás fájdalmának elvont síkját fejezi ki.

3. Kalligramma 3 – A kirajzolódó kép nem követi a normatív szintaxis követelményeit, részleteiben azonban lineáris. Logikai folyamatot sejtet.

- Mi segít az olvasás irányításában?
- Milyen funkciója van a jeleknek és a szavak elrendezésének?
- Mit fejez ki a kép és a szöveg kapcsolata?
- A ritmus és a szöveg kapcsolata mit fejez ki?

Nemes Nagy Ágnes: VÍZIMOLNÁR

Az én apám vízimolnár.

Mit őröl a vízimolnár?

Ő-ről	}	ezt
bú-zát,		
ő-ről		lassan
ár-pát,		
ő-ről		őrli
rozsot is,		
kukoricát, kukoricát	}	ezt
kukoricát.		gyorsan
		őrli

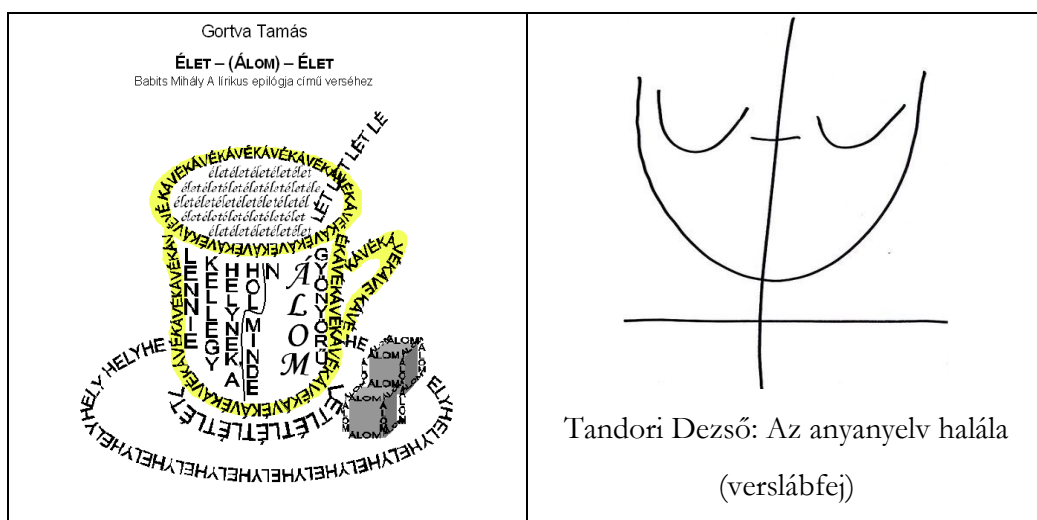
Nemes Nagy Ágnes *Vízimolnár* című verse a költői szövegekben idegen jelet használ. S ennek a nagyobb és kisebb kapcsos zárójelnek az a szerepe, hogy kívülről jövő utasításként az előadásmódot megszabja, ugyanakkor része a formának is. Azt mondhatjuk: az idő dimenziót kizökkenti kimerevített állapotából azzal, hogy belekomponálja a vízimalom hangját, amely attól függ, hogy mit őröl a molnár. (A nyelvészetben ezt a belehallás jelenségének nevezik. Itt belelátásról beszélhetnénk.)

4. Kalligramma 4 – A szöveg nem követi a normatív szintaxis követelményeit és részleteiben sem lineáris. Nincs mindig logikai összefüggés a kép és a felhasznált nyelvi anyag között. (Ez a megoldás túlmutat a gyermekbefogadói körön.)¹¹

- Értelmezzük Gortva Tamás versének a címét és a hozzá kapcsolódó alcímét!
- Mi lehet a szerepe a sárga színű bögrének és a fekete színnel írt *életéletélet*-nek?

¹¹ LAKY Szilvia, GORTVA Tamás: *Élet-(álom)-élet*, <http://stilisztika.webs.com/gortvaletlomlet.htm> [2016.05.07.]

- Miért van a csésze mellett a két szürke színű cukor (*álom*)? Mit gondoltok az elhelyezésükről?
- A csészealj minnek a *helye* lett a versben? Hogyan kapcsolódik az eddig elhangzottakhoz?
- Próbáljuk meg a bögre feliratát elolvasni! Mi okoz nehézséget? Olvassuk végig fentről lefelé balról jobbra!
- Vegyük alapul a bögrén berajzolt fénytörést, és haladjunk jobbról balra, majd a fénytörésnél álljunk meg, és folytassuk az olvasást a jobb szélről befelé a fénytörésig!
- Hogyan értelmezzük az olvasás sorrendjének a különbségét?
- Mit gondoltok a kifelé vezető *létről*?
- Mit gondoltok Tandori Dezső verslábfejről?
- Milyen jeleket, hogyan értelmeztek a képen?
- Miért kifejező a szöveg hiánya?



Miről van itt szó? Rajzról? Irodalomról? Hol kezdődik az írás és hol kezdődik a rajz?

A versben az egyetlen mondatná formált szövegrész a csésze oldalán olvasható: *Lennie kell egy helynek, ahol minden ÁLOM gyönyörű.* Azonban a mondat első fele kifejezi azt is, hogy ez nem általános érvényű igazság, hanem csak egy bizonyos helyen létezik. Azaz – visszautalva a címre – vannak olyan pillanatok, olyan helyzetek az életben, amikor minden álmunk gyönyörű, de ez természetesen nem jelenti azt, hogy az egész életünk az. A vizsgált mondatban utalás van egy *helyre*. Ezt a helyet a csészealj formálja meg a szó többszöri ismétlésével. Az egész megjelenített világlátás erre a csészealjra kerül: ezen van a kávé, a cukor, azaz az élet

és az álmok is. Ez az a hely, ahol a bögrén képződött fénytörést középpontnak tekintve olvasható ebben a sorrendben is a felirat: „*minden álom gyönyörű*” / „*gyönyörű álom minden*”...

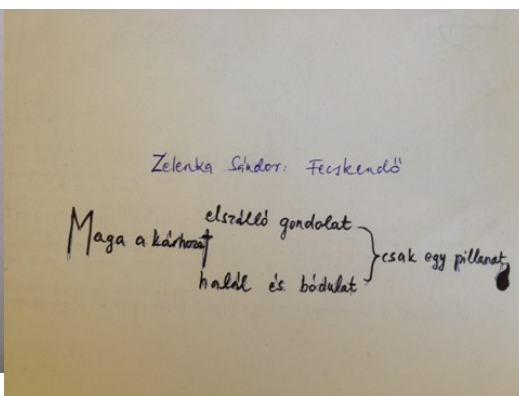
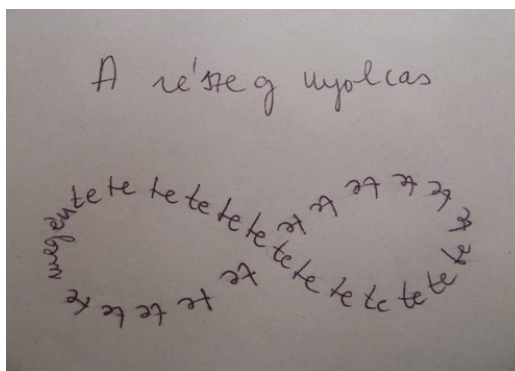
A verset tágabb környezetben is vizsgálhatjuk. Intertextuális összefüggések keresésében az alcím is segítségünkre van (Babits Mihály: A lírikus epilógja). A kávéban benne van az egész élet, minden élet, azonban az ember ebből csak egy kiskanálnyit tud meríteni, hiába vágyik a teljességre, ahogyan ezt Babits is megfogalmazta...

A bemutatott alkotások összegzéseként feltehető az a kérdés, hogy van-e esztétikai, pontosabban irodalomesztétikai értékük a vizuális költeményeknek? Rámutathatunk, hogy ezt dominánsan – példáinkban – mégiscsak a szöveg minősége határozza meg.

Kiállítás, a foglalkozás zárása

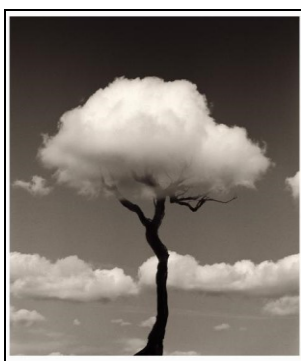
Az alkotások kitűzése, majd értékelése a táblánál.

Néhány példa a tanulók által legjobbnak tartott képversekből:



- Nemcsak a betűk alkotnak szöveget, hanem képi, nem nyelvi elemek is kiegészítik.¹²
- A szöveg mögül kivonhatjuk a képet, de önmagában már nem lesz teljes értékű.
- Határai elmosódnak, hiszen egyre több kép tartalmaz szöveges elemeket is.
- Kérdés, hogy ettől eleve vizuális költemény lesz-e?
- Egyáltalán: mi a költemény, hol húzzuk meg a határt?

Vizuális költemény 2.



- Chema Madoz (1958) spanyol fotográfus¹³ képe.
- A madridi egyetemen művészettörténetet tanult, majd elsősorban fekete-fehér fényképészetével vált híressé.
- Művészete látszólag nem köthető az irodalomhoz: művein nincsenek sem betűk, sem szavak, mégis „költészet”.
- Hogy kapcsolható mégis a költészethez, ha azt verbális művészetnek tekintjük?

A megbeszéléshez kapcsolódva egészítsétek ki az alábbi hiányos mondatokat!

- Az általam kiválasztott alkotás vers, mert...
- Az alkotás kép, mert...

¹² KASSÁK Lajos, *Virágok*, <https://www.google.hu/search?q=Kassák+Lajos+Virágok+képvers> [2016.05.07.]

¹³ <https://www.google.hu/search?q=chema+madoz+photography> [2016.05.07.]

A foglalkozás célja, hogy a választott képekhez a tanulók tetszés szerint kiegészítéseket, verseket, haikukat (haigákat) fűzzenek, kifejezve a saját érzéseiket és gondolataikat.

KÉPEK ÉS MŰFAJOK VÁLOGATÁSA, ÖSSZEBORONÁLÁSA, ÚJRAALKOTÁSA

Japán haikuk és limerikerek keresése a neten, a műfajok felfedezése kortárs költők honlapjain. Kik írnak ezekben a műfajokban ma? Mit, hogyan szólaltatnak meg a rövid lírai műfajok?

*A limerik*¹⁴

A limerik – angolosan limerick – ötsoros, jól ritmizálható, kötött szótagszámú (9, 9, 6, 6, 9) és adott rímképletű (aabb), pajzán, pikáns, gyakran kifejezetten trágár, obszcén vers. (A sorhosszban időnként mutatkozik eltérés.) Követelmény, hogy első sorában valamely név (személy- vagy helynév) szerepeljen. A limerik általában nonszensz-vers is (ezért magyarul időnként badarnak, badarkának nevezik), jellemzője a tartalmi és nyelvi humor, az erőteljes sorvégi összecsengések nem ritkán derűtséget keltő kínrímek.

Angol eredetijétől eltérően (amely időmértékes verslábakra, jambusokra – titá – és/vagy anapesztusokra – tititá – épül) a magyar limerik általában ütemhangsúlyos, xoo xoo xoo és xoo xoo képletű sorokból áll.

Pl. Balla D. Károly: *Varró Dániel sírvese*

Itt nyugszol békében, Varró Dani.

Sikered több volt, mint óvodai!

Nem hullhat szitok rád,

rímeid sziporkák,

el soha nem fognak kallódani.

¹⁴ <http://bdk-versek.blogspot.com> [2016.05.07.]

*Haiku*¹⁵

A haiku a japán költészet egyik jellegzetes versformája, mely a 20. század elejétől egyre több nyelv irodalmában megjelent. Három sorból áll, melyek rendre 5, 7 és 5 morások (a fordításokban szótagosak). Egyebekben formailag kötetlen, a sorvégek – mintegy mellékesen – rímelhetnek, de ez nem előírás. (Az összecsengő sorvégek sokszor csak a fordítók leleményei.) A haikut ugyanakkor nagyon erős zeneiség jellemzi, részben a szimmetrikus forma ritmusa, részben a magán- és mássalhangzók hangulati értéke miatt, melyekre a vers rövidege miatt a befogadó is nagyobb figyelemmel van.

A VIZSGÁLT MŰFAJOK ÉS KÉPEK¹⁶ KREATÍV ÖSSZEKAPCSOLÁSA A TANULÓK ALKOTÁSAIBAN

Limerikék

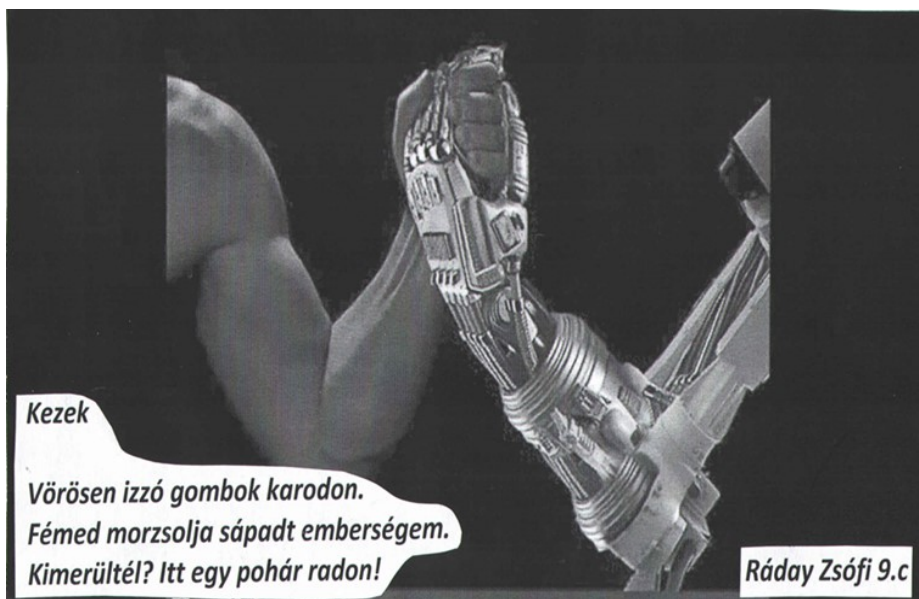
Volt egy diák, kedvence az irodalom,
Minden óra olyan, mint egy lakodalom,
Kérdeznek minket,
Megmondjuk a tippet,
Ilyen jó az irodalom, minden óra vigadalom.

Volt egy diák, kedvence a töri,
De mit várnánk tőle, hiszen a magyart is csak töri,
Szalonnáját pad alá dugta,
De a tanár elvette, mert "puska",
Azóta nem gondol másra, csak a fejét tömi.

BALLA BENJAMIN

¹⁵ <http://haiku.lap.hu/> [2016.05.07.]

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=hxb1TfDI0xU> [2016.05.07.]



A foglalkozás zárása

Az elkészült versek kiállítása és bemutatása. A tanulók megfogalmazzák egymásnak javaslataikat, benyomásaikat a kész, félkész művekkel kapcsolatban, kialakul a műhelymunka.

FOGLALKOZÁSTERV 5.

VIZUÁLIS KÖLTÉSZET II. – JÁTÉK A BETŰKKEL ÉS A SZAVAKKAL

Tovább szélesítjük a kép, a hang és a szöveg játékának a körét, a tanulók motiválása céljából. Ehhez előzőleg megadott internetes oldalakkal¹⁷ ismerkednek meg a diákok, véleményüket a foglalkozás előtt már megosztják a csoport közös facebook-felületén.

Ráhangolás

Az előzetes benyomások megbeszélése, a közös gondolkodás elindítása:
Egyetértesz-e Papp Tibor megállapításaival? Indokold válaszod!¹⁸

- „Az írott-beszélt nyelvre alapozott műfajokat kivéve bármilyen típusú vizuális költemény vagy hangvers felkelti a figyelmet a mai magyar irodalomban.”
- „A vizuális költészet egyben elidőzésre készítő metaművészet is, mint-hogy nem csak a líra, de a képzőművészet belső összefüggéseire is képes reflektálni – azzal, ahogy nyíltan multimedialis műfajként nyilvánul meg.”

¹⁷ <http://artportal.hu/lexikon/muveszek/papp-tibor-1954> [2016.05.07.]

http://magyar-irodalom.elte.hu/palimpszeszt/05_szam/05.htm [2016.05.07.]

¹⁸ <http://kulter.hu/2014/07/vizualis-kolteszet/> [2016.05.107.]



- Mi a véleményed az alkotásairól? Mit mondanak neked Papp Tibor megismert vizuális költeményei¹⁹ (egy anagramma és egy mezosztichonos költemény)?

12 kiskőrösi anagramma



vakkal

nyelved aranyhal farka a **CS** obogó hangok között
gyümölcsöz**Ő** cseresznyeligetek csengettyűi
kisérik tekinteted **b**etlehemi csillagok
Mária lábai közt ker**e**sik helyüket
fodros holdfénybe**n** hajóznak odafönt a jóistenek
idelent **SZ**ögesdrótot szopogatnak a gyerekek
rövid ruh**á**ban menekülsz a becsukott bugyiablakot
hátról**l** mutatod felajzott üldözőidnek
mi élün**k** még
öreg idők rozsd**ás** súlygolyója lettünk
meg**S**zagatott lelkünket stoppolgatom
hajdan **a** hűrokban hittem hegedüt vittem
most megleégszem egy **d**arab vassal
egy frissen köszörült fémd**a**rabbal
nyulánk szavakkal**l**
vakkal

¹⁹ <http://kulter.hu/2014/07/papp-tibor-vizualis-koltemenyei-2/> [2016.05.07.]

- Mit kezdjünk a számítógéppel generált költészettel? Mit gondolsz arról, hogy Papp Tibor *Disztichon Alfa* (1994)²⁰ lemeze hatmilliárd verseskötet anyagát rejti? Több millió évre lenne szükség az elolvasásához. A *Hintapalinta* 2000-ben generált versei pedig már programozott vizuális költeményeket és hangverseket is tartalmaznak.²¹
- Szerinted merre tart a költészeti innováció? Mi lehet a következő lépés?

Az önálló alkotási folyamat beindítása

Az előzetes vizsgálódások alapján néhány alapfogalom tisztázása:

Vizuális költészet 3.

- Lettrizmus, betűköltészet: a pusztán betűkből, betűcsoportokból összeállított, elsősorban vizuálisan élvezhető „versek” írásának 20. századi avantgardista irányzata.²²
- Nem elégedett meg a mondatok és mondatrészek feldarabolásával, hanem továbbment, s a nyelvet legparányibb alkotóelemeire, betűhangjaikra vezette le, melyekből hangkombinációkat hozott létre. Szövegei arról a jellemvonásukról voltak felismerhetők, hogy általánosan nem alkalmazható fonetikai átírással készültek, így a befogadást nem a vers tartalmának megértése, hanem olvasásának megfejtése akadályozta.

Játék a betűkkel

- Alkossatok a megadott szavak felhasználásával és kiemelésekkel lettrista verseket!
vibráló zene, rozsdás alkatrész, édes, mérges

²⁰ <http://mek.oszk.hu/11700/11744/pdf/11744.pdf> [2016.05.07.]

²¹ <http://mek.oszk.hu/11700/11764/> [2016.05.07.]

²² <http://www.kislexikon.hu/lettrizmus.html#ixzz3PaHIIqQx> [2016.05.07.]

Kiemelkedő alkotások:

KANALAS DOMINIKA: *Nekem te*

Az vagy nekem, mint **ifjagnak a narkó,**
Torokban a **durván vibráló zene,**
Érted megállítom a videót,
S nem nézem, a sorozatom megy-e.
S ha egy plázamacska eldorombol,
Szíved tatyóját elnyávogja tőlem,
Szteroiddal pumpált gumiizom
Módjára, nyuszim, én összeesem.
Mint iPhone Candy Crush nélkül, nyomor
Az élet nélküled, rom éjszakák
Hűtik lelkem, játszani, ha nincs cukor,
S ébredéssel, ha fenyeget a más.
Rozsdás alkatrésze olaj vagy, ÉDES,
Légy enyém, hadd éljek – nem baj, ha **MÉRGES!**

Szerkesszünk logo-mandalákat!

- A vizuális költészet egyik műfaja. Jellemzősége, hogy kör vagy négyzet alakú, középpontja van, szimmetrikus, olvasata a tengelyek mentén megfordítható, szavai pedig visszafelé is olvashatóak.

Alkossatok a definíciónak megfelelő logo-mandalát, majd írjátok meg a prózakieltemény-változatát is!

A foglalkozás zárása

Az elkészült versek kiállítása és bemutatása. A tanulók megfogalmazzák egymásnak javaslataikat, benyomásaikat a kész, félkész művekkel kapcsolatban, folytatódik a műhelymunka.

FOGLALKOZÁSTERV 6.

VERSEK PÁRBESZÉDE

Egy adott szöveg több szövegből épül fel azáltal, hogy ezek a szövegek számos egyértelmű és nyilvánvaló idézettel vagy rejtett utalással kapcsolódnak egymáshoz. Ezért egy irodalmi alkotás sem elszigetelt jelenség, hanem a többi mozaikjaiból áll össze. Az intertext más műveknek a kontextusában, velük való kapcsolatában létezik és értelmezhető. A foglalkozás célja, hogy ezt a kört egyéni alkotásokkal bővítse, és az irodalomban alkalmazott típusait megvizsgálja és kipróbálja.

Az irodalomban alkalmazott főbb típusai:

- szó szerinti idézet (más szerzőtől vagy a szerzőtől magától vett önidézés)
- motívum, pl. életművön belüli motívumok – Ady: ugar, szerelem, Isten motívum...
- mottó: irodalmi szöveg elején álló, más szerzőtől való idézet; utal arra a szövegre, ami utána következik (pl. Arany: Toldi)...
- toposz – irodalmi közhely, pl. évszak, napszak, utazás, próbatétel...
- műfajra vonatkozó, pl. Halotti beszéd – nyelvemlék (Kosztolányi: Halotti beszéd, Márai: Halotti beszéd)...
- allúzió – célzás, utalás, rájátszás.

Ráhangolás

Fejezd be a mondatot (kártyajáték, tudásmozgósítás):

- Az irodalmi szöveg legfőbb jellemzője szerintem...
- A vers attól szép...
- Alkotás, mert...
- Kitalált, mert...
- Képszerű, mert...

- Zenei, mert...

Alapfogalmak tisztázása

megalkotottság, teremtett világ, kitalált világ, szövegköztiség, időbeliség, irodalmi kommunikáció

KREATÍV ÍRÁSGYAKORLATOK PÉLDASZÖVEGEK ÁTÍRÁSA NYOMÁN

Variációk klasszikusokra – játék és karikatúra:

- *karikatúra* (görög) gúnyrajz, jellegrajz, torzalak, torzítás, torzkép, torz mása, torzrajz, túlzás;
- *paródia* (görög) „mellékdal, utánzó dal”, olyan irodalmi műalkotások, amelyek más művek (vagy egy-egy alkotóművész) modorát, jellegzetességeit utánozzák túlzó, torzító eszközökkel; az irodalmi karikatúrák, torzképek, humoros hatásúak, pl. Karinthy „Így írtok ti” kötetének irodalmi paródiái.

Kortárs példa

Petőfi Sándor <i>Befordúltam a konyhára</i>²³ Befordúltam a konyhára, Rágyujtottam a pipára... Azaz rágyujtottam volna, Hogyha már nem égett volna.	Parti Nagy Lajos <i>Befordulám a kamrába</i>²⁴ <i>Élet-Idill és dévajlás –</i> Befordulám a kamrába, adta-vette setét vót, Nem felém a beste jószág a pipámnak szurkállót, Teremtette sötétsége, olyan vagy, mint a szurok, Lepatténtok egyet róla, s a' pipámnak beszurok.
---	--

²³ <http://magyar-irodalom.elte.hu/sulinet/igyjo/setup/portrek/petofi/beford.htm> [2016.05.07.]

²⁴ <http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=0000000545&secId=0000048475&mainContent=true&mode=html> [2016.05.07.]

A pipám javában égett, Nem is mentem én a végett! Azért mentem, mert megláttam, Hogy odabenn szép leány van. Tüzet rakott eszemadta, Lobogott is, amint rakta; Jaj de hát még szeme párja, Annak volt ám nagy a lángja! Én beléptem, ő rám nézett, Aligha meg nem ígézett! Égő pipám kialudott, Alvó szívem meggyűladott.	Ahogy mondtam, úgy is tették, szörcsölődvék csendesen, Azaz szörcsölődtem vóna, ha nem zavar senkisé, De a kamra setétjéből, mint valamely kiváltság, Pindari láng-ajakával előpattant egy jelenség... Egy kisleány, egy kisleány jött elő a' lavorból, Ha nem volt vón vegyszerekből, allig' ha nem megorrol, Mer' én bizon', mer' én bizon' egy szálában állék ott, S nem úgy, mint amikó' kisleányt fogadok.
--	---

Írásgyakorlatok kötött témában, különböző műfajokban²⁵

A megadott honlapok felhasználásával írjatok át szabadon választott verseket iskolai életképek témakörben:

- napi rutin,
- versenyfelkészülések,
- sport, mozgás,
- érettségire készülés stb.

Napi rutin játékos mondókákra

<i>Ez a malac piacra megy</i> Ez a malac piacra megy, Ez itthon marad,	<i>Ez a mamlasz</i> <i>Ez a mamlasz bioszra megy,</i> <i>Ez itt olaszra,</i>
--	--

²⁵ <http://www.kollina.hu/versekframes1.html> [2016.05.07.]

Ez kap finom pecsenyét, Ez semmit sem kap, Ez a kicsi visít nagyot: Úí-úí! Éhes vagyok!	<i>Ez itt megrovást kap, Ez egyest is kap, Erre a diri pirít nagyot: Ó-ó! Békén hagyod!</i> FEJÉRVÁRI KATICA
<i>Kipp-kopp kalapács</i> Kipp-kopp kalapács, Kicsi kovács, mit csinálsz? Sárga lovat patkolok, Aranyszeggel szegelek, Uccu pajtás, kapj fel rája, Úgyis Te vagy a gazdája.	<i>Knock-knock tanulás</i> <i>Knock-knock tanulás</i> <i>Bús a szemed, mit csinálsz?</i> <i>Egész nap csak magolok</i> <i>Már angolul álmodok</i> <i>Come on pajtás, ez az ára</i> <i>A készülésnek nyelvizsgára</i> HAJDU ILDIKÓ
<i>Gyerekek, gyerekek</i> Gyerekek, gyerekek, Szeretik a perecet, Sósat, sósat, jó ropogósat. Aki vesz, annak lesz, Aki nem vesz, éhes lesz.	<i>Gyerekek, gyerekek</i> <i>Gyerekek, gyerekek,</i> <i>Szeretik a verseket,</i> <i>Szókat, jókat, jól olvashatókat.</i> <i>Aki ír, annak rím,</i> <i>Aki nem bír, addig él.</i> FEJÉRVÁRI KATICA

Szünetben

<i>Kocsi és vonat</i>	<i>Büfében</i>
Jön a kocsi, fut a kocsi: Patkó-dobogás. Jön a vonat, fut a vonat: Zúgó robogás. Vajon hova fut a kocsi? Három falun át! Vajon hova fut a vonat? Völgyön, hegyen át!	<i>Jön a Peti, fut a Peti, Talpas-kocogás. Jön a tömeg, fut a tömeg, Csörgés ropogás. Vajon hova fut a Peti? Árkon-bokron át. Vajon hova fut a tömeg? Minden percen át.</i>
Zim-zim, megy a gép, megy a gép, Fut a sínen a kerék, Forog a kerék. Zum, zum, nagy az út, nagy az út, Fekete az alagút, A masina fut.	<i>Hiába minden. A sorban hely már nincsen. Jól tetted Peti. Te vagy az, aki Az utolsó csokis fornettit megeheti.</i>
	BALLA BENJÁMIN

Versenyszerkesztésekhez

Nemes Nagy Ágnes: <i>Szorgalom</i>	<i>Szorgalom</i>
Mi kopog?	<i>Ki kopog?</i>
Mi kopog?	<i>Ki kopog?</i>

- Harkály vagyok, kopogok. Nem is tudom, mióta vár rám ez a diófa. Mi ragyog? Mi ragyog? - Hát nem tudod, ki vagyok? Béka vagyok, leveli, ki a fiát neveli.	- <i>Diák vagyok, kopogok. Nem is tudom, mióta vár rám ez a nagy munka.</i> <i>Ki ragyog? Ki ragyog? - Hát nem tudod, ki vagyok? Réka vagyok, Kossuthos, versenyeknek tudósa.</i> PAPP GRÉTA
Zelk Zoltán: <i>Este jó, este jó ...</i> Este jó, este jó, este mégis jó. Apa mosdik, anya főz, együtt lenni jó. Ég a tűz, a fazék víznótát fűgyl, bogárkarika forog a lámpa körül... Lassú tánc, lassú tánc, táncol a plafon, el is érem már talán, olyan alacsony...	<i>Este jó....</i> <i>Este jó, este jó, este mégis jó. Betű szalad, energia fogy, pihenni lenne jó.</i> <i>Hétvége oly közel, alig két éjjel, vár még pár száz oldal kóválygó fejjel.</i> <i>Reggel nyolc, reggel nyolc, ajtó előtt állunk, remeg a könyv kezünkben, reméljük, jót produkálunk.</i>

Nem félek, de azért sírni akarok, szállok én is, mint a füst, mert könnyű vagyok ... Ki emel, ki emel, ringat engemet? Kinyitnám még a szemem, de már nem lehet ...	<i>Arany János nevétől</i> <i>sírni akarok,</i> <i>de tűnök és fáradok,</i> <i>mert elszánt vagyok...</i> <i>Ki nyer majd? Ki nyer majd?</i> <i>Diplomám már látom.</i> <i>Kinyitnám most a szemem,</i> <i>de inkább tovább alszom.</i> PAPP GRÉTA
Dalszöveg²⁶ Sej-haj, folyóba Sok a hal valóba, Dunába, Tiszába Se szeri, se száma. Sej-haj, vadonba Kivirít a gomba Keményre, kerekre, Ha bolond, ne szedd le. Sej-haj, fonóba Sok a lány valóba, Ki barna, ki szőke, Sose fuss előle.	<i>Tanulás</i> <i>Sej-haj szavamra</i> <i>Gond ül a nyakamba</i> <i>Magamnak, magamnak –</i> <i>Van tudás agyamban.</i> <i>Sej-haj versenyben</i> <i>Sokan csak ellenem...</i> <i>Kemények, erősek</i> <i>De úgysem győznek le.</i>

²⁶ <http://www.zeneszoveg.hu/dalszoveg/26890/sebo-ferenc/sej-haj-folyoba-zeneszoveg.html>
[2016.05.07.]

	<i>Sej-baj valóban</i> <i>Víz szakadt már rólam</i> <i>Végére, végére</i> <i>Nyakamban az érme.</i> SZALÁNSZKY ATTILA
--	---

Sportok népi mondókákra

<i>Ágon ugrált a veréb</i> Ágon ugrált a veréb, megrándult a lába, üggel-bajjal lejutott a fekete sárba. Most sír a veréb, igen fáj a lába, nem jár az idén már verébiskolába.	<i>Gáton ugrált</i> <i>Gáton ugrált a diák,</i> <i>megrándult a lába,</i> <i>üggel-bajjal eljutott</i> <i>az orvosi szobába.</i> <i>Most sír a diák,</i> <i>gipszben van a lába,</i> <i>lifttel utazik</i> <i>és nem jár teszi órára.</i> BALLA BENJÁMIN
Nyuszi ül a fűben Nyuszi ül a fűben,	<i>Sanyi ül a fűben</i> <i>Sanyi ül a fűben,</i> <i>ülve szublimálva,</i> <i>a kémia verseny ráment</i>

ülve szundikálva. Nyuszi, talán beteg vagy, hogymár nem is ugorhatsz? Nyuszi hopp, nyuszi hopp! Máris egyet elkapott!	<i>szegény kis agyára. Sanyi talán beteg vagy? Mást már nem is tanulhatsz? Protonok itt, egyenletek ott, Sokat máris megoldott.</i> BALLA BENJÁMIN
<i>Lementem a pincébe</i> Lementem a pincébe Vajat csipegetni, Utánam jött édesenyám Hátba veregetni. Nád közé bújtam, Nád sípot fújtam, Az én sípom így szólt: Dí, dá, dú ... Te vagy az a nagyszájú.	<i>Kimentünk az udvarra</i> <i>Kimentünk az udvarra Cooperunk lefutni, Utánunk jött Jutka néni Hátba veregetni. Fák közé bújtam, Még magam kifújtam, A tudóm már sípolt, De Tanárnő így szólt: Na, te lusta banda Menj vissza a startra!</i> CSIRMAZ LAURA
<i>Kicsi vagyok én</i> Kicsi vagyok én, majd megnövök én, mint a tüdő a fazékból kidagadok én.	<i>Sakk</i> <i>Kicsi vagyok én, Majd megnövök én, Sakktáblánál üldögélve Okos leszek én.</i>

Kicsi vagyok én, majd megnövök én, esztendőre vagy kettőre nagylány leszek én.	<i>Gyalog vagyok én, Majd megnövök én, Sakkasztáblának túloldalán Királynő leszek én.</i> BÁLINT JANKA és ANDRÁSKÓ ANNA
---	---

Mozgás Weöres Sándor-versekre

<i>Építők</i> Szív dobban, Szív dobban, Kalapács koppan, tűz lobban. Feszül az új híd, dörög az új gyár, Virul az ország, újra él már! Még-szebben, Még-jobban Kalapács koppan, szív dobban. Hej, rata, Hej, rajta, Kezet ad új híd két partja! Lobog a zászló, repül az ének, Szívek a légben összeérnek. Mély víznek	<i>Tánc</i> <i>Szív dobban, Láb dobban, Tánccipő koppan, tűz lobban. Pörög a szoknya, repül a lábán, Virul a táncos, újra él már. Még-szebben, Még-jobban, Pörög a szoknya, szív dobban.</i> <i>Hej salsa, Hej samba, Kezet ad a lánynak, forgatja. Lobog a szoknya, repül az ének, Szívek a légben összeérnek. Zenének Ritmusa Táncosok lelkét mozgatja.</i> BÁLINT JANKA és ANDRÁSKÓ ANNA
---	---

Két partja, Nagy erős vashíd döng rajta.	
<i>Forgós-ropogós</i>	<i>Jóga</i>
Sej-haj, folyóba Sok a hal valóba, Dunába, Tiszába Se szeri, se száma.	<i>Sej-haj a jóga Kihívás valóba. A karod, a lábod Tán meg se találod. Sej-haj a jóga Szenvedés valóba.</i>
Sej-haj, vadonba Kivirít a gomba Keményre, kerekre, Ha bolond, ne szedd le.	<i>Az a jó, hogyba fáj, Eredményt úgy csinálsz. Sej-haj a jóga Öröm az valóba</i>
Sej-haj, fonóba Sok a lány valóba, Ki barna, ki szőke, Sose fuss előle.	<i>Megküzdesz, meggebedsz. Csodákat úgy tehetsz. BÁLINT JANKA és ANDRÁSKÓ ANNA</i>

Készülés az érettségire: Weöres Sándor-versekre

<i>Regélő</i>	<i>Regélő</i>
Három görbe legényke, róka rege róka,	<i>Tíz hónapom letétben, munka, semmi móka, Fehérjét falsz ebédre, munka, semmi móka,</i>

Tojást lopott ebédre, róka rege róka, Lett belőle rántotta, róka rege róka, A kutya lerántotta, róka rege róka. Egyik szidta gazdáját, róka rege róka, Másik meg a fajtáját, róka rege róka, Harmadik az ükapját, róka rege róka, Hozzávágt a kalapját, róka rege róka.	<i>Baktériumtelepek, munka, semmi móka, Látványát nem feleded, munka, semmi móka.</i> <i>Fertőzések s egyebek, munka, semmi móka, Járványok és betegek, munka semmi móka, Két lexikont üss csak fel! munka, semmi móka, Majd egy pszichiáter keres fel. Minden móka.</i> HORVÁTH ADÉL
<i>Ha a világ rigó lenne</i> Ha a világ rigó lenne, Kötényemben ő füttyülne, Éjjel-nappal szépen szólna, Ha a világ rigó volna. De ha a világ rigó lenne, Kötényembe nem is férne, Kötényem is honnan volna, Ha egész világ rigó volna.	<i>Ha...</i> <i>Ha matekból kettes lennék, Különórát sose vennék. Éjjel-nappal számolgatnék, Ha matekból kettes lennék.</i> <i>Ha matekból hármás lennék, A tanárral táncra kelnék. Fizikára is bemennék, Ha matekból hármás lennék.</i> <i>Ha matekból négyes lennék, Aludni is elmehetnék. Matek órán is aludnék, Ha matekból négyes lennék.</i>

	<i>De hát ötöst is kaphatok, Ha ilyen nagy zseni vagyok! És ha már ötöst adnának, Megköszönném a tanárnak, S ő versenyekre várna, De az már nem szívem vágya.</i> RÁDAY ZSÓFIA
<i>A Birka-iskola</i> Egyszer volt egy nagy csoda neve: birka-iskola. Ki nem szólt, csak bégetett, Az kapott dicséretet. Ki oda se ballagott, Még jutalmat is kapott, Így hát egy se ment oda, Meg is szűnt az iskola.	<i>A Kossuth-iskola</i> <i>Egyszer volt egy nagy csoda neve: Kossuth-iskola. Ki nem szólt, csak teljesített, Az kapott dicséretet.</i> <i>Érettségi ötössel Egyetemi felvétel. Most is verseny van oda, Virágzik az iskola.</i>

FOGLALKOZÁSTERV 7.

POPULÁRIS REGISZTEREK, RAP-SZÖVEGEK ÉS A SLAM POETRY

Ráhangelődés

Egy rap-szöveg közös meghallgatása és megbeszélése.
Miből ismerhető fel a műfaj?

Néhány szempont kiemelése

- A **szabad vers**: olyan versszerű sorokba tördelt költemény, amelynek szabályozott versritmusa nincsen - verstanilag kötetlen formát jelent.
- A **rapping** gyors, daloló beszédet jelent. Bronxban „találták fel” a színes bőrék, akárcsak a breaket. Kezdetben a rapperek táncklubokban, utcákon egyszerű disco és funky alapmotívumokra, basszus és ütőhangszeres kísérettel, ritmikusan precíz beszélőéneket rögtönöztek. A „nyelvakrobaták” a színes bőrék utcanyelvét poétikus, bolondos litániába sűrítették. Általában gyors táncritmus közben tettek szemtelen és nagyszájú megjegyzéseket a pénzről, a bűnözésről, a szexről, de leginkább önmaguk nárcisztikus dicséretét zengték. A rappereknél a szemtelen, öntudatos utcai költészet és halandzsza a gettóállapotok és faji megkülönböztetések elleni harc makacs visszhangja is volt egyben.
- Rap és hangsúly összefüggései.

Próbáld meg megfogalmazni, hogy mi a rapben a hangsúlyozás szerepe!

Gyakorlatok

Először aláhúzással jelöljétek be a szövegben azokat a szótagokat, ahová nagyobb hangsúlyt tennétek (ezek most legyenek természetes helyen, vagyis olyan helyen, ahol a beszédben is hangsúly van)!

Lukács László (Tankcsapda):

Mennyország Tourist (részlet)

Lehet hogy nem vagy gyáva és

A végén te maradsz állva

De mire jó úgy ez az élet

Hogyha futnod kell, amíg éled

És hiába vagy bátor

²⁷ www.literatura.hu/lexikon [2016.05.07.]

Mint egy római gladiátor
Aki keményebb, mint a szikla
Mégis lehet hogy elég egy szikra
A gyújtózsínór végén
A túlvilági tévén majd
Rólad szólnak a hírek
Veled van tele a sajtó
Aki a pokolra kíván jutni annak
Balra a második ajtó
De ha a Szent-Péter-szigetekre már
Be van fizetve az útja
Önnek a Mennyország Tourist
A legjobb szolgáltatást nyújtja!
Mi Atyánk, ki vagy a mennyekbe?
Mondd csak én melyik ajtón menjek be?

Más színnel jelöljétek be a szöveget úgy, hogy az tükrözze a rap-hangsúlyokat!

Az előadásban törekedjétek arra, hogy a hangsúlyok között egyenlő időközök legyenek!

Adjátok elő hangszeres kísérettel (dallamot nem kell kitalálnotok)!

Slam poetry

Nézzétek meg a YouTube-on Závada Péter előadását, és fogalmazzátok meg gondolataitokat, kérdéseiteket!²⁸

Hallgassuk meg, majd olvassuk el együtt Simon Márton Én költő vagyok. Hagyományos költő²⁹ című művét!

²⁸ TEDxYouth@Budapest 2010: <http://www.youtube.com/watch?v=YCgx284pfPI>
[2016.05.07.]

²⁹ <http://simonmarton.wordpress.com/2012/10/09/hagyomanyos-kolto-a-bajnoksagos-dontos-szoveg/> [2016.05.07.]

*A magamfajta, ha ismeretlenül hal meg, akkor sikeres,
 legalábbis ezt állítják többen*
Hogy elég arra gyúrnom, hogy az unokáitok az én homlokomra rajzoljanak majd faszt
– egy irodalomkönyvben.
És ha nem vagyok unalmas, az baj, és senkit nem érdekel,
hogy ettől nem vagyok boldog félig sem –
pedig itt mindenkiben van egy kis X faktor, mert több csillag születik,
mint a Nebula bélixben.
Itt ahol nem is voltam igazi művész, ha nem robban fel
40 évesen a májam.
Abol vonat alá kéne feküdjek, hogy elolvassatok, addig meg a 2Pac hologramja is jobban
keres nálam...
Szóval ez van, ez a hagyomány. Meg van a tehetség, ha van egyáltalán,
ami max annyira kellemes, mint egy nemi betegség – kb. átadni jó –
meg a kitartó remény, hogy 300 év és simán átnevezik, majd az lesz hogy: Mr2 Simon Már-
ton Rádió...
Hát ilyen egy belső konfliktus, hogy akkor most egy óriási lúzer vagy, vagy az istenek adomá-
nya.
És én mindig is arra vágytam, hogy egyszer egy leszbikus mondja már, hogy jól nyalog,
de biggyétek el, nem erre gondolok, ha azt mondom:
bonvágyam van a szájhagyományba.
Mert én az akarok lenni, aki felkavar, a szavakat
nem gyengén pengén csapató egyfős szabadcsapat,
Superman néhanap, nem kartotékadat,
vadakat terelő, farkasokkal Snoop doggra táncoló
– akkora versekkel, hogy külön kelljen rájuk áfa és súlyadó.
Aki szabad a szavakban, mint Neo egy leolvadt alaplapon, a kisagyba beszúrva, hátul.
Mert nem az a szabadság, ami a Gellérthegy tetején állva petrezselymet árul.

*Én a szó akarok lenni,
 a lényeg, a nyelv ami jobb, mint a nyelv alatt a bélyeg,
 amíg csak vándorolni jár belém a lélek,
 a három betűs nirvánáig, ami nem az "LSD", nem a "sör", hanem a RÍM.
 A kesztyű a szájboxos Muhammad Alin,
 a csípés, amitől Peter Parker Pókember lesz, aminek köszönheti minden jó sorát,
 hogy valami fehérrel körbelőhet egy csomó hálószerobát –
 Az élő szó amin, nem fog a formalin, a forma, aki nem beáll, hanem beleírja magát a sorba.
 Vörös posztó, nem vörös kereszt, egy tucat sörös rekeszt a megnagyobbodott
 áján egyensúlyozó fóká.
 Mert én a slam vagyok, a szájálás hagyománya,
 ugyanis a rap-képtelen költő,
 mint a röpképtelen költöző madár, olyan.
 És csak játszom ugyan, de ti azért
 vegyetek komolyan*

Kérdések

- Fogalmazzatok meg a vers apján a slam poetry ars poeticáját!
- Mit jelent a *hagyományos költő* a cím és a szöveg alapján?
- Szerintetek költészet ez? Válaszotokat indokoljátok meg!
- Milyen utalásokat, toposzokat, egyéb motívumokat és idézeteket ismertetek fel?
- Hogyan értelmezhetők mindezek a szövegben?
- Indokoljátok meg, hogy komolyan tudjátok-e venni vagy sem ezt az alkotást!

*Nébány szempont összefoglalása:*³⁰

- A slam poetry egy előadó költészeti verseny, amely csakis szóban és leginkább élőben hatásos.
- Nem versfelolvasás, mert első hallásra is érthető szöveg, színpadi elemekkel tarkítva és eredetileg verseny keretein belül történik.
- Nem színházi előadás, mert nincs előzetes forgatókönyv.
- Nem rap, mert nem szükséges a kötött ütemes lüktetés.
- Kicsit mégis rap, mert az utca nyelvén szól, aktuális témákról, hétköznapi emberekről, hétköznapi embereknek.
- Kicsit mégis színház, mert egyes versek előre megtervezettek, begyakoroltak, és az előadók a szavakon kívül egész testüket is bevetik.
- Kicsit mégis vers, mert többnyire zenei, képszerű, megformált kifejezési mód.
- Olyan kötetlen stílus, amelyben az egyetlen szabály, hogy 3 perced van a színpadon, hogy érvelj, meggyőzz, megnevettess, szórakoztass, elgondolkodtass, sikert arass!

Feladat:

Minták alapján slam poetry szövegek alkotása saját életből vett élményekkel összekapcsolva!

FOGLALKOZÁSTERV 8.

MESTERFOGÁSOK LEENDŐ ÍRÓPALÁNTÁKNAK – BEVEZETÉS A PRÓZAÍRÁSBA³¹

Ráhangolás

Mi a véleményetek az alábbi alkotók kijelentéseiről?³² Hogyan látják ők a szépirodalmi szövegek alkotásának a folyamatát? Mi kell ahhoz, hogy jó író legyen valakiből?

- „A zsenialitás és nagyfokú türelem...” (G. Flaubert)

³⁰ <http://slampoetry.hu/mi-az-a-slam-poetry/> [2016.05.07.]

³¹ GESING, *i. m.* könyvének szellemében.

³² *Uo.*, 9–14.

- „Művésznak lenni ezt jelenti: nem méregetni és nem számlálni; érlelődni, mint a fa, amely nem sürgeti nedveit, s nyugodtan állja a tavasz viharait, nem félve attól, hogy talán már el sem jön a nyár. Eljön az. De csak a türelmeseknek jön el.” (R. M. Rilke)
- „A tehetség mögött köznapí szavak rejlenek: szorgalom, szeretet, szerencse, de mindenekelőtt kitartás.” (James Baldwin)

Bevezetés a rövidpróza írásának rejtelmeibe

Fejtsétek ki véleményeteket az alábbi definícióról! Melyik megállapítást, tanácsot tudjátok elfogadni? Indokoljátok!

Az írói kompetencia nem más, mint olvasási és élettapasztalat vagy mindkettő; és még sok más egyéb...

- „A regény egyetlen létjogosultsága abban áll, hogy az élet egy ismeretlen aspektusát fedí fel.” (Milan Kundera)
- „Az írás felséges dolog, az ember többé nem önmaga, mégis egy saját maga alkotta univerzumban mozog” – Gustave Flaubert.
- Gyakorlati tanács a fiataloknak:
- Legyél minden iránt érdeklődő, kíváncsi, haladj utadon előítéletek nélkül, figyeld rácsodálkozva az emberek életét: történeteket, helyzeteket, konkrét dolgokat és részleteket.
- Ne ijedj meg az életed feladataitól, ne térj ki előlük! De mindig keress egy helyet, ahol rendezheted magad!
- Olvass sokat, írd sokat, tanulj tudatosan!
- A tudatosság és a tudatlanság, az inspiráció és a technika, a „rézségesség és a józanság”, mindig legyen egyensúlyban! (Stefan Zweig)
- „Dolgozz minden nap, mindegy, mi történik.” (E. Hemingway)

Egy kortárs novelláskötet előzetes elolvasása, majd közös megbeszélése, pl.

Tóth Krisztina: Pixel

„Az egymásra épülő fejezetek önálló pixelkockákként működnek: önmagukban is egész, egyedi színű, izgalmas fejezetek, de ha észrevesszük közöttük a kapcsolatok összetett rendszerét, valami új és lenyűgöző, nagy történetté állnak össze. Állandó közelítés és távolítás, kicsinyítés és nagyítás váltakozása rajzolja meg szemünk előtt ezt a sajátos és nagyon is élő szövegtestet.”³³

³³http://konyvesbloghu/2011/05/31/konyvhet_2011_toth_krisztina_pixel_reszlet [2016.05.07.]

Közös értelmezés az alábbi szempontok mentén:³⁴

I. A borító és a cím

A *Pixel* című prózakötet borítóján egy kiszáradt teafilterekből készült installáció részlete található, mely Lévai Nóra munkáját dicséri. A katonás sorokba rendezett, egyenként különböző színű papíryanagok egységes színhatást keltenek. Ez önmagában még nem lenne elegendő ahhoz, hogy a borító és a szöveg között egyértelmű párbeszéd alakuljon ki. Viszont a cím emberi testhez hasonló elrendezésével és a teafilterek megjelenítette bőrszínnel már értelmezhetővé válik ez a megoldás. Minden fénykép sok millió pixelből, képelemből épül fel. *Távolról az apró képpontokat nem tudjuk megkülönböztetni.* Ettől persze még ott vannak. Mert minden nagy egészret apró részecskék alkotnak, amelyek azonban olyan szorosan tapadnak egymáshoz, hogy szinte eggyé olvadnak. Ezért közelebbről, kockáról kockára kell szemügyre venni a felvételt. Csak így kaphatjuk meg a teljes képet. Tóth Krisztina kötetének alcíme: *szövegtest*. Ez teljesen nyilvánvaló kijelentésnek tűnik, hiszen az irodalomelmélet divatos szakkifejezése. Azonban az említett fogalom egyszerre jelen van konkrétabb és elvontabb módon. Ugyanis egy regényt kapunk a fej, a kéz, a láb és egyéb testrészek történetével. Így a kötetben nem csupán a szöveg kap testet, hanem a testrészek is szövegeket.

II. A kötet műfaja

Olvasás közben nem csupán az alcím lényegül át, hanem *a kötet műfaja* is. A kezdetben novelláknak tűnő részek egyre szorosabban kötődnek egymáshoz, mind jobban kirajzolódik a szereplők kapcsolatrendszere. Történeteik *sem csupán a novellákban léteznek*, hanem a kötet egészében összevillannak. Úgy, ahogy erre a *Harmincadik fejezet, avagy a fenék története* is utal: „*Az emberi test felbukkan és alámerül az időben, aztán ismét felszínre tér az emlékezetben, föl-le, föl-le, mint a tű, és közben szorosan összeölti a múlt és jelen szétfeszítő rétegeit. És minden egymáshoz varródik, miközben látbatatlan a cérna.*” S ilyen módon a kötet egy műfaji metamorfózison megy keresztül az olvasó szeme láttára: a kezdeti novellákból végül egy kisregény születik. *A Pixel ezért a rövid prózáé regénye.*

III. Metaforikusság a kötetben

A Pixel harminc novellát fűz egymáshoz. Mindegyik történet egy-egy emberi testrész köré szerveződik. Ezek a szövegtest önálló darabkái. Apró képecskék a tablón. Ám az emberi test alkatrészei nem valódi szereplői az egyes novelláknak. Sokkal inkább csak metaforái a rész-egész viszonyoknak.

A főszerepeket ugyanis hús-vér emberek játsszák. Olyanok, mint bármelyikünk. Az egyes fejezetek pedig *a hétköznapiak mozaikdarabkái, önálló létjogosultsággal.*

³⁴ NAGY András, LÁSZLÓ Emese, *Két bírálat egy könyvről*, <http://www.holmi.org/2012/02/nagy-andras%E2%80%93laszlo-emese-ket-biralat-egy-konyvrrol-toth-krisztina-pixel> [2016.05.07.]

Saját idejük, terük van. Sajátságos ízzel, hangulattal. Mégis a történetük kötetté szervezve teljeseedik ki igazán.

Ha jobban megfigyeljük az egyes történetmorzsákat, észrevehetjük, hogy *számos ponton egymásba kapcsolódnak*. Hálózatot alkotnak, a szereplők pedig átjárnak az egyik történetből a másikba. Főszereplőkből mellékalakokká válnak, epizodistákból főhősökké lépnek elő. Mert összefügg az is, ami látszólag egymástól független.

IV. Narrátor

Ha a kötet történetei alkotják a szöveg testrészeit, és az összekötő szálai a szereplők, akkor a narrátor a kötet lelke, amely az egész textúrát erőteljesen átjárja, folyton érzéketli velünk, olvasókkal jelenlétét. Érdekes és egyben izgalmas megoldás, hogy a narrátor, bár nem szereplője a történeteknek (kivéve a Harmadik fejezet, avagy a szem történetében), mégis sokszor úgy tesz, mintha a szereplőkkel közös térben szemlélője lenne az eseményeknek: „Egyáltalán nem követhető, mi történt aztán. Csak annyit lehetett látni, hogy a kövér újrakérdez valamit, a srác meg föl se néz. Nem tudjuk, válaszolt-e, de a dagadt váratlanul rálépett a kezére.” Máshol pedig: „Feltettek rá egy maszkot, így nem láthatták mit is próbál mondani. Egész közelről volt csak érthető, de azért mi hallottuk. Köcsög buzík: ezt mondta. Tévedés persze előfordulhat, ebben a helyzetben nincs rá garancia, hogy tényleg ezt bugyborékolta.” Szemlélő volta ellenére többnyire továbbra is megmarad a testetlenségben, lebegve a szereplők körül. Testet csupán a Harmadik fejezet, avagy a szem történetében ölt, amelyben az egyik szereplővel szemben foglal helyet a metró kocsijában. Ám szabad mozgását hátrahagyva, a fizikai létben nem találja a történet folyamát. Folyton elkezd, majd félbehagy. Majd mikor megszűnik a térbeli közösség a szóban forgó szereplővel, és távolság keletkezik köztük, végre megszületik a történet.

Az elbeszélő a hatalmát is sokszor fitogtatja az olvasó előtt. S mikor már azt hinnénk, hogy tényleg bármire képes, rájövünk, hogy néha ő is korlátokba ütközik: *„Ezen a ponton már igazán le lehetett volna szállítani a Nórának elnevezett szereplőt a buszról, tisztességes elbeszélő bizonyára ezt tette volna. A lány maga azonban egyáltalán nem akart leszállni, nem jelezte, hogy ki akarna lépni a busz, vagyis az elbeszélés teréből.”*

Erős kapocs tehát *az elbeszélő személye. Vagy sokkal inkább: távolságtartó személytelensége*. Teljesen a fotográfustól függ, hogy milyen mozzanatokot kap lencsevégre. Kíváncsi leskelődő, aki rövid ideig a szereplőkön pihenteti tekintetét. El sem kezdett vagy éppen befejezetlen történeteket mond el. Aztán elfordul, és újabb elmesélnivaló után néz. De mindig ugyanazt találja meg, csak másképpen elmondva.

Az elbeszélő is többször felhívja az olvasó figyelmét: akár *kedve szerint alakíthatná a történeteket*. Olyan irányba terelgethetné a sorsokat, ami tetszene az olvasónak, az írónak, de még a szereplőknek is. Könnyedén megtehetné. Megvan hozzá a hatalma. Néha enged is a kísértésnek. Ahogyan mindenkiben él a vágy a kacskaringós utak kiegyenesítésére.

De ezek a meglesett sorsok a kínálkozó lehetőségek közül *rendre a legrosszabbat választják ki*. Mintha ez törvényszerű lenne. Ezért az elbeszélőnek többször korrigálnia is kell magát. Mert más a jó szándék, és megint más a valóság. Erős szereplőiben a vágy a boldogságra, akár fiatalok, akár idősek, akármelyik országban élnek. Szerelemre és figyelemre vágnak, bizonyosságot akarnak arról, hogy léteznek. Próbálkozásaik rendre zátonyra futnak. *Testük elkopik, lelkük megfakul. Elhalványodnak, elhasználódnak*. Reményeik lassan elszállnak, végül csak a vágy marad meg.

V. A narrátor és a befogadó

Sok múlik azon is, hogy honnan nézzük a dolgokat. A jól sikerült fotóhoz *el kell kapni a megfelelő beállítást*. Ahogyan az sem mindegy, hogy amikor nézünk, hunyorítunk-e vagy tágra nyitjuk a szemünket. Ezért fontos a nagyítás és kicsinyítés, a közelítés és távolítás. Mint technika – és mint szemléletmód. Mert a nézőpontváltás jobban érthetővé teszi a történetekben rejlő törvényszerűséget, és tudatosítja a pillanat megismételhetetlenségét.

Tóth Krisztina prózája rendkívül sűrű szöveg. Négy-öt oldalba szorítja bele az életutak esszenciáját. Az egyes sorsokba pedig széles társadalmi panorámaképet ágyaz bele: zsidó, cigány, fogyatékos, bevándorló, menekült, meleg életkísérleteket mutat. Előítéletek, társadalmi elvárások, lelki fogyatékoságok és érzelmi viharok által sarokba szorított emberi viszonyokat, egytől egyig elcseszett érintkezési pontokat látunk. *A sok különbözőségben mégis erőteljes a hasonlóság*. Messziről minden ugyanúgy néz ki.

És persze meghatározó az emlékezés is, *az elmének ez a folytonosan rostáló tevékenysége*. Mindig ugyanazt játssza le, mint amikor megakad a tű a bakelitlemezen. Csak éppen az ismétlődő képek során újabb és újabb sallangokat szórnak ki. A végén pedig egy pontos rajzú felvétel marad meg, mélyen beleégve a retinába.

Ezért kell messziről szemlélni a Pixel különálló történeteit. Hogy az egyes pontokból *összeálljon az Egész*. S abból visszatükröződünk mi magunk.

Tóth Krisztina könyve nem véletlen lett az olvasók széles körében kedvelt, mint ahogy kritikai visszhangja is pozitív. Kerüli az ironiát és a pátoszt is, és főleg mesél – tabukat döntve, mégsem polgárpukkasztóan. Összefogja a szétartó szálakat, de történetei novellákként is megállják a helyüket. Lassú olvasásra javasoltak, amikor figyelünk az apró képkockákra, minden egyes parányi pixelére a szövegtestnek.

Olvasd el a kötetből újra a kedvenc novellád figyelmesen, és vedd a fáradságot:

- Foglald össze a cselekményt pár mondatban!
- Jelenetről jelenetre vázold az alapvető szövegfordulatokat; leírásokat, jeleneteket, elmélkedéseket; rögzítsd az átkötéseket és a vágásokat!
- Tudatosítsd az alábbi kérdéseket:

Mi tett kíváncsivá a szövegben?

Hogyan sikerült bevonódnom a történetbe?

Mi az, ami lebilincsel a történetben?

Hogyan irányította a szöveg a figyelmem?

Miért olvastam tovább? / Miért unatkoztam?

Mi taszított a szöveg bizonyos részleteiben?

Záró kör: kötődések és ellenérzések megfogalmazása és megosztása, az értő figyelem gyakorlása. 2 kört alkotunk (belső, külső kör ugyanannyi számú emberrel, páros gyakorlat) 3x1 percben különböző témákról páronként váltott beszélgetés:

- Mi tett kíváncsivá a kiválasztott novellámban?
- Hogyan sikerült bevonódnom a történetbe?
- Mi taszított a szöveg bizonyos részleteiben?

Visszajelzések a szerzett tapasztalatokról.

FOGLALKOZÁSTERV 9.

BEMELEGÍTŐ PRÓZAÍRÓI GYAKORLATOK

Ráhangolódás

A kreativitás fokozása, karbantartása

- Hunyd be a szemed, légy nyitott, engedj jönni az ötleteket folyamatos időközönként (képként, kíváncsággként, érzésként, gondolatként...)!
- Próbálj meg automatikusan írni egyikről, mint a szürrealisták!

- Játssz fejben és/vagy papíron ötletekkel: mi-lenne-ha módszerrel, tegyél fel kérdéseket a „látottakról”, gondold tovább...
- Fejleszd ötleteid pókháló / fűrtábrával asszociációs irányok szerint!
- Otthon folytasd a munkát: keress anyagot, nyerj inspirációt képek, filmek alapján! Vezess feljegyzéseket, írd át, rendezd újra, egészítsd ki, lapozd át az ötleteid (nyiss a számítógépen külön mappát...)!

AZ ÍRÁSTECHNIKÁK ELSAJÁTÍTÁSÁNAK KEZDETE

Villámgyakorlatok csoportokban, szabad választás alapján

- Nézz bele egy lexikonba és írd a legelső szóról tematikus asszociációkat!
- Vedd elő a naptárt és a felbukkanó nevekhez írd érzelmi, hangulati asszociációkat!
- Írd befejezett szöveget 30 szóban (a téma tetszőleges, de nem absztrakt)!
- Írd rövid történetet egy újságcikk első sorának felhasználásával. És fejezd be a történetet a cikk utolsó mondatával.
- Gyermekkorom egy napja – rövidtörténet.
- Keress ki egy magazinból egy olyan arcot, ami mond neked valamit. Írd fel mindent, ami ezt a személyt elevenné tehetné az olvasó számára: élet-történetét, párbeszédeket, észleléseket, álmokat, félelmeket... Tervezd meg a jellemportréját!
- Keress egy illatot, amely valamilyen emléket idéz benned, írd le egy rövidtörténetben az akkori érzéseiddel együtt (anélkül, hogy az illatot megneveznéd)!

Egyéni asszociációs szőlánc-gyakorlat 1 percben

Adott egy szó, és arról kell asszociálni a következőre, majd a következő szóról az azt követőre, pl. *óra*... – olvassátok fel egymás után az asszociáció-láncot!

Címadás

A cím a kezdet kezdete, elsődleges információhordozó, ezért kiemelt figyelmet kap

- Mondjatok regénycímeket!
- Melyiket tartjátok kifejezőnek? Indokoljátok!
- Soroljátok őket címtípusokba!

A 15-féle címtípushoz és a hozzá kapcsolódó történethez párosával adjatok egy-egy címet!

1. főszereplő(k) neve: Antigóné, Hamlet, Anna Karenina

- névpárok: Csongor és Tünde
 családnév: Tóthék
téma: egy vámpír klán története
2. *téma* kijelölése: Az átváltozás
 célzás a témára: Vonzások és választások
téma: regény egy fiúról, aki megszökött otthonról
 3. kapcsolat a szereplő és a téma között: Az ifjú Werther szenvedései
téma: fiatal lány harca egy halálos betegséggel
 4. szereplő és téma összekapcsolása egy rámutató megjelöléssel, vagy foglalkozás megadásával: A tulajdonságok nélküli ember, A játékos
téma: egy kleptomániás férfi saját magát rabolja ki
 5. a cselekmény fontos aspektusa: Halál Velencében, A világítótorony
téma: a babaház lakói önálló életet élnek
 6. központi érzések: Sorstalanság, Éhség, Bűn és bűnhődés
téma: egy aggyastyán elmeséli fiatalkori tévelygéseit
 7. szimbolikus helyek: A varázshegy, A párizsi Notre Dame
téma: a városban van egy hely, ami átjáróként szolgál egy párhuzamos valóságba
 8. természeti és tárgyi szimbólumok: A skarlát betű, A gólyakalifa, Bádogdob, A parfüm
téma: titokzatos bűvár története, akiről senki nem tudja, mit keres a tenger mélyén
 9. szimbolikus állatok: Aranyszamár, Az egyszarvú
téma: egy agglegény felfedezi, hogy évek óta tartott háziállata tud beszélni
 10. szimbolikus idő: Száz év magány
téma: a tízéves érettségi találkozón két volt osztálytárs egymásba szeret
 11. a regény típusa- írás folyamata: Emlékiratok könyve, Requiem egy hadseregért
téma: egy pszichopata gyilkos feljegyzései
 12. rejtélyes formulák: A rózsza neve, Zabhegyező, A legyek ura
téma: egy fiatal cukrászlány minden vendéget megmérgez a bálra készített süteményeivel
 13. mitológiai hagyományba ágyazás: Ulysses, Doktor Faustus
 14. közmondás, idézet, bibliai kifejezés: Akiért a harang szól, Nyugaton a helyzet változatlan, Hang és téboly
 15. egyéb

Folytasd a történetet!

Írjunk közösen történetet a megkezdett gondolatok kiegészítésével! Adjátok körbe a lapot és mindenki írjon hozzá egy-egy mondatot!

„Tökéletesen egyedül üldögélt egy elnéptelenedett, öreg, tágas házban, és kitartóan fülelt az üres kongásra, amivel egy hatalmas, régi falióra mérte az időt. Összezárt ajkakkal, mozdulatlan tekintettel figyelte a mutató haladását.”³⁵

(Murakami Haruki : A színtelen Tazaki Cukuru és zarándokévei)

„Semmi egyebet nem hallott, csak azt, hogy csöpögött-csöpögött valami a foszladozó szőnyegre. A ház teljesen nyugodt volt. Senki se volt ébren.”³⁶

(Oscar Wilde: Dorian Gray arcképe)

A foglalkozás zárása

Az elkészült írások felolvasása:

1.

„Tökéletesen egyedül üldögélt egy elnéptelenedett, öreg, tágas házban, és kitartóan fülelt az üres kongásra, amivel egy hatalmas, régi falióra mérte az időt. Összezárt ajkakkal, mozdulatlan tekintettel figyelte a mutató haladását.” Az idő mintha vánszorgott volna. Nem tudta, miért akarta a férfi, hogy így találkozzanak. Nem tehetett mást, csak várt tovább. Már harmadjára törölte bele izzadt tenyerét ételszagú, foltos köténye sarkába, mikor hirtelen neszezést hallott. Felkapta fejét és megigazította ruháját, de nem az lépett be, akire számított. A csinos, fiatal nő megvető tekintettel mérte végig koszos ruháit, miközben leült vele szemben egy fotelbe. Közölte a tényeket, felállt, és a piszkos nő mögé lépett, finom bársonyruhájából elővett egy törő és elvágta a torkát.

2.

„Semmi egyebet nem hallott, csak azt, hogy csöpögött-csöpögött valami a foszladozó szőnyegre. A ház teljesen nyugodt volt. Senki se volt ébren.” Egy sötét alak állt az ajtó mögött. Kezében egy döglött macskát tartott. Megfordult, véres, falfehér tenyerével letörölte izzadt homlokát. Káromkodott, majd benyitott a fűtetlen padlásszobába. Ott ledobta a tetemet, és letakarta saját kabátjával. Megszagolta a kezét, de még mindig bűzlött a vértől és az izzadságtól. Beletörölte a nadrágjába, és kiment a kúthoz kezét mosni. Megfeszítette az izmait, elforgatta a rudat, a vödör emelkedni kezdett.

³⁵ Murakami HARUKI, *A színtelen Tazaki Cukuru és zarándokévei*, Geopen Kiadó, 2013, 9.

³⁶ Oscar WILDE, *Dorian Gray arcképe*, Lazi Könyvkiadó, 2006, 6.

FOGLALKOZÁSTERV 10.

A BEVEZETÉS ÉS A BEFEJEZÉS

Rábangolódás

Folytasd a megkezdett mondatokat!

Úgy ébredtem, hogy...

Amikor elindultam...

Az iskolába érve...

(...)

Újra otthon...

Az estém fénypontja...

Úgy zuhanok az ágyba...

BEVEZETÉS, BEFEJEZÉS (A TETŐPONT TERVE)

A bevezetés és a befejezés írásának a gyakorlása (a tetőpont elgondolása)

- Írd meg egy novella, egy rövid történet első mondatát, jelezd első bekezdését/ első jelenetét!
- Nyitásként mutass be egy *én-szereplőt* kulcsszavakkal!
- Írj meg egy novella-kezdetet a (mindentudó) elbeszélő bemutatkozásával (pl. utazás vagy vendég érkezés kapcsán)! Vagy „kamera-szemmel”!
- Írj meg egy novella-kezdetet személyes perspektívából!
- Írd meg egy történet kezdetét, mely áttöri a realitás határait és egy ismeretlen világba vezet! Alkoss új törvényeket, szabályokat (lehet fantasy vagy science fiction is)!
- Írd meg egy novella, rövid történet utolsó bekezdését! Írd meg egy meglepő csattanóra végződő változatát is!

Tudatosítsd!

A kezdet: csábítás, ígéret, szerződés

- A kezdetnek kíváncsivá kell tennie az olvasót, és be kell vonnia a történetbe, meg kell ragadnia és meg kell tartania.
Szerződés és ígéret:
- Megjelennek a dramatikus játékszabályok, az elbeszélési perspektíva és beszédmód, a stílus – megismerjük az elbeszélőt.
- Az olvasónak meg kell sejtienie a történet típusát.

- Az expozíció világossá teszi a történet háttérét, keretét, a miliőt, megsejteti a főszereplők individuális előtörténetét. Ezekből a tényezőkből érthetők meg az első konfliktusok. De ne élj vissza az olvasó türelmével: a szükséges infók jelenetezhetők, összefoglalhatók egy hosszabb visszapillantásban (emlékekben) vagy adagolhatjuk párbeszédekben.
- Kijelölheti a témát: „A parfüm. Egy gyilkosság története” – ezért fontos a cím, alcím, mottó.
- „A belépés egy regénybe olyan, mint felkerekedni egy hegyi túrára, hozzá kell szoknunk a légzés üteméhez.”³⁷ (U. Eco) – megismerjük az elbeszélés tempóját és ritmusát.

A vég

- A könyv a végével váltja be az elején tett ígéretet. A kezdés után ez a második legfontosabb pont!
- A befejezés nem lehet hosszan elnyúló, logikusnak kell lennie, az epikus játékszabályoknak megfelelően!
Ha a történet lineárisan ér véget:
- Akkor az utolsó jelenet az addigiak summázata, nincsenek elvarratlan szálak vagy meglepő fordulatok, pl. happy end – hollywoodi mese-minta; katasztrófa, tragikus vég – még a szimpatikus hősnek is pusztulás a sorsa; lineáris struktúra nyílszerkezettel: a történet egy cél elérésével zár.
Ha a történet körkörös mozgást követően ér véget:
- A kezdet egyben a vég is: hazatérés, visszatérés; lehet boldog vagy szomorú: az „utazás sikeres vagy hiábavaló”; esetleg az élet köre bezárul stb.
- Ha az ábrázolt modellek egy „kerekérdő”, vagy céljához közeledő rendet szimbolizálnak: olyan mű születik, amely megválaszolja a kérdéseit: ez a rend, a kerek történet (könnyen giccs lehet!). „Kerekérdő” nyitott véggel: az olvasónak kell megtalálnia a megoldást a történet logikájából; ambivalens befejezés – ne legyen ködös!; gyakori az ironikus meglepetés, az extra fordulat.

Feladatok

Csoportmunkában a múlt alkalommal elkezdett történetet dolgozzuk ki többszörös újraírással. Láthatóvá tesszük az elrendezésből fakadó jelentéskülönbségeket. A tanulók megtapasztalják, hogy mi is az epiztemikus írás a gyakorlatban.

- Tudatosítsuk, hogy milyen kezdetet írtunk! Mire csábít, mit ígér, milyen szerződést kezdeményez a bevezetésünk?

³⁷ GESING, *i. m.*, 142.

- Írjuk át a bevezetéseket csoportokban még két-két másik szempont alapján az ígért téma és műfaj megtartásával! A fenti ötletek egyikét alkalmazzuk!
- Mi a különbség a megírt bevezetések között? Bizonyítsátok azzal, hogy szóban *mutattok be egy-egy főszereplőt a krízis tetőpontján különböző perspektívákból a bevezetés ígértének megfelelően! Vázlátok jelzésszerűen a szcenikus hátteret is (táj, tárgyak, időjárás...)*!
- Írjunk a tématervünkhöz megfelelő befejezéstervet! Legyen szerkezet alapján 3 különböző befejezésünk: lineáris elvarrott / lineáris struktúra nyílszerkezettel vagy körkörös: kezdet egyben a vég is / megválaszolja a kérdéseit, kerek történet / „kerekérdő” nyitott véggel...

A foglalkozás zárása

Az elkészült variációk felolvasása:

Egy példa:

A bevezetés átírása:

„Semmi egyebet nem hallott, csak azt, hogy csöpögött-csöpögött valami a foszladozó szőnyegre. A ház teljesen nyugodt volt.” Egy sötét alak állt az ajtó mögött. Megfordult, véres, falfehér tenyerével letörölte izzadt homlokát. Káromkodott, amikor benyitott a fűtetlen padlásszobába. Kezében egy döglött macskát tartott. Ott ledobta a tetemet, és letakarta saját kabátjával. Megszagolta a kezét, de még mindig bűzlött a vértől és az izzadságtól. Beletörölte a nadrágjába, és kiment a kúthoz kezet mosni. Megfeszítette az izmait, elforgatta a rudat, a vödör emelkedni kezdett.

Befejezés-terv:

Liza semmi egyebet nem hallott, csak azt, hogy csöpögött-csöpögött valami a foszladozó szőnyegre. A ház ismét nyugodt volt. Nagyapa állt az ajtó mögött. Kezében a döglött macskát tartotta. Megfordult, véres, falfehér tenyerével letörölte izzadt homlokát. Káromkodott, majd megindult lefelé a fűtetlen padlásszobából. Ott ledobta a tetemet, és letakarta saját kabátjával. Megszagolta a kezét, de még mindig bűzlött a vértől és az izzadságtól. Beletörölte a nadrágjába, és kiment a kúthoz kezet mosni. Megfeszítette az izmait, elforgatta a rudat, a vödör emelkedni kezdett.

FOGLALKOZÁSTERV 11.

EGYÉB TECHNIKÁK TUDATOSÍTÁSA

Ráhangolódás

A szereplők és sorsuk a témaválasztás után

Írj gondolkodástérképet az alábbi instrukciók alapján, kapcsolódva a megkezdett történethez!

- Tervezd meg a statiszták, a mellékszereplők és a főszereplők karakterjegyeit a történetben betöltött szerepük jelentősége szerint!
- Mutasd be őket a történetben (vizualizáld, színpadiasan jelenetezz), ne csak állíts, leírj, megítélj! Hagyd a megfejtést az olvasóra!
- Vizsgáld meg a jellemrajzolás néhány formai lehetőségét!
- Mutass be egy főszereplőt a krízis tetőpontján különböző perspektívákból, különböző elbeszélői pozókból! Vázold a scenikus háttérrel (tárgyak, táj, időjárás)!

A szereplők jellemképe

Ellenőrző lista a főszereplő(k)höz:

- Ne feledd: a név hangzás és kulcs is!
- Külső: test, kinézet, mozgás, mimika, gesztikuláció, szokott öltözködés...
- Különös adottságok/ alapvető (jellem-) vonások.
- Múlt és előtörténet: explicit formában (emlékek, visszatekintések, párbeszéddek), másrészt implicit módon (elvárások, szokások, példaképek, barátok/ellenségek közvetítésével)
- Családi háttér, szociális háló, foglalkozás, tekintély.
- Beállítottság, szokások, hobbi, szabadidős tevékenység, vágyak, ambíciók, célok.
- Emóciók, motivációk, álmok, rejtélyes vonások.
- Tipikus interakciós minta, hétköznapi magatartás és veszélyhelyzetben tapasztalható szituációk.

Hány szereplőre van szükség a történethez?

Három alapmodell:

- A hős és útja – Homérosz Odüsszeia; minden pikareshz, kalandregény, akciótörténet, kereső-felfedező történet, az életrajzok, tanregények... egy konfliktusközpontú úttal foglalkoznak. Vigyázni kell arra, hogy a főszereplő erős, dinamikus, szilárd... legyen, különben az egész hosszú elbeszélés / regény összeomlik. Célszerű mellé állítani egy kontraszt- vagy kísérő szereplőt, pl. Don Quijote mellett áll Sancho Panza.
- A kétszemélyes modell – ez a modell az alapja sok novellának, de regénynek is. Itt van lehetőség a drámai küzdelemre: „egy fiú és egy lány találkozása”, ellentétes hősök küzdelme, barátokból ellenségek / ellenségekből barátok...
- A háromszögtörténet – férjes asszony szeretőt tart, a férj elhagyja a feleségét egy 3. miatt..., következmény: féltékenységi, gyűlölet, konfliktus, gyilkosság... Megzavart normarend, amit helyre kell (?) állítani. Ez az alapmodell a konfliktusok egész sorát állítja elő, figyelni kell a szövevények átláthatóságára!

Melyik alapmodellt választod az elbeszéléseidhez? Gondold végig, hogy ez hogyan befolyásolja az elgondolt történeted megírását?

Az elbeszélés törzse és tetőpontja

- Az elbeszélés legterjedelmesebb része, a főszereplő(k) fejlődését, az események sorozatát tárja fel.
- Hogyan teremts feszültséget? Információk visszatartásával, akciókkal, a figyelem tudatos irányításával (cél felé, érzések felé, szenzáció felé, szabályszegésre, jövőbeli eseményre, titok létrehozására, olvasói elvárások keresztezésére...).
- Hogyan formálj jelenetet? Alapvető funkció, hogy előrelendítse a cselekményt és jellemezze a szereplőket; alkotórészek: cselekvő személyek, párbeszédek, helyszín, hangulat – az események sűrűsödésében! Annyi vizuális utasítás kell, amennyiből az olvasóban kép áll össze. Nem lehet statikus! Hagyjunk hátra kérdéseket!
- A párbeszéd legyen jellemző és informatív, feszes és tömör! (Hiba a közhelyesség, trivialitás!) Ha csak lehet, párosíts minden karakterrel bizonyos kifejezéseket, beszédmódot, stílust! Ne hulljanak szét! Legyen világos, hogy ki beszél.
- Olyan cselekményrészleteket érdemes jelenetté formálni, amelyekben az események köteléke tetőponttá sűrűsödik. Csak a valóban dramatikus (vagy lírikus, érzelmekkel kapcsolódó) jeleneteket érdemes megjeleníteni.

Írásgyakorlatok, a kialakított téma további kibontása (a novella kiegészítése, a bevezetés és a befejezés hozzáigazításával)

A foglalkozás zárása

Az elkészült novellák felolvasása.

Egy példa:

Bűjőcska

„Semmi egyebet nem hallott, csak azt, hogy csöpögött-csöpögött valami a foszladozó szőnyegre. A ház teljesen nyugodt volt.” Egy sötét alak állt az ajtó mögött. Megfordult, véres, falfehér tenyerével letörölte izzadt homlokát. Káromkodott egyet a fűtetlen padlásszobában. Kezében egy döglött macskát tartott. Kint ledobta a tetemet, és letakarta saját kabátjával. Megszagolta a kezét, de még mindig bűzlött a vértől és az izzadságtól. Beletörölte a nadrágjába, és odament a kúthoz kezét mosni. Megfeszítette az izmait, elforgatta a rudat, a vödör emelkedni kezdett...

Beleégett ez a kép. Pedig jó volt a Nagyapánál lenni a tanyán. A legközelebbi falu is öt kilométerre lehetett, más tempóban folyt az élet, itt a napok legalább kétszer olyan hosszúnak tündek, minden beléjük fért. Reggel kakaós csiga várta a kékkockás terítőn és Nagyapa horgászni hívta. Mindig szívesen ment vele. Kifogták a halakat, a nagybajuszos harcsát, s a kósza kárászokat, majd visszaengedték őket. De ma nem ment el horgászni. Ma nem ette meg Liza a kakaós csigáját, hiába morgott a gyomra miatt, és elfordult, amikor Nagyapa jóreggelt pusztat akart nyomni a homlokára. Hiába faggatta nagyapja, Liza nem volt hajlandó elárulni kedvtelenségének okát, de még szólni se akart az öreghez. A feldolgozatlan feszültség tapintható volt a levegőben, de Nagyapa nem volt jó a gyermeki lelkek megértésében. Elment horgászni, egyedül.

Liza csak ült a hűs falak közt és az anyja volt párnáját markolászta. Péntek volt. Ez azt jelentette, hogy ma lejön Anya is a Tiszához. Nem várta. Nem akart a szemébe nézni. Amúgy sem szeretett az anyja szemébe nézni. Túlságosan is olyan volt, mint az övé. Mintha a saját szemét bámulná a tükörben. De azért mégis jó volt hasonlítani rá! Legalább ebben az egy dologban, ha már az apja fekete fürtjeit és a nagynénje vonásait örökölte. Egész nap az ablakban ült, és az udvart bámulta meredten.

Elképzelte újra s újra, ahogy a sárga Suzuki bekanyarodik, és régi kerekei szétköpködik a sarat, a tyúkok megijednek, és félelmét elpalástolva felháborodott kukorékolásba kezd a kakas. Liza egyre jobban remegett és térdét magához

húzza egészen összegömbölyödött az ablakpárkányon. Egy apró pontba akart összezsugorodni, majd egy alig hallható pukkanással beleveszni a tanyasi idillbe. De nem sikerült neki. Maga sem tudta, hogy mikor, de talán egy fél óra múlva valami láthatatlan erő mázsás súlyokat pakolt szemhéjára és képtelen volt nyitva tartani a szemét. Elaludt. Amikor a tyúkok nagyobb patáliát csaptak, Liza nyújtózkodva nézett ki az ablakon. Az autóból 30-as évei végén járó, átlagos külsejű nő szállt ki. Besietett a házba, de az ablakban csak gyerekkori párnáját találta, semmi mást.

– Liza! Megjöttem, merre bujkálsz? – a nő hangját visszaverték a fehér falak, de válasz nem érkezett. – Lizus! Te nyerted a bújócskát! Most már előjöhetsz!

A padláson egy döglött macska mellett egy fekete fürtös kislány lélegezte be a doh és a halál szagát. Moccanni sem mert. Az anyja közeledett. Gyorsult a lány szívverése, a macskáé állt, több mint egy napja...

– Meghalt Mici – tört ki Lizából sok könnyel –, az én hibám volt. Megöltem Micit – már szinte ordított. – Elütötték... – motyogta elcsukló hangon és erősen magához szorította a kihűlt, szőrös tetemet – megmenthettem volna.

Anyja odamászott a kislányhoz, lassan kifejtette kezéből a szőröcsomót, majd szorosan megölelte.

– Nyugodj meg... – ringatta.

Liza semmi egyebet nem hallott, csak azt, hogy csöpögött-csöpögött valami a foszladozó szőnyegre. A ház ismét nyugodt volt. Nagyapa állt az ajtó mögött. Kezébe vette a döglött macskát. Megfordult, véres, falféhr tenyerével letörölte izzadt homlokát. Káromkodott, majd megindult lefelé a fűtetlen padlásszobából. Ledobta a tetemet, és letakarta saját kabátjával. Megszagolta a kezét, de még mindig büzlött a vértől és az izzadságtól. Beletörölte a nadrágjába, és odament a kúthoz kezét mosni. Megfeszítette az izmait, elforgatta a rudat, a vödör emelkedni kezdett...

HAJDU ILDI

FOGLALKOZÁSTERV 12.

A KOMPOZÍCIÓ ALAPKÉRDÉSEI

Ráhangolódás

Ötletbörze: tervezzük meg egy közösen írt novellaciklus alapjait!

A kompozícióról

Történetek, ahogy az élet írja és Hollywood előírja:

Karakterek nélkül lehetetlen történetet elmesélni, történet nélkül viszont a karakterek néma emlékművek.

- *A cselekmény önmagában nem ad ki egy történetet: plottá, strukturált történetté kell válnia!* A befogadó pedig a részeket kiegészíti és összekapcsolja a mikro-, és a makrostruktúrában egyaránt: „*A király meghalt, aztán meghalt a királynő*” – események egymásutánisága, elmesélhető cselekmény. „*Meghalt a király, majd meghalt a királyné is bánatában*” – ok-okozat, plottá strukturálódik. „*Amint a királynő megpillantotta a halott királyt, összerogyott, nemsokára a lelkét is kilehelte*” – olyan plot-részlet, ami az olvasót kiegészítő játékba is hívja (miért?). Nem mond ki mindent a kapcsolatról, hozzáadott olvasói kiegészítést provokál. Ebben rejlik az írás döntő műfogásainak egyike!
- *A plotmodellek*, mint minden minta vezérfonalul szolgálnak. A hagyomány és az újítás között meg kell találni a kellő egyensúlyt, hogy egy ismertnek egy ismeretlen és meglepő, ugyanakkor világos változatát adjuk!

Struktúraminták

1. Kapcsolattörténet: tipikus szerelmi történet, háromszögtörténet, barátság történetek, családi viszonyok...
2. Hősi történet: a hős harca, veszélyes utazás...
3. Kereső modell: a hős keres (Grál, apa, anya...), detektív-történetek...
4. Retrospektív modell: visszapillantások, memoárok, önéletrajzok...
5. Fejlődési modell: (a retrospektív modell tükörképe): fejlődési, képzési történetek...
6. Katasztrófa-modell: bűncselekmény, háború, természeti katasztrófa...
7. Mesterplotok: a történetek, modellek sokféleségét csoportosítják.

Kompozíció és cselekményminta

Az eltolt piramis szerkezet, narratív horog (klasszikus szerkezet regényekhez, hosszabb elbeszélésekhez)

- Dolgozd ki a témád gondolkodástérképét 2-3 plot-struktúra variálásával!
- Indulj ki a tetőpontból, találd ki a történet elejét és végét!
- Dolgozz ki egy konfliktushelyzetet, rajzold meg a miliőt, helyszínt, az érdeklődést, irányítsd a figyelmet az aktuális történésre, élj a késleltetés eszközével!
- Jelenetezd a konfliktust!

Ellenőrizd a kidolgozott részlet felépítését:

- Milyen szándék, cél vezérli a karaktereket? Miben rejlik a viselkedésük indítóoka?
- Fontos dolog forog kockán? Inkább belső, lelki természetű vagy külső, fizikailag megfogható a krízis? Nagyjából azonos erősségűek az érdekelt felek?
- Egészen a végsőig fokozódik a konfliktus?
- Tudsz még a helyzetből meglepő fordulatokat találni?
- A főszereplők fájdalma valóban mélyreható, megérthető?
- Ne felejtse, a főszereplőnek változnia kell! Miben rejlik a változás magva (megérkezik vagy visszatér)?
- A történet a megoldás, az összeomlás vagy a nyitott megoldás felé törekszik?

Tervkészítés a megszavazott témára:

Rajzoljuk meg közösen a gondolkodástérképet a „Passzolgatós” novellaciklus tervünkhöz!

FOGLALKOZÁSTERV 13.

AZ ELBESZÉLŐ ÉS AZ ELBESZÉLÉS PERSPEKTÍVÁJA

Rábangolódás

A hozott történetek, tervek felolvasása 3 fős csoportokban, a „Passzolgatós” novellaciklus egyes darabjainak összehangolása.

Az elbeszélés perspektívája és az ábrázolás

Elméleti kérdések röviden:

- „*A regény nem tükör, hanem lencse*”³⁸ – Umberto Eco. Semmit nem úgy másol, ahogy van, hanem úgy, ahogy láthatóvá válik.
- *A mindentudó elbeszélő (E/3. személy):* A kamera totálban veszi fel a teljes világot, ki is emelhet egyes személyeket, rájuk közelíthet, bemutathatja a

³⁸ GESING, i. m., 15.

környezetet az ő szemszögéből! Rendelkezik szereplőivel, irányítja őket, okoskodik, ítéleteket mond stb. Javasolt: ha erős a sztori, fordulatos, nagy anyagmennyiséget mozgat, hasznos lehet ma is egy auktoriális perspektíva korlátozott formája. Ha le kell győzni térbeli és időbeli távolságokat, sok szereplőt kell uralni, információk tömegével stb. Ilyen esetben rendet kell teremteni, de a kommentároktól tartózkodni kell, a mai olvasó nem tűri, ha előírják, mit gondoljon, érezzen stb.

- *Én-elbeszélés (E/1. személy)*: a trükkklencsék kiterjesztik az érzékelést (endoszkópos eszköz), belebújás a szereplő(k)be: a cselekményben részt vevő szereplő meséli el a történetet, a főszereplő, egy vele szemben álló személy vagy egy mellékszereplő (is!), aki szorosan kötődik a figurához. Javasolt: a belső terekre fókuszáló írások esetében. Ugyan korlátozza az elbeszélő látószögét, de nyíltságot eredményez, közvetlenül, autentikusan hat. Azonban kerülje a siránkozást és a szentimentalizmust!
- *E/3. személy napjainkban* a leggyakoribb, az elbeszélő láthatatlan, a dolgok szigorú közvetítője (*camera-eye*), és gyakran a főszereplő szemével lát (=átélt beszéd), miközben el is tud távolodni tőle: „Az utcán haladt és megpillantotta a fiatalembert. Megszólítsa?”; nem átélt perspektívából: Amint az utcán ment, feltűnt neki egy jó megjelenésű fiatalember. Feltette magában a kérdést, megszólítsa? – bár belülről is látunk, de ugyanakkor kívülről ábrázolunk!
- *Több perspektíva játszik egyszerre* úgy, hogy a közvetlenség a távolságtartó objektivitással párosul. Optimális rugalmasságot biztosít az írásnak, rávilágít a karakterre, érzésekre, motivációkra, elevenen jelenít meg. A különböző beállítások – a távolságot nélkülöző közelségtől a bizonyos távolságot felvevő pozícióig – változatossá teszik az elbeszélést. Csak akkor javasolt, ha inkább gyenge a sztori, nyelvileg azonban felkészült vagy! Szereppróza esetében, ahol a perspektívával játszva megmozgathatsz minden nyelvi elemet. Veszély: ha nem következetesen egybetartó, mert értelemzavaróvá, slampossá válhat az írás.

Az ábrázolás problémái

- A helyszín rajza nem válhat öncélúvá! Nem a fotográfus precizitás, hanem a környezet funkcionális részesedése a döntő. A tér aktívan beavatkozhat a történetbe.

Feladatok

- Emelj ki egy tipikus részletet és az ábrázoláson keresztül teremts önmagán túlmutató hangulatot!
- Mutass be egy tájat egyidős szereplő szemével és egy fiataléval (más-más életszituációban, a szitut ne említsd)! Írd le ugyanezt a tájat egy madár szemszögéből!
- Tégy észrevétlenül szimbolikussá egy teret a főszereplő számára, majd idéztesd fel!
- Tedd változatossá a színhelyeket, napszakokat, időjárást a belső terekben végbemenő folyamatoknak megfelelően!
- Lazíts a párbeszédeken a helyszínekre tett rövid, de funkcióval bíró utalásokkal!
- Mi a tér? Helyszín; társadalmi elhelyezkedés, szociális háló; a kor mint kultúra és történelmi hely; idegen, ismeretlen hely, mely egyszerre ígéretes és fenyegető.

A közösen tervezett novellaciklus első darabjának átdolgozása és felolvasása a tanultak figyelembe vételével:

Lea elindul

Ez a nap is varázslatosan kezdődik. Nem beszélve arról, hogy rettentően hasogat a fejem. Tegnap egész éjjel a történelem témazáróra készültem, úgyhogy most Martinovics Ignác, meg a többiek felemelő harcot vívnak a szürkeállományomban. Épphogy beértem a suliba, feltűnt valami különös. Hajnali fél nyolckor üvölt a hangszórókból a heavy metal... Hát persze... Ha nem tartózkodna körülöttem még ötven másik ember, egészen biztosan beleverem a fejemet a kétszáz éves falakba. Kossuth-nap van! Nem írunk dolgozatot. Gondolatban megveregetem a vállamat, sőt, még kezet is rázok magammal, majd lelkesen áttöröm magam a *mélyen tisztelt* tömegben, hogy eljuthassak az A-ba, ugyanis páholygyűlést tartunk. Hú, tényleg az agyamra ment a történelem.

Már éppen szárba szökken a lelkemben a *boldogság*, hogy végre kijutok az udvarra, mikor belefutok A NŐBE (igen, csupa nagybetűvel). Bájosan mosolyogva próbálok eloldalogni a biológia kistanár mellett, de hát tudtam én, hogy lehetetlen... A remény hal meg utoljára! Ez A NŐ mindig megtalál! Miután köli velem, hogy *önként és szeretettel telve* vállalkozzak egy prezentációra, otthagytam a macskaköves sétányon, én meg pislogok, mint hal a szatyorban. Ha belegondolok, ez A NŐ 2 hónapja tanít minket, de eddig csak a miniszoknyáit, és a kívágottabbnál kívágottabb felsőit, valamint a szakadt harisnyáit sikerült megismernem. Viszont a nevét, azt még nem tudom. De ezért nem is fogom törni magam. Egyébként

nagyon cuki, azt hiszi, szeretem. Egyszer elé kellene állnom, hogy én egyáltalán nem..., de hát hadd örüljön!

Úgy érzem, hogy a fejfájásom már nem lehet fokozni... Bevillannak a szabdkörművesek (most jön a dobpergés), meg Gusztáv bácsi iránt tanúsított imádatom, és ez a *különleges* fajtája a szeretetnek arra ösztönöz, hogy minél hamarabb az A-ba érjek. No, de ha minden ilyen egyszerű lenne! Belépek a patinás épületbe, és ott van *az* a végzős srác... Most elmesélném a sztorit, de az a helyzet, hogy nincs. Van ez a fiú, és egy ideje már figyelgetjük egymást, és barna bőr félcipője van. Múltkor Márait olvasott a T-ben. Márai... Az örök szerelmem... Szóval, ott ül a csigalépcsőn, én meg azt sem tudom, merre vagyok arccal. Ilyenkor bezzeg cserben hagy a nagy szám! Felmerül bennem, hogy talán csábosan kellene nézнем rá, de hát amilyen szerencsétlen vagyok, még a torkora szaladna a rágóm... Így hát a szelídebb variáció mellett döntök, összehúszom fülem-farkam, kedvesen rámosolygok, és villámgyorsan elhúszok a médiába. Ám utamat állja az *önbizalomhiányom*, megtorpanok. Ráadásul tegnap, Kádár tanárnő beszólt: „Addig írd fel fiam a neved a lapra, amíg nem szégyelled!” – ez sem segít sokat. Balzsam az a nő a lelki sebekre, mindenkinek ajánlom (email-cím a honlapon.) Egyébként hat sebből vérző egóval az ember nem a legsikeresebb a fiúknál.

Ilyen megpróbáltatások után esem be a médiaterembe. „Megjött Lea” – közöli a drága, és *örömtől* csillog a szeme. Motyogok valami „elnézést a késésért”-féleséget, majd egy rendkívül pimaszra sikeredett vigyor kíséretében ledobom magam egy székre. Debreceni tanár úr enyhe késztetést érez arra, hogy belefojtson a fél deci feketéjébe, amit a folyosón vett az automatából kerek 70 forintért! A gyűlésen megbeszéljük az aktuális dolgokat, a gólyák kívánságát. Azt szeretnék, ha a Kossuth Gimnázium minden hónapban szervezne egy bulit a tanulói számára. Most komolyan! Nem tudnak nem kossuthos buliba menni? Na, jó. Ehhez a fiatal generációhoz már én is kevés vagyok. Gusztai bácsi erről úgy vélekedik, hogy ha összegyűjtünk 500 aláírást, akkor az igazgató elé visszük a dolgot. Míg az aláírandó lapokat osztogatják, a mögöttem ülő tízedikes lány feljajdul. Letört a körme! Igen, a körme. Uralkodom magamon, aminek csakis a kínzó migrénem lehet az oka. Miután szétrebben a kupaktanács, átkullogok az orvosi szobába. Legnagyobb meglepetésemre ott találom Ármint, és ez kapóra jön nekem, gyorsan átpasszolom neki a papirost.

HORVÁTH ADÉL

A KREATÍV ÍRÁS HELYE ÉS LEHETŐSÉGEI
AZ ÉLMÉNYKÖZPONTÚ IRODALOMÓRÁN

(Fűzfa Balázs *irodalom_10* c. tankönyvének Arany János-fejezetéhez)¹

Az élményszerű szövegértést és megértést támogató interaktív és reflektív technikák működtetése egy Arany-balladában a szakaszos olvasás módszerével:

Óraterv: <i>Arany János: Szondi két apródja</i> (7. évfolyamon végzett feldolgozás alapján)	Megjegyzések
Célok: – a ballada műfajdefinitív jegyeinek az árnyalása, – a többszólamú ballada vizsgálata, – a hiány és a metaforikus képek értelmezése, – a nyelvi megalkotottság jelentésképző szerepe. Fejlesztési követelmények: – az értő olvasás fejlesztése, az olvasás mint folyamat közös megtapasztalása, – a jóslás és az előfeltevések szöveggel való szembesítésének gyakorlása, – az együttműködési és problémamegoldó készség fejlesztése, – kreatív írásgyakorlatok, párbeszéd kialakítása. (Egyéni, csoportos, és frontális munkaformára épülő tanulásszervezés.)	A szakaszos olvasás olyan módszer, melyben az olvasás és gondolkodás folyamata irányított kérdésekkel készíti a diákokat interaktív részvételre, és gyakran termékeny vitát is provokál. Ez a feldolgozó módszer alapos tervező munkát igényel, előre tisztáznunk kell: Mi a célunk a szöveg olvasásával? Milyen kulcsproblémákat vet fel a szöveg? Mit érthetnek meg a diákok az olvasás után? Milyen élményhez kívánjuk őket juttatni az olvasás során? Milyen területen várható változás az olvasást követő megbeszélés után?

¹ FÜZFA Balázs, *irodalom_10.*, Krónika Nova, Bp., 2008, 216–255.

Ráhangolódás: 1. A diákok a füzetükben egy <i>T-táblázat</i> (ellentétes vonatkozások összevetésére alkalmazható grafikai szervező) jobb oszlopában egyénileg rögzítik a ballada műfajával kapcsolatos elvárásaikat (a tevékenységet ekkor nem követi semmiféle megbeszélés, már tanultak balladákról). 2. <i>Nyitott mondatok</i> kártyája: az osztály néhány tagja a tanár által összeállított kérdéseket tartalmazó kártyákból egymás után húz egyet, felolvassa és gondolkodás nélkül befejezi a kihúzott kártyán lévő nyitott mondatot: – A reneszánsz szerintem... – Úgy gondolom, hogy a reneszánsz történetek... – A török támadások idején... – A törökkel folytatott harcok... – A korszak hősei és jellemei... – Ha apród lennék egy magyar védő mellett... 3. A ballada címét ekkor közöljük, <i>címmeditáció</i> készítése, a tanulók egyénileg dolgoznak abból a célból, hogy felidézzék korábbi ismereteiket vagy <i>megjósolják</i>, mi lesz a ballada témája. Csoporton belül osztják meg asszociációikat egymással.	1. Csak annyit közlünk, hogy szakaszos olvasással egy Arany-balladát fogunk olvasni. Feltételezhető, hogy a T-táblázatba a diákok többsége a <i>balladai bomályt</i> rögzíti. 2. Előzetes ismeretek, tapasztalatok előhívása a történelmi korszakkal kapcsolatban. 3. Többféle asszociációra és történetelvárássra számíthatunk, aminek nyomán később megbeszélhető, hogy a szereplőket kiemelő cím a zárlat felől metaforikusan hogyan értelmezhető.
Jelentésteremtés: 1. A ballada első két versszakának a felolvasása rövid csoportmegbeszéléssel. Majd a <i>jóslás</i> és az első olvasói benyomások összevetése következik a történelmi összefüggések és az alapszituáció tisztázásával. (A ballada ismeretlen szavainak értelmezése a szakaszos olvasással párhuzamosan.)	1–2. versszak, itt szembe-sül először az olvasói előfeltevés a szöveggel: a cím és az alaphelyzet az apródokat helyezi a fókuszba, tisztázódik a történelmi kontextus.

2. A 3-4. v. felolvasása, frontális keretekben a szituáció értelmezése (Ali és követének a párbeszéde), a korábbi olvasmányélmények előhívása. 3. A két szólam <i>s szerepekre bontása</i> az 5. versszaktól. A páratlan versszakokat: az apródok szólamát egy tanuló, a páros versszakokat: a követ szólamát egy másik tanuló olvassa fel (érdemes előre felkért tanulóknak gondolkodni). 4. Csoportfeladat: <i>irányított képalkotás</i>. A csoportoknak szorosan a szövegből kiindulva az olvasottakból részletes vizuális rekonstrukciót kell készíteniük: 1. csoport: Minél részletesebben és pontosabban képzeljék el a kiinduló helyzetet: Drégely romjait, a hegyet, a sírt az apródokkal, a völgyet a török táborral... 2. csoport: Pontosan képzeljék el és lássák maguk előtt Alit a követtel; elhelyezkedésüket, stílusukat, a színeket, a hangulatot... 3. csoport: Képzeljék el a szöveg szerint az apródokat, rekonstruálják a várban történeteket (az eseményeket, benne Szondi szerepét, viselkedését, szavait, felszerelését). 4. csoport: Képzeljék el a szöveg alapján a követet! Kövessék reakcióinak változását! A végén rövid visszajelzések és következtetések zárják a feladatmegoldásokat.	3-4. v.: a fantázia, a belső képek működtetése nem magától értetődik, mivel a tanulók készen kapott képi kultúrában élnek a hétköznapiakban. Az irodalomértésnek viszont fontos feltétele a képzelet működtetésének képessége, ami egyben figyelmes olvasásra is szoktat. Az 5-6. szakaszban már érdemes rávezetni a diákokat a szerkezetben és a képekben rejlő metaforikus jelentések összefüggéseire, a lehetséges olvasatokra a mélyebb megértés érdekében. Pl. a tér metaforikus képei: a fent–lent ellentéte erkölcsi megítélésként is értelmezhető. Érdemes csoportosítani a nyelvi elemek változását a követ szólamában: a hangutánzó, hangfestő szavak, illetve a megszólítások szintjén... Tudatosítani az apródok történeti szempontból lineáris szólamának átokmondássá formálódását. Felvetni a „hűség-ballada” metaforikus olvasat lehetőségét stb.
--	---

5. Rámutatás a mű többszólamú szerkezetének, nyelvi relativizmusának jelentésképző szerepére:² – A jelentésképzés felszíni struktúrában megmutatkozó egyértelmű ellentétezése mellett: múlt–jelen, fent–lent, magyar–török, sötét–világos, győzelem–vereség... – Vannak rejtektutak, pl. nézőpontváltások: 3. v., 4. v., 7. v., lelepleződnék a morális értékvilág viszonylagosságai, a létérzékelés többszólamúságai a szólamokba való beleíródással: 13. v., 14. v., 16. v., amik leleplezik az eltérő értékrendeket: 18. v., 19. v. – A többszólamúság kitágítja és egyben el is bizonytalanítja a nézőpontokat (Ki lát?/ Ki beszél?): elsődleges narrátor, Ali, a követ közvetítő beszéde / „saját hangja”/ apródoktól átvett dallama, Márton pap, apródok, Szondi. 6. Irányított tanári kérdések segítségével nyitott zárlatértelmezések konstruálása: – Fejtsük ki az apródok részletes jellemzését! – Írjuk le az idegen török követ viselkedését és az apródok egymásra tett hatásait! – Milyenek az uralkodó érzelmeik? – Hogyan viselkednek a szereplők a helyzetben? – Hogyan értelmezhető a záró versszak átokmondása? – Hogyan láttatja a szöveg az apródok helyzetét a világban? – Miért mondhatjuk, hogy a hatalom beszéde alulmaradt? – Hogyan csúsznak egybe a nézőpontok, a szólamok és az idősíkok? 7. A ballada műfajának árnyalása: epikus, lírai, drámai elemek kigyűjtése a szövegből, az óra eleji <i>T-táblázat</i> kitöltése.	Érdeemes már itt rámutatni arra, hogy a <i>Szondi két apródja</i> miért került bele a <i>Kapcsos könyvbe</i>. Miért vált az <i>Őszikék</i> első versévé, hogyan teremti meg az előmodern horizont nyitó pozícióját. Az olvasás befejeztével a diákok kiválasztják és továbbgondolják saját olvasatukat. Ez az alapja annak, hogy továbblépjenek a szöveggel való párbeszédben.
--	--

² FÜZFÁ Balázs, *Nézőpontváltások és beleír(ód)ások A Kapcsos könyv első szövegében*. (Arany János: *Szondi két apródja*) = *Mentés másként. Tanulmányok, esszék irodalomról, olvasásáról, tanításról*, Pont Kiadó, Bp., 2012. 18–27.

Reflektálás: 1. Rövid esszé (önálló munka), pl. a hűség szerintem... 2. Páros eszmecsere: a párok megosztják egymással egyéni gondolataikat az esszéjükkel kapcsolatban. 3. Szorgalmi projektmunkák ajánlása.	Visszajelzés a tanulók motiváltságáról.
--	--

Ezek az interaktív, reflektív módszerek és technikai eljárások alkalmasak arra, hogy a kreativitást felélesszék a tanórákon az olvasás-értelmezés folyamatában is. A tanár számára egyértelmű kép alakul ki a gyermekek általános intellektuális képességéről, kreatív vagy produktív gondolkodásukról, vizuális és előadói képességeikről. Természetesen az előzetes információk előhívása során a specifikus tanulmányi képességekről is szerezhetünk benyomásokat, nem beszélve a meglévő ismeretek alkalmazásának és továbbgondolásának eltérő mélységeiről. De nemcsak a kognitív képességek és egyéb teljesítmények, hanem a csoportmunkák, a közös és egyéni előadások tükrében a szociokulturális és a pszichoszociális attitűdök is megfigyelhetővé válnak. Pl.:

- Hogyan alakul az együttműködésen alapuló munka hatékonysága egy-egy diák munkája során?
 - Milyen vezetői képességekkel rendelkeznek a tanulók?
 - Hogyan viszonyulnak a kreatív, újszerű feladatokhoz?
 - Mennyire képesek könnyeden kifejezni magukat?
 - Viselkedésük mennyire kitartó és célirányos?
 - A szöveg és egymás iránt mennyire érzékenyek, empátikusak, mennyire vágyanak a társak elfogadására?
 - Milyen mértékben nyitottak, lelkesek, energikusak és intenzívek?
 - Kik az önállóak, magabiztosak, akik képesek közös feladatmegoldásra?
- Stb.

Ebben az első, alapvető olvasás-megértés gyakorlatsorban is elmondhatjuk, hogy az átlagost felülmúló teljesítményekhez szükség van tények ismeretére, memóriára, logikus gondolkodásra, pontosságra, vagyis hagyományos kognitív képességekre és a hozzájuk kapcsolódó kreatív képességek kombinációjára: ötletek megfogalmazására, hajlékonyságra a szokatlan dolgok vállalásához, alternatívák felismerésére. A tanárnak csak tudatosnak, nyitottnak kell lennie ahhoz,

hogyan felismerje, melyik gyermek, milyen területen / területeken emelkedik ki, miben rejlik az erőssége.³

„Írószeminárium” a tanórán

Tudatosítja az írás alkotó és folyamatjellegét. Fejleszti a kritikai gondolkodást, a szövegértést (mert íróként másként olvasnak a diákok is), a képzelőerőt, az empátiát és a toleranciát. A tanulók ezeken a foglalkozásokon megtanulhatják, hogyan hozzanak létre igényes írásokat érdekes témákról komolyan, valódi közönség számára.

Pl. az idézett Szondi két apródja balladával kapcsolatban felmerülő témák: *Hűség és árulás az iskolában; Maszkok és álarcok a családban; Hűség és haza korosztályunk körében; Apró halálok mindennapjainkban; Mikor és hogyan érintett mélyen az elmúlás gondolata stb.*

Fontos, hogy a diákok rendszeresen kapjanak választható feladatokat az őket érdeklő témákban, adjunk ki előre eredményességi szempontokat a választott műfajhoz, írásműhöz. Teremtsük meg a felolvasás lehetőségét, az ehhez szükséges légkört, és alakítsuk ki az írásművek átdolgozásának a szokását.⁴

Ötsorosok a tanítás folyamatában

Segíti a diákokat saját hangjuk megtalálásában, bevezető lépés lehet a költői mesterség irányába, eljuttat a saját élmények iránti megbecsülés kialakulásához. Az ötsoros olyan irányított versforma, amely megköveteli a téma tömörítését, a kreativitást, megmozgatja a fantáziát:

<i>Arany János: Szondi két apródja...</i> inspirációja alapján új versforma születésének irányítása csoportbontásban 7. osztályos évfolyamon:	<i>Ötsoros alkotások</i>
A következő benyomásokat asszociálta az apródokhoz az 1-2. csoport: <i>fájdalom, kiszolgáltatottság, bizalmatlanság</i> Az ötsoros tanári instrukciója a csoportmunkához a következő volt: 1. sor: 1 főnév az érzelem megnevezése 2. sor: 2 szó, az érzelem jelzőszerkezettel történő körülírása	A jobbnak talált mű: <i>Fájdalom</i> <i>Naiv álmokképek</i> <i>Hullámozva kergetőznek, tolongnak</i>

³ BÓKAY Antal, *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, főszerk. SIPOS Lajos, Krónika Nova, Bp., 2006., 29–42.

⁴ Lásd melléklet!

3. sor: 3 ige vagy igenév, az érzellemmel kapcsolatos cselekvések megnevezése 4. sor: 4 szó, az eddigi képekkel kapcsolatos személyes gondolatok, benyomások 5. sor: 1 szó, az első sor egyszavas szinonimája	<i>Kicsi, nagy, véges, végtelen</i> <i>Kiszolgáltatottság</i>
A követ jellemzésének asszociációi a 3-4. csoport szerint: <i>borongós, tűnődő, indulatos</i> Az ötsoros tanári instrukciója a csoporthoz a következő volt: 1. sor: 1 főnév, egy jellemző jegy megnevezése 2. sor: 2 szó, a hangulathoz társítható szín és hang-érzet (határozós szó szerkezettel) 3. sor: 3 szó, a hangulathoz társítható íz, tapintás és szagérzet (jelzős szerkezettel) 4. sor: 3 szó, a hangulathoz társítható szín, hang íz-érzet (minőségjelzővel bővített birtokos jelzős szerkezet) 5. sor: 1 főnév, a téma megnevezése	A jobbnak talált mű: <i>Indulat,</i> <i>Szürkén csengő,</i> <i>Sósízz, lágy lehelet,</i> <i>Kékes szőlőmök keserűsége,</i> <i>Felnőttség</i>
A vers fogalmi asszociációi ellentétpárokból az 5-6. csoport szerint: <i>gyermekkor/ felnőttkor, bizalom/ bizalmatlanság, győztes/ vesztes, élet/ halál, hűség/ árulás</i> Az ötsoros tanári instrukciója a következő volt: 1. sor: 1 főnév, a választott fogalom megnevezése 2. sor: 2 szó, a fogalommal kapcsolatos ellentétpár (főnevek) 3. sor: 3 szó, minőségjelzővel bővített birtokos jelzős szerkezet a fogalom leírása 4. sor: 4 ige vagy igenév, a fogalommal kapcsolatos mozgás 5. sor: az 1. sor egyszavas szinonimája	A jobbnak talált mű: <i>Hűség,</i> <i>fent és lent.</i> <i>Végtelen töredék rajza:</i> <i>csábít, taszít, dühít, megszorít.</i> <i>Kitartás.</i>

Egy témáról különböző szerepekben a kiválasztott műalkotáshoz kapcsolódva

Lehetővé teszi az ismeretek változatos nyelvi, kommunikációs regiszterekben történő alkotó felhasználását. A tanulók különböző feladói szerepekben, különböző címzett(ek)hez alkotnak írásműveket különféle műfajokban és témákban. Fontos, hogy valóban érdekes témákat fogalmazzunk meg közösen, melyek valódi állásfoglalásra készítenek. A diákok szabadon választhatnak személyt, akinek a nevében írhatnak majd, címzettet és műfajt is. Elképzeléseiket ötletgyűjtés után csoportokban megbeszélhetik, vázlattá rendezik, majd formába öntés után előadják (pl. a Szondi két apródja balladához kapcsolódó témák: *Ali követő voltam* – beszámoló, *Ma így látom* – Szondi túlvilági vallomása, *Nekem se könnyű* – Ali monológja stb.).

Olvasónapló; írás saját magunk számára kötött témához

Segíti a szépirodalmi szövegekhez való személyes érdekltség kialakulását, a megértés élményszerűségét. Mindkettő fő célja, hogy a diákokban kialakuljon az olvasottakra történő reflektálás szokása. Tehát nem rövid, tartalmi összefoglalásról van szó, hanem olvasói vélemények, észrevételek rögzítéséről, melyek tanári kalauzokkal történnek, hogy elkerülhető legyen a cselekményismertetés. Pl. szemponttáblázat, osztott napló, szerephálók, diagramok alkalmazása stb.

Az írás saját magunk számára a gondolatok szabad áramlását teszi lehetővé, vélemények, érvek, problémák, kérdések megfogalmazására és lejegyzésére ad lehetőséget. A tanuló ekkor azért ír, hogy tisztázza saját gondolatait. Pl. *Az én hiúságom* végiggondolásához a Szondi két apródja az osztály tanulóinak többségét arra készítette, hogy egy hónapon keresztül naponta egy naplóban leírja élményeit, gondolatait a témával kapcsolatban, majd a hónap végén a diákok összefoglalták, hogy mire jutottak. Néhányan megosztották az osztály egészével tapasztalataikat, de kisebb csoportokban mindenkinek lehetősége nyílt a visszajelzésre. Gyakorolhatták a kritikai gondolkozást, a véleménynyilvánítást, megta-paszthalhatták, hogy egy problémára többféle jól működő megoldás születhet.

Rövid esszé a kiemelt műalkotáshoz

Eszköze lehet a szintézisteremtésnek, az értékelésnek vagy a vitának, módot ad az olvasottakkal való azonosulásra, távolságtartásra, a kritikára. Ez az 5-10 perces feladat alkalmas tanórai keretekben is az előzetes tudás előhívására, összegzésre, vizsgálódási célok kijelölésére, tanulói reflexiókra, értékelésekre. Arra ösztönzi a diákokat, hogy a tanultak személyes jelentéseit hívja elő, pl. a saját életében mihez tudja kapcsolni a diák az olvasottakat, miként befolyásolták eddigi gondolatait, mit gondol most a hallottakról, olvasottakról. Az Arany-

balladánál maradva pl. *Hogyan látom, mit válaszolnának az apródok ma?* Hasonló feladatokkal a tanár számára is lehetővé válik, hogy betekintést kapjon a tanulóknak zajló szellemi folyamatokról.

*Versek, átírások, szépirodalmi szövegek alkotása szakkeretben ugyanarra a témára*⁵

Célszerű tudatosítani és megtapasztaltatni a diákokkal, hogy az átlagos írónak, költőnek nem kell zseninek születnie, hanem türelmes munkával, fokozatos tanulással, gyakorlatokkal minden próbálkozóknak önmagához képest kell a legjobb szintre eljutnia úgy, hogy minél több műfajt, stílust, szövegmegformálási eljárást kipróbáljon. Elég később kiválasztani majd az alkathoz leginkább illőt. A kötött formákban a tanulók megszokják, hogy nem azt mondják, amit akarnak, a klaszszikus versformák, a limerickek, a japán haikuk fegyelmezettségre, tömör kifejezésre készítetnek. Tapasztalattá válik az is, hogy a szabadversben sem mindent szabad.⁶ A konkrét minták, mint pl. Arany János tankönyvekben megjelent alkotásai, azért is jó írásgyakorlat-alapok, mert rámutathatunk szerkesztési trükkökre, stílusfordulatokra, hogyan csúsztassunk össze két metaforát, hogyan rendezzünk képekhez zeneiséget, hogyan váltsunk nézőpontot stb. Leginkább pedig szembe-sítenek azzal, hogyan látjuk ma a megjelenő érzéseket, hangulatokat, gondolatokat.

A mellékletekben látunk redukciókat, átírásokat a *Letésem a lantot* és a *Mindvégig* párversekre. Ironikus karikatúrát a *Kertben* átírásából, játékos próbálkozásokat az *Írószobám*, az *Évnapra* és az *Epilógus* alapján. Haikukat, képverseket és egyéb újraírásokat a *Szondi két apródjához*.

Digitális alkotások a Szondi két apródjához

A digitális kultúra értékteremtő használatának képessége a digitális írástudás, ami határtalan kreatív lehetőségeket rejt a diákok számára, megteremtve a „mozgó-kép”, a zene és a szöveg komplex kapcsolatát. A Szondi két apródja balladához készült két feldolgozás a művészetek egymásra tett hatását világítja meg: hogyan fordít egy diák egy Arany-balladát *képregénnyé*, míg egy másik társa átírja a szöveg számára releváns érzéseit, gondolatait aláfestő illusztrációként: *Két szűz pille* címmel. Ezzel újabb és újabb jelentésrétegeket kapcsolnak az eredeti szöveghez, multimedializálják az alkotásukat.

A másik feldolgozás olyan szöveges, zenei átírás, amelyikhez szerzője saját érzéseit ültette át *Hűség* című versével egy *Reneszánsz kisvideóra*. A szöveg inspirá-

⁵ GESING, i. m., 11.

⁶ TRENCSENYI Borbála, *Költészet és játék = Nézőpontok, motívumok, irodalmi témakörök*, Krónika Nova Kiadó, Bp., 2001, 175–201. LACKFI János, *Kreatív írás avagy írói irodalom mint mesterség = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, i. m., 904–914.

ciója az Arany-ballada, ezt számos áthallás erősíti, amit kiemel a siratószerű dal-
lam is. Az alkotáshoz illusztrációként válogatott képek viszont kitágítják az ere-
deti szöveg kontextusát, az alkotó diákban kavargó kortükröt is megképezik
fanyar, dekadens hangulatukkal. A képek tehát nemcsak illusztrációk, hanem
szerves részei is a zenés átírásnak. A vizuális hatás olyasmit is elmond, amit a
szavak külön nem fogalmaznak meg. Így a létrejött mű értelmezésének az újdon-
sága abban van, hogy nemcsak lineárisan hallgatható, hanem az asszociációk, az
utalások, az ugrópontok, hipertextek mentén is. Ami azt jelenti, hogy egy prob-
léma nemcsak több nézőpontból kerül elénk, hanem azt is, hogy a más-más né-
zőpont más-más vélemény alapja is lehet. Megkíván egy olyan dinamikus
szövegértést, mely feltételezi a képernyő együtt-látását és befogadását, ami töb-
bet mond, mint az elemek részenként.⁷

⁷ FÜZFÁ, *irodalom_10*, i. m., 6.

MELLÉKLETEK

NOSZÁLY BETTINA: *Két szűz pille*

Két szűz pille ül
Smaragd dombnak oldalán –
Mögöttük csend,
Csak vér és semmi rend.
Pihen a vár,
S védői állnak
Vörös halálnak ormán.

Két szűz pille ül
Régi idők árnyán –
Köröttük száz meg száz dallam
Táncol hűvös szelek szárnyán.
Törött kopján, véres pengén,
Azoknak csorba élén
A Nap enyészik némán.

Két szűz pille ül,
Előttük mézes vadvirág –
Csábítja illata..., zamatos
Lilája könnyű álmot,
Kristály cseppekbe párállott
Szenvedélyt, s vigaszt ígér.

Két szűz pille ül
Bánatuk csonka halmán –
Édes párlat nem elég: hát
Lánccal szegik szárnyukat.
Sötét a völgy alatt,
A lények is benne,
Ám felette kéken szikrázik az Ég.

Két szűz pille nem tartozik
Se alulra, se felülre.
Szárnyuk verdes, csapkod
A tiszta űrben lassan,
Kimerülve a földre,
S annak börtönébe hullnak.

Jussuk már a szabadulás,
Szárnyak nélkül is.
Az ég már otthonuk;
Részük a Remény:
Soha bánat, soha sötét,
Nem ronthatja álmuk.

KANALAS DOMINIKA: *Dalnokok*

kopjaként állva
a kín penderíti a hűrt
halál félkörén

RÁDAY ZSÓFIA: *Felhőbe hanyatlott*

Felhőbe hanyatlott a drégeli rom.
Felhőbe hanyatlott a közel és a tá-
vol.
Felhőbe hanyatlott a tegnap és a
holnap.
Felhőbe hanyatlott a haza.
Felhőbe hanyatlott az arcod.
Felhőbe hanyatlott a hangod.
Felhőbe hanyatlott a szíved.
S a Nap már örökre a föld alá bújt.

VÉGH DARINKA: *A hűség apródjai*
(Szondi két apródja-ra)

Hiába véges az élet,
S hiába szép, ha választásra kénysze-
rít.
Hiába ad, ha elvesz,
De hiába is ad, ha mindent fájdá-
lommal elveszít.

Most kell választani,
Ha később gyötör is a kín,
Keserű lesz ezt tudni,
De ha kivárod, mindent megszépít.

Behódolni a másiknak,
Egyértelmű, fájdalmas halál azonnal.
Az egyetlen te vagy, akit hibáztat-
hatsz.
Add meg *kegyelemre magad!*

Csak a saját szemedbe nézhetsz
Ha nem leszel más, csak hűtlen,
Ha minden, amit lelkes órákban
ígértél
Elvész a ködben.
Egy ideig jó lesz ez a reneszánsz,

Majd csak később fáj.
A dac, a düh, a lelkiismereted neked
áll,
Akkor majd az öl meg, nem az, akit
megbántottál.
Reméld azt: akiért hűtlen voltál,

hű lesz hozzád örökre.
Talán eljön a földi menny,
Nem bánod meg, hogy a másikat
elhagytad...
A legnehezebb dolog persze,

Holthoz hűnek lenni,
Őt imádba mindvégig belefoglal-
ni...
Ha nem tud tőle senki soha eltérí-
teni,
Akkor *legyen irgalmad, oh Isten, övé!*

NAGY LÁSZLÓ: *Kopjaként*

arcal a dombnak
állnak a sírok mellett az apródok,

állnak a sok halom mellett,
állnak a nyugvó nap sötétjében
állnak a szemük vízben,
állnak a börtön kapujában,
állnak az Isten világában.

RÁDAY ZSÓFIA:

Kopja-fa
sok szíven nőtt át,
s most egy szívből nő ki.

DOROGHÁZI DÓRA: *Állok...*

Egyedül és társsal,
szemben a múlttal,
állok szemben a követtel,
állok az elágazás előtt,
állok az elvek erdejében,
állok hűség mellett,
állok semmi biztonsággal,
állok szabadság és erkölcs között,
állok egyszerre száz helyen:
állok gondolataim sűrűjében,
állok magammal szemben.

Arany János-redukció I.

Letéstem a lantot. Nehéz az.
Kit érdekel már a dal.
Nem az vagyok, ki voltam egykor.
Belőlem a jobb rész kihalt.
Most... árva énekem, mi vagy te?
Szó, mely kiált a pusztaságba?
Hová lettél, hová levél
Oh lelkem ifjúsága!

Arany János-redukció II.

A Lantot, a Lantot
Szorítsd kebledhez

Ha jó a Halál;

Ami derűs, Élvezd,
Boruját meg széleszd
Légy Te vitorabb.

S ne hidd, hogy a Lantnak
Ereje meglankadt:
Csak hangköre más;

S Új Eszme ha pezsdül
Ne vonakodj restül
Mikor a Lant hív.

Van hallgatód? Nincsen?
Te mondd, ahogy Isten
Adta mondanod!

DOROGHÁZI DÓRA:
Letésem a szívem

Letésem a szívem. Nyugodjék.
Tőlem ne várjon ő könnyörgést!
Nem az vagyok, ki voltam egykor,
minden tagom szerelmes volt belé.
A tűz nem melegít, nem él,
csak mint korhadt fái világa...
Hová lettél, hol talállak
oh lelkem boldogsága!

Más lány hintette rád mosolyát,
bársonyruhában járt a nőd,
füledbe súgott minden szünetben,
mire szívem darabokra tört.
Fűszeresebb az esti szél,
hímzettebb volt a rét virága...
Hová lettél, hol talállak
oh lelkem boldogsága!

Nem így, magánosan bolyongtam,
érted szaporáztam lépteim:
baráti szem, művészi gonddal

függött képtelen gondolatain...
Láng gyúlt a láng gerjedelménél
s eggyé fonódott minden ága...
Hová lettél, hol talállak
oh lelkem boldogsága!

Zengettük a jövő terveit,
elsírtuk a múlt panaszát.
Szerelem fényével öveztük
körül a mindennapok porát –
Minden csókunk friss zöld levél
gyanánt pattant koszorúba...
Hová lettél, hol talállak
oh lelkem boldogsága!

Ah, látni véltük szemeinkben
a lángoló tüzet.
Olyan életet álmodtunk, mely
örökre boldoggá tehet.
Hittük: ha illet a babér,
lesz, aki osszon... mind hiába!
Hová lettél, hol talállak
oh lelkem boldogsága!

Most... árva szívem, mi vagy te?
Elhunyt szerelmek lelke tán,
mely temetőből, mint kísértet,
jár még föl a halál után...?
Hímzett, virágos szemfedél...?
Szó, mely kiált a némaságba...?
Hová lettél, hol talállak
oh lelkem boldogsága!

Leteszem a szívem eléd. Nehéz az.
Kit érdekelne már panasz?
Ki örvend fonnyadó virágnak,
miután a törzs is kihalt.
Ha a fa élte megszakad,
egy percig éli túl virága.
Oda vagy, érzem, oda vagy
oh lelkem boldogsága!

KISS-BATTA ROZÁLIA:
Felveszem a lantot

Fűszeres éjjel
művészi képek
fogadnak újra,
mert visszatértem.

Nehéz illatok,
apró virágok,
friss, zöld az erdő,
s kezemben lantom.

Fénylő emlékek
szépet hímeznek
árva sétámba,
rád vártam, ihlet!

KISS-BATTA ROZÁLIA:
Letésem a lantot

Melegít a tűz,
mely elkorhadt lantból él.
Jobb rész vele ég.

Szomorú mosoly
ül az ég dalos ajkán,
fűszert hint a szél.

Heves verseny volt,
így letörtek magányos
lantos ujjaim.

Panasz és remény.
Sírva fontuk a nemzet
zöld koszorúját.

Hittük, fénylik majd
síron babérkoszorú.
Örök az álom.

Kísértet-ének,
hímzett szemfedél rajta,
nem lát, csak kiált.

Leteszem lantom,
dal és öröm megszakad,
életem fonnyad.

VÉGH DARINKA: *Gimnáziumban*
(A *Kertbenre*)

Bolyongok mélán, nyugodtan,
hiányzik a csend.
Teljesen elvesztem a gimnáziumban
s velem együtt elveszett minden.

Nincs más, csak a csend.
Az az enyém. Nem néznek rám.
Persze nem kell, hogy okuk legyen.
Legföljebb... a kíváncsiság.

Ugyan, nem is lehet, hogy okuk
legyen.
Nem vagyok olyan, mint a többi
lány.
A baj az, hogy nem abban látom az
értéket,
milyen márkájú a táskám.

Ördögi kör ez.
Mert én nem leszek olyan, mint ők.
Másképp viszont nem beszélnek
hozzám. Így nem leszek ismerős.

De nem is kell!
Ők nem veszik észre létem se.
Mert ugyan, kit érdekel a más sebe?
És persze, kit érdekel az én sebem?

Bolyongok mélán, nyugodtan.
Közönyös a világ, gondolom.

Egyre inkább kincsnek tartom hall-
gatásomat.
És már nem érdekel a hatalom.

A hatalom, ami az enyém lehetne,
ha olyan lennék, mint ők.
Ha mindenki szeretne,
akkor lennék ismerős.

Közönyös a világ:
s nincs benne csend.
Amíg el nem jön a halál.
Teljesen megváltozott az érték-
rend...

Az ember olyan gögös lény,
nem gondol a jövőre.
Törtető, önző, hatalmas és rém.
Elsöpör, átgázol mindenben.

De majd ha elvész
ez a közönyös világ,
nem látják majd szépnak
a márkás táskák porát.

Bolyongok mélán, nyugodtan,
itt a gimnáziumban,
ebben a közönyös világban,
mely – sajnos – nem jobb a tavalyi-
nál.

NAGY LÁSZLÓ: *Az erdő*
(Az *Írószobámra*)

Ez az erdő hol én nosza',
Szegény erdő, jaj!
Semmit se nézek soha,
Szegény erdő, jaj!
Hamar eltévedek ott,
A kiút merre is volt?
Szegény erdő, jaj!
A fő célom az is volt,

Szegény erdő, jaj!
Hogy merre is menjek most,
Szegény erdő, jaj!
Hogy megtaláljam az utat,
„Fúrtam egy jó kis kutat”
Szegény erdő, jaj!

KEMÉNYFI ESZTER: *Évnapra*

Első gimis év,
Micsoda világkép!
Tizenhármasszám,
Nagy kezem van már;
Magasról lenézek:
De hol vannak a kicsik,
Akkikhez beszélek?

NAGY LÁSZLÓ: *Az erdő*
(Az *EPILOGUSra*)

Itt az erdő szépen virul,
A fához mókusz simul,
Mogyorót gyűjt,
De leesik és gurul.

Itt az erdő szépen virul,
Az őzgida éppen kibúj',

Járni tanul,
De mégis visszahull.

Itt az erdő szépen virul,
A liba szépen libul',
Nagy korába,
Jó vacsora lesz hát, na.

Itt az erdő szépen virul,
A kutya szőre mindjárt kihull,
Meleg van ma,
Nemigen megy sehova.

Itt az erdő bánatban áll,
Megették az őzgidát (*bát?*),
Farkas koma,
Jót lakomázott, *noba*...?

JÁMBOR ÁDÁM:
Gimnáziumi éveim margójára
(Az *Epilógusra*)

A Kossuthot én kijártam.
S mintha kéjenc nővel jártam
 volna, bizony,
teher volt e züllött viszony.

Koldus voltam, csórnom kellett
– Szép kocsira sosem tellett –
 irigy voltam,
s a nőmet elhanyagoltam.

A Kossuthot már kijártam.
Kínoztuk egymást, de vártam,
 hogymegyszer csak
átöleljen, s hogymegsírhatok

hideg keblére borulva.
De nem kímélt, kiborulva
 ripacskodott,
hogymeghűtlen voltam itt, meg ott...

A Kossuthot, lásd, kijártam.
Végig nyugalomra vágytam,
 s nyugalom nincs,
csak fáradt tagok, szűk bilincs.

S lám, fölocsúdott s ölelne,
ígér, csókol, engesztel, de
 a rab madár
kalitja ki van nyitva már...

TARTALOM

Előszó.....	7
FÜZFÁ BALÁZS: Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben.....	9
BODROGI FERENC MÁTÉ: A Fesztivalizáció paradigmája: reflektált élményközpontúság (elméleti alapvetés).....	45
SZAKÁLY SZILVIA: Fordítás, műfordítás és irodalomtanítás.....	83
CZIMER GYÖRGYI: Bevezetés a szépirodalmi szövegek írásába (módszertani segédanyag diákok és szakkörvezetők számára).....	129

Kiadja a 2006-ban Vas megyei Prima-díjra jelölt SAVARIA
UNIVERSITY PRESS ALAPÍTVÁNY (fuzfa.balazs@chello.hu)
Borító: FÚZFA BALÁZS ■ Nyomdai előkészítés: BODROGI FERENC MÁTÉ
Nyomdai munkák: BALOGH ÉS TÁRSA KFT., Szombathely, Károli Gáspár tér 4.

ISBN 978-615-5251-82-5 ■ ISSN 2061-845X