

Szigetek és hidak
A HUNRA első magyar olvasáskongresszusa
Szeged, 1997. április 2–4.

A megértő irodalomolvasás:

Tankönyv tolmács-szerepben

Miért születnek a tankönyvek? Milyen helyük van a könyvek Babelében?

Ha e kérdések mérlegére a saját gyermekkori tapasztalataimat helyezem, a mérleg nyelve hirtelen kileng, majd visszaeszkedik a helyére, aztán nem mozdul többé. A kilendülés a szellemi érintettség energiáját mutatja; ennek időtartama egy, legfeljebb két nap... A tankönyvek ugyanis mindig az iskolakezdés napján jelentették számomra a legtöbbet. Amikor egyedül maradhattam velük, lapozgatni kezdtem őket, ők pedig bizalommal megnyíltak előttem... egy-egy világ ígérete nyílt meg akkor bennük. A szegényes színek ragyogni kezdtek, az olcsó papírra nyomtatott betűk világítottak: megmutatták a rejtőzködő értelem sugárzó erejét. Az olvasókönyvem az elsőtől az utolsó betűig végigböngészttem, kedvem szerint ugrándozva az olvasmányok között. Amikor aztán az iskolában használatba kerültek, soha többé nem ismétlődött meg ez a meghitt és boldog találkozás. A betűk fénye kialudt, a színek elsűrűküdtek, a feltároló titok teljessége bevésődő ismeretek cserepeire hullt szét.

Mi történhetett akkor? Milyen negatív bűverő érvényesítette hatalmát? És mit mond el ez a régi történet a tankönyveknek az életükben betöltött szerepéről?

Azt hiszem, lényeges mozzanat volt ebben a dologban az a körülmény, hogy a tankönyvek egyszerűen használatba kerültek. Az első napon, a használat pillanatáig még úgy viselkedtek, mint általában a könyvek: megnyitásra, fellapozásra kínálkoztak, megszólítottak, akárcsak az embertársak, akiknek mondani-valójuk van. A saját rendeltetési helyükön azonban, az iskolai használatban kiváltak a könyvek világának eleven forgatagából, és ezáltal, minden jel szerint, elvesztették életüket: mintha csak a lélek szállt volna ki belőlük. A tankönyv létmódjában vált mássá a könyvhöz képest, és ez a metamorfózis létvesztéséget jelentett.

Dehát nem arra valók a tankönyvek, hogy *használjuk* őket? Nem a *használhatóságukban* mutatkozik meg erejük és értékük?

De igen, ez bizony elsőrendű elvárás a tankönyvvel szemben: legyen használható! Különösen fontosnak mutatkozik ez a követelmény akkor, ha a tanár elvárásai felől tekintünk a tankönyv szerepére.

A tanár, akinek a személyében összpontosul és napról napra új impulzusokat kap az a felelősség, amelynek tartalma az egymás nyomában áramló nemzedékek szellemi lehetőségeinek kiteljesítéséért való munkálkodás, joggal várja el a tankönyvtől, hogy ebben az erőfeszítésében a segítségére legyen. Ez a tankönyvre nézve azzal a következménnyel jár, hogy minden más könyvhöz képest sokkal jobban rászorul befogadóinak az együttműködésére. A szállóige bölcsességét, amely szerint „*A könyvet mindig ketten alkotják: az író, aki írta, s az olvasó, aki olvassa*”, a tankönyv igazolja a leglátványosabban. A tankönyvbe ugyanis hangsúlyosabban beleíródnak használóinak az elvárásai, mint bármilyen más könyvbe. Egy olvasókönyv pl. nemcsak arról árulkodik, hogy mikor mi szerepelt az iskolában tanítandó irodalmi repertoárban, hogy melyek voltak azok az irodalomról szóló ismeretek, amelyeket az adott korban az általános műveltség részének tekintettek, hanem arról a társadalmi elvárásról is szól, amelyet koronként az irodalom oktatásával szemben támasztottak, nem beszélve arról az esztétikai és pedagógiai szemléletről, amelyet mindenkoron érvényesítettek az irodalom oktatásában. Ezért a tankönyv írója sohasem az az egyetlen személy, aki papírra veti annak szövegét, hanem a tankönyv megrendelői és használói is mind „szerzők”, annak mértékében, amennyire használni tudják vagy sem, elfogadják vagy elutasítják az adott tankönyvet. Nem véletlen, hogy talán egyetlen más könyvtípust sem szoktak az emberek annyira a *sajátjukként* emlegetni, mint a tankönyveket. „*Ez az én könyvem*” – ez a fordulat egy tankönyv esetében nemcsak a tulajdonjogra vonatkozik, hanem a használatra is: én használom, tehát az enyém, és ez sokkal többet, sokkal személyesebbet jelent annál, hogy „az én tulajdonom”. „*Az én tankönyvem*” – egyforma természetességgel hangzik ez, akár egy tanár, akár egy tanuló mondja ki.

Mit jelent akkor a tankönyv „használhatósága” a tanár, és mit a diák esetében? Vonatkozhat-e ez a fogalom két, egymástól merőben eltérő, talán éppen egymással ellentétes elvárásra?

Mielőtt erre a kérdésre válaszolnánk, azt javaslom, gondoljuk meg: ha ez így volna (ha tehát a tanár meg a diák elvárása elvileg egymással ellentétes lehetne), akkor ez azt jelentené, hogy bármely tankönyvvel kapcsolatban vagy csak a tanárok, vagy csak a diákok részéről lehetne hiteles „az én tankönyvem” kijelentés. Márpedig nem hiszem, hogy léteznék olyan tankönyv (bármilyen rossz tankönyv is legyen az), amelyet nem annak az eszménynek a nevében írtak volna meg, hogy a tanárok meg a tanulók számára egyaránt használható legyen. Minden tankönyvet azzal az igénnyel írnak, hogy a tanárok és a diákok is használják azt.

A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy ez nem mindig szokott sikerülni. Saját gyermekkori emlékem felidézése talán másokban is előhívott hasonló tapasztalatokat. De a jelenünkhöz közelebb álló, a tanári gyakorlatunkból származó tapasztalatok is igazolhatják, hogy a tankönyvhasználat terepén gyakran eltérő útra terelődik a szerzői szándék valamint egyfelől a tanári, másfelől a tanulói elvárás. Más szóval: a tankönyvvel kapcsolatos elvárások igen gyakran oppozíciós viszonyba kerülnek egymással.

Miért van ez? Mit jelent ez? – kérdezhetjük újra.

Nézzük most ismét a hozzánk legközelebb álló olvasókönyv példáját.

Emlékezzünk vissza arra a régi olvasókönyvünkre, amely egyetlen napig volt igazán a miénk. Azon a napon kettesben bujkálva kínálkozó értelem felkutatá-

sával. Persze nem derült ki minden, sőt a „minden” rejtve maradt, de éppen ez volt az ígéretes, ez volt a jó. Ez a varázs – most már kimondhatjuk – azáltal tört meg, hogy az iskolai használatban a tankönyv elveszítette a személyiséget: eszközzé vált, tárgygyá személytelenedett, s ezzel odalett a vele való összetartozásunk páratlan érzése.

Minek az eszközévé válik a tankönyv az iskolai használatban?

Erre a kérdésre a legkézenfekvőbb válasz egybeesik az oktatásnak a közvélemény által is elsőrendűnek tekintett feladatával: az iskola ismeretekkel látja el a tanulókat, biztosítja számukra az általános műveltséghez szükséges alaptudást, kifejleszti e tudás megszerzéséhez nélkülözhetetlen képességeket. A tankönyv – a közfelfogás szerint – ennek az ismeretszerzésnek, illetve képességfejlesztésnek az eszköze.

Hogyan tölti be ezt az eszköz-funkcióját a tankönyv, és milyen szerepet biztosít e feladat teljesítésekor a tanárnak, illetve a tanulóknak?

Az előbb mondottak értelmében kétféle tankönyvre gondolhatunk most, amelyek közül az egyik inkább az ismeretszerzésnek, a másik hangsúlyozottabban a képességfejlesztésnek az eszköze.

Az *ismeretközlő tankönyv* tartalmazza azt a stabil ismeretanyagot – irodalom-tankönyv esetében írói életrajzokra, pályaképekre, korrajzokra, elméleti fogalmak definíciójára, valamint a művek kanonizált értelmezéseire lehet gondolnunk –, amelyet a tanulóknak el kell sajátítaniuk, be kell vésniük az emlékeztükbe, általános műveltségük fontos részeként. E tankönyv használatakor a tanárnak arra kell törekednie, hogy a lehető legpontosabban és legteljesebben megismételje, mintegy „felhangosítsa” ezt a műveltségi anyagot, s magyarázatokkal egészítse ki az ismeretek jobb „elmélyítése” érdekében.

Az ismeretközlő tankönyv előíró jellegű, használata a tekintély elvén alapul. A tankönyv–tanár–tanuló viszonya itt hierarchikus, alá-fölrendeltségi viszony. Ebben a viszonyrendszerben a legfőbb tekintély a tankönyv, amely előírja, milyen ismereteket kell „átadnia” a tanári magyarázatnak; a tanár a maga rendjén ugyancsak tekintély a tanulókkal szemben, annál fogva, hogy ő az „ellenőrző szerv”, ő képviseli azt a kényszerítő erőt, amely rábírja a tanulókat arra, hogy minél jobban elsajátítsák a tankönyvben előírt ismereteket. Végül, maga a tankönyv is alárendelődik egy (többretegű) tekintély hatalmának: egyfelől a tudományos kutatások tekintélyének, amelyek eredményeit – leegyszerűsített, didaktizált formában – meg kell ismételnie; másfelől pedig az aktuális politikai hatalom tekintélyének, amely a saját ideológiájának érvényesítését kéri számon az oktatás egész intézményén, így a tankönyvön is.

Képességfejlesztő tankönyveknek tekinthetjük például az Önöknél jól, nálunk kevésbé ismert programozott tankönyveket. Az ilyen tankönyv lépésről-lépésre haladva megtervezi a tananyag (irodalomkönyv esetében a művek) „feldolgozásának” (elemzésének) a menetét. Feladat- és kérdéssorokat tartalmaz, amelyeknek az a hivatásuk, hogy elvezessék a tanulókat a tudományos igazsághoz, illetve az irodalmi szöveg nyelvi anyagából kibontható műértelemezéshez. Az ilyen tankönyv nem annyira ismeret-, mint *módszerközlő jellegű*; azon a felfogáson alapul, amely szerint bizonyos precízen kidolgozott kutatási eljárások – olvasati előírások – betartásával meg lehet ragadni az „igazságot”: a mű jelentését.



Az eredményes használat feltétele ezúttal az, hogy a tanuló fegyelmezetten végigkövesse az olvasati előírásokat, lépésről-lépésre haladva válaszoljon minden egyes kérdésre, megoldja az összes feladatot. Ha betartja az előírásokat, nemcsak a mű keresett értelméhez juthat el, hanem kialakulnak műértelmező képességei is.

Nálunk nem voltak divatban az ilyen programozott olvasókönyvek, emlékszem viszont – ugyancsak a gyermekkorból – néhány olyan középiskolai kémia-óránkra, amelyek ilyen programozott tankönyv-lapok alapján zajlottak. A tanárnő szétosztotta a feladatlapokat, s a máskor magyarázatra szánt időben nekünk kellett – a feladatsorok megoldásával – eljutnunk az aznapra előírt ismeretekhez. Emlékeimben is szorongással és tanácstalansággal telített maradt az így eltöltött idő. Ezek a feladatlapok erőteljesen érvényesítették rajtam tekintélyüket és kényszerítő erejüket; megrémítettek és elhallgattattak inkább, mintsem előhívták volna a kreatív gondolkodás energiáit. A kérdések, feladatok gépiesek voltak és gépies válaszokat igényeltek; nem volt meg bennük az a biztató szólítás, amelyre válaszolva ténylegesen *válaszolókká* válhattunk volna mi is. Ebben a beszédhelyzetben nem volt megszólító és megszólított, nem volt élő személyes kapcsolat, tulajdonképpen nem volt itt semmilyen kommunikáció. A tanárnak ebben az oktatási szituációban betöltött szerepe is igazolja ezt az észrevételt: az ő feladata itt a felvigyázásra szorítkozik, az örökösre afőlött, hogy a tanulók pontosan tartsák be a módszernek a feladatsor által előírt szabályait.

Az oktatási folyamat résztvevői között ebben a helyzetben is tagadhatatlan a tekintélyelv érvényesülése.

Előfordulhat, hogy egyik-másik jó képességű, analitikus gondolkodású, a kémia iránt fokozottan érdeklődő diáktársam számára hasznosak, „képességfejlesztők” voltak ezek a programozott feladatlapok. Figyelemre méltó azonban az a körülmény is, hogy az ilyen oktatás a már előzetesen kifejlesztett képességekre támaszkodik, lineárisan, láncszerűen építkezik. Ha nincs meg ez az előzetesen kialakított alapozás, elakad a folytatás is, és az a látszat keletkezik, mintha nemcsak a kimunkálás, hanem maga a képesség-csíra is hiányoznék: az alkotó gondolkodásé, az együttműködésé, a megértésre és az önmegértésre való törekvésé.

Ezen a ponton most meg kell állnunk. Hiszen minden tanár tapasztalatból tudhatja, hogy ezek a képességek egyetlen egészséges gyermekből sem hiányoznak. Sőt, azt is tudjuk, hogy az önkiteljesítés vágya, a világtértés igénye olyan tartalmai az emberi személyiségnek, amelyek nem fogynak el a gyermekkor elmúlásával. Ez az a közös vonás, amely mindennél erősebben összeköt, egy közösségbe foglal bennünket a tanítványainkkal. Ennek a hajtóereje működtet minden jól sikerült tanítási órát.

Akkor hát most azt kell kérdeznünk: van-e olyan tankönyv, és ha igen, milyen lehet az, amely ennek a tanárban-diákban egyaránt munkáló emberi igénynek, a megértésre való törekvésnek akar megfelelni? Amely nem használati tárgy (tölcsér vagy pumpa) az oktatási folyamatban, hanem partnerünk, társunk a megértésért folytatott dialógusban? Amely nem zárja ki a tanulás játékeréből sem a tanulót, sem a tanárt, hanem inkább egymásra utalja őket közös érdekük, a megértés igénye révén, miközben alkotó együttműködésre készíti őket?

Az ilyen tankönyvet – ha léteznék ilyen – én „*tolmács-tankönyvnek*” nevezném.

A tolmácsolás mindig az olyan dialógus-helyzetben válik szükségessé, ahol a partnerek nem egészen értik meg egymást, de valamiért mégis érdekük a véleménycsere. Amikor a megértés akarása hajt valakit, akkor meg kell találnia a módját annak, hogy hidat teremtsen, amely elvezeti őt a megértendőhöz. Ilyenkor mutatkozik meg a közvetítés szükségessége.

Ilyen helyzet áll elő olyankor is, amikor olvasunk. Mindannyian tapasztalhattuk, hogy a könyvek (és elsősorban az irodalmi művek) által juttatnak kifejezésre valamit, hogy elrejtik előlünk az értelmet. Aki olvas, az ezt az elrejtett értelmet keresve jut el a szöveg első betűjétől az utolsóig. Ha nem hajtana bennünket az előlünk elbúvó, s ezzel csalogató értelem megtalálásának a vágya, nem volna kedvünk végigolvasni a szöveget. Az olvasás: hídépítési játék, amely által az előlünk csalogatva menekülő jelentést folytonosan (soha nem befejezhetően) megközelítjük. Ez a játék spontán olvasásban magától is működésbe lép. Jelenlétét az jelzi, hogy ilyenkor „nem tudjuk letenni a kezünkéből” a könyvet.

Sok szöveg azonban annyira eltávolodott – időben és térben, illetve kulturálisan – az olvasójától, hogy ebbe a távolságba már belevész az az értelem, amely valaha – vagy pedig mások számára – még vonzó lehetett. Ilyenkor léphet be az addig „kétszemélyes” értelemkereső játékba a tolmács.

Minden irodalomtanárnak van tapasztalata arról, hogy ez mit is jelent. A tolmács ugyanis a szövegértelmező irodalomórán maga a tanár. Nagyon jól tudjuk,

hogy ebben a helyzetben a „tolmácsnak” nem az a feladata, hogy egy az egyben lefordítson egy pontosan rögzíthető jelentést. (Ezt már csak azért sem tehetné meg, mert az irodalmi műnek éppen az a természete, hogy nincsen stabil jelentése.) Ilyenkor inkább az a feladat, hogy rámutassunk a szövegben rejtőző titkokra, hogy hangot adjunk a benne várakozó értelemigénynek, hogy ezáltal működésbe léphessen az értelemkereső játék. Ilyenkor a magányosan olvasás (az „egyedül vagyok a szöveggel”) meghittségét és örömét átvisszük egy több-pólusú dialógusfolyamatba. A dialógusnak ez a kiterjesztése bizonyosságot ad a művek értelmének végtelen gazdagságáról, de a beszélgetőtársakkal – embertársainkkal – való eleven szellemi kapcsolat életet gazdagító hatásáról is. Az ilyen beszélgetésnek minden résztvevője – a maga módján – tolmácsná válik.

De hát hogyan illeszkedhet be a szövegek tolmácsoló megértésének a beszédhelyzetébe, miképpen vállalhat tolmács-szerepet a tankönyv?

A *Megértő irodalomolvasás* egy lehetséges válasz-kísérlet erre a kérdésre. Mielőtt bemutatnám, hadd bocsássam előre, hogy magát a kérdést, amelyre válaszképpen megszületett, a tanítási gyakorlat tette fel. A kis székelyföldi bányaváros fémipari szaklíceumában, amelyben a tanári pályámat elkezdtem, a diákjaim többsége nagyon szerény, minimálisnak is alig mondható ismeretmennyiséggel rendelkezett, s mondanom sem kell, hogy hiányzott a képességeiknek az az előzetesen kialakított alapozása is, amely lehetővé tette volna a továbbépítkező oktatást. Igen gyorsan csődöt mondott minden olyan próbálkozásom, amely a tankönyvet az ismeretszerzés eszközeként igyekezett volna a tanítás szolgálatába állítani. De a szöveggyűjtemény sem vált be, hiszen a művek értelmezéséhez sok-sok elméleti és történeti háttérismeret, valamint előzetes műelemzési gyakorlat kellett volna. Ilyen helyzetben vagy abbahagyja az ember, vagy pedig megpróbálja – a köztudatban is benn élő bölcs tanács szerint – alacsonyabbra állítani a mércét, úgymond „leszállni a tanítványok színvonalára”.

Hálás maradok akkori tanítványaimnak, mert ráébresztettek arra, hogy nem alacsonyabbról, hanem inkább mélyebbről kell elindulni, vagy ha úgy tetszik, magasabbról, abból a távlatból, ahonnan a teljesség titkai felsejlenek, és vonzani kezdenek mindannyiunkat. Ezeknek a fiataloknak nem voltak ugyan irodalmi ismereteik, de voltak élettapasztalataik, s ezekből adódóan a lét értelmére vonatkozó – persze még tudatosítatlan – súlyos kérdések. Ezek a kérdések ott voltak a mozdulataikban, a tekintetükben, a kemény, már-már ellenséges tartózkodásukban, a hibáikkal teli dolgozataikban, amelyekben – épp ezáltal – feltárult előttem életük hiányokkal és sebekkel teljes valósága. Ebben a feltárlásban volt benne a válasz arra a kérdésemre, hogy honnan is kezdjem el az irodalom tanítását. A legtágabb kérdéskörből kellett elindulnom: az irodalom mibenlétének a kérdéséből. A legsúlyosabb, a tudósokat-filozófusokat is próbára tevő kérdés ez, mégsem bizonyult nehéznek, mert összefüggött a még tágabb, még súlyosabb, de mindannyiunk életét betöltő kérdéssel: az élet értelmének a kérdésével.

Erre a kérdésre csak a képzeletet felszabadítóan, játékosan lehet válaszolni. Első tanítványaim ébresztettek rá arra is, hogy az irodalmi művek értelmezése ennek az értelemnek a játékba-hozásával, a dialógusban bontható ki. Bár nem voltak előzetesen kialakított műelemzési készségeik, de készen állt bennük a képzelet és az eltöprengés képessége, amely az irodalomértés nélkülözhetetlen feltételének bizonyult.

És még valami: ezeken az órákon tapasztaltam meg azt is, hogy minden emberben, még a legkevésbé műveltekben is, él valamiféle rejtett tudás az irodalomról, és ez a tudás aktivizálható, illetve gyakoroltatással kiművelhető. Az én tanítványaim legtöbbször nem rendelkezett látványos olvasottsággal, voltak azonban primér olvasói tapasztalataik, amelyeknek a tudatosítása sikerélménnyel tölthette el, s ami még ennél is fontosabb, önreflektáló gondolkodásra szoktatta őket. Az irodalmi gondolkodásnak, a művek diagnosztizáló olvasásának pedig ez is alapfeltétele.

A *Megértő irodalomolvasás* című könyvben természetesen benne élnek ezek a kezdettől fogva felgyülemelő tanári tapasztalataim, azonban szövegét mégsem tekintem valamiféle forгатókönyvnek, amelyet akárhányszor meg lehetne ismételni. Megírásakor (pontosabban: többszörös újraírásakor) inkább annak a gyermekkori olvasókönyvemnek az eszménye lebegett előttem, amely igazi olvasókönyv tudott lenni legalább egy napon át, felvillantva előttem a „minden” titkának az ígérését. Olyan tankönyvet szerettem volna írni, amely kiterjeszti ezt a pillanatot mindazok számára, akik a kezükbe veszik és – használni akarják. Persze ez csak akkor sikerülhet, ha a könyv nem eszközként, hanem társként tud belépni azokba a beszélgetésekbe, amelyekbe majd befogadják: ha szólni tud majd a diákokhoz és a tanáraikhoz egyaránt, ha egymáshoz békíti a partnerek érdekeit, ha együttműködési teret tud számukra teremteni.

Egy másik eszmény, amely ezt a könyvet formálta, az irodalmi szövegek többpólusú dialógusba hozásának elve volt. A szöveg öröme ily módon nemcsak időben, hanem térben is kiterjeszthető; erről győzött meg engem annak a sok-sok szövegértelmező beszélgetésnek az élménye, amelyeket a diákjaimnak köszönhetek. Ez a könyv szövegtestével is reprezentálni hivatott a több-pólusú dialógust azáltal, hogy többféle „nyelven”, többféle hangon szólal meg. Ezek a következők:

1) *Az irodalmi szövegek hangja.* Ezek a szövegek az irodalomóra „főszereplői”. A tolmács-tankönyvnek valósággal meg is kell szólaltatnia őket. Azaz: a könyv nemcsak „tartalmazza”, hanem úgy mutatja be ezeket a megértésre szánt szövegeket, olyan szövegkörnyezetbe, olyan játéktérbe vonja be őket, hogy valamiképpen feltűnjék bennük az időben vagy térben már eltávolodott értelem, hogy ezáltal mégis „szóhoz tudjanak jutni”.

A tolmács-tankönyv ily módon dialógusba vonja, értelmezésre kínálja az irodalmi alkotásokat.

2) *Az ablakba helyezett szövegek hangja.* Az ablakokban különféle részletek szólalnak meg irodalomelméleti, irodalomtörténeti, esztétikai, filozófiai tanulmányokból, egymásnak akár ellentmondó műelemzésekből, irodalmi alkotásokból, amelyek „továbbírva” értelmeznek más műveket stb. Ezek a szövegek lazán kapcsolódnak a „főszereplő” irodalmi művekhez; voltaképpen ezek intertextusát képviselik; azt mutatják meg, hogy bármely szöveg más szövegekkel való kapcsolatában él és kap értelmet. Mindannyiunknak vannak tapasztalataik arról, hogy az általunk olvasott szövegek egymással is „beszélgetnek”, annál fogva, hogy minden éppen olvasott szöveg megértésébe belejátszanak a korábbi olvasmányok tapasztalatai is; így hát a szövegek egymást értelmezik, pontosabban mindig újraértelmezik.

3) *A kérdés- és feladatsorok hangja.* Ha az irodalmi alkotásban megmutatkozik számunkra valami megértésre váró mozzanat, az oly módon történik, hogy a szöveg kérdéseket vet fel bennünk. Ezek a kérdések azért teszik számunkra érdekessé a szöveget (nem engedik letenni a könyvet), mert valamiképpen bennünket érintenek: saját legfontosabb létproblémáinkra ismerünk rá bennük. Az irodalmi alkotások megértése voltaképpen azáltal dialogikus, hogy kérdés-válasz struktúrája van. Ha ez a dialógus tolmács közvetítésével zajlik, akkor nyilvánvaló, hogy a tolmácsnak éppen a kérdezés nyelvét kell játékba hoznia. A tankönyv kérdés-soraiban a kérdezés nyelve testesül meg.

Ám ezek a kérdések nem helyettesíthetik a tanár és a tanulók saját kérdéseit. Ellenkezőleg: a tankönyv kérdései csak mint a dialógus egy lehetséges pólusának a hangjaiként szólhatnak meg, úgy, hogy ez a hang „beszélgető helyzetbe hozza” a jelenlévőket (mintegy „kedvet csinál” a beszélgetéshez). Ebben a helyzetben a tankönyv alkalomadtán akár el is hallgathat a maga kérdéseivel: be is lehet csukni, ha ez szükségesnek mutatkozik: azaz nem érvényesíti kényszerítő erejét a dialógusban.

4) A negyedik hang a *magyarázó szövegeké.* Ezek folytatják, illetve kiegészítik a kérdéssorok által megalapozott dialógust. A magyarázat nem oldja meg a kérdés- és feladatsorokban felvetett problémákat, nem zárja le azokat egy végleges válasszal, hanem inkább továbbfejleszti azokat. Például a könyv elején feltett kérdés – „Mi is az irodalom?” – mindvégig megválaszolatlan marad, ám a kérdés által megnyitott problémakörök mentén haladva sokféle tapasztalatot lehet szerezni az irodalmi jelenségről. Ezek a magyarázatok nem egyszerű ismeretközlő szövegek; hanem inkább az irodalomértési folyamatnak a kifejtett értelmezésében való megvalósulását reprezentálják; ezek a magyarázatok tartalmazzák a szövegértelmezéshez szükséges elméleti fogalmakat is.

Ez a reprezentáció azért szükséges, mert a műről való beszéd nyelve nem lehet azonos a mindennapi kommunikációban információcsere céljából használatos nyelvvel (tudjuk jól: a művekről nem lehet „konyhanyelven” beszélni), ugyanakkor nem lehet azonos a természettudományok szikár fogalmi nyelvével sem. Az értelmezés nyelve a műről való dialogizáló gondolkodás nyelve. Az interpretáció nyelve meg kell hogy feleljen annak a beszédhelyzetnek, amelyben az irodalmi szöveggel folytatott párbeszéd zajlik. Az értelmezés nyelvének minősége a szövegértés minőségének fokmérője is.

A szövegértelmezésnek az írásban való gyakorlása a tapasztalatok szerint tudatosítja az értelmezés jelentőségét és felelősségét. Ezért is javasol a tankönyv viszonylag sok írásban megoldandó interpretációs feladatot. A hozzáférhetőséget a feladatok játékosága hivatott biztosítani.

Az úgynevezett „háttérismereteket” pedig, amelyek szintén szükségesek a szövegértésben, a *Megértő irodalomolvasás* többnyire mozgósítja (és nem „bevezeti”). Ezt annak a felismerése teszi szükségessé, hogy csak olyasmit érthetünk meg, amiről vannak már előzetes tapasztalataink. A tolmács-tankönyv voltaképpen ezt a latens tudást – életvilág-tapasztalatokat, olvasói tapasztalatokat, valamint a történeti távolság felismeréséhez szükséges ismereteket – segíti át az eszmélkedés szférájába. Tehát nem előír, mint inkább előhív egy megértő szándékot.

Azt a tapasztalatot segíti újra meg újra megisméltódni, amely szerint olvasáskor nemcsak mi keressük a jelentést, hanem a szövegek is helyet keresnek maguknak életvilág-tapasztalataink és olvasói tapasztalataink között.

Talán kitűnik az elmondottakból, hogy a Megértő irodalomolvasás más nyelven szól a használóihoz, mint a hagyományos tankönyvek zöme; másfajta tudás-eszménynek, másfajta befogadói elvárásoknak igyekszik megfelelni. De hogy valóságos elvárások íródtak-e bele a szövegébe vagy sem, azt majd az fogja eldönteni, hogy azok az emberek (tanárok és diákok), akik őt választják, jó szívvel mondják-e róla: „*Ez az én tankönyvem*”.

Orbán Gyöngyi

Mitől élmény az olvasás?

A hangos olvasás szükségességéről

A kérdésselvetés mindazoknak, akik szenvedélyesen, életszükségletből olvasnak, természetesen felesleges. Most én az átadók, az irodalmi művet közvetítő tanárok oldaláról közelíték a kérdéshez és a válaszadáshoz. Az élményszerzés forrása igen sok összetevőből áll össze, s ezek értékelése, elemzése igen sok szempontból lehetséges. A művészi szöveg esztétikai élménnyé válásában – kiskorú kortól 18 éves korig – ugyanis meghatározó szerepe van a tanár bemutatott, hangos olvasásának. Ám ugyanilyen nélkülözhetetlen élményt adó forrás lehet az órai szövegolvasás is. A hangzó művészi szöveg emberformáló, lélekre ható ereje ugyanis pusztán magyarázással, különféle megértetési utakkal nem pótolható. A hangos olvasás tanulásban betöltött szerepéről egy korábbi alkalommal már szóltunk. Most e nagyon is kézenfekvő módszer érzelmi életet formáló, azt gazdagító hatásával foglalkozunk.

Előadásom első részében egy 1921-ben megjelent, aktualitásából mit sem veszített tanulmányról fújom le a feledés porát. Nemcsak az volt ugyanis tanulságos számomra e tudományos értekezésben, amit ott olvastam, hanem az a tükörbenezés is, amire biztatnék minden kollégámat: a múlt tapasztalataiból bizony jobban számon kellene tartani azokat az eredményeket, hasznos módszereket, amelyek évszázadokon, olykor évezredekken át bizonyultak járható útnak, s vállalni kell a gyakran látványos elképzeléseket kínáló (pl. tankönyvcsaládok által terjesztett), gyakorlatban alig próbált ötletek elutasítását. A gyermek érdekében még a maradi jelzőt is.

Az említett tanulmány szerzője **Balogh József**, munkájának címe: „**Voces paginarum. Adalékok a hangos olvasás és írás kérdéséhez.**” (Franklin Társulat, Bp., 1921.) Balogh József nem az irodalomtanítás módszertana felől közelíti meg a kérdést, ám mondandója – lefordítva a módszertan nyelvére – a címben felvetett kérdésünkre ad hiteles választ. Előljáróban még annyit: a szerző az ókor értő tudósa volt, s innen kiindulva teszi fel kérdéseit, ám összegzései már saját korához szólnak. A század elejéhez. Ezért tartom gondolatébresztőnek s hozzánk szólónak eredményeit.

Kérdései a következők:

- „bizonyítható-e, hogy az ókorban mindazt, amit ma önmagunknak némán olvasunk, fennhangon olvasták?
- mennyiben terjeszthető ki ez a jelenség a középkorra?
- feltehető-e, hogy ebben a korban az írás is hangos művelet volt?
- mi e sajtósági jelenségeknek a magyarázata?”

Balogh József precíz szövegelemzési munkával egymás mellé sorakoztatta mindazon példáit, amelyek alapján egyértelmű, hogy az *antik ember számára a könyv lapjának (sőt a holt betűknek is) elsősorban hangja volt*. De hangja volt a középkorban is.

A tanulmány egyik példája a Krisztus utáni V. századból való, Arisztainetosz történetéből: *A szép Akontiosz beleszeret a tündéri Kydippébe. Elhatározása: Kydippe vagy a halál. Szerelme tárgyát egy kertben lesi meg: Kydippe szolgálója elé hirtelen egy alma gurul, amelybe írás van karcolva. A lány kíváncsian felveszi a gyümölcsöt és átadja asszonyának. Kydippe pedig – s ez volt Akontiosz körmönfont terve – természetesen fennhangon – olvassa az írást: Artemiszre esküszöm, Akontiosz felesége leszek.*

Balogh József a következőképpen értelmezi az idézetet: A bizonyító-hely interpretálása igen finom: nem az a döntő itt, hogy Kydippe fennhangon olvassa a felírást (hiszen szolgálója jelen van, ő adta át az almát és kéri meg úrnőjét, olvassa el mi áll rajta), hanem hogy Akontiosz egész csele azon az egész természetes feltevésen épült fel, hogy a szokás törvénye szerint a lánynak mindenképpen hangosan **k e l l** majd olvasnia az esküt.

Vagy álljanak itt biznyságul a keresztény irodalom példái:

- *Szent Anialt, a Thebais remetéjét a démonok még olvasmánya közben is meglepik: ekhóként ismétlik az olvasó szavait.*
- Szent Benedek regulája pedig ezt írja elő a rendtársaknak: *Mikor a hatodik óra után a fráterek felkelnek az asztaltól, teljes csendben pihenjenek ágyaikon, vagy ha valaki netán olvasni óhajtana önmagának, úgy olvasson, hogy mást ne zavarjon.*
- Olykor a néma olvasás büntetésként fordult elő a rendházakban.

A tanulmány írója a XVI. századig sorakoztatja példáit, levonva következtéseit a hangos olvasás szokásáról: egyik oka az olvasás technikájának lassúsága, gyakorlatlansága, de a másik „az antik ember lelke mélyén gyökerezik”, ugyanis „**a hangos olvasás önként és természetesen illeszkedik belé a hellén–római ókor retorikus világába, ahol közéletnek, nevelésnek, irodalomnak és tudománynak közös alapja a művésziesen formált élő és hangzó szó volt**”.

Az írás-olvasás elnémulásának magyarázatát Balogh József abban látja, hogy a könyvnyomtatással mindez a folyamat mechanizálódott, s a felszínes olvasásra sarkallta az olvasót. Sajnos a XIX. század számos technikai vívmánya is – mondja saját koráról a tanulmány szerzője – nemcsak az élőszót szorítja le a színpadról, hanem bizonyos fokig a könyvnek is szurrogátuma lett. Lehetetlen mindebben fel nem fedoznünk, mint hal el az emberi gondolat legnemesebb közlőeszközének, a szónak mélyén mindaz, ami individuális, humanisztikus és művészi érték

volt... A 19-ik század második felében megdöbbentő mértékkel fejlődő hírlapírásnak nyelvünkön, stílusunkon, gondolkodásunkon, műveltségünkön való hatalmát általában alábecsülik. ... Napjainkban a retorika helyét a hírlapsajtó foglalta el, amely félelmetes szervezetével uralkodik közvéleményen, közkerkölcsön, közműveltségen. Az ókori retorika emberi szónak hangot és életet adott, értéké avatta, a mai zsurnalizmus az emberi szót ólombetűbe temeti és devalválja.

A jóslat XX. század végi (sajnos Balogh koráénál súlyosabb) megvalósulásáról vannak tapasztalataink. E tapasztalatok számszerű, statisztikai, s a mérhetetlenebb emocionális mutatóit nem szabad megváltoztathatatlan tényként elfogadnunk. Tudatos munkával kell visszaadnunk a szó becsületét. Mert talán valamikor az író is számított tolmácsolója becsületére.

Flaubert – írja Zola – nem a szemnek írt, nem annak az olvasónak, aki a kályhakuckóban ülve a tekintetével olvas, hanem olyannak, aki szavával fennhangon vágja oda a mondatokat, ebben áll tulajdonképpen munkájának egész rendszere. Hogy mondatait érezze, egyedül ülven asztalánál, ordította őket, s csak akkor volt megelégedve, ha azzal a zenével hagyták el a mondatok a torkát, amelyet számukra keresett. Croissetben (Flaubert faluja) ezt a módszert jól ismerték, a cselédek utasítást kaptak, hogy ne zavartassák magukat, ha az urat kiabálni hallják, csak a polgárok álltak meg az úton kíváncsian és sokan „fiskális”-nak hívták, kétségtelenül abban a hitben, hogy az ékesszólást gyakorolja. Véleményem szerint semmi sem jellemzőbb, mint ez a vágycsozás a harmónia után. Nem ismerjük Flaubert stílusát, ha mondatait nem „ordítjuk el”, mint ő tette. Szavalásra írott stílus ez. A szavak hangzatossága, a ritmus terjedelme csodálatos hatalmat adnak a gondolatoknak, néha a lírai bőség, néha komikus ellentét által”. Természetesen nem csupán a hatás kedvéért idéztem a Flaubert-ről írt gondolatokat, hanem azért is, hogy így felnagyítva a hangos olvasás gyönyörködtetésben betöltött szerepét elmondhassam saját tapasztalataimat is.

Tanításom során ugyanis egyre gyakrabban találkozom olyan hallgatóval, aki nekem nem öröm már a néma olvasás sem, hanem munka. Jóllehet egyik állítás sem zárhatná ki a másikat, sőt a kettőnek egybe kellene esnie – valami alibikeresés miatt (tananyag mennyisége, idejét múlt témája, időhiány stb.) egyre ritkábban kerül szinkronba a kötelező olvasás és az öröm fogalma vagy a intellektuális munkával megszerzett élménytadó olvasás érzése.

És az olvasóknak mintha nemcsak az örömük, hanem a belső hallásuk is elveszett volna. Egyre gyakrabban hallok megcsonkított Arany, Petőfi szöveget: tanári pályán, előadói pódiumon. A magánhangzók hosszúságának eltűnése, a régies helyesírással írt (de ritmusformáló tényezőként fontos mássalhangzók) rövidülése kezd természetes jelenséggé válni. Azt, hogy ezzel a pongyolással Arany, Petőfi és mások vesszoraik sánták lesznek, már fel sem tűnik. Érdekes, hogy a jó fülű gyerekek kisebb korban, ha elavult vagy ismeretlen értékű hangzót mondanak az általuk továbbadandó szövegben, akkor valami halandzsaszótaggal ugyan, de betartják a verstani követelményeket. Felsőtagozatos korban már megszűnik ez az ösztönös képesség.

Irodalomtanári munkámban – védekezési stratégiaként (miként más alkalommal írtam is erről) – az irodalmi szöveget állítom még akkor is a középpontba, ha a szakirodalmi megközelítések előzetes elolvasásával erőfeszítés nélkül

értelmezhető volna maga az irodalmi mű is. Tehát Devecseri Gábor Homérosz-kalauzát csak akkor javaslom az ókor kapujában toporgónak, ha már az Iliászt és Odüsszeiát elolvasta. A hangulati, érzelmi benyomás ugyanis nem pótolható a racionális megközelítésekkel.

Hephaisztosz gyönyörű pajzsléírását nemcsak példaként olvassuk föl a szövegelemzés kedvéért, hanem annak zenéjéért is. S tesszük ezt minden ókori szerzőnél. A hiányos háttérműveltséget ezáltal ugyan nem pótoljuk, de az adott mű tökéletességre törő képiségének, hangzásvilágának segítségével megjeleníthetjük azt az írói világot, amelyet talán kötelezőként előírt penzum volta ellenére is érdemes elolvasni.

(Csak zárójelben jegyzem meg: kislányomnak, aki 11 éves, felolvastam nyári szünetben az Odüsszeiát. A művet kötelező olvasmányként kapta. Jómagam is nehezen fogtam a fölolvashoz, félve az ókori mű több mint 2000 évetől. Ám amint a szereplők egymáshoz való viszonya lassan családfává rendeződött, kislányom számára is úgy vált egyre érdekesebbé a történet. Devecseri Gábor fordításának zeneisége engem is magával ragadott, s egyre jobban éreztem magam az előadói szerepkörben. Az estéről-estére folyó regéléskor számtalan elgondolkodni való kérdés is elhangzott. Olyanok, amelyekre az ókorral foglalkozók adhatják meg a kielégítő választ, de ugyanakkor minden, az Odüsszeiával foglalkozó felnőttnek is fel kell tennie, ha nyitottan olvas: pl. miért egyeneslelkű, nyíltbeszédű a főhős, mikor folyton mellébeszél? (Az állandó jelzők értelmezése, a keresztény értékrend és az ókori értékrend ütközése mind-mind olyan problémát vet fel, amelynek magyarázásával elérkezhetünk, elérkeztünk a görög gondolkodásmód stb. világába.)

Vajon megengedjük-e, hogy tanítványaink feltegyék ezeket a látszólag „egyszerű” kérdéseket? Vajon sarkalljuk-e őket, hogy a gyermeki kérdezőkedvet kincsként őrizték magukban? S vajon egy közös olvasásnál mennyi kérdésre tudunk mi magunk megfelelni?

Ez utóbbi kérdést gyakran kellene nekünk, irodalomtanároknak magunkban föltennünk. Mert talán így sok baj gyökerét megtalálhatnánk önmagunkban. S ezzel a „baj gyökere” toposszal elérkeztünk következő irodalmi példánkhoz: Mikszáth Kálmán A néhai bárány c. novellájához. A történet tanórai feldolgozásához valamennyi kezdő „kistanár” elkészíti szómagyarázatát. Sajnos ezek száma évről-évre növekszik.

(A tárgyi néprajz, az élménytadó falusi kirándulás, a nagymamák meséinek stb. megszűnésével egyre több szófordulat szorul magyarázatra. S bizony már azon sem csodálkozhatunk, ha egy konyhai életképet kis tégyelkekből elővarázsolt fűszerek illatával igyekszik a leleményes hallgató elővarázsolni. Az alapfűszerek illatát a behúnyt szemű kisgyerekek legnagyobb része fel sem ismerte, így hogy tudta volna elmesélni élményszerűen, mit főztek a Toldi házban György hazaérkezésekor.)

A mikszáthi világ elővarázsolását – a szövegértési nehézségeket játékosan vagy komolyan legyőzve – nekünk tanároknak kell elsősorban megpróbálni. Ilyen ötletkereső próbálkozásra biztattam hallgatóimat azzal, hogy 5–6. osztályban csempésszék a mondák világába azokat a történeteket, amelyeket Mikszáth

hallhatott gyermekkorában nagyanyjától. A néprajzi gyűjtések mellett jó kalauznak kínálkozik mindehhez Szombathy Viktor Száll a rege várról várra (Madách Kiadó, 1979.) című kötete. Kedvébresztésül egyik felvidéki hallgatómat kértem meg a mű tolmácsolására azon a szemináriumi órán, melyen a Mikszáth-órákat készítettük elő. Az első, fordulatos, rövid mesét a csoport udvarias érdeklődéssel hallgatta. A fölolvadó hallgató a történetet tisztességgel, a felnőttek távolságtartásával mondta el. Mielőtt a másik prózai szöveg fölolvadása elkezdődött volna, megkérdeztem tőle, nem tudná-e palóc nyelvjárásban elmondani? Meglepődött, de vállalkozott rá. Az elfogódott kezdeti mesélést lassanként felváltotta az egyre izesebb népi mesélés hangja, az előző gesztustalan felolvasást a gazdag arcjáték, széles kézmozdulatok (miként a nagyanyámtól tanultam) kísérete. A csoport mozdulatlanul figyelt, a történet humora jóízű nevetést váltott ki, mert az átváltozás megtörtént. Megjelent Mikszáth nagyanyja, akitől érdekesítő volt hallani a legegyszerűbbet is, mert a világ valóban érdekes! S a hallgató-mesélő levette magát a szerepként felvett szürke-pesti-egybeolvadás álarcát. Önmaga volt. S a Mikszáth-történetek az órákon élni kezdtek! Mert a hallgatók érzelmileg is kapcsolódási pontot találtak az íróhoz.

Ugyanígy lelkileg érintették meg hallgatóimat azok a középkori magyar irodalmi szövegek, melyeket a következőképpen „fedeztek fel önmaguknak”: A feladatuk az volt, hogy ugyanabban a mondatszerkesztési módban, ugyanannyi szótagszámban írjanak himnuszt, imát, elmélkedést stb. olyan témáról, ami a mai fiatalok érdekelheti (pl. házasság, barátság, hazaszeretet stb.), mint ahogyan az az elénk tett középkori szövegben szerepel. Mivel a kezükbe adott írásmű gyönyörű szövege veretes példaként állt előttük, ez megkönnyítette dolgukat – ám meg is nehezítette. Ugyanis szavanként kellett megbírkózniuk a gondolat formába öntésével. Az így elkészített példák azonban közelebb vitték őket a középkor írásművészetének erényeihez, a mesterségbeli szabályokhoz, a belső halláshoz (melynek megszerzésében a memoriter is igen fontos szerepet játszik).

A „belső beszéd” élővé váltására természetesen már kisgyermekkorban kell érzékennyé tenni a gyermekeket. (A HUNRA előadásain számos jó kezdeményezésről hallhattunk. Megvalósításukra elsősorban szülőként, s csak második lépésként kell tanítóként gondolnunk!) A meseválasztásban egyik szempontunk a felolvasandó mű terjedelmi rövidsége (2-3 lap) legyen. Mindezt a kritériumot még a felnőtt irodalom könyvajánlásakor is érvényesnek kell tartanunk, ha ócodó könyvolvasóval találkozunk. Hadd ajánljam figyelmükbe Leszkai András: Moha bácsi meséi c. könyvét, melynek két kötetes kiadása, úgy hiszem, sok embert csalogatott az olvasók táborába. Erkölcsmesésítő fabulái nem egyszerűen mesék! Különböző élethelyzetekre adott megfelelő válaszok, erkölcsi döntések. Szülőknak esti olvasmányként 10 perces mesék. (A kötet olvasóközönségéről, határfokáról külön beszámolót lehetne írni!)

Visszatérve Balogh József bevezetőnkben idézett gondolataihoz: a múlt betűit olvasnunk kell, s olvasni annyit tesz, mint életre kelteni a halhatatlanokat. Az alkotók szándékához hű életre keltéshez az általuk megformált hangzó szavak is hozzátartoznak.

Hubert Ildikó

Mit olvasnak a zentai gimnazisták?

Előadásom *egyik célja* egy olyan felmérés részadatainak a vázlatos ismertetése, amely egy többségében magyarok lakta jugoszláviai kisváros, Zenta városi könyvtárában most készül, s azt szeretné kideríteni, hogy a vajdasági magyarság háború utáni levertségében, minden iránt közömbös magatartásában, benutságában önfeladásának megannyi bizonyítékát tapasztalva; kollektív nemzetiségi létének jo-gaiban megcsorbítva; anyagi javaiban, művelődési életében, iskoláiban és könyvtáraiban elszegényedve mennyit és mit olvasnak anyanyelvükön a kisiskolások, az általános iskola felsős diákjai és a középiskolások, milyen viszonyban állnak a kötelező és a szórakoztató olvasmányok; *másik célja* pedig, hogy mit tehet egy közművelődési könyvtár az olvasás népszerűsítéséért, hogy a könyv és a könyvtár mint a közművelődés, az anyanyelven való tudás- és ismeretszerzés *szigete* művelődési feladatán túl *hidat* tudjon verni a fiatalok felé (akár olvasók azok, akár nem), így erősítve egy kisebbségben élő közösség felnövekvő generációinak magyarságtudatát, emberi és erkölcsi tartását, valamint hitét és kitartását abban, amit Dsida Jenő, a jeles erdélyi költő így fogalmazott meg: „*szenvetésekre, megpróbáltatásokra való tekintet nélkül kell megállnunk a sarat ott, ahová a végeztünk állított. Ha nem tudunk használni, akkor is használunk avval, hogy itt vagyunk, és egyel többen vagyunk*”.

A város. Zenta tipikusan síksági kisváros. A Vajdaság északi, Bácska északkeleti részén, a Tisza jobb partján terül el. A Tisza mente városai (Magyarkanisza, Ada, Törökkanizsa és Csóka) között a legnagyobb. Lakosainak száma az 1991-es népszámlálás szerint 22 819, míg a hozzá tartozó négy falusi településsel (Felsőhegyel, Kevivel, Tornyossal és Zentabogarassal) együtt 28 767. Lakosságának nemzetiségi összetételére nézve Zenta azon vajdasági települések közé tartozik, melyben a magyarság sorskérdéseit a népesség nagy része (82%-a) vállalja. A magyarokon kívül élnek még itt szerbek (9%-ban), jugoszlávok (5%-ban) és cigányok (2%-ban), valamint egy százaléknál kisebb részarányban megtalálhatók a Vajdaságban élő többi nemzetiség képviselői is. Ez a sokszínű lakosság a saját anyanyelvén kívül – főleg Zenta belvárosában – szerbül és magyarul is beszél.

Zenta a vidék egyik legfejlettebb ipari központja, amelynek óvoda- és iskolahálózata (10 óvodája, 5 általános iskolája, gimnáziuma, közgazdasági-kereskedelmi és egészségügyi szakközépiskolája van), egészségügyi intézményei (kórházzal), sportélete és rendezvényei arról győznek meg bennünket, hogy a vajdasági Tisza-vidék magyarságának szellemi, művelődési és oktatási központja.

A könyvtár. A zentai Városi Könyvtárat 1947-ben alapították, és már akkor közművelődési könyvtári szerepkört is kapott. Mára több mint 60 ezer könyv és a központi könyvtáron kívül 5 kisebb mozgókönyvtár alkotja a 29 ezer lakost ellátó hálózatot. További jellemző adatok: mindössze 5 könyvtáros, évente több

mint 25 ezer kikölcsönzött dokumentum, 3 ezer könyvtárg. A tagság kétharmada kis- és középiskolás diák. A könyvállomány fele szépirodalom, 28%-a gyermekkönyv, 19%-a szakkönyv, 3%-a pedig helyismereti dokumentum. A könyvek 56%-a magyar, 42%-a szerb és 2%-a más nyelvű.

A felmérés. „Olvasáskultúránkról... alig is vannak feltevéseink. Mintha csakugyan hinnénk, hogy az nem más, mint az általános iskola kis alsósainak olvasástudása; tanító nénik ügye csupán, betűismeret. A fogalomszegénység azonos a gondolatszegénységgel. A megszólalás lehetőségét alig vitathatja el valaki. A szegényes olvasottság igen. Ha ehhez még a szófontolgató félelem, fenntartás, igazodás, ügyeskedés járul – befagyunk, mint cselédek vödrében a víz. Az anyanyelvi gondolkodás lehetősége a megmaradásnak a lehetősége. Az emlékeinkben való létezésnek, a lélegzetvételnek a lehetősége”¹ – vallotta Fehér Ferenc vajdasági magyar költő, s figyelmeztetését néhány elszánt könyvtároson kívül más nem vette komolyan. Vidékünk felnőtt lakosságának olvasási szokásairól az első alapos felmérés 1992 november–decemberében a budapesti Telesi László Alapítvány Közép-Európa Intézetének a kezdeményezésére és Gereben Ferenc irányításával készült. Ez az empirikus szociológiai vizsgálódás és Nagy Attilának² a középiskolások olvasási kultúráját és nemzeti azonosságtudatát kutató tanulmányai ösztönöztek bennünket arra, hogy 1997 elején felmérést végezzünk a zentai általános és középiskolákban a fiatalok olvasási kultúrájáról. A kérdőíves vizsgálat eddig a zentai gimnázium 3 második és 2 harmadik magyar osztályában (122 fő részvételével), valamint a közgazdasági-kereskedelmi szakközépiskola 2 magyar osztályában (53 fő részvételével) fejeződött be. Az előadás írásakor csak a gimnáziumban végzett felmérések részeredményei állnak a rendelkezésemre³. Mivel mindkét iskolában magyar és szerb nyelven folyik az oktatás, s az iskolaigazgatók bizalmát sem volt könnyű megnyerni vizsgálódásainkhoz, felmérésünket kiterjesztettük a szerb tanítási nyelvű osztályokra is (habár ezek tanulóinak többsége nem zentai, hanem ingázó diák), ugyanakkor kénytelenek voltunk lemondani a nemzeti identitástudatról értékes adatokat szolgáltatató kérdésekről.

Vizsgálódásunk középpontjába tehát csaknem kizárólag az olvasási szokások kerültek, s a finomabb összefüggésekre csak néhány kérdés alapján következtethetünk. Így például abból, hogy csak 9 tanulónak (7,3%) van 500-nál több könyv a lakásában, és hogy a megkérdezettek kétharmadának 200-nál kevesebb könyve van otthon, pedig az apák 32%-a, az anyáknak pedig a 24%-a főiskolai és egye-

¹ Fehér Ferenc: *Megmaradásunk lehetősége*. In Kalapis Zoltán (szerk.): *Magyarok Jugoszláviában. A Vajdasági Magyarok Demokratikus Közösségének évkönyve*. Újvidék. 1990. VMDK. 229. p.

² Nagy Attila: *Olvasási kultúra és nemzeti azonosságtudat. (Középiskolások hármastükörben)*. In Gereben Ferenc–Lőrincz Judit–Nagy Attila–Vidra Szabó Ferenc: *Magyar olvasáskultúra határon innen és túl*. Budapest, 1993, Közép-Európa Intézet, 75–121. p.

³ *Az adatok összesítésének igényes és aprólékos munkáját Andruskó Irén, Boros Nándor, Gero Ibolya, Krivokapic Lenke, Nagy Abonyi Gajda Szilvia és Predrag Popovic könyvtárosok végzik. Fáradozásukat ezúton is hálásan köszönöm.*

temi végzettségű, ugyanakkor érettségivel az apák 27%-a és az anyák 48%-a rendelkezik, és alig akad szülő, aki ne fejezett volna be valamilyen középiskolát (13%). Arra következtethetünk tehát, hogy a szülői házban látott minták között az olvasás kultusza és kultúrája nem jellemző.

Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az a tény, hogy a pontozható 27 szabadidős tevékenységi forma közül a megkérdezettek a legvonzóbbaknak az *együtt járást*, a *kirándulást*, a *házibulit*, a *beszélgetést*, az *együttlétet*, a *magnózást*, a *diszkózást*, az *autózást*, a *rádiózást*, a *televíziózást* tartották. Csak a 11. helyre került a *színház*, míg a *szépirodalom*, a *szakirodalom*, a *múzeum* és a *műkedvelő tevékenység* a 20–23. helyeken osztozkodnak. A legkevésbé kedvelt szabadidőtevékenység a *barkácsolás*, a *képregényolvasás* (ebben bizonyára az is közrejátszik, hogy magyar nyelvű képregények nincsenek nálunk), a *házimunka* és a *gyűjtés*. Most és a későbbiekben is a nemi megoszláshoz kapcsolódó különbségektől eltekintek, hiszen a vizsgálatban résztvevők többsége lány volt (70,5%).

Az elsődleges szocializációs folyamatból, valamint az elmúlt évek háborús körülményeiből, a kisebbségi léthelyzetből adódóan egészen sajátos célértékek szabják meg ezeknek a középiskolásoknak a vélekedéseit, mindennapi magatartását, ha tudjuk, hogy számukra a legfontosabb értékek: a *boldogság*, a *béke*, az *igazi szerelem* és az *anyagi jólét*, azaz a humanisztikus értékek és a magánélet szférája, a titói korszak értékei pedig mára már értékvilágukban a sereghajtók lettek: a *haza biztonsága*, az *emberi önérzet* és az *egyenlőség*. De nincs nagy becsülete ebben a rendezettségben sem a *bölcsességnek*, sem a *munka örömeinek*, s még kevésbé a *szépségnek* és az *üdvözülésnek*. Az értékek hierarchiájának ilyen alakulását látva már azon sem lepődhetünk meg, ha a fiatalok 18,6%-a egy jó regénytől csak azt várja, hogy *szórakoztassa*, továbbá hogy *újat mondjon* neki (16%), olvasása a *kikapcsolódás* (15%) és a *pihenés* (12,5%) kényelmét adja. Az *önigazolás* (2,4%), a *megerősítés* (3%), a *gyönyörködtetés* (4%), a *valóságserű ábrázolás* (5%) és a *példamutatás* (6,5%) motívuma alig ösztönzi már ezeket a gimnazistákat az olvasásra.

A fentiek ismeretében az sem meglepő, hogy akad olyan harmadéves gimnazista, aki bevallja, hogy nem szokott könyvet olvasni. Különbözik a megkérdezettek 12%-a csak nagyon ritkán olvas könyvet (évenként legfeljebb egyet). A többség – a megkérdezettek 55%-a – negyedévenként legalább 1 könyvet elolvas, s csak a tanulók 32%-a tekinthető rendszeres olvasónak azáltal, hogy havonta legalább 1 könyvet elolvas. Ezek a tanulók kizárólag magyar nyelvű könyveket olvasnak.

Az aktuális olvasmányoknak több mint a fele (52%) kötelező házi olvasmány, a többi könyv háromnegyed része pedig lektúr és krimi. Az olvasmányértékek rangsorát tehát az iskolai presztízshatások még a klasszikusok javára rendezik át, de a legkedvesebb írók sorában már Danielle Steel (19) kerül az első helyre, s csak öt követi Jókai Mór (18), majd Móricz Zsigmond (12), Ady Endre, Petőfi Sándor (8) és ismét egy lektúrszerző: Robin Cook (7). A közvetlen örömszerzés, a könnyed szórakozás már korábban kimutatott igénye itt újabb megerősítést kap. A kortárs magyar szépirodalom pedig teljesen eltűnt a középiskolások olvasói polcáról, a vajdasági magyar irodalom írói közül pedig csak Dudás Károly és Gion Nándor neve – mint legkedvesebb író – szerepel egy-egy válaszban.

Mindezek az adatok, amelyek a mindennapi könyvtárosi munkában valamilyen módon már előrevetítődtek, s a felmérés lezárása és feldolgozása után kézzelfogható adathalmazzá, könyörtelen kórképpé állnak össze, már korábban is arra kényszerítették intézményünket, hogy keresse a megoldást az olvasásra ösztönzés, az olvasásfejlesztés gyakorlati kérdéseinek a megválaszolására az új ezredév küszöbén. Ezeknek a próbálkozásoknak a legfrissebb eredményeiről szólva röviden említést kell tennem egy olyan művelődési modellről, amely alig egy évtizeddel ezelőtt még gátja volt a kisebbségi magyar művelődési élet előmozdításának, s amely napjainkban példaértékű tevékenységi formává nőtte ki magát.

Egy művelődési modellről. Zentán húsz évvel ezelőtt jött létre a Thurzó Lajos Közművelődési Központ, mégpedig a városi könyvtár, a múzeum, a művelődési ház, a mozik és a felnőttképzést ellátó ún. munkásegyletem összevonásával, egy közös szakszolgálat kialakításával, egy igazgatóval az élen. Mindez úgymond „takarékossági” okok miatt történt, valójában azonban a cél az egy központból történő irányítás volt, az eredmény pedig: valamennyi, addig önálló művelődési és oktatási intézménynek az elsorvasztása. Hosszú időnek kellett elmúlnia ahhoz, hogy ismét a spontán művelődési folyamatok bizonyos felhalmozódása nyilvánvalóvá váljon. Ez egybeesett a nyolcvanas évek végén mind erőteljesebbé váló társadalmi nyitással, és a délvidéki magyarság nemzeti önszmelésével, az ún. magyar önkormányzatok és a központosított szerbesítő politikával szemben fellépő autonómiaszigetek kialakulásával. Valamennyi együtt csak fokozta a művelődési élet integráló szerepét a mindennapi élet és a művészeti, a tudományos objektivációk között. Ez volt az a pillanat, amikor egy generációváltás eredményeként az addig csaknem teljesen külön életet élő, bár látszólag integrált intézmények munkájukban egységes közművelődési intézményként megpróbálták az ún. „nyitott művelődési modellt” létformájukká tenni, amelynek lényege az, hogy a könyvtári, múzeumi, művelődési házi és oktatói munka, bár továbbra is külön épületekben folyik, mind inkább összefonódik, kiegészíti és segíti egymást.

Itt kell megemlíteni az elmúlt évek háborús nélkülözéseit és szorító gazdasági helyzetét is, amelyek állandó félelemben tartották és tartják a közművelődés dolgozóit, hogy mikor tesznek lakatot a munkahelyük kapujára. Tapasztalatból tudom: ez a kényszer arra ösztönözte bennünket, hogy mindent megtegyünk, hogy ha netán erre sor kerül, minél több ember érezze meg hiányunkat. Ez az a kisebbségi létben élők sajátos gondolkodásmódja, amely hajt(ott) bennünket, és nem teszi kérdésessé a közösségi művelődés jövőjét, amely – jól tudjuk – csakis azon áll vagy bukik, hogy olvasónk, közönségünk, tárlatlátogatónk, kutatónk vagy érdeklődő tanfolyamhallgatónk ott, ahol él, igényli-e, akarja-e, részt vállal-e benne, ha a lehetőségek adottak, alakítja-e, ha van mit.

Ez az a működési modell, amelynek eredményeként a zentai Városi Könyvtár rendszeres tevékenységén kívül csupán tavalyl több mint ötven alkalmi rendezvénynek volt a fő-, illetve társszervezője: az Implom József helyesírási, az Emese Álma művelődéstörténeti, a Hatágú Síp vers- és prózamondó, a Kálmány Lajos népmesemondó, a Humorista kerestetik rádiós, a városi szavaló-, a prózamondó és a szépolvasási vetélkedőknek; a téli szünidei programoknak; a hagyományos Bálint-napi műsornak („*Játsszunk szerelmet*”), Kalocsai Andrea és Bartók László („*Szebben szeretni*”), valamint Simon Aladár („*Itt élned, halnod kell*”) budapesti

előadóművészek műsorának; a hatvanéves Varga Zoltán köszöntésének; a Képes Ifjúság ifjúsági hetilap, a magyarkanizsai Orbis és az újvidéki Új Symposion irodalmi folyóiratok bemutatkozásának; Boros Gyevi Tibor környezetvédelmi mérnök és Gergely József biológus, Körmendi Ferenc atomfizikus (a magyar és magyar származású kutatók szerepe a fizika fejlődésében, időszerű atomfizikai kutatások), Pejin Attila történész (izraeli úti beszámoló), Dobos János történész és Bohár András filozófus (a zentai csata 300. évfordulója), Horváth Mátyás egyetemi tanár (ezeréves a magyar iskola), Csík Nagy Ferenc asztrológus, Czákó Gábor Csaba budapesti író (válság és remény) és Nagy József zentai esperes (a Biblia világa) előadásának, illetve előadássorozatának; a tizenöt író-olvasó találkozóznak, amelyen az érdeklődők tizenhat új könyvvel és csaknem félszáz alkotóval, kritikussal és irodalomtörténésszel ismerkedhettek meg. A kisebb alkalmi kiállításokon kívül több mint tíz nagyobb mutatta be egyebek között a sevillai magyar pavilont, a magyar és a magyar származású Nobel-díjasokat, az 1100 évvel ezelőtti honfoglalás eseményeit, március 15-e példáját, a vajdasági élő magyar népművészetet, a városi óvoda gyermekmunkáit és önálló tárlatként öt képzőművész alkotásait.

De otthont adott a könyvtár minden olyan csoportosulásnak, szerveződési alkalomnak is, amely inkább a közösségformálásnak, mint a könyv és az olvasás népszerűsítésének a lehetőségét hordozza magában. Sziget- és híd-jellege azonban tagadhatatlan volt.

Mindezt hallva joggal teheti fel bárki a kérdést: szabad-e egy könyvtárnak – gyakran a szokványos könyvtári munka kárára – ennyi mindennel foglalkoznia? A válaszadásban ismét Fehér Ferencet hívnám segítségül, aki fordítói munkásságáról mondta, de gondolata jóval általánosabb: „*A mindenség fogalma (...) nemzetiségi környezetben a mindennapi helytállást jelenti. Ma már a maradéktalan helytállás fogalmával azonosítható, s talán nem is csupán nemzetiségi kultúrákban. Fordító munkásság dolgában mindenképpen, hiszen az egyetemes értékek figyelmen kívül hagyása az esztétikai kizárólagosság fényűzésének tekinthető ott, ahol soknyelvű környezetben kell megőrizni az anyanyelvű művelődés értékeit.*”⁴

Hajnal Jenő

⁴ U. 230. p.