

Csutak Judit

Egy civil rendezvényről

Visszapillantás az alternatív irodalmi versenyre

Évának, Istvánnak, valamennyi kollégának és diáknak,
akikkel együtt e rendezvény részesei lehettünk

„Az ember csak olyankor szentel pszichikus energiát a többnyire kudarcra ítélt újító tevékenységeknek, ha igazi örömet lel magában a tevékenységben.”
(Csíkszentmihályi Mihály)

„Egy válság csak abban az esetben válik katasztrófává, ha előre megformált ítéletekkel, vagyis előítéletekkel válaszolunk rá. Az ilyen hozzáállás nem csupán elmélyíti a válságot, hanem azt is eredményezi, hogy elveszítjük a valóság tapasztalatát és az elmélkedés általa nyújtott lehetőségét.”
(Hannah Arendt)

Öröm. Jó 15 évvel ezelőtt találtuk ki, 1995 márciusában rendeztük meg az első alternatív irodalmi versenyt Szovátán – egy frissen az RMPSZ tulajdonába került, átalakítás alatt álló épületben. Akkor még nem volt neve (közben Teleki Oktatási Központ lett), csak száma a szocreál jegyeit és áporodott szagát magán/magában viselő volt szállodának. Mi viszont – a versenyfelhívásra válaszoló 48 diák és néhány kísérő tanár, meghívottak és szervezők – nem a tárgyi feltételek miatt siránkoztunk, hanem igyekeztünk belakni a teret, felszabadultan örültünk annak, hogy három napunkat az irodalom tölti ki. Ez a felszabadultság (nem szabadosság) és öröm végigkísérte a verseny valamennyi kiadását. És addig élt a rendezvény, ameddig tartott az örömből. Az utolsó, a 14. már a szakminisztérium által számon tartott és támogatott versenyként zajlott 2008 novemberében: külső szabályok, bürokratikus eljárások igyekeztek belesimítani a versenynaptár békés mezőnyébe a százszázalékosan civil rendezvényt. Megingott az identitása. Be kellett látni (a személyes pró és kontra érvek mellett, fölött): ugyanúgy nem folytatható, másként csak mást lehet.

1. Kitérés. A megszólalás kontextusa

1.1. Cammogás¹. Anakronizmus². A romániai magyar nyelvű oktatás és az irodalomtanítás negatív tér és idő metaforái az utóbbi évtizedben. A negatív értéktartalmat mindkettőben az előrehaladás, a gyorsaság, a progresszió (vélt) pozitív háttérminősége erősíti fel, mindkettőben kimondatlanul ugyan, de a

¹ Cammogás. *Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban.* Szerk. Mandel Kinga, Papp Z. Attila, Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 2007.

² Selyem Zsuzsa: *Bezárkózás az anakronizmusba. Irodalomtanítás ma = Erdei politika. Publicisztikák.* Koinónia. Kolozsvár. 2009.

modernizáció kényszere munkál. De mit is jelent pontosan a 21. század elején a gyors előrehaladás? Vajon a közgazdaságból átvett „minőségbiztosítási” fogalmak hálójával (pl. hatékonyság) mi ragadható meg az oktatás gyakorlatában? Vagy: mit jelent a nem eltévesztett idő, mit jelent a saját/helyes idő „az” irodalomtanítással kapcsolatosan? Ki tudná ma egyértelműen megmondani, hogy mi a „korszerű” „az” irodalomtanításban? Milyen telosz/értékrend viszonylatában kerül valami elébb vagy hátrébb, lesz korszerű vagy időszerűtlen? Mindkét szöveg cím-metáforája a romániai magyar középfokú oktatás vagy az irodalomtanítás egészéről ítélezik, ily módon túláltalánosít, a címbeli metáforák absztraktumokat³ térbeliesítenek vagy időbeliesítenek. Ennek az eljárásnak aztán az a következménye, hogy elsikkad az egyéni gyakorlat vizsgálata, az egyéni teljesítmény legfőbb kivételként, a rendszerrel szembeni devianciaként kerül szóba⁴. Holott gyakorló középiskolai tanárként nap mint nap azt tapasztalom: a rendszer csupán a munkám kerete, amely bosszant, időnként fojtogat és felháborít (ideális esetben természetes, ezért észrevétlen lehetne, nem az), de nem azonos az oktatás folyamatával, amely egyedi esetek, kivételek sokaságából szövődik. (Ennek az állításnak az igazságtartalma attól is függ persze, hogy elfogadjuk-e: minden diák-ember egyedüli példány, akinek vezetését a tanárra bízta).⁵ Irodalomtanárként pedig nem merném azt mondani, hogy a tárgyként felfogott irodalom tanításával foglalkozom.

1.2. Oktatási rendszer és reformpedagógiák. „Általános szabálynak tekinthetjük századunkban azt, hogy ami az egyik országban lehetséges, az az előrelátható jövőben éppolyan lehetséges lehet szinte bárhol máshol.” – állapította

³ A fogalmat a Szilágyi N. Sándor kidolgozta jelentésben használom. „A konfliktus tárgyát képező problémák legtöbbször politikai diskurzus formájában fogalmazódnak meg, az meg nagyon szívesen él az absztrakt kategóriákkal, valahol fenn az absztraktumok világában mozog, és semennyiért le nem szállna onnan. Világos pedig, hogy ha egy probléma csakugyan problémája az embereknek, akikről állítólag szól ez a diskurzus, akkor az ő számukra ez a probléma nem ilyen absztrakt formában, hanem nagyon is konkrét formában jelenik meg. Sokkal célszerűbb lenne tehát konkrét megjelenési formájukról beszélni, mikor a problémát ismertetjük, és pedig úgy, mint igazi emberek igazi problémáiról, és nem mint absztrakt kategóriák, elvek és elméletek problémájáról.” *„Tudják, mit? Sétáljunk egyet!” Embertudományok másutt és nálunk = Egyet és mást. Közéleti írások.* Kalota Könyvkiadó, Kolozsvár, 2003, 818.

⁴ „Ergo, az iskolák olyan embereket nevelnek, akik teljesen kiszolgáltatottak az ideológiáknak, manipulációknak, elítéleteknek: öntudatlanul használják őket, alkalmazkodnak hozzájuk, és persze egy másik vonatkoztatási rendszerben: áldozataik. Kivételek, lázadók, független cinikusok és briliáns tehetségek mindig vannak, de ez nem ok arra, hogy a jelenlegi oktatási rendszeren el ne gondolkodjunk.” Selyem Zsuzsa: Ua. 27–28.

⁵ Erről bővebben a *Mi a kompetencia mostanában?* tanulmányomban. Megjelenés alatt a 2010-es kolozsvári Neveléstudományi Konferencia anyagát tartalmazó kötetben.

meg Hannah Arendt⁶ mintegy félszáz évvel ezelőtt, az amerikai oktatás válságát elemző tanulmányában. Különösen érvényes – mondhatni közhelyszerű – igazság ez 2010-ben, nálunk, amikor/ahol a modernizáció (gazdasági) kényszerre az oktatás egy újabb rendszerreformját hívta életre. Arendt szerint az amerikai oktatás 20. század közepi válságában a modern társadalom általános válsága és labilitása tükröződik. Az amerikai társadalmat többszörösen is meghatározó „új” pátozából táplálkozó illúzió legkomolyabb következményei viszont – a szerző a „józan ész” kudarcának minősíti őket – csak a tömegtársadalom közepette váltak igazán láthatóvá a progresszív oktatás csődjében. Kommentár nélkül idézem az alábbi gondolatait: „Az új pátozából táplálkozó illúzió (...) tette lehetővé, hogy a Közép-Európából származó, az értelmes és értelmetlen dolgok elképesztő keverékét tartalmazó modern nevelési elméletek komplexuma a haladó szellemű oktatás zászlaja alatt rendkívül radikális forradalmat vigyen végbe az oktatás egész rendszerében. Az, ami Európában egyes iskolák és elszigetelt oktatási intézmények falai között kipróbált kísérlet maradt, s ami csak fokozatosan éreztette hatását bizonyos területeken, Amerikában, úgy huszonöt évvel ezelőtt, szinte egyik napról a másikra teljesen felborította a tanítás és a tanulás minden tradícióját és bevált módszerét.”⁷

Nálunk az utóbbi években felfuttatott módszerkultuszban, abban, ahogyan a tanári továbbképzést elképzelték és megvalósították, de az új oktatási törvényben is (felerősítve a róla szóló közbeszédben) visszaköszönnek azok az alapvető feltevések, amelyekre Arendt szerint visszavezethetők az amerikai oktatási rendszert (alapviszonyait, céljait, szerepeit) szétromboló intézkedések. Mivel nemcsak a feltevéseket ragadja meg, hanem a hatásukat is részletezi, talán nem fölösleges hosszabban idézni a szerző gondolatait.

„Az első ilyen feltevés az, hogy létezik egy autonóm gyermekvilág és gyermektársadalom, amelyek irányítását, amennyire csak lehet, a gyermekekre kell bízni. A felnőttek dolga csak az, hogy ebben segítsenek. A gyermekek csoportja jelenti azt a tekintélyt, amely az egyes gyermeknek megmondja, mit kell és mit nem szabad tennie, ez pedig egyéb következmények mellett olyan helyzetet teremt, amelyben a felnőtt tehetetlenül áll a gyermek előtt, és nem tud vele kapcsolatot létesíteni. (...) Ennek az első alapvető feltevésnek lényege tehát az, hogy csak a csoportot veszi tekintetbe, s nem az egyes gyermeket.”⁸

„A (...) második alapvető feltevés a tanításhoz kapcsolódik. A modern pszichológia és a pragmatikus nézetek hatására a pedagógia az általában vett

⁶ Hannah Arendt: *Az oktatás válsága = Múlt és jelen között. Nyolc gyakorlat a politikai gondolkodás terén.* Ford. Módos Magdolna, Osiris Kiadó – Readers International, Bp., 1995, 182.

⁷ Uo. 185–186.

⁸ Uo. 188.

tanítás egyfajta tudományává fejlődött, s a tulajdonképpeni tananyagtól való teljes emancipációra törekszik. Ezen elgondolás szerint a tanár egyszerűen bármit taníthat; képzése a tanításra, s nem egy-egy tantárgy alapos elsajátítására irányul. (...) az utóbbi évtizedekben ez azt eredményezte, hogy komolyan elhanyagolták a tanárok saját tantárgyukon belüli képzsését, különösen az állami középiskolák esetében. Mivel a tanárnak nem szükséges saját tantárgyát alaposan ismernie, nemegyszer megesik, hogy csupán egy leckével jár osztálya tudása előtt. Ez viszont nemcsak azt jelenti, hogy a diákok valójában saját leleményességükre vannak utalva, hanem azt is, hogy nem érvényes többé a tanári tekintély legelfogadottabb forrása; a tanáré, aki bárhogyan nézzük is, mégis csak többet tud és többre képes, mint a diák. Az a nem autoriter tanár tehát, aki nem kívánja alkalmazni a kényszerítés egyetlen módszerét sem, mivel tulajdon tekintélyére hagyatkozhat, nem létezik többé.”⁹

„(...) a harmadik alapvető feltevés (...) fogalmi rendszerként a pragmatizmusban nyilvánul meg. E feltevés szerint az ember csak azt ismerheti és csak azt értheti meg, amit ő maga tett, s ezt az oktatásban éppolyan kezdetleges módon alkalmazzák, mint amilyen nyilvánvaló maga a feltevés: a tanulást, amennyire csak lehet, tettekkel helyettesítik. Azért nem tulajdonítottak jelentőséget a tanár szaktárgyi tudásának, mert a tanulás folyamatos tevékenységének gyakorlására kívánták ösztönözni, hogy ne úgymond „holt tudást” adjon át, hanem állandóan annak kialakulási módját demonstrálja. Szándékosan nem a tudás átadására, hanem egy készség kialakítására törekedtek, aminek eredményeképpen a tanintézetek valamiféle szakképző intézményekké alakultak át, amelyek ugyan sikerrel tanítják az autózvezetést, az írógép használatát, vagy azt, ami az élet „művészete” szempontjából még ennél is fontosabb, hogy hogyan lehet másokkal jól megférni és népszerűvé válni, azt azonban képtelenek elérni, hogy a gyermekek az alaptanterv szabályos követelményeinek eleget tegyenek.”¹⁰

A tanulás tettekkel és a munka játékkal való felváltását pedig olyan eljárásnak tartja, amely „teljesen egyértelműen tudatosan arra törekszik, hogy az idősebb gyermeket, amennyire csak teheti, a kisgyermek szintjén tartsa. A gyermekkori világ autonómiája érdekében felszámolja a munkára és a nem játékos tevékenységre jellemző magatartás fokozatos elsajátításának lehetőségét, tehát pontosan azt, aminek a gyermeket a felnőttek világára kellene felkészítenie.”¹¹

Lehet berzenkedni e megállapítások ellen, el lehet utasítani a konzervatív (?) szemléletmódot, de nem lehet elhallgatni a bennük rejlő alapvető felismerést: a reformpedagógiák kísérleti jellegükből adódóan (is) rendszerellenesek, ezért sem reformálható meg az oktatási rendszer a reformpedagógiák alapján,

⁹ Uo. 189.

¹⁰ Uo. 190.

¹¹ Uo. 191.

legfőbb beépülhet egy-egy felismerésük a rendszer egészébe.¹² Az oktatás hatékonyságának a „titkát” alighanem Csíkszentmihályi fejté meg a legtömörebben: „Úgy tűnik, hogy nem annyira a módszer számít, hanem inkább a pedagógus lelkesedése és az egyes tanulókra irányuló figyelme.”¹³

2. Alternativitás vagy valaminek az alternatívája?

Az 1990/1991-es magyar irodalom tantárgyverseny döntője (akkori megnevezéssel: az irodalmi olimpiász megyeközi szakasza) Csíkszeredában zajlott le. Erre az alkalomra a Nyelv-Irodalom-Tanítás (NYIT) Társulat néhány tagja egy olyan javaslatot/felhívást készített, amely az irodalomtanítás gyakorlatával és az azt meghatározó irodalom- és kultúrafelfogás sajátosságaival való szembenézésre ösztönzött, a szemléletváltás megkerülhetetlenségére hívta fel a figyelmet, valamint egy szakszerűbb és áttekinthetőbb verseny szervezési és értékelési szempontjait fogalmazta meg.¹⁴ A résztvevők – szervezők, versenyzők és értékelők – többnyire értetlenkedve fogadták, de volt, aki valamilyen hatalmi játszma kereteibe illesztette, és ekként reagált rá. A tisztázó és építő beszélgetések helyett az egyértelmű elutasítás és a játszma-jelleg érvényesült a következő években, a Zilahon és Aradon szervezett olimpiákon, amelyeken még megpróbáltuk az említett szempontokat beszéd tárgyává tenni. Úgyhogy világossá vált: kudarcot vallottak a törekvéseink, legalábbis nem valósulhatnak meg azonnal az eredetileg elképzelt módon. De nem volt hiábavaló ez a próbálkozás. Közvetlen eredménye egy összeállítás volt a tantárgyversenyéről¹⁵, amelyben a versenydolgozatok értékelése/értelmezése tágabb kontextusba került, „az irodalmi olimpiász”-t mint a kisebbségi kultúra jellegzetes intézményét értelmeztük, amely eleve körülhatárolta a lehetséges irodalomfogalmakat és az irodalomértés milyenségét. Továbbá eredménynek számítanak azok a felismerések is, amelyekhez e kísérlet vezetett: olyan alternatíva felkínálása a ’89 után zavartalanul továbbélő intézménnyel szemben, amely a gyakorlatra, az irodalommal való

¹² Ebben a kérdésben számomra Kopp Erika álláspontja a legrokonszenvesebb, amelyet 2010. máj. 1-én a kolozsvári Neveléstudományi Konferencián fejtett ki *A reform- és alternatív módszerek adaptációjának lehetőségei a közoktatásban* címmel: a reformpedagógiák és alternatív módszerek olyan tudásbázist jelentenek, amelyből meríthet a közoktatás, de nem helyettesíthetik a rendszert.

¹³ Csíkszentmihályi Mihály: *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*, Nyitott Könyvműhely, Bp., 2007, 395.

¹⁴ *Tantárgyverseny: hogyan tovább?* NYIT Lapok, 2, 1991. december.

¹⁵ *Beszéljünk az irodalmi olimpiásról!* Ezen belül: Sándor Dénes: *Ennyi csupán az irodalmi nevelés eredménye?* (az V–VIII. osztályos dolgozatok értékelése), Bara Katalin–Csutak Judit: *Beszéljünk az irodalmi olimpiásról!* (Az irodalmi olimpiász mint probléma - Cs.J., Irodalomdolgozatok és irodalom – B. K., Irodalmi olimpiász és kisebbségi kultúra – Cs. J.), Bíró A. Zoltán–Bodó Julianna: *Ünnep vagy valami más*, NYIT Lapok, 2. 1991. december.

személyes kapcsolatteremtésre és a tapasztalatszerzés közös lehetőségeire helyezi a hangsúlyt. Ekkor vált egyértelművé, hogy a rendszer „megreformálása” helyett az egyénre/diákra figyelő építkezés a követhető út – ennek a felismerésnek a következményei aztán a tantervszerkesztésben és a tankönyvírásban is éreztették a hatásukat.¹⁶ Továbbá ekkor dőlt el, hogy a saját szerep/életpálya lehetőségei közül melyik a vállalható: a valamely létező vagy létesítendő intézménybe való beépülés, a személyes karrier építése, vagy megmaradni a közoktatásban, és belülről építkezni és mások építkezését elindítani és segíteni (azaz: senkivé válni, ahogy egy hajdani barátom fogalmazott).

3.1. A versenyről. Leírás és elbeszélés

Keret, tanulási alkalom. Az alternatív irodalmi versenyt tehát kísérletként indította el 1995-ben a NYIT Társulat öt tagja (Bara Katalin, Borbáth Erzsébet, Csata Emese, Csutak Judit, Sándor Dénes) az RMPSZ támogatásával, az akkor még átépítés alatt álló, névtelen épületben, a mai Teleki Oktatási Központban. A kísérlet arra irányult, hogy olyan keretet, tanulási alkalmat teremtsen diákoknak és tanároknak, amelyben az iskolás beidegződésektől eltérően gondolkodhatnak az irodalomról, olvashatnak és gyakorolhatnak kulturális viszonyulásokat, élhetnek a tanulás, a tapasztalatszerzés és az együttműködés sokféle lehetőségével.

Az RMPSZ pályázati forrásból biztosította az anyagi keretet (ingyenes szállás és étkeztetés, a meghívott témagazdák és előadók útiköltsége, részben a könyvjutalmak), az utolsó években pedig a szervezés egy részét is átvállalta (bejelentkezés, nyilvántartás). A szakmai koncepció kidolgozása, a tematika és a versenytételek összeállítása, a rendezvények lebonyolítása a NYIT-tagok önkéntes (anyagi juttatás nélküli) munkájának az eredménye volt, hasonlóképpen önkéntesként tartották a meghívottak az előadásokat és a szemináriumokat, vették ki a részüket a javításból és az értékelésből, ugyanez érvényes a kísérő tanárok részvételére is. Az önkéntesség magyarázza azt is, hogy ki meddig és mekkora részt vállalt a munkából.

Célok, elvek. Az első – az 1995-ös – felhívás szerint a verseny az (akkori) tantervben előírtnál átfogóbb humán kultúra megalapozását és működtetését célozta, ezen belül az egyéni olvasói tapasztalatra, a személyes érdekeltségen alapuló megértésre irányította a figyelmet. Ezzel elhatárolódott mind a vizsgatípusú tananyagfelmondástól, mind a pillanatnyi benyomásokat közvetítő, az irodalmi szöveget csak ürügyként felhasználó „fogalmazástól”. A kreativitásnak úgy adott teret, hogy igényelte a pontos műismeretet, a kulturális tájékozottságot

¹⁶ Mindkettő esetében a komplex képesség- és személyiségfejlesztés mellett köteleztük el magunkat.

és a fogalomhasználat szakszerűségét. A cél tehát nem csak a vetélkedés volt, hanem az előbb körvonalazott tudást megalapozó tapasztalat megszerzése, az erről és az ez által való kreatív gondolkodás és kifejezése. Olyan alkalomnak szántuk, amely a tudatos olvasás, az egyéni megértés és a kulturális horizontszerzés lehetőségét kínálja. Az olvasásban, az irodalmi mű megközelítésében a szakmaiság és az egyéni olvasat összekapcsolását tekintettük meghatározónak (a rendezvényen az egyetemi tanárok tartotta előadások segítettek a szempontok, fogalmak tisztázásában, a szemináriumi beszélgetések pedig az egyéni olvasatok szembesítésében), amely az olvasói tapasztalathoz való tudatos viszonyulásra épülő kreatív olvasást alapozhatott meg.

A szervezésben, a verseny lebonyolításában követett elvek közül elsőként az előbb már említett önkéntesség elvét emelem ki, hiszen mind a diákok, mind az őket kísérő vagy a felkészülésben segítő tanárok önként döntöttek a (munkában való) részvételről. A versenyzők esélyegyenlőségét szolgálta a verseny előtt hónapokkal korábban közzé tett tematika, az olvasásra kijelölt művek, a nélkülözhetetlen (és hozzáférhető) szakirodalom listája, valamint az értékelési szempontok. A versenyt nem előzte meg válogatás, mivel a kijelölt tematika kiválasztotta az érdeklődő és munkára hajlandó diákokat. A rendezvény végig megőrizte a népszerűségét a diákok körében, évről évre többen jelentkeztek. Így kénytelenek voltunk keretszámokat megállapítani az iskolák számára, mert a TOK befogadóképessége ugyan jelentősen megnőtt az évek során, de 80–85 versenyzőnél többnek nem tudott helyet adni.

Az együttműködés elve hatotta át a többirányú viszonyrendszert, amelyben ki-ki feladta köznapi énjének, szociális identitásának egy részét, hogy annál inkább meg tudjon felelni a közös feladatnak, partneri kapcsolat alakult ki a diák, a középiskolai tanár és az egyetemi tanár között. Az önállóság elve érvényesült többek közt abban is, hogy a versenyzők nem zárthelyi dolgozatot írtak, hanem a 24 órás munkaidőt saját ritmusukat követve osztották be, és dolgozatuk megírásához felhasználhattak bármilyen jelölt forrást. Az átlátszóság elve működtette a nyilvános kiértékelést, ahol mindenik dolgozatot értékelő tanár elmondta az észrevételeit, de a diákok is véleményt mondhattak, kérdezhetek, a kijavított és közszemlére kitett dolgozatokat pedig bármelyik résztvevő elolvashatta. Egészében olyan szabadságot biztosított ez a rendezvény, amely a szellemi munka örömét és felelősségét is megízleltethette.

Szervezési forma. A rendezvény jellege és céljai lényegében nem változtak, magának a versenynek a lefolyása igen. Az első években a dolgozatokat a versenyzők szombaton délelőtt írták meg, kézhez kapva a sokszorosított tételt, esetenként az irodalmi szövegeket is, valamint az értékelési szempontokat. Szombaton délután és este történt a dolgozatok javítása, közben a meghívott

egyetemi oktatók/témagazdák vezetésével zajlottak a szemináriumi beszélgetések, amelyek a tematika, illetve a tétel sorok újabb szempontú átgondolását szolgálták. 2000-tól – Berszán István javaslatára – a zárthelyi dolgozatírást felváltotta a közvetlenebb és személyesebb munkamódszer: a tételeket pénteken, a megérkezés után kapták kézbe a diákok, és egyéni tempójukban 24 óra alatt írhatták meg a dolgozatot, bármilyen jelölt forrást igénybe vehettek, így felhasználhatták a péntek esti előadások szempontjait is. A vasárnap délelőtt pedig a 3–4 órán át tartó nyilvános kiértékelő beszélgetése volt.

Az alternatív verseny ötletét kezdettől fogva támogatta Cs. Gyimesi Éva. Úgy is, mint a BBTE Magyar Irodalom Tanszékének akkori vezetője, mint meghívott előadó és zsűrielnök, de főként mint az irodalom és tanításának az elkötelezettje. Az évek során a verseny lebonyolításában szerepet vállaltak a BBTE Bölcsészkarának a tanárai (Orbán Gyöngyi, Gábor Csilla, Berszán István, Szabó Levente, Balázs Imre József), valamint fiatal magyarországi egyetemi oktatók (Bengi László, H. Nagy Péter, Müllner András, Molnár Gábor Tamás) és hajdani versenyzők/doktoranduszok (Ferencz Anna, Gagy Ágnes, Keszeg Anna, Török Ervin és Séra Bálint). Szemináriumokat, előadásokat tartottak az egyes évfolyamokon meghirdetett témákból, részt vettek a dolgozatok elbírálásában és nyilvános kiértékelésében. Berszán István – aki mindenik versenyen jelen volt – fontos szerepet játszott a rendezvény szellemének fenntartásában és alakításában.

Tematika, tételek. A témákat és az olvasmányokat az utolsó két év kivételével egy-egy évfolyam számára állítottuk össze. A téma valamilyen átfogó – elméleti vagy történeti – szempontot tartalmazott, amely kapcsolatot teremtett az olvasásra kijelölt művek között, kiemelt egyet a lehetséges kapcsolatok közül. Egyúttal az irodalom hálózatosságára, az olvasás során szövődő hálók sokaságára, vagyis a természetes olvasási gyakorlat működésére is ráirányította a figyelmet. Néhány példa. Az első verseny, az 1995-ös témái évfolyamok szerint: *Az eposzok kulturális szerepe*, *Az Én és a Világ újrafogalmazása romantikus irodalomban*, *A történet szerepe a 20. századi regényben*, *Huszedik századi költői játékok a hagyománnyal, a hagyományban*; 2002-es témák: *Próbatételes történetek*, *A szó, a beszéd a drámában*, *Emlékirat-változatok/Emlékezés és írás összefüggései*, *Az írás mint allegória*; 2008-as témák: az *Út, utazás* és a *Nyomozás, nyomolvasás* közül választhattak a IX–X. osztályosok, a XI–XII.-esek pedig *Az utazó lírai szerepváltozatai*, illetve az *Út, utazó, utazás* témák közül. Az olvasmányokat a témának megfelelően tág körből válogattuk, arra mindig figyeltünk, hogy ne legyen több 3–4 terjedelmesebb szövegnél. A klasszikus magyar és világirodalom művei mellett a kortárs magyar (pl. Kovács András Ferenc, Oravecz Imre, Orbán János Dénes, Parti Nagy Lajos, Petri György versei, Bodor Ádám, Esterházy, Garaczi, Darvasi, Láng Zsolt, Dragomán György prózája) és a fordítások révén elérhető világirodalom alkotásai (pl. Saramago, Calvino, Eco, Rushdie) is szerepeltek a kijelöltek közt. Ha a téma

megengedte, a populáris irodalom felé is nyitottunk (pl. Rejtő-regények, detektív-regények, tudományos-fantasztikus regények). A cél tehát nem valamely kánon közvetítése volt, hanem az értéklátás fejlesztése, a kánonképződés elindítása. A szakirodalmi művek közül is a kézikönyveket ajánlottuk elsősorban, mert nem valamely elméleti iskola módszertanát akartuk ismertté tenni és begyakoroltatni. Ez viszont nem zárta ki az elmélyültebb elméleti tájékozódást, amelyet a dolgozatírás előtti előadások is segítettek.

A tételsorok szerkezetileg két részre tagolódtak: az egyik feladat a megadott szöveg vagy részlet szoros olvasását várta el, a másik egy tágabb kérdés vagy szempont követését a kijelölt művek közül választható kettőben vagy többben, ez a feladat nem csupán összehasonlítást, hanem a szempont alapján viszonyteremtést is feltételezett a művek között. A tételek a feladatok mellett tartalmazták a pontozást és az elvárásokat, az értékelési szempontokat is.

A 14 verseny tematikáját és tételsorait a NYIT Társulat tagjai állították össze: 1995–2000 közt Bara Katalin, Csata Emese, Csutak Judit, Sándor Dénes, 2000-tól Bara Katalin és Csutak Judit. 2004-ben egy füzetbe¹⁷ gyűjtöttük össze a 10 verseny tematikáját és tételeit. Ezt a gyűjteményt feladat- és ötlettárként ajánlottuk a magyar szakos kollegák figyelmébe.

A versenyzők száma 45 és 85 között mozgott, a 14 rendezvényen mintegy 800 diák vett részt, szinte valamennyi romániai magyar elméleti középiskolából és néhány szaklíceumból. Csak a városok nevét említve: Arad, Barót, Brassó, Bukarest, Csíkszereda, Dés, Gyergyószentmiklós, Kézdivásárhely, Kolozsvár, Marosvásárhely, Nagyenyed, Nagykaroly, Nagybánya, Nagyvárad, Régen, Sepsiszentgyörgy, Szatmár, Székelykeresztúr, Székelyudvarhely, Szilágysomlyó, Temesvár, Zilah különböző iskoláiból. Néhány intézmény folyamatosan jelen volt a rendezvényeken (a csíkszeredai Márton Áron Gimnázium mellett a brassói Áprily Lajos Líceum, a kolozsvári Báthori István Líceum). Érdekes tanári tapasztalatot jelentett a számos visszatérő versenyző, akiknek az egyéni fejlődését, a saját hangjuk és látásmódjuk megtalálását, az irodalomhoz való viszonyuk alakulását négy éven át nyomon lehetett követni. Mondhatni: a „megszületésüket”. Aztán követni életpályájuk további alakulását, azokét is, akik szakmájuknak választották az irodalom vagy valamely más művészet tanulmányozását/gyakorlását, de azokét is, akik orvosok, informatikusok vagy közgazdászok lettek, de nem adták fel azt a kulturális horizontot, amelynek a megszerzésében az alternatív versenynek is megvolt a maga szerepe.

Javítás, értékelés. A javítóbizottságban az egyetemi oktatók mellett évfolyamonként két-két középiskolai tanár és a NYIT Társulat tagjai kaptak helyet. De a javítás után minden jelenlevő tanár – akár javított, akár nem – átolvashatta

¹⁷ *Alternatív irodalmi verseny – Szováta. Témák és versenytételek, 1995–2004.* Szerk. Csata Emese. Magiszter Kiadó, Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, Csíkszereda, é. n.

az összes dolgozatot. A javítás és az értékelés a tételhez csatolt értékelési szempontokon alapult (1. szövegszerűség, logikus gondolatmenet, pontos fogalmazás; 2. a feladat, a kérdés értéke; 3. műismeret; 4. a műértés, az olvasás minősége; 5. helyesírás, nyelvhelyesség). Ezek kiterjedtek a kész „termékre”, az értelmezésre vagy esszére mint szövegre (1., 5.), amely a tételt alkotó fogalmak, szempontok vagy kérdés és az olvasott művek egymásra vonatkoztatásán alapult (2., 3.), de a döntő többnyire a 4. szempont volt, a műértés, az olvasás minősége, amely magába foglalta mind a befogadás, mind az erre való reflexió, a gondolkodás kreativitását.

A vasárnap délelőtt zajló kiértékelésen együtt volt minden résztvevő. Előbb a meghívott „témagazdák”, majd a javító tanárok értékelték a dolgozatokat. Ezután a diákok kérdései, véleménye, javaslatai következtek, a kiértékelő ezen a ponton többnyire átfordult szakmai beszélgetésbe. A díjkiosztás után a dolgozatok a diákok rendelkezésére álltak – általában igen nagy érdeklődéssel olvasták egymás munkáit, vagy olvasták újra a sajátjukat, hogy aztán egyéni értékelést kérjenek a javítók valamelyikétől. Sokan fénymásolatban vitték haza a dolgozatukat. Talán ez a nyilvános és egyénre szabott kiértékelés is szerepet játszott abban, hogy azok sem érezték magukat veszteseknek, akik nem kerültek a díjazottak közé.

3.2. A versenyről. Értelmezés. Mostanában egyre inkább megbizonyosodom arról, hogy a könyvek idejében találnak ránk. Bár már régebben ott állnak a polcomon, ebben az évben olvastam el Csíkszentmihályi Mihálynak az „áramlat”-ot, a flow-élményt tárgyaló írásait, amelyek mintegy tükörben mutatták és értelmezték számomra az alternatív irodalmi verseny jellegadó sajátosságait, mindenekelőtt azt a pozitív tapasztalatot, amelyet e rendezvény résztvevőiként megélhettünk. A bevezetőben említett örömezés mellett a verseny tagadhatatlan képesség- és személyiségfejlesztő szerepét emelem ki, amelyhez a tehetséggondozás is kapcsolódik. Az ugyanis közvetlen tanári tapasztalatom, amelyet tanároktól és diákoktól érkező visszajelzések is megerősítettek, hogy az alternatív diákoknak megváltozott nemcsak az irodalomhoz, hanem általában a tanuláshoz való viszonya, és ami talán ennél is fontosabb, az önértékelésük, az énképük. Vállalkozóbb, magabiztosabb, kreatívabb emberekké váltak. A „flow” – írja Csíkszentmihályi – többnyire nem a lazítás vagy a szórakozás pillanataiban keletkezik, hanem „amikor nagy a kihívás, és emberi képességeinket maximálisan igénybe vesszük, akkor éljük át ezt a ritka tudatállapotot”¹⁸, amely közel áll ahhoz, amit boldogságnak neveznek. Létrejötté két-féle feltételrendszerhez kötött. „Az egyik külső. Bizonyos tevékenységek nagyobb valószínűséggel idézik elő a flow-t, mint mások, mivel (1) konkrét célokat és alkalmazható szabályokat rejtnek magukban; (2) megengedik, hogy a cselekvés lehetőségét összehangoljuk saját adottságainkkal; (3) világosan kiderül, mennyire jól telje-

¹⁸ Csíkszentmihályi Mihály: *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Bp., 2007, 11–12.

sítünk; (4) kiszűrjük a figyelemelterelő momentumokat, biztosítják a koncentrációt.”¹⁹ Az alternatív verseny fent bemutatott jegyei szinte pontról pontra megfelelnek az itt felsoroltaknak. A másik feltételrendszer belső, a személyiségen belüli adottságokhoz kapcsolódik, ám ezek fejleszthetőek Csíkszentmihályi szerint. „Minden flow-élmény hozzáad valamit a személyiség fejlődéséhez. Ahhoz, hogy megéljük ezt az érzést, világosan kell látnunk a célt magunk előtt, és meg kell lenni a visszajelzés módjának is, tudnunk kell, hogy mennyire jó, amit csinálunk. A személyiség elsősorban a célokat és visszajelzéseket tartalmazó információk alapján fejlődik. Ezért minden flow-állapot kissé megváltoztat bennünket korábbi Énünkhöz képest. Tudatunk új információval rendelkezik az Énünkről.”²⁰ A „flow”-élmény a személyiség komplexitásának mindkét dimenzióját (differenciáltság, integráltság) érinti. „A flow megtapasztalásához mindenekelőtt fel kell ismerni a cselekvés vagy a feladat lehetőségét. Ez főként a differenciáltsággal van kapcsolatban. A feladat felismeréséhez a kipróbált és jól bevált utak mellett nyitottnak kell lenni a különböző lehetőségekre, keresni kell az újat, kíváncsinak kell lenni, továbbá merni kell kockáztatni és kísérletezni. (...) Miközben minden ember kicsit másféle lehetőség felé nyit, egyúttal jobban felfedezi saját határait és képességeit, és Énje egyre egyénibbé válik.

A komplexitás másik dimenziója a képességek elsajátításával függ össze. Miközben eleget teszünk egy kihívásnak, a tevékenységekhez szükséges képességek bővítik adottságaink választékát, és ebben benne van az integráció folyamata. Egy képesség elsajátítása fegyelmet és türelmet igényel, s az adott képességnek a többihez való illesztése és a fontossági sorrendek megfelelő alakítása bizonyos bölcseséget és önismeretet igényel.”²¹

3.3. A versenyről. Értékelés

A rendezvény felvállalt olyan, a természetéhez illő feladatokat, mint az olvasáskultúra fejlesztése vagy a tehetség gondozás, amelyek aztán vele párhuzamosan önálló „projektek” formájában is futottak.

Egy olyan társadalomban és kulturális közegben, amelyben a szimbolikus, az intézményépítő- és legitimáló gesztusok az uralkodók, az alternatív irodalmi verseny végig, még az utolsó évben is megőrizte a személyiségépítő jellegét, amelyhez szorosan kapcsolódott egyféle beavatás a szellemi munkába. Nem helyettesíteni, hanem kiegészíteni kívánta az intézményes irodalomoktatást. Amolyan időszakos „üveggyöngyjáték”-ként.

(Az írás a Gyimesi Éva professzorasszony 65. születésnapjára kiadott jubileumi kötetbe készült.)

¹⁹ Uo. 13.

²⁰ Uo. 290.

²¹ Uo. 291.