

TÓTH ÁGOTA

Kosztolányi Dezső Tehetséggondozó Gimnázium  
Szabadka  
gota.tth@gmail.com

## A POPULÁRIS REGISZTER TANÍTÁSA/TANÍTHATÓSÁGA AZ IRODALOMÓRÁN

Az, hogy a magyartanítás válságban van évtizedek óta, tagadhatatlan tény, nemcsak a PISA-felmérésekből tudjuk, de saját bőrünkön is tapasztaljuk/tapasztaltuk akár tanárként, vagy diákként, netán szülőként. Sokan gondolkodnak a kiúton, konferenciákat, beszélgetéseket, vitákat tartanak, változás még sincs évtizedek óta. Az idő sürget, nem lehet ölbe tett kézzel várni a felülről jövő megoldást, hisz a diákok napról napra egyre távolabb kerülnek attól az irodalomtól, amit az előírt tanterv szerint tanítunk nekik. A kérdéssel foglalkozók nagy része egyetért abban, hogy radikális tanterv-változtatásra van szükség. Jelen tanulmány a változtatás módjának csak egy szegmensével foglalkozik: a populáris irodalmi művek tanórai feldolgozásával.

*Kulcsszavak:* tömegkultúra, populáris irodalom, magasirodalom, kulturális autizmus, szociokulturális környezet

### BEVEZETŐ

Lackfi János – aki költő léte ellenére (vagy talán éppen azért) maga is sokat foglalkozik az irodalomtanítás kérdésével – *Miért ne olvassak verset című költeménye* napjaink irodalomtanításának kudarcát fogalmazza meg. Meggyőződésem – gyakorló gimnáziumi irodalomtanárként –, hogy az irodalomoktatás a felelős azért, amiért a középiskolások, fiatal felnőttek manapság nem olvasnak verset vagy egyéb szépirodalmi művet. Milyen eszközökkel érjük el, hogy a diákok a lehető legtávolabbra kerüljenek a szépirodalomtól és az olvasástól? Azt gondolom, leginkább azzal, hogy kizárólag szépirodalmat akarunk olvastatni: a magyartanítás célja nem pusztán az olvasóvá nevelés, hanem az úgynevezett igényes irodalom olvasójává nevelés. Az irodalmi művek ilyen alapú katego-

rizálási problémájának mára már jelentős szakirodalma<sup>53</sup> van, sőt a populáris regiszter irodalomoktatásba való bevezetésének is. „A metaforikát jól ismerjük: az a szöveg, amely nem tartozik az igényes, értékes szépirodalom jól körülhatárolt területéhez, már »túl« van az irodalmon, voltaképpen nem is irodalom. (...) Vagy ugyanennek a térbeli metaforának a vertikális változata: a művek világa »magas« és »alacsony« régiókra oszlik, és nem lehet kérdéses, vajon a »magasirodalom« vagy az »alacsonyirodalom« alkotásait kell-e fontosabbnak és értékesebbnek tartanunk.” (Bárány, 2011) Az viszont, hogy egy irodalmi alkotás mennyire értékes, nem attól függ, hogy melyik regiszterhez tartozik, azaz: egy populáris irodalmi mű is lehet értékes: „Mára a művészetet (és azon belül az irodalmat) két vagy három, szélesen elfogadott, különböző paradigma által meghatározott szférára osztják fel az esztéták és az irodalomtudósok. Ezek a szférák a következők: 1) a magas (arisztokratikus) kultúra művészete, melyet kevesen olvasnak, melynek elsődleges célja az esztétikai élvezetnyújtás, mely tovább bontható két, sokak által különböző paradigmaként kezelt szférára, a klasszikus (komoly) művészetre és az avantgárd (kísérleti) művészetre; 2) a tömegkultúra (populáris kultúra) művészete, melyet sokan olvasnak, és melynek célja a szórakoztatás. Egészen a 70-es évek közepéig, e megnevezések használata egyben érték- ítéletet is hordozott magában, hisz az esztétika és az irodalomtudomány a magas kultúrát már a nevéből adódóan is értékesebbnek tekintette a populáris kultúránál. (...) Ekkor viszont a posztmodern relativizáló, illetve a dekonstrukció mindent törlésjel alá tevő hatásaként megszűnik az a határ, mely a kultúrát, illetve irodalmat két különböző értékszférába utalta. Az értéket hordozható irodalom fogalma kitágul, a populáris irodalomhoz tartozó művek is elemzések tárgyává válnak. (...) A szöveg értéke független a regisztertől. Bojtár Endre, ki szintén foglalkozik az összemérhetőség kérdésével, így fogalmaz: »összemérhető-e a különböző konvenciórendszerekhez tartozó művek? A populáris regiszter mesterműve, mondjuk Rejtő Jenő *Pizskos Fredje* vajon egyenértékű-e az arisztokratikus regiszter remekével, pl. Thomas Mann *Varázshegyével*?« Bojtár, a választ mérlegelve, egy sor olyan érvet hoz fel, melyek igenlő választ tünnek adni a kérdésre, például »csak akkor fogadhatnánk el a különböző konvenciórendszerek közötti értékbeli különbségeket, ha elfogadnánk, hogy életünk egyes funkciói között értékkülönbség van, tehát ha pl. úgy

---

53 Álljon itt most csak két, a témát igen alaposan körbejáró tanulmánykötet címe: Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében, és *Laikus olvasók? A nem-professzionális olvasás értelmezési lehetőségei*. Az előző kötet tanulmányai azt mutatják be részletesen, hogy a világ különböző oktatási rendszereiben milyen szövegekkel foglalkoznak irodalomórákon, amely szövegeknek nagy része nem klasszikus szépirodalmi alkotás. Az utóbbi kötet tanulmányai pedig az „értékes” és „kevésbé értékes” irodalom kérdését (is) boncolgatja.

tartanánk, hogy szórakozni alacsonyabb rendű valami, mint a lét és nemlét kérdésein filozofálni» (SÁNTHA 1997:125, 126-127. Kiemelés az eredetiben)

„A magyartanítás azért van válságban, mert 1978 óta nem reagált a radikálisan megváltozott szociokulturális környezet kihívásaira; nem alkalmazkodott a változásokhoz. Az olvasóvá nevelés többek között azért van válságban, mert olvasóvá nevelés helyett minálunk nagyjából 12 éves kortól kezdve irodalomtanítás, azaz irodalomtörténet-tanítás folyik.» (ARATÓ 2003) Arató László a válság okának azt tartja, hogy a magyartanítás nem veszi figyelembe a szociokulturális változást. Lackfi versének sorai pontosan megmutatják, hogy hogyan élnek meg ezek a megváltozott szociokulturális környezetben felnőtt gyerekek azt az irodalmat, amit mi minden áron megpróbálunk elfogadtatni velük.

### 1. „MERT A VERS MIND BÚVAL VAGYON ASZVA”<sup>54</sup>

Álljon itt néhány verscím – a fenti sort illusztrálendő – azok közül, amelyeket az általános gimnáziumi tanterv szerint a 15–16 éves korosztálynak kell tanítani: Janus Pannonius: *Mikor a táborban megbetegedett*, Berzsenyi Dániel: *A közelítő tél*, Kölcsei Ferenc: *Vanitatum Vanitas*, Vörösmarty Mihály: *Az emberek*, Petőfi Sándor: *Temetésre szól az ének...*<sup>55</sup> A sor még hosszasan folytatható, de ha csak ennyi lenne, az is elég lenne a diákok „magasirodalom”-tól való elriasztásához. Nem hiszem, hogy ezek a versek ezt a korosztályt valaha is meg tudták szólítani, hiszen a bennük megjelenő élmények (öregedés, az élet elmúlása, minden emberi élethez kapcsolódó tartalom értelmetlensége, az emberi élet hiábavalósága, a sok csalódás, elveszített harc miatti halálvágy...) – hála Istennek – ismeretlenek még a számukra. Ezeknek a szövegeknek sem a témája, sem a nyelve nem tudja megszólítani a gimnazistákat. A klasszikus szépirodalmi alkotások legtöbb esetben felnőtteknek mondanak igazán valamit, azoknak, akik érzelmileg és értelmileg elég kifinomultak e művészi fogalmazásmód befogadására. Úgy tűnik, mintha a középiskolai oktatás nem tudna arról, hogy az ember a gyerekkorból nem azonnal a felnőttkorba lép, mert van közöttük átmenet. A szépirodalmi művek még a felnőttek körében is csak egy igen kis réteget képesek megszólítani, miért gondolnánk azt, hogy azok, akik még mind szellemileg, mind érzelmileg az éres korai fázisában vannak, képesek ezekkel a szövegekkel megbirkózni? A cél sokkal inkább az kellene, hogy legyen, hogy megtanítsuk

54 A továbbiakban az idézett alcímek Lackfi versének sorai

55 Temetésre szól az ének, / Temetőbe kit kísérnek?/Akárki! már nem földi rab, / Nálam százszorta boldogabb. / / Itt viszik az ablak alatt; / Be sok ember sírva fakadt!/ Mért nem visznek engemet ki, / Legalább nem sírna senki.

őket gondolkodni önmagukról és a világról, és ehhez fel tudjanak használni különböző műalkotásokat is, és így később, amikor már önálló, felnőtt emberek lesznek, eljussanak maguktól az épp akkori életszakaszuknak megfelelő témával foglalkozó, akár klasszikus, akár kortárs szépirodalmi művekhez. Ehhez pedig természetesen ismerni kell az adott korosztály sajátosságait. Szerencsére ők valóban elsősorban nevetni, örülni szeretnek, a kortárs irodalomban pedig bőven találhatunk olyan műveket, amik nyelvükkel, stílusukkal és témájukkal megfelelnek ennek az igénynek (is).

## 2. „MERT A VERS, AZ SZENT ÉS ÉRTHETETLEN”

A középiskolások szövegértési nehézségei azok számára is ismert, akiknek nem szakterületük sem a pedagógia, sem az irodalom. Bár Szerbia nem régóta<sup>56</sup> vesz részt a PISA-felmérésekben (a legutóbbiból ki is maradt), az tudható, hogy szövegértés szempontjából a leggyengébben teljesítő országok közt vagyunk. Nyilvánvaló, hogy a középiskolás korosztály nincs hozzászokva (valószínűleg meg sem tanulta), az elidőző, elmélyülő olvasás technikáját. Nyomatott irodalmat (legyen az populáris, vagy szépirodalom) egyre kevesebben olvasnak. Figyelmük csapongó, a több irányból egyszerre érkező információk befogadásához szokott, ezért az összetettebb, egy kicsit elmélyültebb gondolkodást igénylő szövegeket nem nagyon tudják értelmezni. Az irodalomoktatás tudomást nem véve erről a jelenségről, még inkább elmélyíti a problémát azzal, hogy folyamatos kudarcélménynek teszi ki a szöveggel bírkózó diákot, vagy azzal, hogy azt sugallja számára, az irodalom kizárólag érdektelen témákkal foglalkozik, érthetetlen nyelven. Ennek a több évtizedes „félrenevelésnek” a következménye a kulturális autizmus. Elképzelhetőnek tartom, hogy hasonló problémával állunk szemben, mint a felvilágosodás kori magyar irodalom állt, amikor egy szinte nyelv és kultúra nélküli barbár<sup>57</sup> népet kellett kultúrára szoktatni. Akkor nagy viták voltak, ma már tudjuk, hogy az az elképzelés, amelyet Kármán József is vallott, nem volt olyan ördögtől való, mint ahogy azt az ellentábor hitte. Kármán folyóiratával (*Uránia*) és regényével a nőolvasókat célozta meg: olyan témákról és olyan nyelvezettel írt, amelyet nem csak a fentebb stíl értői voltak képesek befogadni. Ma már mind a könyvkiadás, mind a médiaipar túlnyomórészt ilyen, könnyen befogadható, cselekményes, fordulatos, izgalmas történetekkel, „szövegekkel” árasztja el a közönséget. A középiskolás diákok is e szövegek fogyasztásához szoktak, innen kell tehát kiindulni, és fokozatosan eljutni a több

---

56 2003 óta

57 ld. Péterfy Gergely: *Kitömött barbár*, Kalligram, 2014, Bp.

gondolkodást igénylő szövegek megértéséhez is. „A terjedő *kulturális autizmus-ra* – a magaskultúra narratíváinak és metaforáinak befogadhatatlanná válására – csak *a személyes, a jelen idejű és a populáris felé való nyitás, azaz a dialogikus elsajátítás* előfeltételeinek megteremtése válaszolhatna eséllyel. Ezt azonban az irodalomtörténeti kronológia kizárólagossága, illetve dominanciája nem teszi lehetővé. A tanároknak a három P (a popular, azaz a népszerű, a present, azaz a jelen idejű és a personal, azaz a személyes) felé fordulását sem a mai magyar tanárképzés, sem egy folyamatosan frissülő tantárgyi programkínálat nem segíti elő.” (ARATÓ 2003. Kiemelés az eredetiben)

### 3. „MERT NEM JÓ A VERS A SEBRE GÉZNEK”

Ha a fenn idézett három P értelmében tanítjuk az irodalmat, megtörténhet, hogy a diákok szórakoztatónak (nem búval aszottnak) élik meg az órát, hogy sikerélményt érnek el az értelmezés terén, sőt még hasznosnak is érzik, mivel azokról a kérdésekről olvasnak és beszélgethetnek, amelyek az ő személyes kérdéseik.

Elsős gimnazista diákjaimnak szeptemberben két ilyen, ún. populáris regényt adtam fel házi olvasmánynak: mást a fiúknak, és mást a lányoknak. Olyan regényeket választottam, amelyek az ő korosztályukról szólnak, olyan nyelven íródtak, melyet ők használnak, olvashatóak online, és olyan témákat érintenek, amik számukra relevánsak, és elég komolyak ahhoz, hogy órán beszélgetni tudjunk róluk. A regényt mindenki határidőre elolvasta, sőt, voltak, akik már a második, harmadik részét is (ami nem volt feladva), és még a közös Facebook-csoportunkba is feltöltötték. A házi olvasmányt feldolgozó órán elmondták többen, hogy nehezen fogtak hozzá, mert arra számítottak, hogy unalmas lesz, mint minden házi olvasmány, de aztán nagyon meglepődtek azon, hogy a szereplők velük egykorúak, ma élnek, ugyanolyan dolgok történnek velük, mint velük, és ugyanúgy beszélnek, mint ők. Azt is mondták, hasznosnak érzik, hogy olvasták ezeket a regényeket, mert olyan problémákról van bennük szó, amelyekkel ők is küzdenek.

A továbbiakban – nagyon röviden – bemutatom milyen módon foglalkoztunk ezekkel a regényekkel.

#### 3.1. KALAPOS ÉVA: *D.A.C.*

Kalapos Éva műve nagyon népszerű a tinédzser lányok körében. A regény főszereplője egy 16 éves gimnazista lány, aki anyagi jólétben, de öccsével együtt magányosan él, mivel édesanyja meghalt, édesapja pedig a két kamasz nevelési problémáitól menekülve alig van otthon, a munkába temetkezik. Flóra – a

főszereplő, aki egyben a narrátor is – megküzd minden kamaszproblémával: barátság, szerelem, testvérharc, beilleszkedés, családon belüli magány stb. A regény foglalkozik a szüzesség elvesztése körüli aggodalmakkal, a manapság egyre terjedőbb anorexiával, a droggkérdéssel is. Tulajdonképpen túl sok témát is vet fel, nem is lehet idő, kedv, erő mindegyik megbeszéléséhez, de az első feldolgozó órán, amikor még csak arról beszélgettünk, hogy kinek mi tetszett, fel lehetett ismerni, hogy melyek azok a témák, amelyek az adott osztály diákjai számára leginkább érdekesek. A felvetődő témákról közvetlen módon lehet beszélgetni, nem okoz gondot az egyébként jelen lévő tanár–diák közötti távolság leépítése. Pedagógiai szempontból hasznos ez azért is, mert megértik a diákok azt, hogy a tanárral lehet beszélgetni olyan kérdésekről, amelyek számukra is jelentőségteljesek. Így el lehet nyerni a bizalmukat mindjárt az első év elején, hiszen az irodalom éppen azt jelenti, hogy az élet, a világ dolgairól gondolkodunk, beszélünk. Azt kell csak felismernünk, hogy a 15–19 éves korosztály élete és világa nem egyenlő a 30–40–50 évesek életével, világával.

Miután szinte észrevétlenül elnyertem a bizalmukat, nem váltott ki ellenállást az írott szóval való foglalkozás sem. Idézetkártyákat osztottam ki csoportoknak, amelyeket meg kellett beszélniük egymás közt, aztán az osztállyal ismertetni a szöveget, és a csoport gondolatait.

Pl.: „– Néha annyira *utálok – szúrta a fogai között, és felháborodottan pillogott a csukott ajtó felé. – Tök nagy mázli, hogy a papád sosincs otthon. Senki nem szól bele, mikor fekszel le...*

– *És az is tök nagy mázli, hogy nincs anyukám, aki beleszóljon, ugye? – csatantam fel, mert már kezdtem kicsit unni ezt a témát. Miért gondolja mindenki, hogy ha az embernek meghal az anyja, az apja meg magasról leszarja, az olyan iszonyú jó dolog? A békességérzetem, ami Zsani miatt elfogott, rohamosan kezdett elmúlni. Mégis ugyanolyan hülye lenne, mint a többiek? Még Ákos se bírja soha kihagyni ezeket a megjegyzéseket, sőt, Ági is célozgatott már hasonló helyzetben. Kíváncsi vagyok, amekkora szájuk van, kipróbálnák-e az én szitumat. Fogadok, hogy nem.*”(KALAPOS 2014: 37. kiemelés az eredetiben) Először a csoportból valaki felolvasta az idézetet, majd el kellett mesélniük az osztálynak (a fiúk nem olvasták a regényt, tehát az idézett részlet önmagában nem értelmezhető), hogy milyen eseményhez kapcsolódik ez a szöveg. A feladat fejleszti a beszédkészséget, közben az előadó gyakorolja a közönség előtti megszólalást. Ezeket a célokat sokkal eredményesebben szolgálják olyan feladatok, amelyek az adott korosztály számára érdekesek, mert – mivel róluk szól – van mondanivalójuk a témáról. Az ezen az idézetkártyán szereplő részlet manapság sajnos sok diák számára ismerős, hiszen sok családból egyik vagy mindkét szülő külföldön dolgozik, és a gyerek emiatt „szabad”. Sok diákunk megszenvedti ezt a „szabadságot”, de ettől

függetlenül is a kamaszkor egyik fontos problémája a szülőkről való leválás: a kamaszok szeretnének teljesen elszakadni a szülőktől, de ugyanakkor kötődnek is hozzájuk. Ezeket az ambivalens érzelmeket meg lehet fogalmazni, ki lehet mondani, és fel lehet ismerni, hogy ezzel nagyjából mindannyian küzdenek. Ennek a korosztálynak – tapasztalatom szerint – az egyik fő kérdése a szüleikkel való viszony, a másik pedig a barátság, társaság, szerelem. Erről beszél egy másik idézetkártya: *„Bármit teszek, csak azért teszem, mert mindenki más is azt csinálja, kivéve, hogy pár, még nálam is bénább osztálytársamon kívül valószínűleg én vagyok az egyetlen szerencsétlen, aki még mindig szűz a suliban. 16 évesen a legtöbb lány már túl van rajta. Ők azt mondják, ezt az egészet nem kell olyan komolyan venni, hiszen szex nélkül hosszú távon esélyed sincs a pasiknál. Hát, lehet, hogy rosszul választottam, de nálam a srácok is bejiedtek meg én is, esélyünk se volt eljutni a nagy fináléig, de még a közelébe sem.”* (KALAPOS 2014: 8) A legnehezebben ennek a szövegrészletnek a kapcsán nyilatkoztak meg, így a beszélgetést a kortársaik szabta elvárásokra és az azoknak való megfelelés kérdésére tereltem, amiről már nyíltan és szabadon beszéltek, végül érintettük a szüzesség elvesztésének problémáját is, és elmondták, hogy nem akarnak megfelelni az ezzel kapcsolatos korosztályi elvárásoknak. Tulajdonképpen egyik felvetett kérdés sem volt könnyű, egyszerű (köztük volt még az alkohol, drog, netfüggőség is), de fokozatosan eljutottunk odáig, hogy olyan dolgokról tudtunk beszélgetni, amik őket igazán foglalkoztatják, de nem nagyon van bátorságuk maguktól beszélni róluk.

### 3.2. SWATI AVASTHI: ÖKÖLJOG

Ezt a regényt a fiúknak kellett elolvasniuk, mert a főszereplő egy 16 éves (amerikai) fiú, akinek apja – egy bíró – rendszeresen veri és terrorizálja a feleségét, és a fiait. A regény cselekménye azzal indul, hogy az apa összeveri Jace-t (főszereplő, narrátor), majd elzavarja a háztól, és a fiú el is megy a bátyjához egy másik államba, aki már évekkal ezelőtt hasonló ok miatt elszökött otthonról. A regény két fontos és kényes témája: az anya megígéri a fiatalabb fiának, hogy utána fog menni, elszököik a férjétől, a két fiú állandóan várja, hogy ez megtörténjen, ám természetesen az anya nem megy utánuk; a másik fontos kérdés az, hogy Jace felismeri magában az apától tanult agressziót, a szerelmét egy alkalommal meg is üti, és emiatt állandó büntudata van, és gyűlöli önmagát. Nem is akar megbocsátani magának, mert attól fél, hogy akkor ő is olyanná válik, mint az apja. Az órai feldolgozás során néhány fiú elmondta, hogy ők is küzdenek azzal, hogy nem mindig tudják fékentartani a hirtelen felgyülemelő dühöt, agressziót, és emiatt többször tettek már olyasmit, amit később bántak. A regény

egyik fő témája éppen az, hogy a narrátor fiú hogyan birkózik meg ezzel a súlyos apai örökséggel: hogyan néz szembe a saját agressziójával, hogyan sikerül neki nagyon lassan megbocsátania magának, és végül hogyan tanulja meg a bátyjától kezelni és feloldani a dühöt, agressziót. A foglalkozások során a diákok elmondták, hogy ők hogyan szokták megélni az agressziót kiváltó érzelmi viharokat, és milyen technikákkal próbálkoznak a levezetésükben.

A regényben fontos szerepe van a testvéri kapcsolattal járó előnyöknek és hátrányoknak is, amiről szintén bőven van véleményük, kérdésük a diákoknak. Megbeszéltük, hogy ahogy a regényben lévő testvérpár esetében is történt, a gyerekkorban sok veszekedéssel, rivalizálással terhes kapcsolat felnőtté válva lassan lenyugszik, egymást támogatóvá, segítővé válik.

Egy kicsit nehezebb, de nagyon fontos téma a bűnbánat, az önmagunknak való megbocsátás, amivel a regény szintén sokat foglalkozik. Az egyik idézet-kártyán is ez szerepel:

„– *Én megbocsátottam neked, Jace, ha akarod, ha nem. De ha te nem bocsátasz meg magadnak, akkor elrohanhatsz a világvégére, valójában örökre abban a Starbucks melletti kis utcában ragadsz.*

*A torkom összeszorul, megint nyelnem kell. Elhúzódok tőle, és felállok.* Nem túl kényelmes megoldás megbocsátani magamnak? Kibújni a felelősség alól? Mi fog akkor megakadályozni abban, hogy újra megtegyem?” (AVASTHI 2013: 196. Kiemelés az eredetiben). Sajnos nagyon sok diákkal szemben a szülőknek óriási, nem ritkán teljesíthetetlen elvárásaik vannak, emiatt büntudatosá, szorongóvá válnak. De ezt az állapotot a tinédzserek körében sok egyéb ok is kiválthatja. Fontos, hogy halljanak egyáltalán arról, hogy önmagunknak is meg kell bocsátani, és saját magunkkal békében kell élni. A tanár szerepe ezeken a beszélgetéseken csak a kérdések felvetése, és a beszélgetés irányítása. A legnagyobb segítség valószínűleg az, hogy hallják az osztálytársaiktól, hogy mindannyian körülbelül hasonló csatákat vívnak, és az órán egy-egy közösen olvasott szövegből kiindulva együtt megkereshetik a kivezető utakat ezekből a nehéz helyzetekből.

## ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány természetesen nem azt állítja, hogy a gimnáziumi (középsiskolai) irodalomoktatás csak a populáris regiszterhez tartozó művekkel kell hogy foglalkozzon, hanem azt, hogy miként más országokban, a szépirodalmi szövegek mellett foglalkozni kellENE ilyen szövegekkel is, mert a szövegértési, elemzési technikákat sokkal könnyebben el lehet sajátítani így, és ha a tantárgyat és az olvasást megszeretik a diákok, akkor a nehezebb olvasmányokkal is

szívesebben foglalkoznak. „A német irodalomtanítást magyar részről mindig kritika éri. Hogy lehet az – szól a kérdés –, hogy a gyerek 13 év után sem hallott esetleg *Kleist*ről, hogy nem olvasott *E.T.A. Hoffmann*t, *Brecht*t, esetleg *Hauptmann*t? Hogyan lehetséges, hogy nem ismerik a világirodalom nagyjainak életrajzi adatait, és ismeretlen szerzők közepes műveit olvassák arra hivatkozva, hogy a tanár megítélése szerint ezeken keresztül jobban megtanulható az irodalmi szöveg működése? A válasz az, hogy az irodalomtanítás célja (ahogy elvileg nálunk is!) az értő olvasóvá nevelés.

Lehet, hogy egy kvízzjátékban egy német tanuló alulmaradna egy magyar tanulóval szemben a gimnáziumban szerzett (illetve nem szerzett) lexikális ismereteivel. De biztosan nem kerül hátrányba, ha egy adott témáról, olvasott műről önálló véleményt kell megfogalmaznia vagy nem irodalmi szöveget kell értelmeznie.” (Gordon Győri, 2003:160)

A házi olvasmányt feldolgozó órákon párhuzamosan foglalkoztunk mindkét regénnyel, így a lányok is megismerték a fiúk által olvasott regényt és a fiúk is a lányokét, sőt a megbeszélésben is részt vettek. Egy húsz és harminc fős osztállyal dolgoztam fel ezeket a regényeket, kivétel nélkül mindenki elolvasta a neki feladott művet, és amikor befejeztük, kérték, hogy adjam meg a következő házi olvasmányt, ami az *Oidipusz király* volt. A drámát előzetes felkészítés után mindenki elolvasta. Azt mondták, hogy nem volt könnyű, többször is el kellett olvasniuk oldalakat, hogy megértsék, de végigcsinálták, és elfogadták azt is, amikor elmondtam nekik, hogy az a cél, hogy a nehezebb szövegeket is meg tudják érteni. Időnként persze fel kell dolgozni újra „könnyebb” szövegeket is, de azok között is lehet találni olyanokat, ami alkalmas órai feldolgozásra. A fenn tárgyalt regényeknek az időkezelése lineáris, az elbeszélésmódja sem összetett, de amikor pl. iskolai dolgozatot kell írniuk, kezdetben még nekik is ezt a beszédmódot kell magabiztosan használniuk. Később pedig át lehet térni az ennél összetettebb szerkezetű szövegekre. „Szerintem igaz az az álláspont, amit az esztéták egy része állít, mely szerint a magas irodalmat a tömegirodalomtól az interpretációra való ráutaltság különbözteti meg. Az értékes irodalom nem elfogyasztható, hanem újra és újra értelmezést követel ki magának. Ha ez igaz, akkor interpretálni kell megtanítanunk, és ha valakiben kialakul az interpretáció igénye és képessége, van esély arra, hogy az ezt igénylő művek felé forduljon. Ebből számomra egy furcsa csavarral az következik, hogyha az interpretációt silány műveken vagy a tömegkultúra termékein tanítjuk – amiket a gyerekek eleve szeretnek –, akkor magát az interpretatív hozzáállást is tanítjuk, így paradox módon a magas kultúrát is szolgáljuk. Ez a mai irodalomtanítástól és a magyar-tanárok többségétől nagyon idegen gondolat.” (KERBER 2000)

Az ilyen típusú olvasmányokkal kapcsolatban biztosan nem mondják azt *a diákok*, amit a Lackfi-vers beszélője mond, és ha a négy gimnáziumi év alatt egészséges arányban foglalkozhatnak különféle szövegekkel, akkor valószínűleg a nehezebben befogadható, nagyobb intellektuális erőfeszítést követelő szövegekre sem mondják azt, hogy szent és érthetetlen; és ami a legfontosabb: nagyobb esély lesz rá, hogy felnőttként is olvasó, kultúrafogyasztó emberek legyenek.

### Irodalom

- ARATÓ László 2003 *Tizenkét tézis* = Élet és Irodalom, 2003. február 21.
- BÁRÁNY Tibor 2011 *Szépirodalom vs. lektúr. Egy rossz fogalmi megkülönböztetésről.* = Holmi, 2011. február. <http://www.holmi.org/2011/02/barany-tibor-szepirodalom-vs-lektur> (letöltés ideje: 2016. 4. 27.)
- GORDON GYŐRI János (szerk.) 2003. Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében, Pont Kiadó, 2003, Budapest.
- KALAPOŠ Éva 2014. *D.A.C. Egy új élet*, Manó Könyvek Kiadó Kft., 2014, Budapest.
- KERBER Zoltán (Szerk.) 2000 *Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón. Kerekasztal-beszélgetés* Új Pedagógiai Szemle, 2000, július–augusztus. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-np-Kerber-Olvasova.html> (letöltés ideje: 2016. 4. 27.)
- LÓRÁND Zsófia – SCHEIBNER Tamás – VADERNA Gábor – VÁRI György (szerk.) 2006. Laikus olvasók? A nem-professzionális olvasás értelmezési lehetőségei L'Harmattan Kiadó, 2006. Budapest.
- SÁNTHA Attila 1997 *A populáris irodalom tudománya (f)elé* Hungarológia, 1997, 11. [http://epa.oszk.hu/02400/02472/00011/pdf/EPA02472\\_Hungarologia\\_1997\\_11\\_123-136.pdf](http://epa.oszk.hu/02400/02472/00011/pdf/EPA02472_Hungarologia_1997_11_123-136.pdf) (letöltés ideje: 2016. 4. 27.)
- AVASTHI, Swati 2013. *Ököljog*, Könyvmolyképző Kiadó, 2013, Szeged

Agota TOT

### REGISTAR POPULARNIH DELA – MOGUĆNOST OBRADÉ DELA POPULARNE LITERATURE NA ČASOVIMA KNJÍŽEVNOSTI

Da je stanje u nastavi mađarskog jezika već decenijama veoma loše, i da ovo stanje potvrđuju i PIZA istraživanja, opštepoznate činjenice su pred prosvetnim radnicima, učenicima i njihovim roditeljima. O rešenju se već raspravljalo na mnogim forumima, na seminarima, pokrenute su diskusije oko ovog pitanja, međutim sve spomenute aktivnosti, koje već decenijama deluju, ostale su do sada bez vidnih rezultata. Vreme nas požuruje, ne možemo čekati srkštenih ruku, učenici se, naime, sve više udaljavaju od programa koji je propisan od ministarstva, kurikulum im je sve više

stran i dalek. Većina učesnika u ovoj raspravi je složna oko pitanja da su korenite promene u kurikulumu neophodne. Rad se bavi jednim segmentom mogućeg rešenja ovog problema; sa obradom književnih dela popularne literature, beletristike na časovima književnosti, sa njenim uvođenjem u program.

*Ključne reči:* masovna kultura, popularna književnost, visoka književnost, kulturalni autizam, sociokulturalno okruženje

Ágota TÓTH

## **TEACHING/TEACHABILITY OF POPULAR REGISTER IN LITERATURE CLASS**

That the teaching of Hungarian language and literature for native speakers has been experiencing a crisis for decades, is not only an indisputable fact which has also become evident due to the PISA surveys, but is a reality we experience every day or have already experienced as teachers or students/pupils, and possibly as parents. Although many experts have been thinking of a solution and have been organising conferences and discussions for decades, nobody has come up with a solution to the problem so far. Time is running up and we cannot only sit and wait for a solution from above, since our students/pupils are getting more and more distanced from and disinterested in the literature we are supposed to teach them according to the curriculum. Almost all the parties involved in the question agree on the necessity of a radical change in the curriculum. The present study is dealing only with one segment within the possible way of this change: with the teaching of popular literature within the regular literature classes at grammar schools.

*Keywords:* mass culture, populare culture, high literature, cultural autism, socio-cultural enviroment