

## A kortárs gyermekirodalom és az irodalomtanítás

### Alapkérdések

A kötelező olvasmányok, az iskolai olvasmányok kánonja, az olvasóvá nevelés alsó és felső tagozaton – egyre gyakrabban, egyre több szakmai és „civil” fórumon emlegetett témák manapság. S persze ezek újabb és újabb felvetéseket, kérdéseket is szülnek. Ezek közül három különösen fontos, aktuális felvetés:

1. Van-e (még) értelme a kötelező (ajánlott, házi) olvasmányoknak általános iskolában?
2. Ha igen, milyen a hatással lehetnek ezek a tanulók életére – későbbi eredményességükre különböző területeken, vagy épp az olvasóvá nevelésük terén? Ezzel együtt mi lehet a legfontosabb szerepe ma a kötelező olvasmányoknak?
3. Mennyire egységes manapság a „kötelezők listája”, s lehet-e, érdemes-e ezen változtatni, „frissíteni” a (közel)jövőben?

A kérdésekkel, válaszokkal érdemes sorjában foglalkoznunk.

1. „Kötelező olvasmányok” évezredek óta kísérik a mindenkori diákok életét – természetesen szinte koronként eltérő funkcióban (Győri 2009). Ma egy viszonylag nyilvánvaló és elfogadott, valamint egy viszonylag egyértelmű, de ritkán megfogalmazott oka van annak, hogy nem érdemes szakítanunk a kötelező/házi olvasmányok megismerésével, feldolgozásával. Aligha kérdéses, hogy az ekképp feladott regények valamilyen *értéket* képviselnek, s ezeket az értékeket érdemes megosztani, megismertetni diákjainkkal. Másrészt szomorúan tapasztalhatjuk, hogy tanítványaink közül egyre kevesebben vonzódnak a szépirodalomhoz, sőt egyre kevesebben olvasnak általában irodalmat, akár csak a maguk örömeire is. Ez természetesen nem speciálisan magyar jelenség, aligha meglepő, hogy egy amerikai középiskolások és egyetemisták körében végzett felmérés szerint, míg a diákok 42%-a kapcsolódik ki tévé 11%-uk pedig videojátékok előtt, addig csupán 3%-uk választja az olvasás örömeit. (Átlagosan napi 17 perc jut könyvekre, míg rádióhallgatásra például 160!) (Baran 2009)

Azt is láthatjuk, hogy a család mint fontos olvasásszocializációs közeg már nem vagy csak kevés helyen működik, így az olvasóvá nevelés színtere – nem természetes módon – áttevődött az iskolába. Egy 2005-ös felmérés adatai szerint a teljes felnőtt lakosság 60%-a évente egyetlen könyvet sem (!) olvas el (Nagy Attilát idézi: Steklács 2007). Mivel a tanuló korú gyermekek – érthető okokból – az olvasás mennyiségét tekintve rendre a teljes populáció fölött teljesítenek, belátható, hogy a szülők, nagyszülők mint lehetséges *minták*, mint az örömmel, szívesen olvasó emberek példái csak kevés családban vannak már meg.

Később hozok példát, bizonyítékot arra, hogy sok diáknak csupán az *alkalom* és *apropó* hiányzik ahhoz, hogy olvasó legyen. Az iskolában feladott, otthon elolvasandó regényeknek tehát – nevezzük bárhogy ezeket – fontos szerepe lehet, van ma is.

2. Az olvasás, szűkebb értelemben a szépirodalom olvasásának jelentőségéről, pozitív hatásáról ma már nem szükségtelen szólni, nem mindenki számára egyértelmű ez. A „digitális társadalom” kialakulását, e változás hatását, a már digitális bennszülöttként iskolába kerülő gyerekek megváltozott olvasási és egyéb szokásait sokan kutatták, kutatják világszerte. Tanulmányokból, adatokból tudjuk például, hogy az internet és a könyv nem „ellenségek”, nem azok lesznek nem-olvasók, akik sokat, sokszor használják a világhálót (Gombos 2010).

Ugyanakkor amerikai adatok szerint az elmúlt években megfigyelhető felvételizteszt-eredmények romlásának egyik oka a „reading for fun”, az örömszerző, „magam kedvére” olvasás radikális csökkenése. (Patricia Greenfield SAT-tesztek eredményeit vizsgálta, hasonlította össze.) Miközben az immár egyetemista korba lépő digitális bennszülöttek verbális IQ-ja szignifikánsan jobb az előző generációhoz képest, a SAT-on egyértelműen gyengébben teljesítettek. (Pléh 2011)

Azt talán kevésbé kell bizonygatni, hogy a rendszeresen olvasó tanulók jobban teljesítenek a szövegértési feladatoknál is, s hogy műveltségük, tájékozottságuk óriási előnyt jelenthet betűszegény környezetben felnövő, nem olvasó társaikhoz képest.

Mindezeket figyelembe véve ma a kötelező olvasmányoknak a korábbinál fontosabb szerepe lehet az *olvasóvá nevelés* folyamatában. Nemegyszer – sajnos – diákjaink csak azokkal a regényekkel találkoznak, melyeket tanítójuk, magyartanáruk ajánl vagy ad fel elolvasásra.

3. A Magyar Olvasástársasággal végzett 2009-es felmérésünk viszonylag egyértelmű képet mutatott a felső tagozatos kötelező olvasmányokról (Gombos 2009). Győri János egyik tanulmányában azt állítja: a tanár „választásait továbbra is a társadalmilag vagy lokálisan centralizált előírások határozzák meg” (Győri 2009, 30). A mi eredményeink szerint valóban elsősorban a társadalmi elvárások s tulajdonképpen egyfajta berögződés, megszokás áll a konkrét művek kiválasztása mögött. Ennek a következménye egy – Európában alighanem egyedülállóan homogén – kötelezőolvasmány-lista. A kérdőívünket kitöltő tanárok óriási többsége mindössze hét regény közül ad fel felsőseinek. *Az egri csillagok, A Pál utcai fiúk, A kőszívű ember fiai, Szent Péter esernyője, Az arany ember, Légy jó mindhalálig, Ábel a rengetegben* „hetesnek” több érdekessége is van. Egyrészt feltűnő, hogy a legfiatalabb mű (*Ábel a rengetegben*) is közel nyolcvanéves, másrészt kirívóan sok a 19. századi regény a listában. Ez nemcsak nehezen magyarázható és egyedülálló „jelenség” a kontinensen (Steklács 2009), de rossz üzenete is van: mintha az elmúlt nyolcvan évben nem írtak volna 10–14 éves diákok számára érdekes, ugyanakkor igényes nyelvezetű, irodalmi-esztétikai szempontból is értékes regényt. Az említett felmérés „természetesen” azt is megmutatta, hogy a tanároknak csak nagyon kis része (13%) elégedett e könyvek elolvasásával, feldolgozásával.

Hogy miért lenne érdemes frissíteni, bővíteni az olvasmánylistát? Győri János szerint miközben a legtöbb embernél azonos képzetek társulnak a „kötelező olvasmányok” szintagmához, valójában egy-egy irodalomórai feldolgozás s maga az olvasás is eltérhet(ne) a megszokott sémától. Győri lehetőségként írja, valójában természetes kellene, hogy legyen például a nemek alapján differenciálás egy osztályon belül. A hagyományos, „megszokott” felsős kötelezők szinte mindegyik fiús történet például (ellentétben az alsóban olvastatott művekkel). Kevesen differenciálnak az érdeklődési kör vagy épp az olvasási készség és az olvasási hajlandóság alapján is – holott az ebből adódó különbségek is nyilvánvalóak (Győri 2009).

Mindennek az az eredménye, hogy az „iskolai könyvek” (értsd: kötelezők) nehezen leküzdhető (vagy épp leküzdhetetlen) akadályként tornyosulnak a diák előtt, s csak kevesen jutnak el e remekművek (!) értő, élményszerző olvasásáig. Ennek két mérhető következménye is van: amellett, hogy sokan *általában* az irodalom olvasásától is visszarettennek, még számos könyvmoly is tudatosan távol tartja magát e könyvektől (Gombos 2010).

### **Miért jó a kortárs gyermekirodalom?**

Ha a fenti válaszok alapján úgy egyszerűsítjük le a kérdést, hogy „régit vagy újat olvastassak?”, természetesen tévúton járunk. Azt azonban ki kell mondanunk: a jelenleginél sokkal jelentősebb szerepet kell adni a kortárs gyermek- és ifjúsági irodalomnak az általános

iskolai irodalomtanításban. Egyrészt mert számtalan figyelemre, olvasására, megbeszélésre érdemes mű született az elmúlt években, évtizedekben is, másrészt mert e regényekkel az átlagdiák is elindítható az olvasóvá nevelés (persze így is hosszú) útján.

Azok az okok, melyek a klasszikusok értő befogadásától távol tartják a diákokat (nehéz, esetenként archaikus nyelvezet, az azonosulási lehetőség hiánya stb.), a kortárs irodalmi műveknél egyszerűen nincsenek meg. Hogy a 21. század kamaszai is szívesen olvas(ná)nak, számomra nem kétséges. Nyolcadikos – korábban szinte egyáltalán nem olvasó – diákjaim szinte percek alatt „tanultak meg” könyvbe mélyedni, belemerülni egy regény világába, csupán alkalmat kellett hozzá biztosítani s mindenkinek „testre szabott” könyvet. A *Dobj el mindent – és olvass!* módszere akár kötelező olvasmányok feldolgozására is alkalmas lehet, de a gyerekek többségének ehhez valóban számukra érdekes, fontos problémákról szóló műveket kell a kezébe adni (Gombos 2011).

Péterfi Rita 2003-ból és 2008-ból származó adatai sok érdekességet elárulnak a 13–14 évesek olvasási szokásairól (Péterfi 2010). Többek között azt is, hogy sokkal szívesebben választanak külföldi szerzőtől könyvet. A magyarázat egyszerű: miközben ezek az írók nem ismeretlenebbek magyar kortársaiknál (éppúgy nem tanítják Anne Fine-t, Lois Lowryt, Louis Sachart, mint Csukás István, Darvasi László vagy Lackfi János ifjúsági műveit...), sokan közülük nagyon jó érzékkel nyúlnak a fiatalok számára különösen fontos témákhoz. Jól lehet aligha van okunk szégyenkezni a kortárs magyar gyermekirodalmat illetően, azt azért el kell ismernünk: miközben Észak- és Nyugat-Európában és általában angolszász nyelvterületen egyre nagyobb számban jelennek meg „problémafelvető”, igazi kamaszregények, „szocio tartalmú gyerekkönyvek” (Lovász 2011), nálunk ennek – talán csak egyelőre – nincs jele. Pedig a (magyar) kamaszolás számára is láthatóan fontos a körülötte lévő kisebb vagy nagyobb közösség (a család vagy épp a társadalom) minden problémája, rendkívül nyitott az ezekre a regényekre jellemző őszinte hangra, szókimondásra. S persze azt is szívesen érzékeli, hogy a lassan évszázados ifjúsági művekben megrajzolt omnipotens felnőtt képe eltűnt a kortárs irodalomból. S ezzel együtt gyakran a felnőtt elbeszélő, mesélő helyét is átveszi egy gyermek – jobb esélyt adva az azonosulásra, a beleélésre is (Lovász 2011).

### **A kortárstól a klasszikusig**

Ahogy fentebb is jeleztem, mindez nem jelenti azt, hogy a klasszikust, a „régit” ki kellene dobni, el kellene felejtetni. Hadd illusztráljam egy konkrét példával azt, hogyan lehet egy mai mű (vagy épp csak egy utalás) segítségére a tanárnak abban, hogy közelebb kerüljön tanítványaihoz az időben távolabbi alkotás.

Jó magam régóta tanítom Weöres Sándor *Az éjszaka csodái* című versét, mely 7–8. osztályosok számára először megközelíthetetlennek, zavarosnak tűnik, de 40-45 percnyi közös „munka” után a többség kifejezetten megkedveli – hisz megérti – Weöres remekművét. A vers elején olvashatjuk a sokat idézett szakaszt:

*„aranypor mállik az éj válláról  
s szemközt a sarkon a cégtábláról  
furcsán szökken a pentameter-sor elő:  
„Tóth Gyula bádogos és vízvezeték-szerelő”*

Ennél a résznél a „történetben” ott tartunk, hogy a fiú próbálja oldani a lány és közte lévő feszültséget, ezért előbb bókolni kezd, majd viccelődik. Utóbbi úgy teszi, hogy felhívja a lány figyelmét a cégtábla szövegének szabályos lüktetésére. Természetesen a gyerekekkel

mindig „ellenőrizzük” a pentametert, s könnyen, gyorsan be is látják, hogy valóban az. Azt azonban már nem feltétlenül értik, hogy ez mitől lenne vicces...

Hosszas magyarázkodás helyett ilyenkor egy egyszerű, mai példát hozok, mely egyébként Kiss Judit költőné éles szemét dicséri:

Nagyon sok helyen láthatjuk üzletekben a következő feliratot:

„ÁFÁ-s számla igényét kérjük, előre jelezze!”

Nem kell a poétika tudorának lenni ahhoz, hogy felismerjék a diákok (pláne, ha ritmizálva mondjuk): ez bizony egy hibátlan hexameter! Nem találkoztam még olyan csoporttal, osztállyal, mely ne derült volna ezen, s ne értette volna meg egyúttal a Weöres-pentameter humorát is.

S ha már időmértékes verselés: lehet-e könnyebben, érdekesebben verselési módokat vagy épp az eposzi kellékeket tanítani, mint Varró Dániel *Túl a Maszat-hegyen* című verses regénye segítségével?

De többször tapasztaltam már azt is: a *Szívdezzert* című kötet darabjai is szinte rögtön lenyűgözik a kamasz versolvasót, -hallgatót. Pedig itt is a klasszikusoknál megszokott (s ott gyakran nem szeretett) versformák köszönnek vissza, csak épp a plázák, multiplexek, sms-ek, szmájlik világa sokkal ismerősebb közeg a befogadó számára. A forma és tartalom oppozíciójából adódó humorra pedig hamar fogékonyak lesznek a tizenévesek – rengeteg feladat, játék is születhet ebből.

### **Következtetések – úton...**

A legfontosabb tanulsága a fentieknek talán az, hogy a kortárs (gyermek)irodalom, mely jellegéből adódóan közelebb áll a diákjainkhoz, mint a klasszikusok, érdemes arra, hogy „reprezentálja magát” a kötelezők között. Ha bátran, szívesen válogatunk e művek közül (akár a tanítványaink ajánlására is!), alighanem megint több lesz az irodalmat, az irodalomórát kedvelő kamasz is. (Ennek egyelőre az ellenkezőjét tapasztaljuk. Az irodalmat *tantárgyként tanulók* hasonló ellenszenvvel viseltetnek a szépirodalom iránt, mint egy ízig-vérig bölcsész a száraz, számára unalmas tárgyak iránt.)

A kortárs művek lehetőséget adhatnak a tanár és diák közötti aktívabb, tartalmas párbeszédre is. Miközben a gyerekekben megvan az igény az efféle dialógusra, csak kevesen merik bevallani például, mit is olvasnak igazán szívesen otthon vagy épp a pad alatt, mert a „szaktekintély” (a magyartanár) gyakran nemcsak nem ismeri, de kifejezetten elítélően nyilatkozik a következő generáció kedvenceiről. Ahelyett, hogy legalább „vitaalappá” tenné. Stephenie Meyer *Alkonyat*-sorozata a világszerte meglévő lányregények sémáira épül. Olvasói között messze felülreprezentáltak a nők – természetesen. S közben a regény elveszíti jó néhány potenciális rajongóját (elsősorban a középkorúak és idősebbek közül) azért, mert „vámpiros könyvként” tartják számon. Pedig ez a regény 30 évvel ezelőtt aligha kerülhette volna el a csíkos „köntöst” Magyarországon. (Érdekes: a fiú-férfi olvasók meglepően jó érzékkel tartózkodnak a kötetől, mintha bizonyosan tudnák, hogy az egyébként számukra érdekesebb „vámpiros máz” mögött egy igazi szerelmi történet lappang...) Rögtönzött „közvélemény-kutatásaim” során mindig az derül ki, hogy a magyartanároknak csak töredéke ismeri a regényt, miközben a diákjaik (legalábbis a lányok) nagy százalékban olvasták. Olyan ziccer ez, melyet vétek kihagyni: akár attól a vitától se féljünk, mely a fiúk és a lányok között zajlik majd arról, miért (nem) jó, (nem) érdekes számukra a történet.

Azt is többször javasoltuk: egy-egy kortárs regény könnyen elvezethet ugyanazon műfaj klasszikus darabjaihoz is, sokkal komolyabban motiválva a befogadót az értő, élményszerző olvasásra. A kortárs regényektől elindulva lineáris, logikus út vezet a régiekig.

Olvasóvá nevelni nem könnyű dolog. A legtöbb pedagógus nem is gondolja végig, hogyan fogja ezt megtenni, pedig a lépéseket időben ki kellene találni. Az olvasóvá nevelés valójában egy *út*, melynek állomásait érdemes megfontolni, az utazás módját, sebességét jól megtervezni, a mikéntjét pedig leginkább az utazóhoz, a gyermekhez igazítani.

### ***Felhasznált irodalom***

Baran, Stanley J., *Introduction to Mass Communication: Media Literacy and Culture*. New York: McGraw-Hill Higher Education, 2007, 528.

Gombos Péter, „*Ó, mondd, te mit választanál!*”: *A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában*, Könyv és Nevelés, 11. évf. 2009. 2., 43–48.

Gombos Péter, *A kötelező olvasmányoktól a szívesen olvasott könyvekig: Megváltozott olvasók – változatlan elvárások = Az olvasás védelmében*, szerk., Szávai Ilona, Pont Kiadó, Bp., 2010, 145–151.

Gombos Péter, *Dobj el mindent – és olvas!*, Fordulópont, 13. évf. 2010, 52., 85–87.

Gordon Győri János, *Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában*, Könyv és Nevelés, 11. évf. 2009., 2., 28–36.

Lovász Andrea, *Felnőtt gyermekirodalom*, Könyv és Nevelés, 12. évf. 2011. 2. sz. 78–88.

Péterfi Rita, *Mikszáth vagy Meg Cabot? Az olvasás védelmében*, szerk., Szávai Ilona, Pont Kiadó, Bp., 2010, 123–133.

Pléh Csaba, *Az internet és az olvasó ember világa: A kognitív megközelítés és a WEB alapú kultúra*, = A Magyar Könyvtárosok Egyesülete 43. Vándorgyűlése, Pécs, 2011. 07. 14.

Steklács János, *Az olvasás jövőjéről*, Csodaceruza, 6. évf. 2010, 32–33. sz. 7–8.

Steklács János, *Szövegértő olvasás fejlesztése kognitív és metakognitív olvasási stratégiák tanításával* = „*Az olvasóvá nevelés kérdései a Gutenberg-galaxisban és azon kívül*”. Kaposvári Egyetem, 2009. 05. 15.