

# A megértés: hermészi feladat

## Orbán Gyöngyi alternatív irodalomkönyveiről

*Orbán Gyöngyi erdélyi szerző a líceumok IX. osztálya számára írt négy kötetből álló tankönyvcsaládot, amely a kézirat fedőlapján olvashatók szerint a Jámbor szándék című hermeneutikai tantervkonceptió alapján készült a Soros Alapítvány, a Collegium Transsylvanicum Alapítvány és az RMDSZ Ügyvezető Elnökségének támogatásával.*

A tankönyv első része az előszó szerint „irodalomelméleti fejezet, amely bevezet az irodalomról való gondolkodás, a művekkel való párbeszéd, a szövegértelmezés gyakorlatába”, a másik három kötet irodalomtörténeti, felölelve a középkor, a reneszánsz, a barokk és a rokokó magyar és világirodalmát. A hermeneutikai, vagyis a szövegek megértését segítő-tanító szerzői alapállás az irodalomtörténeti fejezetekben is következetesen érvényesül. Amikor szükséges, „kis elméleti kitérőkkel” egészül ki az irodalom történeti tanulmányozása, anélkül, hogy az a történetiséget zavaróan megszakítaná.

Az alternatív jelleg, ami tankönyvek jelzőjeként többnyire újszerűt, a hagyományos pedagógiai gyakorlattól és felfogástól eltérőt szokott takarni, érzékelhető és értékelhető. A magyarországi olvasó számára ugyanis éppen ez a mű legfontosabb üzenete: így is lehet(ne) irodalmat tanítani, közelebb juttatni a tanulókat az irodalmi szövegek megértő olvasásához, s ezáltal önmaguk jobb megértéséhez, anélkül, hogy a hagyományos irodalomtanítás értékeit és eredményeit fel kellene adni.

Az irodalomértő szövegmegközelítés sajátos módon hatja át a kéziratot. Az első kötetben hangsúlyosan, a többiben a történetiség szerves kiegészítőjeként.

A legnagyobb újdonsággal a mintegy 60 oldalnyi, 11 fejezetből álló első kötet bír, amelynek címe: *Megértő irodalomolvasás*. Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy szükség van-e erre a fejezetre, akkor nem az iskolai oktatás szűk prakticismusa felől kell a válaszadást megkísérelnünk, hanem az irodalmi műalkotás azon sajátossága felől, hogy az egyes mű jelentésének sokré-

tűségénél (konnotációjánál) fogva mindig nyitott marad, akármilyen teljesnek tűnő elemzést is ad a tankönyv. Ennélfogva a diákot arra kell nevelnünk, hogy a tankönyvben lévő műelemzéseket képes legyen kiegészíteni, szükség esetén azokkal vitába szállni, a műalkotást a saját világán keresztül átszűrve újratertemni, akár (némi) másképp is, mint a tankönyvíró. Ehhez persze megfelelő tanári szemlélet és attitűd is kell: nem a tankönyvi szöveg reprodukcióját értékelni és számonkérni, hanem észrevenni a tanuló önálló gondolatait, az irodalmi szöveg iránti fogékonyságát, stílusérzékenységét. A szó szerinti értelmezéstől elszakadó, a mögöttes üzenetet felfogni képes tanulót kell értékelnünk, illetve erre kell őt nevelnünk.

Amikor azt hangsúlyozzuk, hogy az irodalmi mű konnotáltságából következően mennyire fontos az egyéni, értő befogadói magatartásra nevelés, a tankönyvi műelemzések fontosságát sem becsüljük alá. Elegendhetetlen részei ezek egy tankönyvnek: mindenekelőtt mintát nyújtanak a megértéshez közelítés lehetséges módjairól.

A szerző a különféle irodalomelméleti iskolák nézeteiből a tanításban hasznosíthatókat összegezi. Vagyis bár a tankönyvcsalád alapvetően hermeneutikai megközelítésű, szemlélete ennél sokkal tágabb. Orbán Gyöngyi csak azokat az elméleti és esztétikai kérdéseket tárgyalja, amelyeket a megértő olvasás fejlesztéséhez elengedhetetlennek tart. Ügyesen „oldja”, hozza életkorközelbe ezeket a kérdéseket, amelyek megvitatását konkrét irodalmi idézetek és ötletes feladatsorok segítik. Az elméleti anyag érthető és tanulható definíciókkal egészül ki.

A szerző számára az irodalomtanítás egyben embernevelés is. Nem a lexikontudásra helyezi a hangsúlyt, hanem az irodalom nevelő, embert formáló, gondolkodtató, önmagunk jobb megismerését szolgáló erejére, az értelmén túl az érzelmi-hangulati befogadásra.

Mindvégig fontosnak tartja annak tudatosítását, hogy az irodalmi nyelvhez, a poétikai kódhoz másképpen kell közelíteni, mint a köznyelvihez. Kérdésfeltevések, feladatok segítik a tanulót abban, hogy ne ragadjon meg a denotatív jelentés síkján, hogy felismerje: az irodalmi műben a közlő funkció alárendelődik a poétikai funkciónak.

Az irodalomelmélet, a kommunikációelmélet, illetve a modern nyelvtudományak a témával összefüggő fogalmait, eredményeit a könyv ügyesen kapcsolja a tananyaghoz (kivételesen talán csak Jakobson kommunikációs modellje jelent, amelyet a szerző nem túl szerencsésen megváltoztatott).

A szerző a befogadásán túl a kreativitásra is nagy hangsúlyt helyez. Egyes művészi megfogalmazásokat átírat, módosítat stb., így érzékeltetve a stílusrétegek közti különbségeket. „Külön világot alkotok magamnak” – idézi József Attilát, hangsúlyozva az irodalomnak az elképzelhető erejét, azt, hogy „minden irodalmi mű már a legelső szavával megszünteti a tapasztalati élet világát és nyelvi eszközökkel olyan világot teremt, amelynek az elképzelhetősége fontos, nem pedig az, hogy megfeleltethető legyen a tárgyi valóságnak.”

Ebben az elképzelt, „lehetséges világban” értelmet kapnak olyan megfogalmazások, amelyek a köznapi gondolkodás, a köznyelv szintjén érthetetlenek, vagy egyenesen abszurdumok. A megértő olvasásnak része az is, hogy segítse „átállni” az olvasót a köznyelvi kódról – amely jó-

részt denotatív, az elsődleges, a szó szerinti jelentés szintjén mozog – a poétikai kódra, mert különben nem kapnának értelmet az olyan sorok, mint „Semmi ágán ül szívem...”, „Mári szolgálónk, a néma, hirtelen hars nótákat dalolt...”, „És fölzügtak a hamuszín egek, /hajnalfele a ravensbrücki fák...”, de még az olyan egyszerűnek, „közérthetőnek” tűnő sorok is, mint „Az ágy közös. / A párna nem” – egészen más, több, általánosabb értelmet nyernek az irodalmi kommunikációban.

A szerző széles irodalomelméleti tájékozottsága nemcsak az egyes fejezetek tartalmában követhető nyomon, hanem a bekeretezett – mintegy kiegészítő, csak ajánlott –, rövid szakirodalmi idézetek kiválasztásában is, amelyek egyrészt a legszínvonalasabb, másrészt a legfrissebb szakirodalomból valók. Olyan szerzők egy-egy gondolatával ismerkedhet meg ezekben a tanuló, mint Umberto Eco,

Hegel, Arisztotelész, Roman Jakobson, Cs. Gyimesi Éva, Martinkó András stb. E szövegek egyrészt összegezően „erősítik” a tankönyvi tananyagot, másrészt arra is alkalmasak, hogy a bennük kifejtett nézeteket a tanulók megvitassák. Természetesen figyelemfelkeltő szerepük is van, arra is jók, hogy egyes művek nagyobb részletének vagy egészének elolvasására sarkallják az érdeklődő tanulókat.

A tankönyvekbe szánt illusztrációk (festmények, szobrok, építészeti alkotások) – amelyeket csak jelez a kézirat – nemcsak „díszletként” szolgálnak, hanem szervesen illeszkednek a tananyagba, oly módon, hogy ezekhez is egy sor kérdés és feladat kapcsolódik, művészettörténeti idézetek (közöttük több Gombrichtól, Huizingától stb.) segítik megértetni, hogy egyrészt ugyanaz a gondolat, érzés többféle módon is megjeleníthető a művészet sik-

*A szerző számára  
az irodalomtanítás  
egyben embernevelés is.  
Nem a lexikontudásra helyezi  
a hangsúlyt, hanem  
az irodalom nevelő, embert  
formáló, gondolkodtató,  
önmagunk jobb megismerését  
szolgáló erejére, az értelmén  
túl az érzelmi-hangulati  
befogadásra.*

ján (csupán mások lesznek a kifejezőeszközök), másrészt hogy az egyes korok szellemisége, ízlése nemcsak az irodalomban követhető jól nyomon, hanem az adott kor képzőművészetében is. Ezek együttes vizsgálata adhat csak hívebb képet az adott korról, illetve ugyanazon gondolatnak, érzésnek az adott korra jellemző kifejezése árnyaltabban közelíthető meg, ha több művészeti ágat is vizsgálunk együttesen.

A második kötet tananyaga a középkor irodalma. (Hogy az ókori irodalom milyen megfontolásból maradt ki, vagy hogy melyik más osztály anyagában szerepel, arra nemigen tudnék válaszolni. Hiánya később, az ókorhoz erőteljesebben visszanyúló időszakok – reneszánsz, klasszicizmus – tárgyalásakor válik feltűnővé, a tanár munkáját nehezítővé.) A kötet felépítése a szerzőnek azt a nézetét követi, hogy el kell fogadnunk a középkori világkép miénkhez viszonyított másságát, amelynek egyik alapvonása a szimbolikus gondolkodás. Huizinga szavaival: A középkori világ „egyetlen hatalmas jelképrendszer, mint egy eszmékből épült székesegyház”. Ez a megközelítés természetesen szükségessé tesz egy rövid szemiotikai kitérőt, amelynek keretében tisztázni kell a jel legalapvetőbb sajátosságait. A példaanyaggal, a legközismertebb középkori jelképek számbavételével – bárány, kereszt, liliom, oroszlán, szám- és színszimbolika – azonban a szerző ügyesen vissza is kapcsol a fő témához.

Ám a középkori világképet nemcsak az irodalom tükrözi, hanem az egyéb művészeti ágak is, főként a képzőművészet és az építészet, mi több, a fejezet nem feledkezik meg a zenei utalásokról sem. E sokszálú tananyagban elveszhet az irodalom, gondolhatnánk, de szerencsére alaptalanul. Az irodalom megőrzi vezető szerepét, csupán arról van szó, hogy a szerző megkísérli komplexebben láttatni a kort: a művészetet – beleértve az irodalmat is – olyan egységes egészként kezeli, amelynek vannak ugyan eltérő, a kifejezőeszközök másságából eredő ágai, de amelyek mind ugyanazt a szerepet hivatottak betölteni: a kor szellemét közvetíteni.

Egészen új – a magyarországi tankönyvi gyakorlattól eltérő felépítés –, hogy egy irodalomtörténeti korszakot bemutató fejezet „kilép önmagából”, szerzői közé más – főként későbbi – korok alkotásai is beékelődnek, mintegy érzékeltetve a folytonosságot: azt, hogy vannak „kortalan” témák (emberi problémák, események, motívumok, műfajok stb.), amelyek minden korban foglalkoztatják az írókat és költőket – természetesen mindig az adott kor világgépe felől közelítve. Így fogadható el természetesen például *Gárdonyi Géza*, *Arany János*, *Umberto Eco*, *Szilágyi Domokos* egy-egy művének (műrészletének) a „jelenléte” a középkori fejezetben.

Újnak és nagyon ötletesnek tartom a szerzőnek azt a megoldását is, hogy „kedvenc regénye” *Umberto Eco A rózsza neve* című művének egy-egy részlete a legkülönbözőbb irodalomtörténeti korszakok tárgyalásakor fel-fel bukkan, jól bizonyítva, hogy akár egyetlen mű is milyen sokrétű pedagógiai „felhasználást” tesz lehetővé. Ezzel az egyesek által talán nagyon is logikátlanak ható megoldással – a fent említett tartalmi vagy műfaji folytonosság érzékeltetésén túl – az a pedagógiai cél is elérhető, hogy a jelenhez közelebb állónak találják majd tanulóink a középkor irodalmát, amelyet általában hajlamosak letűntnek, lezártnak, a mai kor emberéhez már nem igazán szólónak tartani.

Nagyon fontos a megközelítés, a tárgyalásmód: „...amikor ezeket a régi szövegeket olvassuk, vigyáznunk kell arra, hogy ne a saját értékrendszerünk, gondolkodásunk felől értelmezzük őket, hanem törekedjünk a bennük lévő eredeti értelem felkutatására. Ez a feltétele annak, hogy beláthassunk egy tőlünk már időben távoli világ titkaiba.” Az értő szövegolvasásnak ez is elengedhetetlen része.

A harmadik kötet a reneszánsz (jórészt magyar) irodalmát tartalmazza, középpontba állítva a világgépváltást, s mivel a kultúra történetében nincsenek merev határok, a szerző ügyes feladatsorokkal vezet rá a tanulókat a „még” és a „már”, vagyis a középkorból még továbbélő (főként biblikus témák) és már az új, a „világ, a

természet és az ember harmóniáját” áhító világkép jegyeit ötvöző irodalmat és képzőművészetet.

A reneszánsz azonban nemcsak a középkorból örökölt témák egy részét viszi tovább, hanem újra felfedezi, és az imitáció-elv jegyében utánzásra méltónak, követendőnek tartja a klasszikus ókori irodalom és művészet értékeit. Így elkerülhetetlen e fejezetekben a visszakapcsolás az antikvitáshoz. A szerző ezt meg is teszi, de mintha „légüres térben” történe mind-ez, mivel – mint már említettük – a tankönyv híján van egy ókori irodalmat tárgyaló fejezetnek. Nem tudni ugyanis, hogy mennyire ismert (ismert-e egyáltalán) a tanulók körében a többször is hivatkozott *Arisztotelész Poétikája*, *Elektora* története vagy *Platon* (ez utóbbi né-

zeteiről néhány alapvető dolgot csak-csak kell ismerni, ha a fejezetben többször is felbukkanó neoplatonizmus lényegét meg akarjuk érteni, illetve hatását bizonyos műalkotásokban fel akarjuk ismerni).

*Dante és Petrarca* érintőleges tárgyalása után *Janus Pannonius* kap egy hosszabb fejezetet közismert „nagy” verseivel és műfaji gazdagságával a középpontban.

A tankönyvíró verselemzése kétfélék: vagy csak minimálisat közöl a vers tartalmi-formai felépítésével kapcsolatban ún. rávezető, a vers szépségeit és értékeit felfedeztető kérdéseikhez kapcsolva, vagy hosszabb – több szakirodalmi idézetet is tartalmazó – elemzést ad, mintegy mintát szolgáltatva a verselemzés mikéntjéhez.

*Bornemissza, Károlyi Gáspár, Tinódi Lantos Sebestyén* (kapcsolva Gárdonyitól az *Egri csillagok* egy részletét és Aranytól a *Szondi két apródját*), valamint *Sylvester János* egy-egy művére tett utalást követően kissé aránytalanul hosszasan – bár igen

érdekesen és remek pedagógiai érzékről tanúskodó feladatsorokkal – foglalkozik a kötet *Heltai Gáspár* fabuláival.

A következő nagy fejezet *Balassi Bálint* költészetének sokoldalú bemutatása, amelyből nem hiányoznak a tankönyvekben szokásosan jelen lévő nagy versek, de ezek jól kiválasztott, kevésbé ismertekkel egészülnek ki. A művek megközelítése itt is a szerzőnél szokásos módon történik:

*A tankönyvíró  
verselemzése kétfélék:  
vagy csak minimálisat közöl  
a vers tartalmi-formai  
felépítésével kapcsolatban  
ún. rávezető, a vers szépségeit  
és értékeit felfedeztető  
kérdéseikhez kapcsolva,  
vagy hosszabb – több  
szakirodalmi idézetet is  
tartalmazó – elemzést ad,  
mintegy mintát szolgáltatva  
a verselemzés mikéntjéhez.*

felfedeztetnek, illetve elemzési mintát nyújtanak ezek a megközelítések.

Rendkívül elnagyoltra sikerült viszont a reneszánsz óriásának, *Shakespeare*-nek a bemutatása. A 75. szonettet a szerző a petrarcai szonettel összevetve közelíti meg, majd rátér a *Rómeó és Júliára*, „Bizonyára mindenki ismeri a mű cselekményét” bevezetéssel. A mű

tartalma, valamint a tankönyvíró tehetsége abban az értelemben nem találkozott, hogy elmaradtak azok, a többi fejezetben meglévő ügyes feladatsorok, amelyek e nagy művet és a 14–15 éves korosztályt közel hozták volna egymáshoz. Persze, az sem kizárt, hogy ez a hiányérzet csak a magyarországi pedagógusé, hiszen nálunk a magyar és a világirodalom más arányban van jelen a tankönyvekben. Feltehetőleg az is ott áll Orbán Gyöngyi válogatása és az egyes írók és költők tárgyalásának terjedelme mögött, hogy az erdélyi kisebbségben élő magyarság számára az identitástudat erősítésének egyik fontos eszköze kell legyen – többek között – az, hogy az iskolai irodalmi tananyag hangsúlyozottan a magyar irodalomból építkezzen.

A negyedik kötet a barokk és a rokokó időszakát öleli fel. A korszak társadalmi hátterének, valamint képző- és építőművészetének bemutatása – amelynek középpontjában a korszakváltás okainak és je-

gyeinek számbavétele áll – kissé hosszúra, némely bekezdésében „töményre”, nehezen tanulhatóra sikerült. Gyengíti a bevezető fejezet kohézióját olyan ide nem illő, nyugodtan leghagyható rész, mint például a *Caravaggio*-film rendezőjének, *Derek Jarmannak* a naplójából vett részlet, illetve a hozzá kapcsolt műfajismereti kitérő a *vitáról* és a *beszélgetésről* – ezeknek ugyanis nincs szerves folytatásuk a következő részekben.

A kor irodalmi bemutatása az előző fejezetekével egyezően épül fel. A „keretet” *Nyéki Vörös Mátyás, Gyöngyösi István, Petőczy Kata Szidónia, Pázmány Péter* – valamint a már említett „folytonosság” címen a más korszakból ide kapcsolt *Jósika Miklós, Illyés Gyula, Petőfi Sándor, Szerb Antal* stb. – adják, a középpontban pedig *Zrínyi Miklós* életművének bemutatása áll.

A szokásostól eltérő felépítésű a *Zrínyi*-fejezet. Az életrajzi ismertetés – több művének elemzését követően – csak a fejezet közepén található, nem igazán győzve meg bennünket a hagyományostól eltérő elhelyezés szükségességéről.

A *Szigeti veszedelem* elemzése nagyon alapos, a szövevényes cselekményt cselekményvázlat készíttetésével teszi áttekinthetővé. Ötletesek a mű formai szépségeit felismertető, valamint a szövegkiegészítő feladatsorok is. Ennek ellenére e nagy nemzeti eposzunk bemutatása egy kicsit lehetne összefogottabb is. A szerző néhol

úgy belefeledkezik a mű elemzésébe, hogy elfelejti, hogy tankönyvet ír, s a szöveg „átmegy” az esszé műfajába.

A kötet további részei a kor jellegzetes műfajainak, a vallomásoknak és az emlékiratoknak a nagy képviselőit veszik sorra, s részletesen ismertetik *Mikes Kelemen Leveleskönyvét*, majd szólnak azokról is – külön kiemelve *Apáczait* –, akiknek a magyar nemzeti nyelv kialakításában elévülhetetlen érdemeik voltak.

Összegezve: Orbán Gyöngyi fentiekben ismertetett alternatív irodalom tankönyve egyszerre nevel korszerű irodalomszemléletre és szövegértő olvasásra egy világirodalmi kitekintést is nyújtó, de alapjában a magyar irodalomra összpontosító válogatással. Ezt a teljességre töre célkitűzést a szerző igényesen, nagy szakmai tudással, korszerű – az irodalom és a társtudományok legújabb, időt állónak tűnő eredményeit is beépítő – szemlélettel valósította meg. A tankönyv próbája természetesen annak taníthatósága, ami az elemzett kézirat alapján sikerrel kecsegtethet, de csak érdeklődő, jól felkészült tanulók esetében, ha legalább heti négy-öt irodalomóra áll rendelkezésre. Ennyi idő ugyanis elengedhetetlenül szükséges, ha a tanulók olvasói, irodalmi kultúráját a tankönyvekben leírt módszerrel és szemlélettel kívánjuk megalapozni, alakítani, fejleszteni.

*Albertné Herbszt Mária*