

A megértés nyelve.

Az Apokrif tanításának nyelvi-poétikai aspektusai és az anyanyelvi kulcskompetencia

A nyelvi természetű élménylét következményeként megszülető olvasat kialakítása ma nem egyszerű feladat a közoktatásban. A NAT-ban kijelölt anyanyelvi kulcskompetenciához kapcsolódó követelmények, a kerettantervben kifejtett célok és fejlesztési normák, valamint ezek hiánya egyszerre eredői és gátjai ennek a jelenségnek. A nyelvi hátrány minden esetben gátja a tanulásnak és a megértésnek (és természetesen nem csak az irodalomtanulásnak és az esztétikai igényű szövegek megértésének), ugyanakkor a Pilinszky-életműben, a modern és késő modern magyar líra esetén talán még inkább kiemelt jelentőséggel bír, minthogy „az 1920-as és 1930-as évek fordulójától kezdődően a magyar irodalomban egyfelől megnő a kiemelkedő alkotások száma, másrészt pedig a magyar költészet hagyományos lemaradása a nyugati vagy világirodalomhoz képest megszűnik” (Kulcsár Szabó, 2018. 10.). Párhuzamosan a világirodalom és a bölcsélet tendenciáival az irodalom ekkor, a késő modern kezdetén a nyelv újfajta szemléletét emeli az érdeklődés középpontjába. A megértés ebből adódóan az Apokrif esetén nemcsak nyelvi élménylétet és valamilyen olvasat kialakítását kellene jelentse az irodalomórán, hanem az önmegértés, az önszituálás módja is kellene legyen. Nem szükséges feltétlenül funkcionális analfabetizmust vagy szövegértési nehézségeket tételezni ahhoz, hogy az elvont bibliai képek, (magán)teológiai utalások és apokaliptikus motívumok értelmezését nehézkesnek, elvontnak és élményt ellehetetlenítőnek gondoljuk. Mindemellet talán kijelenthető, hogy a késő modern magyar lírát, a 20. század második felének költészetét jellemző nyelvfelfogásnak, a nyelv uralhatatlanságának és az ebből adódó jelentésképződésnek az ignorálása, valamint a szubjektumfelfogás és énkonstrukció kérdéskörének reflektálatlanul hagyása nem segíti még az elsődleges, naiv olvasat kialakulását sem a diákbefogadóban.

„A mindenkori irodalmi közállapot sokféle, többnyire spontán módon megformálódó olvasati modellek halmaza, az adott kor emberének sajátos terepü (nyelvi természetű) élményléte, mely különféle megértési elvárás, tudattalan és tudatos értelmezési viszonyulás komplexuma”

– írja Bókay Antal (2006. 29.) az irodalomtanítás hermeneutikai aspektusait vizsgálva. Ebből a megértést centralizáló axiómából egy, az *Apokrif* szövegének közoktatási megjelenését és értelmezési lehetőségeit vizsgáló tanulmány mindenképpen (legalább) két olyan szembetűnő elemet a középpontba kell helyezzen, amelyek a harmadik évezred harmadik évtizedének közepén nemhogy egyértelműnek nem tűnnek, hanem inkább problémakörként jelentkeznek az irodalomtanítás mindennapi gyakorlatában. Az első ilyen az *olvasathoz* kapcsolódik, a második pedig az *élményhez*, amely az irodalomtanítás praxisában mindenképpen *nyelvi természetű*. A két kiemelt jelentőségű aspektus nagy valószínűséggel egymással korrelálva okoz olykor már-már legyőzhetetlennek tetsző problémákat az esztétikai szövegek közoktatási tartalomként való értelmezésekor. Az *olvasat* tekintetében (az *Apokrif* órai értelmezését középpontba helyezve is) elsősorban azt érdemes kiemelni, hogy kialakulása már eleve feltételez egy olyan nyelvi szituációt és kompetenciát, értelmezői attitűdöt és képességet, amelyben kialakulhatnak jelentések, azaz megszülethet az olvasat. (Mindazonáltal külön tanulmányt érdemelne, hogy a jelenleg forgalomban lévő közoktatási tankönyvek – az A és B változatúak – milyen olvasattal dolgoznak az *Apokrif*, Pilinszky vagy a késő modern magyar líra tekintetében, vagy a már külön tudományterületként létező olvasásszociológia eredményeit felhasználva; hogy egyáltalán olvasnak-e, mit és hogyan azok a korosztályok, amelyek a közoktatás résztvevői.) Az *élmény* fogalma egy ideje kötődik az irodalomtanítás módszertanához, ugyanakkor a *nyelvi természetű* jelzővel kiegészülve (még) több kérdést vehet fel, hiszen amellet, hogy napjainkban az új típusú irodalomérettségire való felkészülés jegyében zajló irodalomórákon amúgy is kérdéses az *élmény* megszületésének lehetősége a módszertan időhiányból fakadó leszűkülése miatt, a nyelvi kulcskompetencia, a megértés alapjaként funkcionáló anyanyelvi képességek is erőteljesen változóban, átalakulóban, más értelmezők szerint pedig egyenesen hanyatlóban vannak. Ismét visszatérve a bevezetésül szolgáló megállapításokhoz:

„Az iskolába kerülő gyerekek döntő többsége [...] semmiféle előzetes irodalmi érzékkel sem rendelkezik. A folklór eltűnése és az irodalom bonyolulttá válása következtében a tanulók képtelenek megérteni, érzékelni az irodalom iskola által felkínált alapformáit. Ezért az iskolai olvasmányok – néhány kivételével – élményidegen tananyagként kerülnek elé. Ennek az érzéknek a hiánya analogikusan magyarázva annyit jelent, hogy míg korábban a jól beszélő embereket kellett retorikára tanítani, most a némákat vagy a beszélni még nem tudókat kell ugyanerre a szintre eljuttatni.” (Bókay, 2006. 35.)

Ezek a gondolatok 2006 környékén keletkeztek, így mindenképpen szükséges még hozzájuk fűzni és gondolni az azóta bekövetkezett, a digitalizációhoz, információkommunikációs technológiához kapcsolódó elképesztően nagyívű változásokat, valamint az iskolaszervezet és a közoktatás alaphelyzetének változásait is. A 2020-as évek irodalomoktatásának az „új NAT” bevezetését követően is, úgy tetszik, az egyik legnagyobb problémája a nyelvi, anyanyelvi, kommunikációs kompetenciákhoz kapcsolódik. A 2020-as Nemzeti alaptanterv az anyanyelvi kompetenciát az ún. kommunikációs kulcskompetenciák közé sorolja (habár csak egyetlenegyszer használja ezt a fogalmat), és az elérendő célok és fejlesztési területek között a nyelvtant tekintve a következőképpen határozza meg és bontja ki:

„1. az anyanyelvről szerzett ismereteit alkalmazva képes a kommunikációjában a megfelelő nyelvváltozat kiválasztására, használatára; 2. felismeri a kommunikáció zavarait, kezelésükre stratégiát dolgoz ki; 3. felismeri és elemzi a tömegkommunikáció befolyásoló eszközeit, azok céljait és hatásait; 4. reflektál saját kommunikációjára, szükség esetén változtat azon; 5. ismeri az anyanyelvét, annak szerkezeti

felépítését, nyelvhasználata tudatos és helyes; 6. ismeri a magyar nyelv hangtanát, alaktanát, szófajtanát, mondattanát, ismeri és alkalmazza a tanult elemzési eljárásokat; 7. felismeri és megnevezi a magyar és a tanult idegen nyelv közötti hasonlóságokat és eltéréseket; 8. ismeri a szöveg fogalmát, jellemzőit, szerkezeti sajátosságait, valamint a különféle szövegtípusokat és megjelenésmódokat; 9. felismeri és alkalmazza a szövegösszetartó grammatikai és jelentésbeli elemeket, szövegépítése arányos és koherens; 10. ismeri a stílus fogalmát, a stíluselemeket, a stílushatást, a stílusorszakokat, stílusrétegeket, ismereteit a szöveg befogadása és alkotása során alkalmazza; 11. szövegelemzéskor felismeri az alakzatokat és a szóképeket, értelmezi azok hatását, szerepét, megnevezi típusaikat; 12. ismeri a nyelvhasználatban előforduló különféle nyelvváltozatokat (nyelvjáráások, csoportnyelvek, rétegnyelvek), összehasonlítja azok főbb jellemzőit; 13. alkalmazza az általa tanult nyelvi, nyelvtani, helyesírási, nyelvhelyességi ismereteket stb.” (Nemzeti Alaptanterv, 2020. 310—311.)

Ugyanez az irodalom kapcsán:

„1. elolvassa a kötelező olvasmányokat, és saját örömeire is olvas; 2. felismeri és elkülöníti a műnemeket, illetve a műnemekhez tartozó műfajokat, megnevezi azok poétikai és retorikai jellemzőit; 3. megérti, elemzi az irodalmi mű jelentésszerkezetének szintjeit, 4. értelmezésében felhasználja irodalmi és művészeti, történelmi, művelődéstörténeti ismereteit; 5. összekapcsolja az irodalmi művek szerkezeti felépítését, nyelvi sajátosságait azok tartalmával és értékszerkezetével; 6. az irodalmi mű értelmezése során figyelembe veszi a mű keletkezéstörténeti háttérét, a műhöz kapcsolható filozófiai, eszmetörténeti szempontokat is; 7. összekapcsolja az irodalmi művek szövegének lehetséges értelmezéseit azok társadalmi-történelmi szerepével, jelentőségével; 8. összekapcsol irodalmi műveket különböző szempontok alapján (motívumok, történelmi, erkölcsi kérdésfelvetések, művek és parafrázisaik); 9. összehasonlít egy adott irodalmi művet annak adaptációival (film, festmény, zenemű, animáció, stb.), összehasonlításakor figyelembe veszi az adott művészeti ágak jellemző tulajdonságait; 10. epikai és drámai művekben önállóan értelmezi a cselekményszálakat, a szerkezet, az időszerkezet (lineáris, nem lineáris), a helyszínek és a jellemek összefüggéseit stb.” (Nemzeti Alaptanterv, 2020. 311.)

A könnyen akceptálható, jól megválasztottnak és ésszerűnek (sőt, elengedhetetlennek) tűnő célokkal szemben az a realitás, az országos kompetenciamérésekből, bemeneti és kimeneti mérésekből, valamint a PISA-felmérésekből származó adatok is azt mutatják, hogy a magyar közoktatásban a nyelvhez, anyanyelvhez és szövegértéshez kapcsolódó képességek drasztikus hanyatlásban vannak. Természetesen – ahogy korábban is körvonalazódott – a hanyatlás interpretálható a szövegfogyasztási és -feldolgozási folyamatokban különböző változások – digitalizáció, globalizáció, felgyorsuló információáramlás – következményeként jelentkező átalakulásként is, ugyanakkor egyes elemzések odáig merészkednek, hogy állítják, a magyar közoktatás résztvevőinek jelentős százaléka – akár 20–30%-ra utaló adat is van (pl. Sajtosné Csendes, 2011. 14.) – potenciálisan funkcionális analfabéta. (A Központi Statisztikai Hivatal 2018-as *Fenntartható Fejlődés Indikátorai Magyarországon* című projektjének felmérése szerint: „A fiúk 32, a lányok 23%-a funkcionális analfabéta”.) Per definitionem:

„A funkcionális analfabetizmus olyan műveltségi állapot, amelyben az olvasni-írni tudás képességeinek megszerzett színvonala egyre kevésbé alkalmas arra, hogy

használható legyen új információk befogadására és közlésére, új tudás megszerzésére, feldolgozására és kezelésére, személyközi interakciók lebonyolítására. Az elnevezés az olvasás-írás tudásának funkcionális ellehetetlenülésére utal. Nem az olvasni-írni tudás képességeinek teljes hiányára, még csak nem is az olvasás-írás használatának a hiányára, hanem arra, hogy az olvasni-írni tudás színvonala – az, ami általa felfogható és megérthető, valamint az, ahogyan felfogható és megérthető, illetve az, ami általa kifejezhető, és az, ahogyan kifejezhető – egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen a személyes fejlődés előmozdítására és a közösség javára. Mégpedig azért nem, mert nem elegendő azoknak az újabb és még újabb feladatoknak az ellátására és a hozzájuk rendelt tudás megszerzésére, melyeknek szükségletei újra és újra megjelennek a munkában és az élet más területein. Az olvasni-írni tudás tehát kifejez valamilyen minőséget, csakhogy az élet közben újabb minőségeket igényel, s az olvasás-írás képességei lemaradnak tőlük, az újabb igényekkel nem tudnak lépést tartani. Ezért a funkcionális analfabéták nem képesek felmérni és megoldani problémáikat a képességeknek (a jártasságoknak és készségeknek) olyan szintjén, mint azok, akik birtokában vannak a kommunikatív képességek szükséges színvonalának. Ily módon a funkcionális analfabéták képtelenek megvalósítani mindazokat a célokat, amelyekhez pedig veleszületett adottságaik megvannak, de ezeket nem képesek mozgósítani, fejleszteni, adott lehetőségeit sem tudják kihasználni.” (Csoma és Lada, 1997)

Mélyebb és részletesebb elemzés nélkül is – ugyanakkor a téma, tehát mind az országos kompetenciamérések és a PISA-tesztek eredményeinek vizsgálata, mind pedig az ezekből szükségszerűen következő módszertani változások taglalása mindenképpen megkívánná a kutatást – látszik, hogy a *nyelvi természetű élménnyel* következményeként megszülető *olvasat* kialakítása ma nem egyszerű feladat a közoktatásban, és az is, hogy a NAT-ban kijelölt anyanyelvi kulcskompetenciához kapcsolódó követelmények, a keretantetvben kifejtett célok és fejlesztési normák, illetve ezek hiánya egyszerre eredői és gátjai ennek a jelenségnek.

A nyelvi hátrány minden esetben akadály a tanulásnak és a megértésnek (és természetesen nem csak az irodalomtanulásnak és az esztétikai igényű szövegek megértésének), ugyanakkor a Pilinszky-életműben, a modern és késő modern magyar líra esetén talán még inkább kiemelt jelentőséggel bír, minthogy

„az 1920-as és 1930-as évek fordulójától kezdődően a magyar irodalomban egyfelől megnő a kiemelkedő alkotások száma, másrészt pedig a magyar költészet hagyományos lemaradása a nyugati vagy világirodalomhoz képest megszűnik.” (Kulcsár Szabó, 2018)

„Párhuzamosan a világirodalom és a bölcsélet tendenciáival az irodalom ekkor, a késő modern kezdetén a nyelv újfajta szemléletét emeli az érdeklődés középpontjába. Az 1930-as évektől kezdődően az irodalom nyelvi, nyelv művészeti kérdéssé válik, a nyelv eszközjellegű, instrumentális felfogása elbizonytalanodik, a »nyelv (és vele a költői nyelv) kijelentéslogikai uralhatatlanságának így kibontakozó tapasztalata« (Kulcsár Szabó, 2018. 10.) központi problémává transzformálódik. Ez a »nyelvi fordulat« (Kulcsár Szabó, 2018. 10.) ugyanakkor konstituál egy, a szubjektumértéshez, a *világban-való-bennelé*hez kapcsolódó változást is a szubjektumértelmezés terén. A nyelv uralhatatlanságának tapasztalata egy olyan szubjektumfelfogást generál a késő modernség kezdetén, amelyben a szubjektum és objektum szembenállása helyett már az *én* és a Másik viszonylata lesz a világértés, valamint az identitásképzés alapja.” (Sárközi, 2024. 15.)

A megértés ebből adódóan az *Apokrif* esetén nemcsak nyelvi élménylélet és valamilyen olvasat kialakítását kellene jelentse az irodalomórán, hanem az önmegértés, az önszituálás módja is kellene legyen.

Pilinszky János életműve a gimnáziumi kerettanterv *A magyar irodalom a XX. században II.* című tematikai egységében, a *Metszet a tárgyias irodalomból* című alegységben és két tanóra erejéig kapott helyet. A központilag kiadott „A” jelű tanmenetjavaslat szerint a 12. évfolyam 56–57–58. óráján szükséges bemutatni a pályaképet és kitérni a kötelező művekre – az első órán a pályakép mellett a *Halak a hálóban* című vers elemzése történhet meg, és az 57. órán, egy tanóra erejéig lehetséges tanítani az *Apokrif* szövegét –, a „B” jelű tanmenetjavaslat szerint pedig a 60–61. órán szükséges Pilinszky pályájának bemutatása, amikor is a 61. órán a *Négysoros* és az *Agonia christiana* mellett lehetséges tanítani az *Apokrif* szövegét is. A tanmenetjavaslatok *Javasolt tevékenységek és munkaformák* elnevezésű része mindkét esetben reflektál az *Apokrif* nyelvi megformáltságának fontosságára, hiszen (szükszavúan) „A vers nyelvi-poétikai megalkotottságának elemzése tanári irányítással” (Oktatási Hivatal, 2020b. 19.) és „A versek nyelvi-poétikai megalkotottságának elemzése tanári irányítással. A nézőpontok, hangnemváltások jelentésteremtő szerepének vizsgálata csoportmunkában” (Oktatási Hivatal, 2020a. 18.) módszereket, feladatokat javasolja az óra lebonyolításához. A tankönyvek ezzel szemben sokkal inkább tematikus és motívikus értelmezését adják a szövegnek – a bibliai tematika és a lágerélmény középpontba helyezésével –, a vers poétikai jellemzőire csak néhány sor erejéig térnek ki, minekutána rögtön a kései költészetben megfigyelhető redukciót, költőietlenedést kezdik tárgyalni (ami egyrészt már a *Harmadnapon* című kötetben is megfigyelhető, elég csak a *Négysoros* című, egyébként kötelező versére gondolni, másrészt pedig elég távol áll a „hosszúvers” műfaji csoportjába sorolható *Apokrif* értelmezésétől). A nyelvi tendenciákra, a nyelv késő modernben megfigyelhető, egyszerre tárgyiassá, hétköznapivá, ugyanakkor milyen metaforikussá és figuratívvá váló használatára egyáltalán nincs utalás a tankönyvi szövegben. (Az „A” jelű tankönyv talán kissé provokatív *Irány a szöveg* című része is ezt a megfontolást követi, hiszen a feladatai bibliai motívumok keresésére, a valóságtapasztalatok apokaliptikus képeinek összegyűjtésére buzdítanak. A 2., *Állapítsd meg, mit üzennek a vers kijelentésszerű közlései!* instrukciójú feladat pedig amellet, hogy kevés támpontot nyújt az értelmezéshez, azt is sugalmazza, hogy a szövegnek megmásíthatatlan „üzenetei, mondanivalói” léteznek, amiket meg kell tudni találni.) (vö.: Oktatási Hivatal, 2023. Pilinszky János: *Apokrif, Négysoros*)¹

A Pilinszky-értésben és az irodalom tanításának célrendszerében is a jelentés szempontjából kiemelt jelentőségű tematikus csomópontok befogadása, befogadhatósága azonban minden bizonnyal kérdéses abban az esetben, ha az *olvasat* és a *nyelvi természetű élmény* megszületésének nyelvi, kompetenciák hiányából adódó gátja van. Nem szükséges feltétlenül funkcionális analfabetizmust vagy szövegértési nehézségeket tételezni ahhoz, hogy az elvont bibliai képek, (magán)teológiai utalások és apokaliptikus motívumok értelmezését nehézkesnek, elvontnak és élményt ellehetetlenítőnek gondoljuk. Mindemellett talán kijelenthető, hogy a késő modern magyar lírát, a 20. század második felének költészetét jellemző nyelvfelfogásnak és a nyelv uralhatatlanságának, valamint az ebből adódó jelentésképződésnek az ignorálása, valamint a szubjektumfelfogás és az énkonstrukció kérdéskörének reflektálatlanul hagyása nem segíti a diákbecfogadó elsődleges, naiv olvasatának kialakulását, s ellehetetleníti annak a kérdésnek a megválaszolását is, amely az *Irány a szöveg close readingre* biztató feladatában található: *Milyen valóságtapasztalatok állhatnak a lírai én tudatában a világpusztulás víziója mögött?* (Oktatási Hivatal, 2023) Az olvasat kialakítása és a megértés irodalomórán is nyelvi természetű történés, s a jelenlegi közoktatási szituációban, ahol az anyanyelvi, s még inkább az esztétikai megalkotottságú szövegekhez kapcsolódó szövegértés akadályozott – akár kompetenciahiányt, akár pedig a szövegfeldolgozási stratégiák megváltozását tartjuk is

eredőnek –, a nyelvre, a nyelvi megalkotottságra, a jelentés nyelvi alapjaira való utalás nélkül a jelentésképződés spontán kialakulása talán túlságosan is naiv elvárás.

Modern irodalompedagógiai megfontolásokból kiindulva az *Apokrif* nyelvi-poétikai aspektusainak feldolgozásához is legcélszerűbb a tanulói aktivitás maximalizálásának igényével kialakított kooperatív csoportmunka tanórai alkalmazása. Az olvasat és a nyelvi élmény kialakításának, konstruktív létrejöttének elősegítésére érdemes ezeket a nyelvi-poétikai jellemzőket egy olyan kontextusba ágyazni, amely egyszerre tudatosítja, hogy ezek nem külsődleges, azaz csupán a formát és megformáltságot, hanem a jelentést is befolyásoló és generáló részei a szöveg egészének, valamint kiemeli azt is, hogy a szöveg nyelvi világa és nyelvműködése konstituálja, teremti meg a *nyelvben* a *nyelvileg* kialakított, s illetéknéppen a *nyelvileg* jelenvaló *ént* is, vagyis rámutat az értelmezésben rejlő világ- és önmegértési lehetőségekre is. A Pilinszky-életműben végig dominánsan jelenlévő bibliai tematikát és motívumokat, valamint a *Harmadnapon* című kötetben szintén uralkodóan megjelenő második világháborús lágertematikát illetéknéppen – ahogy az *Apokrif* szövege is teszi – a vers nyelvi világát a megértés szándékával szemlélő *én* számára is egzisztenciális jelentőséggel, tételt bíró jelentéssel elemként tételezi.

Az *Apokrif* nyelvi-poétikai aspektusait így értelmezni kívánó tanórán vélhetőleg érdemes a hosszúversszerű szöveg egyes, ilyen szempontból kiemelt jelentőségű csomópontjai köré építeni a jelentésképződést elősegítő tanulói aktivitást. (Még akkor is, ha ezzel a szöveg „teljes”, átfogó, minden egyes aspektusára kitérő holisztikus értelmezéséről lemondunk, hiszen az ilyen csomópontok körül kialakuló tanulói értelmezések nagy valószínűséggel reflektálni fognak a szöveg egészének jelentésére is.) Ilyen jelentéssűrűsítő csomópont lehet a szövegen végighúzó, minden esetben a nyelvvel, a hangadással és megértéssel kapcsolatos *fa* motívuma, a szöveg egyik leghosszabb összefüggő elemeként értelmezhető, a megértésre reflektáló 12 soros kérdéssorozat, valamint a vers 2-es számmal jelölt részében a jelentésmátrixok centrumába invokált *Te*, azaz a Másik entitásának kérdéskörei, a *Csak most az egyszer szólhatnék veled* sortól kibomló interszjektív kapcsolatrendszer értelmezése.

A *famotívum* értelmezésével foglalkozó kooperatív csoport (vagy csoportok, függően az osztálylétszámtól; s kiemelve azt, hogy amennyiben két munkacsoport dolgozza fel ugyanazt a feladatot, talán még érdekesebb értelmezési lehetőségek tárulnak fel)

Modern irodalompedagógiai megfontolásokból kiindulva az Apokrif nyelvi-poétikai aspektusainak feldolgozásához is legcélszerűbb a tanulói aktivitás maximalizálásának igényével kialakított kooperatív csoportmunka tanórai alkalmazása. Az olvasat és a nyelvi élmény kialakításának, konstruktív létrejöttének elősegítésére érdemes ezeket a nyelvi-poétikai jellemzőket egy olyan kontextusba ágyazni, amely egyszerre tudatosítja, hogy ezek nem külsődleges, azaz csupán a formát és megformáltságot, hanem a jelentést is befolyásoló és generáló részei a szöveg egészének, valamint kiemeli azt is, hogy a szöveg nyelvi világa és nyelvműködése konstituálja, teremti meg a nyelvben a nyelvileg jelenvaló ént is, vagyis rámutat az értelmezésben rejlő világ- és önmegértési lehetőségekre is.

számára a következő aspektusok vizsgálatát célszerű kijelölni: 1. Hol és milyen módon jelenik meg a *fa* az *Apokrif* szövegében? 2. Mit jelent köznapi használatában a „szólok én” kifejezés? Milyen lehetséges jelentései vannak ennek a szövegben? Hogy képes a *fa* szólni? Milyen további jelentéslehetőségeket, hangulati elemeket implikál az „*éjdzőn*” időhatározó ezzel kapcsolatban? 3. Milyen jelentésváltozás megy végbe a kicsinyítő képzők használatával (*fácskák, ágacskaik*), és miért kerül ez ellentételezésre az *óriási fák* képében? 3. Miként kapcsolódik a *deszka*, a *léc*, a *ketrec* tárgyias létezője a *fa* motívumához? Milyen szóképként értelmezhetőek ezek? 4. Tétélezhető-e kapcsolat ezek között a tárgyias képek és a földből kimeredő *én* képe között?

A tizenkét sor hosszúságú kérdéssorozattal foglalkozó csoport számára a következő feladatok elvégzése segíthetné az elemzést: 1. Ki a kérdéseket feltevő entitás? 2. Kihez szólnak a kérdések? 3. Milyen a kérdések hangneme? 4. Milyen lehetséges válaszok fogalmazhatók meg a szöveg alapján a feltett kérdésekre? 5. Milyen költői nyelvhasználat jellemzi a kérdéseket, és azok képalkotását? 6. Miként kérdeznak rá ezek a kérdések a megértésre (*értitek, tudjátok, ismeritek*), és milyen jelentései és jelentősége lehet ennek a jelentésképződés szempontjából? 7. Hogyan viszonyul ez a szakasz a szöveg megelőző és következő részeihez? (8. A retorikai kérdés De Man-i értelmezésének megtárgyalása kérdéses középiskolai szinten, de talán fakultáción, emelt csoportban eredményesebb lehet.)

A Másik megszólításával és megjelenítésével kapcsolatos elemzést pedig a következő kérdésfeltevések segíthetik: 1. Miként illeszkedik a szöveg többi részéhez ez a megszólítás? 2. Ki lehet a megszólított? Egy vagy több létező emelhető-e a megszólított szerepébe? 3. Grammatikailag miként történik meg a megszólítás? 4. Hogyan kapcsolódik ehhez a megszólított létezőhöz a szólás, a beszéd, a nyelv kérdésköre? 5. Milyen jelentősége van az *én* szempontjából ennek a megszólításnak? 6. Hogyan viszonyul ez a szakasz a szöveg megelőző és rákövetkező részeihez? 7. Milyen figuratív alakzatok veszik körül ezt a megszólítást? Ezek mutatnak-e hasonlóságot a vers többi szakaszával, vagy eltérnek tőle?

A kooperatív csoportmunkában történő feladatmegoldás sikerességéhez, a közös munkához, a tanórai aktivitás maximalizálásához azonban nem elegendő a csoportok kijelölése, a feladatkörök meghatározása és a vázolt kérdések megválaszolására felhívó tanári utasítás. Egy ilyen kooperatív feladatmegoldás ugyanis motiválóbb és eredményesebb lehet abban az esetben, ha valamiféle keretet, szövegfeldolgozási módszert kínálunk fel a diákbefogadók számára az olvasat kialakításához. Minthogy a saját (a diák szempontjából egyéni, a csoport szempontjából pedig kollektív megegyezésen alapuló) jelentés kialakítása a cél, célszerűnek látszik a konstruktív pedagógia módszertanának alkalmazása a támpontot nyújtó keretvékenységek meghatározásához. (Természetesen szinte számtalan olyan típusú tevékenységforma és feladattípus képzelhető el és létezik, amelyek ebben segítségül lehetnek, így a tanulmány nyújtotta opciók mindenképpen csak ötletként és javaslatként értelmezendők, nem kizárólagos vagy ideális megoldást jelentenek.)

Az I. csoport feladatmegoldásához a konstruktív és drámapedagógiai módszerek határmezsgyéjén elgondolható *Belső hangok* módszerének alkalmazása tűnik leghatásosabbnak, minthogy ez a jelentésképzés fázisában alkalmazható eljárás a szöveg szereplőinek képes hangot kölcsönözni (mintegy a culleri értelemben vett aposztróphé vagy a De Man-i figuratív értelemben funkcionáló prosopopeia révén), ezáltal a szövegen a hangadás képességével és a hangadás aktusában megjelenő *fa* motívumának diákok általi *megszólaltatását* elérni. Pethőné Nagy Csilla szerint a módszer

„alkalmas arra, hogy narratív és drámai művek szereplőinek indítékait feltárjuk, a köztük lévő viszonyokat értelmezzük, a sorok között olvassunk. A belső hangok játéka elmélyíti az olvasásélményt, személyessé teszi, segíti a szöveggel kialakítható

párbeszédet, miközben emberismeretre, önismeretre, explicit és mögöttes jelentés-tartalmak felfejtésére tanít. Lényege, hogy miközben a tanulók olvassák a szöveget, a tanár (később egy-egy tanuló vagy csoport) által előre megjelölt helyeken megállunk, és arra biztatjuk a diákokat, fogalmazzák meg a figurának az adott pillanatban ki nem mondott gondolatait, illetve érzéseit.” (Pethőné, 2005. 209.)

(Talán fontos kiemelni, hogy az *Apokrif* szövegét a legtöbb értelmező egy imaginatív történessornak, egy narratív önszituálásnak tételezi, így a módszer természetesen alkalmazható vele kapcsolatban is.)

A II. csoportot érintő 12 soros kérdéshalmaz feldolgozásához egy *fürtábra* készítése tűnik célszerűnek. Az elme- és gondolatérképésként is ismert tanulás- és megértésszervező eszköz

„olyan grafikai szervező, amely gondolatok, információk, fogalmak és a közöttük teremthető kapcsolatok feltárulását mutatja egy adott téma (szó, kifejezés) vonatkozásában. Eredetileg olyan eljárás, amely a tanulókat egy adott témáról való nyílt és szabad gondolkodásra bátorítja.” (Demeter, 2021. 19.)

A csoportos feladatmegoldás során (előre elkészített és a diákoknak átadott sablon segítségével) a fürtábra mindkét típusát, az asszociációs és a hierarchikus típust is felépítik a diákok, s ennek segítségével az orientáló kérdésekre, a retorikai és a figurális jelentés egymással szemben álló jellegére, valamint az *Apokrif* szövegének különböző jelentésrétegeire is képesek lehetnek reflektálni. (A jelentésképzés és reflektálás tevékenysége mellett ez a feladatmegoldás a rendszerszintű, logikus és kritikai gondolkodás fejlesztését is célozza, mindamelllett, hogy a többszörösen összetett mondatként is felfogható versrész kérdéseinek, az azok – tkp. a tagmondatok – között felfedhető összefüggéseknek, kapcsolódási pontoknak a feltárásával a grammatikai képességek is fejlődni képesek.)

A III. csoportnak a megszólított entitásról szóló, a *Te* személyes névmásba invokált létező megértését célzó feladathoz az *Érvek kártyán* módszer adekváttnak tűnik, mint-hogy a feldolgozás egyik célja e feladat esetén (is) annak a hangsúlyozása, hogy nincs egyetlen uralkodó, kötelezően megtalálható jelentés, a konnotációk a szöveg nyelvi világában is széttartóak lehetnek. A feladat lényege, hogy a tanár

„egy ellentmondásos témát ismertet az osztállyal, vagy a történet valamely szereplőjének viselkedésével kapcsolatban tesz fel egy eldöntendő kérdést. Ez után két részre osztja az osztályt a két lehetséges álláspont képviselőire. A diákok ezután érveket írnak a kártyára, utána csoportgyűlést tartanak, ahol közreadják érveiket. Felírják egy lapra a számukra legmeggyőzőbb 4-5 érvet, mely leghatásosabban támogatja a csoport számára kijelölt álláspontot. Folytatódhat a játék a két oldal összegyűjtött érveinek ütköztetésével. (Jelentésteremtés, reflektálás.)” (H. Molnár, 2015. 19.)

Megfontolandó – az osztály és a csoport kompetenciáitól, valamint az óra szorosabb célrendszerétől és időbeosztásától is függően –, hogy a módszert kissé átdolgozva és még inkább konstruktívvá téve magának az eldöntendő kérdésnek a megfogalmazása is a csoport feladataként kerüljön-e kijelölésre. A tanulói értelmezésnek mindenesetre arra kell irányulnia (az orientáló kérdések megválaszolása mellett, vagy annak segítségével), hogy a dominánsan a jelentésbe invokált, megszólított Másik, a *Te* kiben- vagy mibenléte meghatározható-e, és mik a lehetséges válaszok.

Az irodalomórát hermeneutikai szituációként elgondolva kijelenthető, hogy „az értelmezés nem más, mint a megértés végrehajtása; ennek a közege pedig a dialógus által

világra segített nyelv” (Orbán, 2006. 80.). Valószínűsíthető, hogy a tanulmányban körvonalazni próbált, valamint a konstruktív/élmény-/kooperatív pedagógiából és a modern irodalomtudományi és Pilinszky-értéshez kapcsolódó szakirodalomból kiinduló tananyag-feldolgozás sokkal inkább segíteni tudja a diákok és a szöveg közötti dialógus kialakítását, a közös nyelv megeremtését, a *nyelvi természetű élménylétben* megtapasztalható *olvasat* létrejöttét, mint a nyelvi-poétikai, szubjektumkonstrukcióhoz kapcsolódó és kommunikációs aspektusokat nem tárgyaló, valamint a teológiai és világháborús tematikát középpontba emelő, inkább a lexikai tudást előtérbe helyező tankönyvi olvasat.

A 21. század harmadik évtizedének közepén elfogadhatónak látszik az a felvetés, hogy

„Az irodalomtanítás jelenkori válsága alighanem jogosan hozható összefüggésbe az esztétikai idealizmusként jellemezhető attitűd megkérdőjelezésével, vagyis azzal, hogy az esztétikai tapasztalat önértékébe, lényegi médiumfüggetlenségébe és a szellemi szféra absztrakt önállóságába vetett hit meggyengült.” (Molnár, 2015. 163.)

Ugyanakkor ki is egészíthető és kapcsolatba hozható azokkal az anyanyelvi kompetenciát érintő, sok esetben már a funkcionális analfabetizmus kategóriájába sorolható problémákkal, amelyek egyszerre lehetnek ennek az alapszituációnak eredői és következményei is. Talán érdemes volna a humanióra presztízisének zuhanása és a nyelvi kompetenciák ugyanilyen mértékű romlása kapcsán nem csupán a kultúra, az irodalom és az irodalomtanítás megváltoztatásáról, a tantárgy tananyagának átgondolásáról, valamint e tananyag elsajátítására irányuló módszertan megújításáról vitákat folytatni, hanem ezt a tendenciát az egész társadalmat érintő problémaként kellene tételezni. A szövegértési és -alkotási kompetenciák ilyen változása kétségkívül mind a tananyag – akár a mennyiségét, akár a konkrét tartalmát tekintjük –, mind a módszertan, mind pedig a tanári szerepvállalás tekintetében is sürgős és nagymértékű változtatásokat követel(ne) meg. De talán érdemes továbbgondolva azt is megvizsgálni, hogy mik ennek a problémakörnek az eredői, milyen társadalmi, szocializációs, életvitelbeli okai vannak neki, valamint elemezni, hogy milyen következményei lesznek mindennek – nem az irodalom vagy az irodalom tanításának szempontjából, hanem a jövő generációinak alapvető életminőségére nézve.

Sárközi Balázs

*ELTE Savaria Egyetemi Központ Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ
Magyar Irodalomtudományi Tanszék*

Irodalom

Bókay, A. (2006). Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 29–43.

Csoma, Gy. & Lada, L. (1997). Tételek a funkcionális analfabetizmusról. *Új Pedagógiai Szemle*, 47(6), 3–11. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tetelek-funkcionalis> Utolsó letöltés: 2025. 01. 02.

Demeter, G. (2021, szerk.). *Szakmai eszköztár a szövegértés tantárgyközi fejlesztéséhez*. Pécsi Pedagógiai Oktatási Központ.

H. Molnár, E. (2015). *Kooperatív módszerek a gyakorlatban. Szövegértés – szövegalkotás – anyanyelvi tapasztalatszerzés. (Módszertani kézikönyv tanító szakos hallgatók és gyakorló tanítók számára)* Mentor(h)áló projekt TAMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0005, OSZK. https://eta.bibl.u-szeged.hu/1502/1/kooperativ_modszerek.pdf Utolsó letöltés: 2025. 06. 03.

Központi Statisztikai Hivatal (2019). *A fenntartható fejlődés indikátorai Magyarországon, 2018*. Központi Statisztikai Hivatal. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/fenntartfejl/fenntartfejl18.pdf> Utolsó letöltés: 2025. 01. 02.

Kulcsár Szabó, E. (2018). *Költészet és korszakküszöb. Klasszikusok a modernség fordulópontján*. Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634543091

Molnár, G. (2015). Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában. In Antalné Szabó, Á. & Major, É. (szerk.), *Szakpedagógiai körkép. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE. 163–176.

Nemzeti Alaptanterv (2020). = A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, (17), 290–446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a-399a0bed1985db0f/megtekintes> Utolsó letöltés: 2025. 06. 03.

Oktatási Hivatal (2020a). *Irodalom 12. OH-MIR12TA Tanmenetjavaslat*. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.oktatas.hu%2Fpub_bin%2Fdownload%2Fkozoktatas%2Ftanevkezes2020%2Ftanmenetek%2F12_evf%2FOH-MIR-12TA_tanmenet_irodalom_12_h.docx&wdOrigin=BROWSELINK Utolsó letöltés: 2025. 04. 25.

Oktatási Hivatal (2020b). *Színes irodalom 12. OH-MIR12TB Tanmenetjavaslat*. <https://view.officeapps>.

[live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.oktatas.hu%2Fpub_bin%2Fdownload%2Fkozoktatas%2Ftanevkezes2020%2Ftanmenetek%2F12_evf%2FOH-MIR12TB_tanmenet_irodalom_12_h.docx&wdOrigin=BROWSELINK](https://www.oktatas.hu%2Fpub_bin%2Fdownload%2Fkozoktatas%2Ftanevkezes2020%2Ftanmenetek%2F12_evf%2FOH-MIR12TB_tanmenet_irodalom_12_h.docx&wdOrigin=BROWSELINK) Utolsó letöltés: 2025. 04. 25.

Oktatási Hivatal (2023). *Irodalom 12. (A)*. Nemzeti Köznevelési Portál, https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom_12_nat2020/

Orbán, Gy. (2006.). Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 78–91.

Pethőné Nagy, Cs. (2005). *Módszertani kézikönyv az irodalomkönyv 9–12. és az irodalomtankönyv a szakközép-iskolák számára 9–12. című tankönyvcsaládkhoz*. Korona Kiadó.

Sajtosné Csendes, Gy. (2011). *A funkcionális illiteráció mérési lehetőségei, egy lehetséges diagnosztikus mérőeszköz létrehozása és kipróbálása, a mérések értékelése*. Doktori disszertáció, Pécs.

Sárközi, B. (2024). „*Torkomban lüktet közeled...*”. *Személyesség és tárgyiaság Pilinszky János szerelmi lírájában*. Savaria University Press.

Jegyzet

¹ https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom_12_nat2020/lecke_03_050

Absztrakt

A magyarországi irodalomtanítás változásai – a 2020-ban bevezetett új Nemzeti Alaptanterv és még inkább a 2024-ben debütált új típusú magyarérettségi – az irodalomtanítást amúgy is jellemző válságot talán még inkább elmélyítették. A válság külön aspektusát jelentheti azonban az olvasáshoz, információfeldolgozáshoz, adatdekódoláshoz, vagyis a digitális szövegfeldolgozás térnyeréséhez (talán egyre inkább egyeduralgódóvá válásához) kapcsolódó tendencia, amelynek valószínűsíthetően nagy hatása van a magyar diákok hagyományos szövegértési kompetenciáinak hanyatlására és a funkcionális analfabetizmus terjedésére. Kérdés, hogy az anyanyelvi kulcskompetenciát érintő változások, a digitális, gyors, multitaskingra építő szövegfeldolgozás és az irodalomtanítás módszertana miként hangolható össze. A diákbefogadót, a megértést, a megértés nyelvi alapjait és kiindulópontjait a tanulási-tanítási folyamat centrumába helyező, a nyelvi képességek megváltozását realizáló módszertani gyakorlat talán esélyt nyújt a válság kezelésére. Ehhez azonban elengedhetetlen a megváltozott helyzet tudomásul vétele és mérlegelése mellett arra is válaszokat keresni, hogy elegendő-e az eddig ismert módszertani keretek át gondolása, esetleg szükséges-e teljesen új, immár a digitalizáció szövegfeldolgozási stratégiáihoz igazodó módszerek bevezetése, vagy pedig új feladatként azt szükséges-e nyilvánvalóvá tenni, hogy ez a változás negatív társadalmi problémaként van jelen a harmadik évezred harmadik évtizedének közepén. A témakör áttekintéséhez megfelelőnek tűnik Pilinszky János beszédmódjának és a 20. század egyik legnagyobb integratív költeményének, az *Apokrif*nek a gondolkodás középpontjába helyezése, minthogy az életmű és a szöveg is erőteljesen reflektál a nyelvre, a nyelvben a nyelv segítségével megtörténő megértés kérdéskörére, valamint a befogadás mikéntjeire.

Kulcsszavak: megértés, szövegértés, olvasás, funkcionális analfabetizmus, Pilinszky János, *Apokrif*