

Mindannyian indiánok voltunk

KOMÁLOVICS ZOLTÁN

„Nem gondoltak a rózsakeretre,
és elkövették, amit nem szabad.”

1964-ben született. Költő,
kritikus, a Pannonhalmi
Bencés Gimnázium tanára.

Amikor meséket hallgattunk, a világ mesés volt. Egészen pontosan a világ volt része a mesének, nem pedig a mese volt benne a világban. Emlékszem, hogy 1977 nyarát Cooper *Nagy indiánkönyvének* beszerzésére áldoztam. Tervem azonban nem sikerült megvalósítanom, végül egyik barátom adta kölcsön — hosszú unszolás után. Szinte felfaltam az öt regényt. Amikor nem olvastam, akkor „indianoztunk”, éltük a regény világát. Mindannyian indiánok voltunk. Nem is annyira a könyvből, mint az „indianozásból” tanultunk: bátorságot, önfeláldozást, kitartást, ravaszságot, cselvetést. Amikor pedig Cooperrel szinte párhuzamosan Verne regényeit olvastuk, felfedező, világutazók, hajótöröttek szeretünk volna lenni. Szerepeket teremtettünk az olvasás közegében.

Ha az olvasás kultúrájáról, az irodalomtanítás lehetőségeiről kell beszélnünk, fontos hangsúlyossá tenni alapvetéseinket. Mindenekelőtt le kell szögeznünk azt, hogy az olvasás nem önérték. Az olvasás lehetőség. Van, aki négy-öt éves korától haláláig rendszeresen olvas. Van, aki négy-öt éves korától haláláig nehézségeket, sőt kínokat él meg az olvasás világában. Vannak jó tanulók, akik nem szeretnek olvasni, és vannak rossz tanulók, akik imádnak olvasni, ugyanakkor nagyon sok jó tanuló szeret olvasni, és nagyon sok rossz tanuló nem szeret olvasni.

Az olvasás nem önérték

Az olvasás nem önérték, azaz lehetetlen az olvasó szempontjából és akarata szerint legitimálni. Miután az írás, a művek létrehozása a kultúra dialogizálódásának eseménytörténetében honosodott meg és terjedt el, az olvasás is csak ebben a dialogikus feltételrendszerben tarthatja fenn önmagát értelemként. A dialogicitás a család, a baráti közösség, a társaság, a kulturális közösség, mint társadalmi egész, és persze az iskola szellemi erőtereiben tapasztalhatja meg és értelmezheti önmagát. Az olvasás a dialógus eszköze. Arra ébredő elvárás, hogy egy párbeszéd létrejöhessen. Ha a társadalom tudatában elvárásként jelenik meg az olvasottság, azaz a kulturális közösség értékrendje szerkezetéből fakadóan meghívást ad az olvasás-eseményre, akkor az olvasás korszakok, társadalmi közegek, korosztályok, nemek közti párbeszédként működik. Adott kor kultúrája az olvasás aktusán keresztül kommunikálhat az őt követő korokkal, a kulturális közösség tagjai pedig olvasmányélmé-

nyek megosztásán keresztül (is) hoznak létre személyes kapcsolatokat. A társadalom felől érkező meghívás azt jelenti, hogy egy korszak érdeklődéssel tekint önmagára és önmaga előtörténetére. Reflektív viszonyban van önmagával. Az olvasás ez esetben abban a dialogikus térben nyeri el értelmét és talál önmagára, amelyik azt mintegy létrehozta. A bildung-eszmény korában a bildung a társadalmi közösség önértelmezésének természetes kiindulópontja. Ha azonban a társadalmi tudat értékrendjében ez a kíváncsiság nem jelenik meg, akkor nem teremődnek elvárások egy ilyen kommunikációra, nem érkezik meghívás az egyén felé. Sőt teljesen másfajta meghívások érkeznek, olyanok, amelyek az olvasás kulturális attitűdjére mint irreleváns valóságviszonyra tekintenek; ekkor az olvasás esemény képtelen felismerni önmaga érvényességét, hiszen nem tud része lenni a társadalmi dialógus nagy egészének. Nem érkeznek felé elvárások, meghívások, ajánlások. A dialógusok más közegekben, más értékrendekben, más valóságsíkokon, más ajánlatok feltételrendszerében jönnek létre (ha létrejönnek). És ezek erős meghívások: magas bérajanlatokat, kitüntető társadalmi presztízst biztosítanak. A gazdasági verseny világából érkeznek. A verseny világából érkeznek. A társadalom, az iskola (mint ennek egyik kerete) ezekre reagál. A kor tudata gazda(g)ságot tette önértékké. A versenyszféra brutálisan szorította ki a versenytársakat. Ma már minden tizedikes diák tisztában van azzal, hogy milyen pályán mennyit kereshet majd. Alapesetben nincsenek dilemmáik, nincs kibontakozó dialógus. Az irodalomtanár (is) jó minta a rossz mintára. A diákok nap mint nap látják. Látják, hogyan él.

Az olvasás értelmét és érvényességét csak a társadalmi valóság működés módjában és feltételrendszerében lehet megalapozni. A mérnökök képzését is a gazdaság valóságos igényeinek a kielégítése működteti. Ebben az összefüggésben az olvasás a valósággal szembeni ellenállás formája. Az olvasás ellenállás. Több olyan diákom volt/van, aki, ha feladom például Dosztojevszkij *Bűn és bűnhődés*-ét, akkor a *Karamazov testvérek*-et olvassa el. Ellenáll. Az olvasás mint ellenállás azonban szélesebb horizonton is értelmezhető.

Digitalizált kultúra

Az olvasás sokáig a kultúra létmódjának (még a képkultúra összefüggésében is) és átadásának a kizárólagos formája volt. A 21. század a kultúrát digitalizálta, és megteremtette a hozzáférés eszköztárát. Egy csábító és gazdag arzenált. Az okostelefon egyszerre képtár, könyvtár, múzeum és enciklopédia, 12x7 négyzetcentiméternyi helyen. Van olyan kollégám, aki a kötelező olvasmányokat digitális formában a diákok telefonjára küldi, és a tanulók el is olvassák őket. A telefonon keresztül a kultúra az ember kezébe adott. Zsebre vághatja. A tudás, amit hagyományosan az iskola közvetített (hiszen ezért jött létre), benne van a telefonban. A tanuló hamarabb eléri, mint a tanár. Ő a gyorsabb. A tanár számára ez többé már nem behozható hátrány, mert a fiatal mindig gyorsabb. A tudás, a kultúra tehát kézben van. Azt gondolom, hogy ez a leg-



nagyobb probléma. A kéznéllevőség, a kihelyezettség, a tartozékjelleg. Ami rajtunk kívül van, az nem válhat semmiféle ethos részévé. Az ethos csak organikus interiorizáció által jön létre. Az előző századokban az olvasás a modern ethos megszületésének egyik legfontosabb összetevője és működtetője volt. Éppen az interiorizáció által, minek köszönhetően az elolvasott mű organikusan ágyazódott az egyén és a társadalom kulturális tudatába. A szerzetesi hagyományban a lectio divina praxisa ezt az eseményt fejezte ki a rumináció fogalmával. A radikális olvasás ruminálás. Ruminálni annyit tesz: megenni a könyvet, azaz kívülről belülré helyezni.

Ma, amikor mindannyian arról panaszkodunk, hogy a tanulók (is) kivonulnak „saját” életeseményeikből, és az okostelefonjaik virtuális valóságában telepednek meg, fel kell tennünk néhány alapvető kérdést: Mi az „olvasni” igenév jelentése? Mi történik az olvasáseseemény során?

Mi történik az olvasás során?

Az olvasó ember kivonul a világból, felfüggeszti valóságviszonyait, s egy fikatív tér viszonyai közt telepedik meg. Sokszor órákra, félnapokra. A fikció kedvéért (hívására) megvonja magát az őt körülvevő valóságtól, és a másik számára láthatatlan világ része lesz. Az olvasás az életünk idejét követeli. A cselekvés lehetőségének reális idejét veszi igénybe. Mindig valami helyett olvasunk. Sokszor nehéz döntést jelent az, hogy időt nyerjünk erre a kivonulásra. Az olvasás ideje ezért sajátos idő. Az életünkből van kimetszve. Maurice Blanchot *Az irodalmi tér* című munkájában azt mondja, hogy az irodalom az idő hiányának az elragadtatottsága. Az olvasó tehát eltűnik a világból. Ez az eltűnés mégsem üres időt teremt, hiszen a művel zajló párbeszéd a valóságba visszatérve folytatódik. Belül is és kívül is. Az olvasás befejeztével a mű megmarad, az olvasó eltűnik, ám egyik sem marad érintetlen, hiszen létük az olvasás során összekapcsolódott. Aki visszatér az olvasásból, akarva akaratlanul megosztja olvasása történéseit, és a realitásba menti a fikciót. „Mintha az olvasás — éppen azért, mert eltűnik, s így ártatlanná és felelőtlenülé válik azzal szemben, ami a művet művé teszi — közelebb állna az elkészült műhöz, megalkotása lényegéhez, mint a szerző.” Amikor az olvasás feltételrendszeréről beszélünk, vagy egy irodalmi mű értelmezésébe kezdünk a diákjainkkal, akkor a közelségnek ezt a pozícióját kell érvényesíteni. Mindig az új, az aktuális olvasat van a legközelebb a műhöz, mert az olvasás jelen idejű. Az irodalmi művet csak az olvasás jelen idejében lehet elérni. Az olvasás ilyen értelemben az autonómítás egy formája. Nem közösen olvasunk, csak magunk számára biztosítjuk (vagy nem biztosítjuk) a teret és az időt az olvasáshoz — Stephen Kinghez és Jókaihoz is. A műnek éppúgy szüksége van a jelen időre, mint az olvasónak.

Irodalomoktatás és olvasás

Olvasásra az iskola tanít meg bennünket. Az irodalomoktatás az olvasás képességét eszközként használja. Amikor a diák irodalmat olvas, akkor nem tanul, hiszen az olvasás nem pusztán iskolai esemény, hanem életesemény. Az iskolában feladott mű mégis vala-



hogy tananyaggá válik számára. Valószínűleg elég rejtélyes módon. Amit ő olvas, azt nem osztályozzuk, csak azt, amit mi olvastunk. Az iskolai irodalomtanítás nehéz helyzetben van. Homályos, gyakran ellentmondó, értékzavaros társadalmi-közösségi elvárások között kell valamilyen olvasáskultúrát megalapoznia egy anyagi és racionális világban. A tanár munkáját a diákokon keresztül összevetik mindenféle felméréseken, amelyek mit sem tudnak egy oktatási kultúra sajátos hagyományairól. A PISA nem méri, hogy a diák olvasta-e Balzacot vagy a *Bűn és bűnhődés*t (és hosszan folytathatnánk a sort), hogy megértette-e Raszkolnyikov sorsában az etikum kísértő kockázatait. A finn diák nem olvasta ezeket a műveket, és megelőzi a magyar diákat. A szégyenpadra állított magyar tanuló (és magyartanár) pedig nem érti, és magyar-ázkodhat. És kérdezheti: mi történik itt? Valószínűleg az említett regényekben felvetődő etikai horizontok, egzisztenciális kérdések súlya, fontossága nem sorolható a diagramok, folyamatábrázoló modellek megértésének fontossága mögé. A mutatók mégis ezt jelzik. Nem arról van-e szó, hogy a „nagy rendszerek” a diákokat a pusztán információfelismerést, információszerezést biztosító digitális világ egyszerű fogyasztójaként próbálják sztenderdizálni? A szöveg és az irodalom nem ugyanaz. A szövegértésben és az irodalomértésben nem ugyanazok a kompetenciák érvényesülnek, annak ellenére sem, hogy látszólag ugyanannak a praxisnak a különböző vetületei. Az egyik inkább logikai, a másik inkább hermeneutikai esemény. Jó esetben az egyik ért, a másik megért. Az irodalom nem a szövegértő kompetencia fejlesztésére szolgál, hanem eredendően nevel. Amikor a társadalmi közösség egyben érték-közösség is, akkor ez a funkció jól működik. Amikor a társadalmi közösségnek vannak tudatosan vállalt és őrzött értékei, akkor az irodalom a közösség érdekében értelmesen építi a személyiséget. A közoktatásban az utóbbi 20–30 évben főnixmadárként újra és újra feltámadó „Mi legyen — mi ne legyen kötelező olvasmány?” kérdése nyilvánvaló értékzavart tükröz. Nem tudjuk, mit és mire akarunk tanítani. A lényegét illetően már maga a kérdésfeltevés elhibázott. Márpedig a rossz kérdésre nehéz megtalálni a jó választ. Néhány éve bennfentesek, szakemberek javasolták, hogy olvassunk *Harry Pottert*, hiszen azt úgyis olvassák a fiatalok. Hogy a lényegét érintően mennyire tévelygésnek bizonyult ez a felvetés, mi sem jelzi jobban, hogy ez a javaslat mára teljesen érvényét veszítette. Alig-alig akad diák, aki ma még *Harry Pottert* olvas. Lecsörgött. A lényegi kérdés az, hogy miért olvassunk? Mi a célunk, amikor az olvasás javaslatával állunk a fiatalok elé? Mit akar a tanár, a szülő, mit akar a társadalom és mit akar az oktatás- és kultúrpolitika az olvasás eseményen keresztül elérni? Akar-e valamit, és tudja-e pontosan, hogy mit akar?

Az iskolai olvasmányok

Én úgy látom, hogy általában a tanár, a család, és a társadalmi elvárások számára is reflektálatlan kérdések ezek. Pusztán azért nem lehet olvasni (és olvastatni), hogy olvassunk. Az úgyis történik,



ha történik, az iskola falain kívül. Az iskolai olvasásra tett javaslatunk mellett igen szűkösek az érveink. Talán annyi marad, hogy olvassunk, mert a tanárnak az adott mű (jó esetben) tetszik, és szerinte szép. És azért olvassunk klasszikusokat vagy kortársakat, hogy műveltek legyünk. Ám tanár is és a diák is tudja, hogy a jövő, a kor, a világ nem fogja érvényesíteni ezeket a tartalmakat, hiszen nem az olvasott, művelt diákat keresi. Az irodalomtanárnak hitelesebb válasz birtokában kell lennie, bármennyire magára van hagyva. Véleményem szerint az irodalom művek hatalmas tengere, mélységgel, magassággal, horizontokkal, világítótornyokkal. Az irodalomóra ezek olvasása, a világítótornyok jeleinek értése, a mélységek bejárása, horizontok felismerése, s ezeken keresztül a művek köré írható dialógusok kiépítése. Persze, fontos a dialógus nyelvezetének a kiépítése, az a fogalmiság, amin keresztül beszélni lehet. A fogalmakat maga a mű kínálja fel. Az irodalom fogalmiságának tanítása a mű valósága nélkül, olyan mintha úgy beszélne egy képről, hogy nem látjuk. Véleményem szerint azokat a műveket kell olvastatni, amelyekről tudunk (érvényesen) beszélni egy közösség érték- és erkölcsrendjének a horizontján. Mindent, amit elolvastatunk, meg kell, hogy beszéljünk. Meg kell tudnunk mutatni a tanulók érintettségét, azon keresztül, ahogyan például Balzac beszél az érvényesülés, az ambíció, az egoizmus, a motiváltság veszélyes és izgalmas örvényeiről, vagy azon keresztül, ahogyan Ady a szerelemről mint mindannyiunkat érintő sorskérdésről beszél. Amiről nem tudunk beszélni, arról hallgatni kell. Az a mű, amelyik a tanárnak a maga műszerűségén túl nem jelent semmit, a diák felé képviselhetetlen.

A hazafias irodalmi hagyomány példája

Ebből a szempontból sok a nehéz terület. A társadalmi tudat skizofréniája miatt például sajátos státusza van a hazafias irodalmi hagyománynak. Miután a „haza”, a „nemzet” fogalmát nagy erővel korrumpálják, és helyezik egy meghaladott világ rekvizitumai közé, valójában irodalmi hagyományunk egyik komoly erőforrásától szívják el az életető levegőt. (Lásd azokat az elemzéseket, amelyek Kölcsey *Himnuszának* „hamis, önfelmentő” szemléletmódját bírálják, például Vörös Viktor — Osváth Péter et al.: *Nemzeti himnuszok szóhasználata és tartomelemzése...* *Psychiatria Hungarica*, 2012/3: „A magyar himnusz — a többihez képest — jóval ritkábban használ személyes tartalmakat, inkább távolító jellegű. [...] a »balsors« és a jövő megbűnhődésének említése is egyedülálló fordulatnak tekinthető. Érdekes továbbá, hogy az öndesztuktivitásra vagy a külső agresszióra is csak a magyar himnuszban található utalás. Ez utóbbi, illetve a belső agresszió és a negatív ágensek magas aránya összességében a fenyegetettség alapélményére, a belső kontroll hiányára, a kívülről való irányítottságra és a kiszolgáltatottság érzésére utalhatnak. Ezen változók összeállása nem volt megfigyelhető a többi vizsgált himnuszban.”)

A tanárnak tisztázni kell (önmaga számára legalább) Isten, nemzet, haza stb. fogalmi viszonylatában saját helyzetét. Szent Ferenc





*Naphimnusz*át taníthatjuk hívóként és nem hívóként is, de természetesen mást tudunk megmutatni úgy, és mást így. A fontos az, hogy a tanár tudja, számára mitől is érvényes a *Naphimnusz*. Túl azon, hogy tetszik neki, hiszen a tetszés önmagában nem megosztható.

A Pannonhalmi Bencés Gimnázium diákjai sokat olvasnak. Havonta egyszer utaznak haza. Van lehetőségük időt teremteni az olvasásra. Figyelem az olvasmányaikat. Fontosnak tartom, hogy ismerjük azt a fikciós teret, amiben ők mozognak. Gyakran kérek tőlük kölcsön könyvet olvasásra. Van, amelyik tetszik, van, amelyik nem. Több alkalommal a diákok által olvasott könyvet tettük kötelező olvasmánnyá, mert láttam, hogy szakmai-pedagógiai céljaimat meg tudom benne valósítani.

**Az olvasás
reneszánszát éli**

Igaza van Gloviczki Zoltánnak: a 21. században az olvasás a reneszánszát éli. Főleg a fiatalok körében. Lenyűgöző fikciókat olvasnak, a fantasy világában otthonosak. Régi és soha nem volt mítoszok vad világába vetik bele magukat. A Pannonhalmi Bencés Gimnázium diákjainak jó része is. Sokszor el kell tőlük venni a könyvet(?) Az a világ, amit olvasnak, viszonyok, figurák és események bonyolult rendszerét rajzolja meg, gyakran professzionálisan felépített fikciókon keresztül. Belefeledkeznek a műbe. Jó olvasói attitűdökkel és stratégiákkal rendelkeznek. Az általuk olvasott művek többsége egyfajta posztmodern romantika nyilvánvaló jegeit mutatja. Ez a kiindulási pontunk. Erre kell építeni, és erre lehet építeni. Azt az előfeltételes kérdést természetlennek tartom, amelyik azt faggatja, hogyan lehet eljuttatni a fiatalat a *Trónok harcá*nak világából Jókai világába. Jelenlegi 8. osztályomban egyik tanuló Fekete István regényeit olvassa, a másik Elon Musk életrajzát, a harmadik *Az emlékek őré*t, a negyedik a *Trónok harcá*t, és olyan is van, aki Jókait, Mikszáthot olvas. És folytathatnám a meghökken-tően színes sort egy korosztályon belül. Mindegyik olvasásirányt jónak és termékenynek gondolom. A diákok olvasáshorizontja ma már szélesebb, mint a tanároké. Ezt azzal nem intézhetjük el, hogy persze, a diákok többnyire értéktelen irodalmat olvasnak. Amikor Babits az *Oidipusz király*ról azt mondja, hogy „hátborzongató krimi”, akkor szélesre tárja az értelmezés sokszor oly szűkös kapuját, hiszen azt állítja, hogy az embert érintő egzisztenciális kérdések alapvetése egy krimiben jelenik meg. De csak akkor, ha erről úgy tudunk beszélni, hogy a hallgatót, a diákot is a „ki vagyok én” kérdés megszólítottjává tudjuk tenni. Ez a kérdés őt is érinti, sőt, őt még jobban, mint a tanárt, hiszen a tanár már úgy érzi, hogy tudja, ki ő. Minden műben a megszólító kérdést kell az olvasó irányába állítani. A diákok szeretnek kérdezni, és szeretnek válaszokat kapni. Amikor egy műről beszélünk, ezt a dialógusigényt kell kihasználni. A tanár nem viheti a maga értelmezését, legfeljebb provokációként. Az ifjúság mindig közelebb van a műhöz. Ez gyakran hátrány, még többször azonban előny. A diák koránál fogva nyitott és fogékony. Ma talán túlságosan is. Az egyházi iskoláknak talán van némi hely-





zeti előnye abból kifolyólag, hogy maga az egyház olyan alapító történetek letéteményese és érvényesítője, amelyek a narratív és lírai formák alapmintázatait adják. Az egyházi nevelés és oktatás hagyományosan olvasásközpontú. Erre ma is lehet építeni. Az irodalomtanár a maga javára fordíthatja ezt a hagyományt, hiszen a hittudat narratív természetű tudat. A Biblián alapuló hit történetek gazdag sorozatában artikulálódott. Paul Ricoeur szép megfogalmazásában: „Az Ige irodalmi műfajokat ölt magára, s ez a tény arról is tanúskodik, hogy gyökereit a kultúrák testébe bocsátja.” Jó esetben az egyházi iskolák tanulói ezen történetek birtokában (is) haladnak a (hit/ön)megismerés útján. Persze, tapasztaljuk, hogy a dolgok nem adódnak egyszerűen össze, sőt gyakran egymás ellenébe hatnak. Mégis, mondjuk Franz Kafka írásai kapcsán, módunk van hivatkozni a haggadára vagy a jézusi parabolákra, hogy Kafka szövegei megszólíthatók legyenek a fiúk számára. Diákjaink mégiscsak érintkeznek a hit kultúrtörténetének néhány momentumával.

**Olvasás és írás
mint önközlés**

A pannonhalmi diáknak több ideje van. Talán ebből is fakad, hogy az osztályokban a tanulók negyede, ötöde maga is ír vagy írt. Novellát, regényt (!), verset. Van egy stílusgyakorlat nevű szakköröm, ahova a fiúk saját szövegeiket hozzák, és irigylésre méltó intenzitással tudnak egymás írásairól beszélni. A szövegeiken keresztül az irodalomról beszélnek. Közel vannak hozzá. Ez is egy fontos erőtartalék: a fiatalok közölni akarják önmagukat. Az írás és az olvasás kritikus önközlés, az én érvényre juttatásának egyik formája. Véleményem szerint az irodalomtanár küldetése az, hogy érvényre juttassa az irodalmat. Akár az ellenállás formájaként. Blanchot szerint az olvasást kell felszabadítani az olvasóval szemben: „Ami leginkább fenyegeti az olvasást, az az olvasó valósága, személyisége és szerénységének, az a megátalkodottság, amellyel mindenáron meg akarja őrizni önmagát azzal szemben, amit olvas — az, hogy olyan ember akar lenni, aki általában tudja, hogyan kell olvasni.”

Az irodalom tantárgyat nehéz érvényesíteni, az irodalmat, az olvasást talán könnyebb. A tanár tulajdonképpen a hitelesség forrása kell, hogy legyen. Mindenekelőtt azt a hitelességet kell személyében képviselnie: hogy van értelme.

