



Koncepció-javaslat a magyar nyelv és irodalom középiskolai oktatásához

Országon az 1998-tól induló reform kezdetétől napjainkig sem alakult ki a tantervfejlesztésnek az intézményes oktatáskutatói háttere (tantervi kutatások, empirikus vizsgálatok, kísérletek, hatékonysági mérések). A BBTE Bölcsészettudományi Kara magyar intézeteinek¹ munkacsoportja a középiskolai tanterv koncepció-javaslatának és az ehhez kapcsolódó tartalmi javaslatoknak a kidolgozásával a tantervfejlesztés másik és nélkülözhetetlen megalapozását – a szaktudományit vállalták fel. Ennek eredményeként készültek el az alábbi munkaanyagok.

I. A nyelvi készségfejlesztéstől a nyelvtudomány felé² **(Koncepció-javaslat a magyar nyelv középiskolai oktatásához)**

A korábbi (2013 előtti) tantervekben az V–VIII. (sőt III–IV.) osztályra tervezett tartalmak nagy részét az új tervezési folyamat nyomán IX–XII. osztályra helyeztük át, mivel olyan absztrakciós szintet képviselnek, amelyet az általános iskolai szakaszban nem lehet megfelelő tapasztalati alapra helyezni – az egyéni fejlődési különbségektől eltekintve sem. Az életkori sajátosságához alkalmazkodva, az I–VIII.-as korosztály számára ugyanis a tantárgy *nyelvi nevelési* célokat követ, vagyis a nyelvérzék fejlesztését (a nyelvi jelenségekre és a nyelvi megformálásra való érzékenység kialakítását/fejlesztését tekintettel az egy nyelven belüli lehetőségekre/ változatokra és kontrasztív szempontokra egyaránt), és ezzel összefüggésben a kommunikációs és szövegértési-szövegalkotási képességek fejlesztését. Ebben a korosztályban a fő tevékenységek a megfigyelés, értelmezés, az összehasonlítás, a nyelvi jelenségeknek a saját nyelvi tapasztalatokra vagy az irányított tapasztalatszerzésre alapozó feltárása, és ez csak az utolsó évfolyamokon és csak esetenként egészülhet ki/kapcsolható össze általánosítások megfogalmazásával, amely absztrakciós szint kisebb osztályokban még nem opció, hiszen csak fokozatosan érdemes áttérni a módszeres és tudatosabb vizsgálódásra, rendszerezésre, mindeközben a fogalmi apparátus (pontosabban inkább csak a terminológia) végig csak mint „rövidítési eljárás” jelenik meg („amit itt megfigyeltetek, arra ezután azzal a terminussal fogunk utalni, hogy...”) az

¹ BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar és Általános Nyelvészeti Intézet, Magyar Irodalomtudományi Intézet; Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet

² Szerzők: Kádár Edit, Fóris-Ferenczi Rita

általánosítások nyomán, vagyis nem definíciós igénnyel, hisz tartható definíciókhoz nem lehet eljutni a szaktudományos eredmények egyszerűsítésének azon a szintjén, amit ez az életkori csoport megbír, illetve a megcélzott csoport megértési szintjén túl figyelembe kell vennünk a tanulási folyamat logikáját.

Noha a problémaorientáltság már az általános iskolai ciklusban is megjelenik, az olyan jelenségek, amelyeket csak bonyolultabb terminológiai apparátus segítségével lehet megragadni, a középiskolára maradnak, ugyanis a komplex fogalmi összefüggések meglátása vagy meta-szintű feltárása, tematizálása ebben az életkorban válik lehetségessé. Ez azzal is jár, hogy ekkor már nem feltétlenül kell közvetlen tapasztalatból kiindulnia a vizsgálatnak, hanem akár információs háttéranyagok (olvasmányok, beszélgetések stb.) is képezhetik a kiindulópontot, az ezekkel való munka pedig már nem elsősorban a megfigyelés–rendszerzés–általánosítás sémát követi, hanem inkább a vita, az érvelés kap nagyobb teret, a(z ön)kritikus reflexió, illetve az alternatív megoldások/ magyarázatok/ (esetleg: elméletek) és ezzel együtt annak a tapasztalata, hogy bizonyos kérdésekre nincs (meggyőző) válasz/ megoldás, vagy nem csak egy válasz/ megoldás adható. Ezzel párhuzamosan a korábban a szövegértés vagy a szövegalkotás fejlesztése felől indokolt/ releváns tartalmakról fokozatosan átkerül a fókusz a tudományterület felől releváns tartalmakra, vagyis míg korábban a **nyelv**, most a **nyelvtudományi megalapozás** kerül a fókuszba, annak minden aspektusával (módszer, szemlélet, elméletek stb.), de elsősorban a **közműveltség** körébe tartozó témáival (melyek egy része olykor áltudományos, hiedelmekkel terhelt diskurzusokban vannak forgalomban a mindennapokban, és amelyek felszámolását – más tudományterületekhez hasonlóan – itt is **csak az oktatástól lehet várni**).

Témakörök:

Nyelv és gondolkodás (pl. nyelv és megismerés, nyelvi relativizmus, anyanyelv-elsajátítás/gyermeknyelv, nyelvi zavarok stb. tematizálása)

Nyelv és társadalom (pl. nyelvi viselkedési szabályok, a pragmatikai kompetencia kialakulása, nyelvi befolyásolás, nyelv és hatalom, nyelvi agresszió, nyelvi sokféleség, többnyelvűség, a nyelvhasználat jogi szabályozása, nyelvi tervezés, nyelvpolitika, nyelvi és kulturális érintkezések, nyelv és kultúra/a kultúra nyelvi lenyomatai/nyelvisége, nyelvi attitűd stb. tematizálása)

Nyelvi változás és a nyelvváltozatok (pl. nyelvi változók, a nyelv változatosságának forrásai, nyelvi hiedelmek/babonák kritikája, a nyelvhasználat módszerei, nyelvrokonság stb. tematizálása)

Beszélt nyelv, írott nyelv (pl. hangzó nyelv és hangtani jelenségek, írásbeliség, írásrendszerek, lejegyzési konvenciók (az IPA-tól a helyesírásig), szöveg–szövegszerűség, írott és szóbeli szövegtípusok és a nyelvhasználat, professzionális írás (szépirodalom, szakszöveg, sajtószöveg) stb. tematizálása)

A nyelv kutatása (pl. adatgyűjtési módszerek, nyelvi dokumentáció, nyelvtechnológia, adattárak, nyelvészeti elemzési módszerek stb. tematizálása)



A **nyelvi rendszer** (pl. nyelv és a nyelvek: hasonlóságok, különbségek, nyelvelírás, nyelvtipológia, hangzó nyelv/jelnyelv, alaktani/mondattani rendszerek, a szöveg grammatikája stb. tematizálása)

Kifejtés:

A magyar nyelvterületen tulajdonképpen folytonosság van abban, hogy a közoktatás a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretében a hagyományos leíró nyelvtan osztályainak és terminológiájának (ritkábban: rendszerének) fogalmi (vagy inkább annak nevezett) tanítására rendezkedett be, ráadásul olyanképpen, hogy más iskolai tantárgyakhoz mérten is **feltűnő mértékű a diszkrepancia** e tekintetben **az iskolai oktatás és a tudomány aktuális állása között**, valamint az iskola és a tudomány beszédmódja között. Romániában először a 2013-ban induló tantervi reform adott teret annak, hogy több tudományterület (főként a pedagógia, a fejlődéslélektan, a pszicholingvisztika, a neurolingvisztika, a szociolingvisztika) eredményei felől lehessen újragondolni azokat a folyamatokat, amelyeknek nem csak a korszerűtlensége volt évtizedek óta szembetűnő, de társadalmi kára is egyre inkább látszott. Az elemi oktatás ötévesre való kiterjesztésével, a nulladik, előkészítő évnék az iskolai oktatáshoz való csatolásával 2013-tól felmenő rendszerben elindult az elemi keret- és tantárgyi tanterveinek az újragondolási folyamata. A nyelvészeti, fejlődéslélektani, logopédiai stb. kutatások eredményeire támaszkodó 0–II. osztályos tanterv az anyanyelvi nevelést a kommunikáció kompetenciaterületének egységes fejlesztési feladatrendszerében értelmezi, és valóban igazodik a gyermekek életkori sajátosságaihoz. Ezt folytatva a III–IV. osztályos tanterv – a hagyománnyal szakítva – a nyelvi rendszer elemeinek megtanítása helyett expliciten is a közlési szituációk típusait és követelményeit, a kommunikációs helyzetek nyelvi és egyéb sajátosságait helyezi előtérbe. Ennek értelmében a szövegek nyelvi megformálására való érzékenység fejlesztésének rendeli alá a nyelvi tartalmakat, és már a tanterv szintjén is elválasztja a nyelvi illetmen és helyesírás preskriptív témaköreit a nyelvi megformálással kapcsolatos egyéb kérdésektől. Ugyanakkor tematizálja a saját nyelvváltozat és az iskola elvárta nyelvváltozat különbségeit, és ezeknek a felismerésére, illetve az egyes nyelvváltozatok használati színtereinek a megkülönböztetésére való képesség kialakítását célozza. Ezt a szemléletet folytatja a 2017-ben jóváhagyott V–VIII. osztályos magyar nyelv és irodalom tanterv is. Ennek hátterét is a funkcionális nyelvszemlélet adja, amely nem a forma(osztályok) ből indul ki, hanem a tartalom (közlendő/értendő) felől, amelyhez formá(ka)t kell rendelni/ amely felől formákat kell értelmezni a(z) írásbeli vagy szóbeli) kommunikációs helyzet tényezőinek függvényében. Ugyanaz a szituáció/esemény ugyanis többféleképpen is megkonstruálható, s ennek megfelelően többféle nyelvi reprezentációja lehetséges, amelyek között a választás a kontextus és annak elemei, a beszédszándék, a nézőpont, a nyelvváltozat, a címzett stb. függvénye.

A tantervsorozat egyebek mellett abban is szakít a hagyománnyal, hogy nem a grammatika oktatását tekinti fő feladatának, így nem a leíró nyelvtan rendszere lesz a nyelvi ismeretszerzés vagy a nyelvérzék fejlesztésének rendezőelve sem. Minden nyelvi eszközt ott ismertet/fedezett fel, ahol az a használatuk szempontjából (és nem egy elvont

– és többé vagy kevésbé tartható – leíró nyelvtani rendszer felől) indokolt. Így nem az elmélet szűkíti be a tárgyalandó jelenségek körét, hanem például az életkori sajátosságok vagy a szövegértési képességek szintje szabhatja meg, milyen jelenséget mikor és hogyan állítsunk fókuszba. A nyelvi eszközkészletre való reflektálás nem marad ki a folyamatból, de célja nem egy „nyelvtan” (és a hozzá tartozó metanyelv) tanítása, hanem a szövegértési-szövegalkotási kompetencia részkapességeit fejlesztő eszközkészletbe tartozik, és célja, hogy az iskolából kikerülőket képesek legyenek minden várható helyzetben megtalálni a megfelelő nyelvi változatokat és grammatikai formákat – a helyénvaló (vagyis szituatív, beszédhelyzethez igazodó) nyelvhasználati formákat –, azaz egy megfelelő szintű beszédkultúrájuk alakuljon ki. Az explicit nyelvi-nyelvtani ismeretek strukturált rendszerének átadása helyett tehát a gazdag nyelvi környezet, a releváns nyelvi változatokkal kapcsolatos strukturált tapasztalatszerzés kerül fókuszba, az ugyanis lényegbevágó, hogy a nyelvi nevelés ne hallgassa el a variabilitást (a változást és a változatok létét), amely a nyelvek alapvető tulajdonsága (és amelyet a rendszerközpontú nyelvtanok nem vagy nehezen tudnak kezelni). Ehhez már a tanterv világossá teszi, hogy a nyilvános megszólalásokban és főképp az írott szövegekben alkalmazott, kiemelt nyelvváltozat (az ún. sztenderd) rendszere nem egyenlő „a” magyar nyelvvel, hiszen egyéb nyelvváltozatok is élnek, és ezeket bizonyos kommunikációs helyzetekben természetes módon használjuk. A nyelvi nevelés célja, hogy a beszélő anyanyelvváltozata mellé (és ne azt helyettesítve) tanulja meg a magyar sztenderd változatát (amelyet elsősorban az írásbeliséggel ajánl a tanterv összekapcsolni, ebben követve elődeit), és differenciáltan, a kommunikációs helyzetnek megfelelően legyen képes váltogatni az egyes nyelvváltozatokat.

Az első 9 évben a szóbeli és írásbeli kommunikációs képességek (interpretáció és produkció) fejlesztésének egyik legfontosabb komponenseként a nyelvérzék (vagyis a nyelvi jelenségekre, a nyelvi megformálásra való fogékonyság) fejlesztése jelenik meg, ebből következően egyrészt nagy hangsúlyt fektet a tanterv a megnyilatkozásoknak azokra – a korábbi tanterv és nyelvtanítási gyakorlat által marginálisnak tekintett – aspektusaira is, amelyek nem az elemkészletre, hanem azok konfigurációjára, valamint ezek jelentésére/megértésére vonatkoznak (a szórend variációi és az egyes szórendi elrendezések jelentésbeli implikációi, az ezekhez kapcsolódó intonációs minták, a hangsúly és nyomaték kérdései, érzékenység arra, hogy a különböző szórendi elrendezések különböző szövegkörnyezeteket idéznek/különböző szövegkörnyezetben lesznek odailók stb.). Másrészt a szavak mondatbeli szerepe helyett az egyes szerkezetek funkciójára kerül át a fókusz, ami az öncélú mondatelemzési gyakorlat helyett annak az elemsornak az együttlátására kondicionálja a diákokat, amelyek például együtt nevezik meg az esemény egyik szereplőjét. Harmadrészt a nyelvérzékfejlesztés kontrasztív módszerekkel való megközelítését támogatja, amely az idegennyelv-tanulást segíti elő.

E tantervsorozat (amely természetes előzményévé kell váljon a fejlesztendő középiskolai tantervnek) célja, hogy leszámoljon az ismereteket „leadó”, tananyagközpontú iskola tervezési-tanítási gyakorlatával, és meghonosítsa azt a szemléletet, amelynek középpontjában a tanulók kompetenciáinak a fejlődése áll, s ennek van alárendelve az ismeretkészlet tanulói tudásba épülése, amely hozzájárul e képességrendszerek ala-



kulásához. Ennek értelmében a tanterv elhatárolódik minden öncélú kategorizálástól, fogalom meghatározástól és a sematikus feladatvégzés előírásától, az iskolai nyelvi nevelés fő feladatának ugyanis nem elemek osztályozását, hanem a megfigyelhető nyelvi jelenségekre való érzékenyítést tekinti. Nyelvtani/nyelvről való tudásnak sem a kategóriákba való pusztá besorolás, a címkék (terminusok) akár tartalom nélküli használata minősül, hanem a nyelvi-nyelvtani problémalátás, a szabály- és összefüggés-felfedező képességek megléte. Ebben a szemléletben az osztályozás, ahol van ilyen, csak a tapasztalatok rendszerezésének eszköze, és ott is inkább a problematizálás igényével jelenik meg, vagyis a rendszerezésre mint eljárásra fektetve a hangsúlyt, leszámolva az éles határok meghúzhatóságának illúziójával.

Koncepcióját tekintve a tantervsorozat a pedagógiai paradigmák közül a konstruktivista tanulásfelfogáshoz kapcsolódik, amely szerint a tanulás aktív folyamat: a tanuló meglévő és kognitív (megismerő) rendszerekbe rendezett tudása segítségével értelmezi az új információt. Vagyis a tudást nemcsak egyszerűen befogadja, hanem létrehozza, megkonstruálja, így ebben a folyamatban alapvető szerepet játszik az ismeretekből, tapasztalatokból, affektív elemekből stb. összeálló előzetes tudásrendszer. A választott háttér egyik következménye egy olyan módszertan adoptálása, amelynek értelmében csak olyan jelenségek helyezhetők fogalmi összefüggésbe, nevezhetők meg, amelyekhez már feladatokon, megfigyeléseken keresztül eljutottak. Ekként a tanterv applikációja módszereit és munkaformáit tekintve is újszerű tevékenységeket igényel, amelyek a problémamegoldás és a módszeres, tudatos valóságvizsgálat gyakorlása mellett a nyelvérzék, a kritikai gondolkodás, illetve a nyelvi kreativitás fejlesztését tekintik céljuknak. Ennek egyrészt természetszerű következménye, hogy az előzetes tudásba/tapasztalatba ágyazódó deduktív megközelítést egy induktív logika szerint haladó elrendezésnek kell követnie, amely figyelembe veszi, hogy a megértést az előzetes tudás (esetünkben például a gyermek nyelvhasználati tapasztalata, nyelvérzéke) határozza meg, és hogy már egyszeri tapasztalás is elegendő olyan közvetkeztetések vagy általánosítások megfogalmazására, amelyek aztán a nyelvi jelenségek vizsgálatával próbára tehetők (cáfolhatók vagy megerősíthetők, esetleg árnyalhatók) – a tudományos megfigyelés/tesztelés és következtetés/értelmezés folyamatához nagyon hasonló módon. Ha tanulóknak nem pusztán kérdésekre kell megtalálniuk a választ, hanem különböző típusú műveleteket kell végezniük, amelyek nyelvi jelenségek önálló felfedezéséhez, hangalak, jelentés és kontextus kapcsolatának feltárásához vezetnek, ezzel a diákok tevékenysége és interakciói kerülnek a középpontba. A nyelvi adatokkal való műveletek végzésének eredménye lehet szabály-felfedeztetés (például a lineáris építkezés grammatikai szabályai, a kontextus hatása a közlések jelentésére és formájára stb.) vagy egyszerűen annak megtapasztalása, hogy a nyelvi elemkészlet variálása, valamint a nyelvi megformálás lehetőségeiből való választás milyen módon befolyásolja a mondat és a szöveg(környezet) kétirányú viszonyait. Egy nyelv(változat)nak a kutató-felfedező megközelítése (introspekció vagy interakciók megfigyelése) a tudományos megismeréshez is jó bevezetőként szolgálhat.

A tudomány hatékony kommunikációja ugyanis az iskolában kezdődik és alapozódik meg (vagy nem). Az ismeretátadásra berendezkedett oktatás normatív hagyó-

mányának és a diszkurzív természetű, problémafelvető, önmagát folyamatosan újraíró tudománynak az ütközőzónájában természetesen minden egyes oktatási ciklus esetében fontos felmérni, hogy mit kínálhat a nyelvtudomány az anyanyelvoktatásnak, illetve hogy hogyan vihetők be (akár az eltérő elméleti keretekben fogant) tudományos eredmények az oktatásba a különböző életkori szinteken. Míg a tudást közvetítő helyszínek közül az intézményes oktatás keretétül szolgáló iskola már nem feltétlenül domináns terepe az információszerzésnek, továbbra is nagy szerepe van abban, hogy eszközöket adjon a tájékozódáshoz, a forráskritikához, vagy akár abban is, hogy a tudomány működés módjára is reflektáljon, nem csak annak eredményeire (segítve ezáltal az információsűrűséget is, vagyis azt, hogy kevesebb ember essen áldozatul olyan manipulatív tartalmaknak, amelyek mögött nem rekonstruálható tudományos érvrendszer.)

Bármely elmélet felől közelítünk is, egy oktatható modellt létrehozása önmagában is kihívás, hiszen az elmélet részleteinek, a pontosságnak, a komplexitásnak stb. a feláldozását érintő kompromisszumok (amelyek hiányában az elemzések/leírások többnyire túl technikaiak, adott életkorban emészthetetlenül részletesek és összetettek), egy rendszer/hálózat „linearizálásának” nehézségei vagy a „csomagolás”/itemesítés kényszere egyaránt problémákat vet fel, de helyenként még annak megállapítása sem triviális, hogy mi az, amiről egyáltalán (többé-kevésbé) szakmai konszenzus van, amit tehát indokolt lehet az oktatásba bevinni. S ha mindezt megoldanánk, további módszertani kérdés lehet a *hogyan?*, a kutatási eredmények átvitelének módja az oktatásba (pl. a pusztán kategoriális ismeretátadás és a problémamegoldás közötti megosztás mértéke). Nem kevesebb kockázattal jár elméletfüggetlen megoldásokkal próbálkozni.

Ha általánosságban vizsgáljuk, hogy mit kínálhat a nyelvtudomány az oktatás számára, mit igényel a közoktatás a nyelvészetből, akkor az általános elveken túl (pl. variabilitás) – amelyek sokszor ellentétben állnak a populációra jellemző bevett elképzelésekkel (hiedelmekkel) és az ezekhez kapcsolódó attitűdökkel – elméleti modellek (a rendszer és a használat modelljei), valamint a nyelvi rendszer leírása/elemezése juthatnak eszünkbe. Az elméleti modellek közül is a rendszer modelljei („nyelvtan”) ötlenek fel először, és a tapasztalat az, hogy ezek többnyire a szintaxis és a morfológia területeire terjednek ki, ritkán a fonológiára, de többnyire nem érintik a lexikont vagy a szemantikát, nem tematizálnak változatokat és változást, szinkrón és diakrón perspektívát. A használat modelljei (pragmatika, a nyelvi feldolgozás pszicholingvisztikai modelljei, a nyelvi viselkedés szociolingvisztikai modelljei stb.) merőben hiányoznak, ezek helyett esetenként némi stilisztikai és textológiai vonatkozásokra lehet számítani a forgalomban levő oktatási anyagokban.

Tolcsvai Nagy Gábor átfogó gondolatsora³ (Tolcsvai 2004) a nyelvtudomány, nyelvreírás és anyanyelvoktatás közötti sokrétű és összetett kapcsolatáról többek közt azt emeli ki problémaként, hogy tudományos(nak nevezett) ismeretek tanítása zajlik az iskolákban, de nem olyan módon, ahogyan a tudomány működik. A tudomány ugyanis diszkurzív

³ Tolcsvai Nagy Gábor (2004) A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. In uő: *Nyelv, érték, közösség*. Budapest, Gondolat. 296–322.



természetű, kérdező, problémafelvető, önmagát folyamatosan újraíró, az állandó kérdések, rácsodálkozások és kudarcok terepe, és ezáltal nagyon különbözik attól az iskolai gyakorlattól, amely kőbe vésett igazságok halmazát (készen kapott, begyakorlandó rendszert) tár a tanulók elé, és amely ennek folytán sem a kritikus szemléletre nevelésre nem alkalmas, sem általában a jelenségek megfigyelésére vagy az értelmezésre nem ad teret. Ugyanakkor a tudományban elméletek születnek és megcáfolódnak, sőt egy időben is több elmélet verseng, az oktatás normatív hagyománya viszont a kategoriális ismeretátadásra lévén berendezkedve, egy biztos és pontosan körülhatárolt tudáseszmeny jegyében rendszerez és besorol, a diáktól nem kreativitást, hanem mintakövetést vár el, nem megértést, hanem azonosítást (vö. a *keresd meg, húzd alá* stb. szokványos utasításait). A nyelvtanításnak ez a hagyományos, dekontextualizált formája kiválóan felkészíthet a szokványos tesztekre, de nincs bizonyítható hatása a szövegértési-szövegalkotási kompetenciákra (amelyek fejlesztése az anyanyelvi nevelés egyik fő célja az első két iskolai ciklusban), és ellenében hat a nyelv (középsiskolában esedékes) tudományos megismerésének, természete folytán pedig általában a tudományos szempontú megismerésnek.

A fő kérdés tehát, hogy mi vihető és viendő be, és hogyan vihető be (akár az eltérő elméleti keretekben⁴ fogant) tudományos eredmények az oktatásba a különböző életkori szinteken. (Az életkori sajátosságoknak való megfelelés hangsúlyozása abból fakad, hogy pl. az eddigi gyakorlatban dominánsnak számító nyelvtanközpontúság már csak azért sem volt problémátlan, mert a nyelvtani absztrakciók és kategorizáció olyan elvont gondolkodást igényelnek, amelynek a meglétére 12–14 éves kor alatt nemigen lehet számítani – persze típuspéldákat kategóriacímekkel összehozni memóriajátékként lehet, és ez még jó vizsgateljesítménnyel is járhat, csak a tudásépítés nem ezt jelenti.) „Biztos tudás” ugyanis csak elmélethez köthetően és időben eltolva (vö. a konferenciáktól az osztályteremig vezető utat) kínálható, vagyis egy elméletnek és empirikus anyagának iskolai tananyaggá konvertálása az elmélet újabb változataival lesz „kortárs”. Az sem probléma nélküli, hogy egy leíró oktatási modellben maga az empirikus anyag megismertetése is kategorizációt feltételez, amely szintén egy (folyton változó) elmélet felől történhetne, így a kategóriák folyamatos újraértelmezésével kellene számolnunk. Maga a problematizálás viszont meglehetősen idegen az ismeretek átadását és reprodukálását favorizáló magyar pedagógiai hagyománytól, ekként a kategoriális ismertátadás vs. problematizálás mérlege az előbbi felé lejt.

Mindezek értelmében, a fent megjelölt témakörök látszanak olyannak, amelyek természetes módon épülnének rá az előző ciklusokban érvényesülő szemléletre, amelyeknél érvényesíteni lehetne az életkori sajátosságoknak való megfelelést (itt most abban az értelemben is, hogy mi tarthat számot ennek a korosztálynak az érdeklődésére), és amelyek esetében egyaránt meg lehetne felelni szakmai és pedagógiai kívánalmaknak anélkül, hogy egyik a másikat torzítaná.

⁴ Ezek két pólus mentén gravitálnak: formális vagy funkcionális – más (pl. konstrukciós, kognitív, optimalitáselméleti stb.) megközelítés szinte fel sem merül.

Végül a fentiekből fakadóan az ezután következő generációk számára remélhetően jól problematizálható lesz az irodalmi szövegek nyelvi dimenziója is, és fogékonyabbak lehetnek olyan, pl. pragmatikai vagy nyelvi változatokkal kapcsolatos kérdések iránt, amikre mostanáig esetleg úgy tűnt, nincs értelme kitérni. Jó kapcsolódási pont lehet az irodalom vitaanyagban megfogalmazott következő aspektus is: „időszerűnek mutatkozik egy olyan irodalomoktatás meghonosítása, amely az irodalomnak mint nyelvi művészetnek az olvasói tapasztalatát helyezi középponti pozícióba, ugyanakkor felkészíti a diákokat a pontos önkifejezésre, a párbeszédre és a nyilvánosság előtti különféle beszéd- és írásmódokra”, illetve: „Ezért gondoskodnunk kell arról, hogy a mű ne szigetelődjék ki – a tetszés tárgyaként – abból az életösszefüggésből, amely a mű világát az olvasó világával összekapcsolja, hanem »eminens szöveggént« – művészi megformáltsága által kitűnve a beszéd szokásos áramából – megütköztető erővel szembesítsen azzal, amit a hétköznapi nyelvhasználat szokásossága elfed, és megrendítő erővel késztesen arra, hogy új módon lássuk, értsük a világot és önmagunkat.”

(Kádár Edit, Fóris-Ferenczi Rita)

II. Konceptió-javaslat a középiskolai irodalomoktatáshoz⁵

Az irodalomtanítás rendeltetésének meghatározásában szem előtt kell tartanunk a tudás kultúrájának nagymértékű átalakulását a digitális társadalomban, valamint azt az ellentmondást, amely a kommunikációs technológiák fejlettségi foka és az alapvető megértési problémák között mutatkozik meg az élet minden területén.

Arra a kérdésre, hogy miért taníthatunk irodalmat, az egyik legfontosabb válasz szerintünk az, hogy ez az esztétikai (ön)nevelésnek – és ezzel összefüggésben a személyiség világban való tájékozódásának és az önmegismerésnek – az egyik legfontosabb lehetősége. A másik válasz az, hogy az irodalom az alfabetizáció, az írni-olvasni tanulás és tudás fontos, de csak egyik formája. A harmadik lehetséges válasz, hogy a társadalmi konszenzus, szótértés megteremtésének a feltétele és ilyenként valamiféle (nemzeti) közös párbeszéd, „műveltség” egyik közege. Úgy látjuk, hogy ezeket a különféle irodalomértési lehetőségeket és elképzeléseket arról, hogy miért is tanítjuk az irodalmat és ezáltal milyen szövegeket és jelenségeket is kellene tanítanunk, a leghatékosabb volna együtt érvényesíteni.

Az irodalomoktatásnak azzal a hagyományával szemben, amely valamilyen irodalmi műveltség átadását (irodalomtörténeti és/vagy -elméleti ismereteknek a tudomány által rögzített kánonjának, illetve e kánon oktatás számára leegyszerűsített változatának a diszciplináris átsajátítását) tekintette céljának, **időszerűnek mutatkozik egy olyan irodalomoktatás meghonosítása, amely az irodalomnak mint nyelvi művészetnek az olvasói tapasztalatát helyezi középponti pozícióba, ugyanakkor felkészíti a diákokat**

⁵ A konceptió-javaslat alapszövegének szerzője: Orbán Gyöngyi. A végleges változat kimunkálásához hozzászólással, megjegyzésekkel, kiegészítő javaslatokkal járult hozzá Berszán István, Egyed Emese, Deák Magdolna, Farmati Anna, Fóris-Ferenczi Rita, Gábor Csilla, Molnár Gábor Tamás, Pethóné Nagy Csilla, Péter Árpád, T. Szabó Levente, Zabán Márta.



a pontos önkifejezésre, a párbeszédre és a nyilvánosság előtti különféle beszéd- és írásmódokra.

Az irodalomoktatásnak ez a modellje *mű és befogadója létszerű összetartozásának* elismeréséből indul ki, vagyis abból, hogy az (irodalmi) mű nem a (tudományos) megismerés tárgya, hanem csakis az olvasása, befogadása tapasztalatában létezik műként. Az irodalomoktatásra nézve ez azzal a következménnyel jár, hogy **az irodalomról szóló, rögzített ismeretkészlet átadása és számonkérése helyett az olvasás mint esztétikai tapasztalás helyzeteinek kidolgozására helyeződik át az irodalomórák súlypontja.** Mivel a „tartalmazott” jelentések azonosítása helyett *a keletkező jelentésekben való részesedés* a cél, a **tanár feladata** nem annyira a magyarázat és a „megértetés” – hiszen a tanulók számára ez a passzív tudomásulvétel feladatát írja elő –, hanem **a tanulóknak a mű történő megértésébe való bevonása, beavatása.**

Megjegyzendő itt, hogy mindez *nem* azt jelenti, hogy az iskolának a **lexikális ismeretekkel, elmélet-poétikai fogalmak bevezetésével** már nem kell foglalkoznia, hanem arra figyelmeztet, hogy a *rangsor megcserélésére* van szükség az eredményesebb irodalomoktatás érdekében: ne az ismeretek, illetve fogalmi definíciók uralmának rendeljük alá, illusztrációként, az irodalmat (mert ez óhatatlanul „helyett”-tanításhoz vezet: irodalom helyett ismereteket tanítunk), hanem fordítva: az irodalomolvasás tapasztalatára való folyamatos reflektálásból szűrődjenek le a – mindig az adott művek értő olvasásához szükséges – fogalmak és ismeretek. Másképpen fogalmazva: az irodalomórai műértelmezések folyamatában mindig megtörténik az ún. kognitív sémák megerősítése és egyben átalakítása is, hiszen a meglévő (vagy hiányzó) sémák és szövegcódok jelentős mértékben befolyásolják a megértést, a megértési deficiteket. (Nem mindegy ugyanis, hogy az olvasói tudat rendelkezik-e azokkal a (szöveg)sémákkal, kódokkal, elméleti-poétikai fogalmakkal, amelyekből választva egy adott szerveződésű szöveget (pl. elbeszélés, leírás, érvézés vagy műfajok) képes megérteni, van „kódja” hozzá, ki tudja választani az értelmezés stratégiáját.) *Az így (sokszoros ismétlésben és újragondolásban) nyert ismeretek, fogalmak, értelmezési sémák sokkal megalapozottabbak, elmélyültebbek és tartósabbak lesznek, mint az uralmi pozícióba helyezett ismeretek, mert a tapasztalatban gyökereznek, és így – az előzetes tudásba beépülve – nemcsak a „tudásanyag”, hanem a formálódó műveltség és az élet részeivé is válnak.* Az internet világában különösen fontosnak bizonyul az ismereteknek és a fogalmi nyelvnek az ilyen, az irodalomolvasás tapasztalatában történő, gondolkodó, ismételt újra-elsajátítása, hiszen a tömegkommunikáció az ismereteket kritika nélkül és ellenőrizetlenül közvetíti, s így az iskola egyik feladata ezek folyamatos ellenőrzése és javítása.

A mű *esztétikai hatáskülfunkciója*, mely a befogadó érzékelésének – (belső) hallásának, látásának, képzelőerejének, ritmusérzékének – mozgósításával érvényesül, nemcsak a fogalmilag megragadható, hanem a kimondhatatlan értékminőségek gazdagságában való részesülés tapasztalatához is elvezet. A műértelmezés során tehát nem a jelentések azonosítására kell törekednünk, sokkal inkább arra, hogy **a mű jelentésbeli telítettségét a művészi megformáltság ízeletgetésével, körültagogatásával, körüljárásával érzékeljük, anélkül, hogy teljességében megragadnánk.** *A műértelmezés – mint az érzékelés*

megbeszélése – így helyet ad az átélésnek, az elidőzésnek, a csodálkozásnak, a megragadottság élményének, a „szöveg örömeinek”, az eszmélkedő gyönyörködésnek.

A költői nyelv esztétikai potenciáljában való részesedés azt a (digitális világban különösen nélkülözhetetlen) tapasztalatot nyújtja, hogy *emberi létezésünk* nem egy anyagtalan, személytelen virtuális térben, hanem egy sokkal valóságosabb közegben, *a nyelv materialitásában és a dialógusviszony személyességében* adódik számunkra.

Az elidöző, élményt adó olvasás tapasztalatában lehetővé válik, hogy az olvasó életproblémaként érzékelje a művet. Ezért gondoskodnunk kell arról, hogy a mű ne szigetelődjék ki – a tetszés tárgyaként – abból az életösszefüggésből, amely a mű világát az olvasó világával összekapcsolja, hanem *„eminens szövegeként”* – művészi megformáltsága által kitűnve a beszéd szokásos áramából – megütköztető erővel szembesítsen azzal, amit a hétköznapi nyelvhasználat szokásossága elfed, és megrendítő erővel *késztesen arra, hogy új módon lássuk, értsük a világot és önmagunkat.* Ily módon – esztétikai jellege révén – részesíthet a mű helyettesíthetetlen *igazságtapasztalatban; az (irodalomórai) műértelmezésnek ezért nemcsak esztétikai tétje, hanem egyben* – komolyan vett játékként – *egzisztenciális tétje is van.*

Az irodalom létértelmező funkciójának érvényesülését azáltal biztosíthatjuk, ha a művet nem elemzendő tárgyként („megtanulandó leckeeként”) kezeljük, hanem **engedjük/segítjük létrejönni a mű és befogadói közötti beszélgetésszerű viszonyt**, ami feltétele minden élményszerű olvasástapasztalatnak. A mű bemutatásának megtervezésekor szem előtt kell tartanunk, hogy *a szöveg és olvasója közötti dialógus a kérdések és a válaszok kölcsönös játékában valósul meg.* Az olvasót bizonyos egzisztencia-megértés, az önmegértés igénye, *kérdező érdekeltsége* fordítja az irodalmi műhöz; a szöveg – maga is aktív félként, formateljesítménye révén – ezekre a kérdésekre nem várt módon válaszol; ezért az olvasónak szembesülnie kell a szöveg által neki feltett kérdésekkel: *így maga is kikérdezetté válik, felül kell bírálnia* korábbi elgondolásait. Ebben rejlik a művészet tapasztalatának megváltoztató („nevelő”) ereje. **Az irodalomórai műértelmezés sikere** ezért nem az előre kész válaszok átadásán, hanem *az olvasói kérdések előhívásán, a mű által nekünk feltett kérdések felismerésén és artikulálásán* múlik.

Az irodalmi művel mint eminens szöveggel való találkozás kitüntetett módon gyakoroltatja a mindenfajta párbeszédhez és megértéshez szükséges kompetenciákat, mint amilyen a *másikhoz való odafordulás, a mélyreható figyelem, az elidőzés, a dialógusközösségbe kapcsolódás, a kérdezés, a friss látás, a „másban” való önmegértés képessége*, továbbá egy kitüntetett *nyelvi kompetencia: a dialógusviszony által keletkező jelentésekben való részesedés képessége.*

A dialógusviszonyban megvalósuló irodalomolvasás mint esztétikai tapasztalat tehát intenzíven és összetett módon fejleszti a szövegértési, szövegértelmezési kompetenciákat, illetve a tágran értelmezett kommunikációs kompetenciákat: hiszen a mű szövegével való találkozásban a megértés feltételévé válik a *nyitottság a partner (a mindenkori másik, a tőlünk idegen szöveg) véleményének igazsága iránt, a készség a saját előítéleteink tudatosítására és kockára tételére, a közös nyelv kialakítására, az eszmecekerére, a beszélgetés uralhatatlanságának elfogadására.* Ez azért is fontos, mert a műalkotásról való



értelmes beszélgetés „tanítása/tanulása” társadalmi szintre is kigyűrűzik. A társadalmak funkcionalitása nagyban alapoz arra, hogy az emberek képesek megérteni a környezetüket és egymást is, és akár más kultúrákat is.

Mindezekkel összefüggésben veszi igénybe és **fejleszti a művek történő megértése a tanulók történeti érzékét is**, hiszen az olvasó érzékeli a mű *történeti horizontjának* a saját *jelenbeli horizontjától* eltérő mivoltát (másságát), és erre a másságra való nyitottság teszi lehetővé, hogy a mű szava a megváltozott életkörülmények minden távolságát áthidalva újra élményszerűen, a jelenlét erejével hasson. **(Az internet világában különös jelentősége van a történeti érzék működőképességének**, azzal a csalóka látszattal szemben, ami a számítógép képernyőjén mindent megkülönböztethetetlenül egyidejűként tüntet fel, s ami felfoghatatlanná teheti a múltnak éppen a mássága révén hozzánk szóló üzenetét.)

Fontos megjegyezni, hogy ezeknek a képességeknek a kiművelését irodalomórán a *művek viszonylagos esztétikai autonómiájának tiszteletben tartásával* biztosíthatjuk: azaz ne a didaktikai céloknak rendeljük alá, mintegy eszközökként, a műveket, hanem fordítva: **engedjük, hogy a művekkel való élményszerű tapasztalás folyamatában formálódjanak – természetes módon, mintegy „maguktól” – ezek a kompetenciák**. Ugyanígy formálja a művekkel való dialogikus találkozások esztétikai tapasztalata a *morális/szociális kompetenciákat* is: ha **az irodalmi szövegeket nem illusztrációkként kezeljük bizonyos nevelési célok eléréséhez, hanem a nevelődést a művek esztétikai potenciálja által segítjük megvalósulni**.

A művekkel való dialogikus találkozásokban megvalósuló irodalomoktatás – az ismeretátadó, monologikus irodalomtanítás gyakorlatával szemben – feltételezi továbbá, hogy **ne az oktatási tartalmak – irodalomtörténeti és/vagy elméleti-poétikai ismeretek – megtanítása és besorolási kategóriákként való működtetése legyen a célunk, ahol a művek csak az ismeretek illusztrációi, hanem fordítva: a művek értő olvasásának háttereként működtessük az ismereteket, az esztétikai tapasztalat kibontakoztatásának rendeljük alá, eszközökként, a megfelelő fogalmakat, hogy ennek megfelelően formálódjanak, gazdagodjanak az értelmezéshez szükséges korábbi szövegsémák és -kódok**. Mindig az adott mű igénye, illetve az értelmező és az értelmezett nyelv közötti interakció dönti el, hogy milyen ismeretekhez és fogalmakhoz kell folyamodnunk; pontosabban maga a szöveg hívja elő a megértéséhez szükséges előzetes tudást – előzetes olvasói-, kulturális- és élettapasztalatainkat –, amelyeket részben erősítve, másrészt cáfolva mutatkozik meg a maga másságában, és részesít új igazságtapasztalatban. Az érzékelő tapasztalatok próbájának kitett és általuk mindannyiszor újraértett és -értelmezett ismeretek és az újraformált fogalmi nyelv, az értelmezési stratégiákat gazdagítva megalapozottabb tudást eredményeznek, mint a művészet tapasztalatától függetlenül, uralmi pozícióba helyezett ismeretek.

Mivel *a mű léte történeti létében van* – magában hordozza létrejöttének történeti-kontextuális feltételeit –, **a szöveg igényének megfelelő befogadásban működnie kell a hatástörténeti tudatnak, ami képessé tesz az egykori és a mostani művészeti horizont távolságának (másságának) érzékelésére és a kettő közötti közvetítésre**. (Annak meg-

különböztetésére, hogy mit mondott a mű a maga korában, és mit mond ma nekünk.) Mivel a hatástörténeti tudat *egy irodalomtörténeti hagyomány folytonosságában való benne-állás tudatát* is jelenti, **a tartalmak kiválasztásában és elrendezésében célszerűnek mutatkozik egy, az irodalomtörténet diszkontinuus folytonosságát érzékeltető elv érvényesítése.** Fontos, hogy az így elrendezett tartalmak tankönyvi/irodalomórai feldolgozása ne egy mozdulatlan tudáskészletre passzívan reflektáló kívül-lét, hanem az irodalom történő történetébe való aktív bevonság tapasztalatát tegye lehetővé a tanulók számára.

Ennek a **történeti rendezőelvnek** a megvalósítása érdekében:

– Az irodalmi szövegeket ne rendeljük alá – mintegy illusztrációkként – a keletkezéssel, a szerzői biográfiával, a történeti kontextussal kapcsolatos ismeretek megtanításának; ezeket **az ismereteket olyan eszközökként működtessük, amelyek biztosítják az irodalomértésnek – mint esztétikai tapasztalatnak – a történeti dimenzióját;**

– Mivel a művek befogadásának aktusában mindig megtörténik és **a mű eredeti történeti horizontjának és a mindenkori olvasó jelenbeli horizontjának az összekapcsolódása,** ez mind a mű, mind a befogadó részéről feltételez egyfajta történeti meghatározottságot, tehát olyan **kontextuális tényezők** figyelembevételét, melyek nem részei „fizikailag” sem a műnek, sem a befogadónak, ám vonatkozás- és utalásrendszereik számára meghatározóak;

– A sterilen értett „műközpontúságról” ezért **a tágabb kontextusra, a kultúra egészének kontextusára** tolódik át a figyelem, a **művészet viszonylagos autonómiájának** tiszteletben tartásával; hiszen a műalkotás attól is egyedi, hogy egyedi utalás-szálakkal kapcsolódik mind eredetéhez, mind fogadtatás-történetéhez, mind pedig jelenbeli befogadottságához, befogadóihoz;

– Bár igen fontosnak tartjuk, hogy a tanulók saját élethelyzeteik és személyiségük felől olvassák az irodalmi szövegeket, s ezáltal a folyamatos megszólítotttság állapotában érezzék magukat, felhívjuk a figyelmet arra, hogy ennek az elvnek a kizárólagos érvényesítése azt a veszélyt hozhatja magával, amit módszertanilag *modernné olvasásnak* neveznek néha, azaz, hogy a tanulók nem tudják megpillantani vagy kezelni az egyes szövegekben, életművekben, korszakokban, szövegtípusokban stb. rejlő idegenséget, másságot. Lényeges tehát, hogy az irodalomban az egyes korszakok másságát, a miénktől eltérő logikáját, szemléletmódját tudjuk tetten érni, képesek legyünk ezt a másságot megérteni. Az irodalom létmódja és a ráruházott társadalmi szerepek történetileg változnak, emiatt fontos és érdekes kihívás lehet annak a megmutatása, mennyire másként értünk egy szöveget a megfelelő történeti kontextus ismeretének a hiányában, és másként akkor, ha a befogadói horizontunknak a részét képezi a mű történeti vonatkozásaira való érzékenységek, és rendelkezünk erre vonatkozó ismeretekkel is.

– A **tantervi tartalmakat** ezért ne ismeret- és műlisták formájában jelenítsük meg, sokkal inkább olyan **problémakörök formájában, amelyek** az egyes korszakok irodalmának létmódjára, s egyszersmind a mai olvasó befogadói horizontjára (e kettő különbségére) tekintettel **lehetővé teszik a tanulónak az irodalmi művek történő megértésébe való bevonását, a hatástörténeti tudat gyakoroltatását;**



– **Az irodalomban működő történetiséget** ne tekintsük fejlődéselvű szerkezetnek; hiszen a művészetben működő innováció nem érvényteleníti – mintegy „magasabb” fejlettségi szintet képviselve – a hagyományt, hanem annak folytonosságát megszakítva váratlanul átrendezi a formatörténés/igazságtörténés lehetőségfeltételeit; **a tantervi tartalmak szintjén** ezt az elvet is **szövegjavaslatokhoz (nem kötelező lista!) társított problémafelvetések formájában jeleníthetjük meg**, amelyek arra világítanak rá, hogy az irodalomtörténet folytonosságát éppen az teszi láthatóvá számunkra, hogy **a művek befogadásának eseményében érzékeljük az egyedi műveknek a hagyományt megszakító esztétikai potenciálját;**

– Érzékeltetnünk kell továbbá, hogy **nincsenek véglegesnek tekinthető artikulációs pontok, korszakhatárok** sem az irodalom történetében; **a kronológiai elrendezés is konstrukció**, amelyet a mindenkori értelmezőnek újra meg újra meg kell alkotnia;

– A kronológia „rákmenetben” is működhet, épp az átjárhatóság tapasztalatát erősítené meg, ha esetenként a jelenből (kortárs szöveg) indulna az olvasási („tanulási”) folyamat a múlt alakulástörténete felé;

– Ne törekedjünk valamilyen „végleges” kánon teljességének közvetítésére; ez nemcsak teljesíthetetlen feladat, hanem ellentmond az irodalom „történi” természetének is: hiszen a művek „élettörténete” nem más, mint applikatív befogadásainak, újraolvasásainak időről időre megújuló, felejtésekkel, újrafelfedezésekkel szabdalt története; a mindenkori kánont ezért a hagyományozott műveknek az új megszólaltatásai alakítják; **irodalomórán is éppen a mi értelemkereső, újraértelmező részesedésünk által válhat hozzáférhetővé számunkra a kánon változó tapasztalata;**

– Fontosnak tartjuk, hogy az ún. „nemzeti kánont” eszmetörténeti problémák felvetése révén keretezzük újra; e nélkül az a veszély áll fenn, hogy szélsőséges irányzatok és olvasásmódok fogják e kánont monopolizálni; az eszmetörténeti problémák felőli megközelítés lehetővé teszi olyan kérdések átgondolását, mint a hazaszeretet mibenléte, megélhetősége, a nemzethez való kapcsolódás mikéntje, a nemzeti és globális viszonya, a lokalitáshoz/kisközösségekhez való kötődések mibenléte és működése stb.;

– **A szövegválogatásban** tekintetbe vehetjük, hogy a hagyományokkal való játék formateremtő erőként működik (hangsúlyozottan a kortárs) művészetben, ezért eleven olvasói tapasztalatokkal gazdagíthat **a régi műveknek a megfelelő kortárs szövegekkel való társítása;**

– Bár fontosnak tartjuk a kortárs és „régii” szövegek együtt-láttatására való szocializációt, de érzékelnünk kell annak a veszélyét is, hogy ha minden régebbi szöveg mellé kortárs jelenséget vagy szöveget, illetve minden kortárs szöveg mellé régebbit teszünk, akkor ez az iskolai gyakorlatban automatizmussá silányulhat; ezért akkor volna érdemes így társítani szövegeket, ha nagyon erőteljes fogódzókat és elemzési mintákat is ajánlunk, amelyek képesek megmutatni a különféle korszakokhoz tartozó szövegek egymásrataltságát és azt, hogy miként képesek egymás tapasztalatát gazdagítani;

– **A társművészetekre kitekintés** is árnyalhatja a **művészetolvasás tapasztalatát:** annak felismerésével, hogy miképpen beszél „ugyanarról” a képzőművészet, a zene, a film stb.;

– Termékeny lehet a **populáris kultúra jelentős alkotásainak bevonása** is: lehetővé teszi annak a tudatosítását, hogy a művészi minőséget nem az „elit” vagy a „populáris” regiszterbe való besorolhatóság dönti el;

– A művek formateljesítményébe bekapcsolódást intenzívebbé tehetik a **kreatív írásgyakorlatok**;

– A művek történeti horizontjának, művészeti és kulturális kontextusának feltárásában szerepet kaphatnak a diákok, a **világhálón fellelhető források és adatok felkutatásával és rendszerezésével**.

Az ily módon formálódó kompetenciák három csoportjaként jelölhetők a következők (azzal az előzetes megjegyzéssel, hogy a felsorolás sorrendje nem jelöl rangsorbeli különbséget; e kompetenciák mindegyike feltételezi a többi jelenlétét is, azaz egymással felbonthatatlan összefüggésben, egymás által formálódnak):

1) Szövegértési, szövegalkotási és műértelmező kompetenciák

Az *írás* és az *olvasás* mibenlétének és korrelatív viszonyának felismerési képessége, az *íráskultúra* folytatódásának felismerése a *digitális univerzumban*;

A *képek* és a *szövegek* megértése (hasonlóságok és különbségek);

Megfelelő beállítódás az irodalom *eltérő regisztereihez* tartozó szövegek olvasásában és megértésében: annak érzékelése, hogy alapvető különbség van az *információközlő* (pl. *tudományos, ismeretterjesztő, hírközlő, reklám stb.*) *szövegeknek* és az *irodalmi alkotásoknak* (mint a *nyelvi művészet alkotásainak*) a megértési módjai (*referenciális olvasás* és *irodalomként olvasás*) között;

Az *esztétikai látásmód* képessége; e látásmód szerepének felismerése a művészet-olvasásban és a mindennapi életben; az *érezkelés megbeszélésének* képessége a (közös) műértelmezés folyamatában;

A *képzelőerő* működtetése a műalkotások megértésében; az *asszociáció- és gesztusfordítás* képessége; a mű által elindított asszociációk visszavezetése a műhöz (ellenőrzése a mű szövege által);

– a *szövegközi utalások* felismerésének képessége;

– a mű *tartalma* és *formai megvalósulása* szétválaszthatatlan egybetartozásának, helyettesíthetetlen *formatörténés*-mivoltának érzékelési képessége;

– a műértelmezés mint a mű *tartalmának kibontása a mű formai megvalósulásából*; a *keletkező jelentésekben való részesedés* képessége;

– az ehhez *szükséges műfaji, poétikai, narratológiai ismeretek, fogalmak és kognitív sémák* mindig az adott mű értelemigényéhez igazodó alkalmazásának képessége;

– a mű formateljesítményének megfelelő *értelmezői nyelvhasználat* képessége;

– az *olvasói előfeltevések mozgósításának és tudatosításának* képessége;

– az *olvasói élmény (ízlésítélet) megosztásának* (kommunikálásának) a képessége;

– a műalkotás (nem természettudományos értelemben) *precíz leírásának*, s az ehhez a művelethez tartozó *érvelés* képessége;



- a kreatív olvasási gyakorlatokra *kreatív írásgyakorlatokkal* való „válaszolás” képessége;
- *metaszövegek* (elméleti, illetve az adott műre vonatkozó értelmezések) *értő olvasásának* képessége; különböző jegyzetelési módszerek és technikák alkalmazása;
- a különböző *művészetelméletek* egybecsengő és/vagy egymásnak ellentmondó belátásainak *összehasonlító értelmezésének* képessége.

2. Értéktudat, értékfelismerési kompetenciák

- a különböző *értékosztályok* (vitális, anyagi, megismerési, morális, esztétikai stb.) és *értékviszonyok* érzékelésének képessége (az életben és a művészetben);
- a műben *megjelenített értékek*, valamint a *megjelenítés értékei* megkülönböztetésének és összefüggéseik felismerésének képessége;
- *értékszerkezet, értékviszonyok* felfedezésének képessége a műben;
- a *művészi érték érzékelésének* képessége (nemcsak a klasszikus, hanem a tömegművészeti alkotások esetében is);
- az *értékminőségek* (szép, rút, tragikus, komikus, fenséges, alantas, idilli, elégikus stb.) felismerési képessége;
- *párbeszédkészség* a művészetolvasásban: az olvasó legyen képes saját egzisztenciális kérdései felől – válaszra várva – olvasni a művet, ugyanakkor képes legyen maga is a mű által „kikérdezetté” válni;
- a *megértő odafordulást, a másik igazságának elismerését, a másban való önmegértést* feltételező irodalomolvasás képessége;
- a *közösségiség mint az individuális értékektől elválaszthatatlan érték felfedezésének* (és megélésének) képessége a műértelmezés gyakorlatában;
- a „*valóság*” és a „*fikció*” viszonyának, a *fikció igazságfeltáró erejének* érzékelése a művészetben;
- a műnél való *elidőzés* (azaz a mű belső „időjére”, tempójára való ráhangolódás) képessége – a gyors és felszínes, azonnali percepciót igénylő digitális technológiákat el-lensúlyozó, *lassú, intenzív figyelmet gyakoroltató érzékelési mód; eltérő mozgásterekben való tájékozódás* képessége;
- az (emberi) létezés *szó előtti rétegének, a kimondatlan és kimondhatatlan tartalmaknak* az érzékelési képessége; a *láthatóban a láthatatlan* iránti érzékenység;
- mivel az irodalmi műalkotás művészileg megformált léttapasztalat, az irodalomértés tapasztalatában *etikai viszonyok, morális kompetenciák* is formálódnak: a *helyes és a helytelen közötti különbségtétel* képessége, az *önismeret* mint a saját előítéletek tudatosításának, a másik igazsága elismerésének képessége, a *humánium*, az emberi viszonyok (barátság, hatalom, lázadás, megbékélés, kritika, szeretet, szerelem, szexualitás), az *idegen elfogadásának* képessége; a *kultúra és természet viszonyai* (a „*több mint emberi*”) iránti érzékenység, a *létezők létének elismerési* képessége, az *együttérzés, a szolidaritás* képessége, az *embertársak (lénytársak) és a környezet iránti felelősség* képessége.

3. Történeti érzék, hatástörténeti tudat

– a történeti érzék, a saját történetiségünk tudatának működtetése a művészet befogadásában;

– a régi szövegeknek a jelen léttapasztalata, egzisztenciális kérdései felől történő (applikatív) megértése;

– annak érzékelése, hogy a régi szövegek megértése hogyan határozza meg jelenbeli világ- és önértésünket (önmegértés az egészen másban); a múltban választöredékeket keresni a jelenre és a jövőre nézve;

– az egykori és a mostani művészeti horizont távolságának (másságának) érzékelési képessége; az egykori és a mostani esztétikai elvárásrendszer tudatosítása, az esztétikai tapasztalat változó történeti formáinak érzékelése; az irodalmi hagyomány újfajta, kreatív olvashatóságának megtapasztalása;

– a tágabb – társadalmi, kulturális, mentalitástörténeti, hatástörténeti – kontextus, a magyar- és világirodalmi, valamint a regionális (pl. erdélyi) irodalmi összefüggések bevonása műértelmezésbe, a mű relatív esztétikai autonómiájának tiszteletben tartásával;

– a poétikai, műfajelméleti, narratológiai, irodalom- és stílustörténeti ismeretek funkcionális használata az irodalmi hagyomány befogadásában; a befogadás igazság- és formátörténés jellegének megőrzése; (ezt segíthetik a kreatív írásgyakorlatok);

– annak érzékelése, hogy az irodalomtörténeti hagyományt a hatástörténeti kontinuitás teszi lehetővé;

– az irodalomtörténeti hagyomány diszkontinuus folytonosságának érzékelése; annak tudatosítása, hogy a kánon nem végleges, hanem a mindenkori befogadás formálja, tehát a lezárhatatlan rekanonizáció eredménye: ez egyszerre teszi láthatóvá a megőrzött folytonosságot és a mélyreható megszakítottságokat is;

– a történeti ismeretek helyes kezelésének képessége: egyaránt szükséges bizonyos egzakt ismeretek – évszámok és a hozzájuk kapcsolható történelmi, irodalom- és kultúrtörténeti események ismerete –, de ugyanígy az életvilág-kontextus ismerete is (milyen is volt az adott korszak, a mindennapi élet, a korszellem, a jelentős személyek gondolkodásmódja);

– ugyanígy szükséges az irodalom- illetve művészettörténeti korszakoknak mint időkonstrukcióknak az ismerete, ugyanakkor annak az érzékelése, hogy a korszakhatárok flexibilisek, az irodalom időbeli létmódját az állandó átmenetiség jellemzi.

4. Kritikai gondolkodás, reflektív tanulás (a kognitív kompetencia részrendszereként: gondolkodási és tanulási képességek)

– az előzetes „tudás” előhívása-mozgósítása, artikulációja (drámapedagógiai módzerekkel, a kritikai gondolkodás módszereivel, kreatív írásgyakorlattal, beszélgetéssel);

– az előzetes „tudás” mérlegelése az új tapasztalatok kontextusában (az előzetes tudáshoz viszonyított „másság” felismerése és tudatosítása); véleménynyilvánítás szóban és írásban;

– a tanulási-megértési folyamatra reflektálás (kognitív önszabályozás);



– a szövegsémák, szövegkódok működtetése, tudatosítása, módosítása: reflektálás a saját olvasói folyamatra, kooperatív tanulási helyzetekben mások gondolkodásának, megértési folyamatának követése, együtt-gondolkodás; együttműködés és párbeszédre képesség különböző tanulási helyzetekben.

FÜGGELÉK⁶

A függelék nem tantervi tartalomként (tananyagként), hanem az adott korszakok szerint rendeződő szaktudományos háttéranyagként értendő. A korszakonkénti szövegjavaslatokat, a hozzájuk kapcsolódó problémaköröket, problémafelvető kérdéseket, szakirodalmat egészítik ki az irodalelméleti, esztétikai szempontok. Mindez szakmai kontextust és választási lehetőséget kínál a tantervszerkesztőknek, tankönyvíróknak, magyartanároknak.

1. Szövegjavaslatok

a. Szövegjavaslatok az adott korszakok irodalmából (nem kötelező szöveglista-ként, hanem ajánlásként) arra való tekintettel, hogy az irodalmi hagyomány valójában nem a róla szóló ismeretek által, hanem az olvasás jelenbeli történéseiben él, és így a múltban született szövegek a befogadásban intenzíven megélt jelenné válhatnak.

b. A régi szövegekre (nemcsak tematikai egyezés, hanem pl. formajáték alapján) visszautaló **kortárs szövegjavaslatok**. Mivel a hagyományokkal való játék formateremtő erőként működik (hangsúlyozottan a kortárs) művészetben, ezért eleven olvasói tapasztalatokkal gazdagíthat a régi műveknek a megfelelő kortárs szövegekkel való társítása.

c. Termékeny lehet **a populáris kultúra jelentős alkotásainak**, valamint **d. a társ-művészeti alkotásoknak** a bevonása is a tartalmakba.

2. A javasolt szöveganyaghoz kapcsolódó problémakörök, illetve **problémafelvető kérdések**, amelyek az egyes korszakok irodalmának létmódjára, s egyszersmind a mai olvasó befogadói horizontjára (e kettő különbségére) tekintettel lehetővé teszik a tanulóknak az irodalmi művek történő megértésébe való bevonását. Fontos, hogy a történeti érzék működtetésével a tanulók saját életük felől tudják olvasni a szövegeket. Szükségesnek mutatkozik az irodalom történeti folytonosságának érzékeltetése (ti. hogy milyen összefüggéseket kell látni az irodalomról való gondolkodási horizontunkon), ugyanakkor az is, hogy *ez a folytonosság nem lineáris és nem fejlődéselvű, hanem törésekkel szabdalta, diszkontinuuus*: a forma története például nem más, mint az irodalom folytonosságot megszakító esztétikai potenciáljának a története. A történeti érzék működtetése érdekében tehát szükséges nemcsak a *korszakhatárokat*, hanem a *határok fellazulását* is láttatni.

⁶ Függelék. Farmati Anna: *Középkor és humanizmus*; Gábor Csilla: *Reneszánsz és kora újkor*; Egyed Emese, Bíró Annamária: *Felvilágosodás és reformkor*; T. Szabó Levente, Zabán Márta: *A XIX. század második fele és a korai modernizmus*; Balázs Imre József: *A XX. század első fele. Modernizmus*; Selyem Zsuzsa: *Kortárs irodalom*; Berszán István: *Irodalomelmélet*; Serestély Zsolt: *Esztétika*.

3. A problémátást segítő **szakirodalmi javaslatok** is az adott korszak irodalmához.

KÖZÉPKOR ÉS HUMANIZMUS

1. Problémakörök, problémafelvető kérdések

1.1. Középkori világ-„kép” és szépségfogalom; a művészet mibenléte

Időszemlélet és természetes életritmus/életvezetés

Allegorikus-szimbolikus gondolkodás- és kifejezőmód

Transzcendencia-élmény

1.2. Az írásbeliség jellege – az olvasás és írás módjai

Az anyanyelv státusza és lehetőségei (nyelvemlékek)

Politikum és szövegalkotás (legendák és krónikák)

Történetmondás és reprezentáció (krónikák és mondák)

Dinasztikus szentség – a hagiográfia államalakító funkciója (legendák)

1.3. Lovagi eszmények

A lovagi erények elbeszélhetősége (gestaének, monda, legenda)

Lovagi szerelemeszmény (trubadúrlíra – virágénekek)

2. Szövegjavaslatok a korszak magyar és világirodalmából

a. Szövegjavaslatok

Halotti beszéd és Könyörgés

Ómagyar Mária-siralom

Jacopone da Todi: Stabat Mater

Himnuszfordítások (pl. Krisztus ki nap vagy és világ, Döbrentei-kódex)

Venantius Fortunatus: Crux mihi certa salus. A képvers. Anjou-legendárium: a középkori „képregény” (Valamelyik magyar szent illusztrációi)

Assisi Szent Ferenc: Naphimnusz

Az illusztrált kódex (pl. Festetics-kódex – multimedialitás a középkorban)

P. Mester (Anonymus): A magyarok cselekedeteiről. Előbeszéd. 1–6. fejezet; Képes krónika: Szent Lászlót királlyá koronázzák (131 kk.)

Legendák (hagiográfiai alkotásmódok): Margit-legenda; Gellért-legenda; Szent István legendái (Hartvik-legenda); Szent László legendája és a mondák, Szent Ferenc legendája (Jókai kódex: Az fordolt farkasról)

Exemplum mirabile. Csodálatos példa az úrfiúró, aki a paradicsomban járt (Érdy-kódex)

Traktátusok: A mennyei zenekar. A kokonya (húsvéti kalács) „receptje” (Sándor-kódex)

Haláltánc (Példák könyve)

Trisztán és Izolda. Marie de France: Lais



Roland ének/Nibelung-ének (részletek)
 Francois Villon: Panasz a mindeneket lebíró halálról
 Dante: Isteni színjáték (részletek)

Humanizmus

Sylvester János: Az magyar nípnek ki ezt olvassa (Előszó az Új Testamentum fordításához. Az első magyar disztichon)

Janus Pannonius: Saját nevééről. Pannónia dicsérete. Egy dunántúli mandulafáról, Szelek/hónapok versenye, Búcsú Váradtól, Gyászdal anyjának, Barbarának halálára, Mars Istenhez békességért, Amikor a táborban megbetegedett

b. Társítható szövegek

Olvasási tapasztalat (A tapasztalat lényege a várakozás, az elidőzés; a várakozás a figyelem ideje – szemben a ma mindenén átrohanó, mindent instant fogyasztó szokásokkal.)

Hölderlin: A Rajna (részlet)
 Márai Sándor: Életre halálra olvasni (részlet)
 Horatius: Exegi monumentum (I. még a *Horatius noster* szövegeit, online elérhető)

Középkori irodalomhoz társítható szövegek

Umberto Eco: A rózsza neve, Baudolino
 Victor Hugo: A párizsi Notre Dame
 Kosztolányi Dezső: Halotti beszéd
 Márai Sándor: Halotti beszéd
 Tóth Krisztina: Vogymuk
 Laczkó Vass Róbert: Planctus ante nescia
 Kovács András Ferenc: Szent Ambrus képmása Mediolanumból, Fáradt, esteli himnusz, Kompletorium, Iniciálé
 Hegyi Botos Attila: A tájoló
 Viola Szandra: Tájból vers
 Dsida Jenő: Arany és kék szavakkal
 Arany János: Hídavatás
 Madách Imre: Az ember tragédiája
 Faludy György: Haláltánc-ballada
 Lackfi János: Szent Margit legendája
 Bánk Éva: Aranyhímzés
 Szentmihályi Szabó Péter: Szent Gellért
 Kós Károly: Az országépítő
 Lidia Amejko: A telepi szentek élete
 Kölcsey Ferenc: Parainenzisz Kölcsey Kálmánhoz
 Nemes Nagy Ágnes: Trisztán és Izolda
 Márton László: Pesti Trisztán és Budai Izolda

c. Összefüggések a populáris kultúra elemeivel

Kárpátia: Halotti beszéd

Demjén Ferenc: Honfoglalás

Hobo: Haláltánc ballada (Villon–Faludy)

Árpád-házi Szent Margit legendája. Zenés történelmi fantáziajáték a kaposvári Déryné Vándorszínház előadása (<https://www.youtube.com/watch?v=MQKtxWjhgps>)

A „Fogadj szót, fiam!” című pályázat díjnyertes írásai (2013): <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevelas/iranytu-a-21-szazad-fiataljainak>

d. Társművészetek párhuzamai**Vizuális anyagok**

Faximile: HB, ÓMS

Festetics-kódex (digitalizált változata elérhető: <http://nyelvemlekek.oszk.hu/adatlap/Festeticskodex>)

Kells-kódex, XP iniciálé (a Sándor-kódex szövegéhez)

A Képes Krónika, Anjou legendárium miniatúrái

Székelyerzsi, Gelencei vagy más (erdélyi) Szent László-freskók

Finta Edit: Áttűnések

Aquila János: Önarcképe (Janus Pannonius – a költői öntudat témájához)

Zene, hanganyag

HB, ÓMS – videók: az eredeti szöveg felolvasása, értelmezés, az ÓMS esetében a valószínűsített dallam (YouTube)

Örvendj magyar hon, jó anya (a Gaude mater Hungaria himnusz feldolgozása) – Schola Hungarica – Dobszay László (<https://www.youtube.com/watch?v=x0-392lSkpY>)

Lucis creator optime – gregorián dallama (orgona kíséret nélkül, mert az a középkori. pl. <https://www.youtube.com/watch?v=Lx9QYtb4dQ>)

Sator-Quartet – Heidi György és Bognár Szilvia: Lucis creator optime (<https://www.youtube.com/watch?v=lhzzUF8TVIE>)

Moniot d'Arras: Ce fu en mai (Nyári ének) <https://www.youtube.com/watch?v=O1uBDX-f2rM>

Kecskés együttes: Gaucelm Faidit: Trubadúr énekek a 12-13. századból, Hungaroton, 1986 ([youtube.com/watch?v=dbNjNirCdPE](https://www.youtube.com/watch?v=dbNjNirCdPE))

3. Szakirodalmi javaslatok

Florence Bouchet: Le Moyen Âge mène à tout, à condition d'en sortir: pour une approche diachronique de la littérature médiévale = Perspectives médiévales, 2015/36 (<https://journals.openedition.org/peme/7505>)

Helen Brookman, Olivia Robinson: Creative Translation and Old English Poetry: A Report on a Teaching Technique, The Once and Future Classroom. XII. 2 (Spring 2016)



Umberto Eco, *Az új középkor*, Európa könyvkiadó, Budapest, 2008.

Farmati Anna: *Hagiografikus beszédmodok – legendakísér(1)etek? Avagy a szakmai ártalom le- és becsapódása az írás és az olvasás folyamatába = Hermész után szabadon*. Köszöntőkötet Orbán Gyöngyi tiszteletére, szerk. Berszán István, Fóris-Ferenczi Rita, Serestély Zalán, Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, Kolozsvár, Egyetemi Füzetek, 2019. 41. 225–238.

Jankovits László: *Nobilis ingenio. Janus Pannonius költészete. A műértelmezés hagyományai Janus Pannonius költészetében*, Irodalmi Jelen könyvek, Arad, 2012.

Köszeghy Péter: *A régi magyar irodalom történetének írása, avagy mi az az „igazi irodalom”, ItK*, 2015. 5. 613–624.

Madas Edit: „Ne kíméld a béka szalonnát!” – irodalmi körkép a késő középkorból – az ájtatossági irodalomtól a tojásos tészta receptjéig http://www.oszk.hu/sites/default/files/Madas-Edit_Beka-szalonna.pdf

Alberto Manguel: *Az olvasás története*, Park Kiadó, Budapest, 2001.

Medgyesy Norbert: *Énekelt történelem I. Az államalapítás kora Álmos vezértől László király szentté avatásáig* (CD melléklettel), L'Harmattan, Budapest, 2016.

Redl Károly: *Az égi és a földi szépről*, Gondolat, Budapest, 1988.

Eugen Vodolazkin: *The New Middle Age, First Things*, August, 2016 (<https://www.firstthings.com/article/2016/08/the-new-middle-ages>)

Online felületek (további oktatóanyagok, illetve szakirodalom elérhetősége)

Horatius noster (ez egy letölthető munkafüzet – inkább csak ötletnek, jó szövegek is vannak benne)

<http://www.dankoster.com/visualpoetry/index.htm>

Nyelvemlékek.oszk.hu

(Az egyes témákhoz, szerzőkhöz, műfajokhoz kapcsolódó szakirodalom megtalálható többek között a BBT, BTK honlapjára feltöltött tantárgyleírásokban)

(Farmati Anna)

RENEZÁNSZ ÉS KORA ÚJKOR

1. Problémakörök, problémafelvető kérdések

Bibliafordítás és anyanyelvűség, a fordítástól való középkori és későbbi idegenkedés oka (röviden, primitíven: a félrefordítástól, a szent szöveg félreértésétől való félelem);

„Historia est magistra vitae” – a történelemteológia biblikus, erkölcsi, felekezeti és felekezeti közötti vonatkozásai;

Dialógus, hitvita: a felekezet- és identitásképzés eszközei; érvelésmódok, lezárt horizontok, a szótértés felületei és akadályai;

Alkotásmód: kompiláció és eredetiség;

Idő és örökkévalóság → isten- és emberkép horizontjában, a négy végső dolog prózája és költészete.

2. Szövegjavaslatok a korszak magyar és világirodalmából

a. Szövegjavaslatok

Bibliafordítások (pl. ugyanazok a szöveghelyek különböző fordítóktól), akár a kódexekig visszamenően → Apor-kódex (főként, hogy Erdélyben őrzik), Jordánszky-kódex (a legteljesebb középkori magyar bibliafordítás), Bécsi kódex, Komjáthy Benedek, Pesti Gábor, Sylvester János, Heltai Gáspár, Károlyi Gáspár (fontos a fordítás előszava), Káldi György (és a saját fordítása utáni *Oktató intés*);

Biblikus témájú epikus énekek, énekelt katekézis

Epikus énekek: Árgirus-história (és Vörösmarty: *Csongor és Tünde*), Ilosvay Selymes Péter: *Az híres neves Tholdi Miklósnak jeles cselekedetiről és bajnokságáról való história* (és Arany *Toldija*), Valkai András: *Bánk bán*, vs. Katona József)

Tinódi Lantos Sebestyén: *Cronica (Egervár viadaljáról)* és Gárdonyi: *Egri csillagok*; Heltai Gáspár: *Cantionale*

Farkas András: *Az zsidó és magyar nemzetről*

Balassi Bálint: versek, *Szép magyar komédia*

Rimay János: versek (Ez világ mint egy kert, vs. Balassi: *Vitézek, mi lehet...*)

Polemikus művek (l. a *Keresztyéni felelet* szövegeit)

Pázmány Péter: *Kalauz* (előszó, részlet az I. könyvből); prédikációk (pl. *Mint kell a keresztyén leányt nevelni*; *A keresztyén ifjak nevelése*; *Mely üdvösséges a magunk ismerése*)

Zrínyi Miklós: *Szigeti veszedelem*, lírai versek (pl. *Feszületre*)

Tintinnabulum tripudiantium, Nyéki Vörös Mátyás: *Dialogus, Aeternitas*

Emlékező próza, önéletírás: Kemény János, Bethlen Miklós, Apor Péter, Árva Bethlen Kata.

b. Társítható modern és kortárs szövegek

Kosztolányi Dezső: A magyar próza atyja

Dsida Jenő: *Psalmus hungaricus*

Kovács András Ferenc: *Psalmus Transsylvanicus*. Szenci Molnár Albert emlékére

Kányádi Sándor: Egy csokor orgona mellé

Kovács András Ferenc: Júliának különb dicséreti, Kiket Júliáról szerzett, Júliát az hithez hasonlítja; Magát az planétákhoz méri; Júlia árnyékáról

Orbán Ottó: Melyben Balassi módján fohászkodik

Nagy Gáspár: Visszhangzó lépcsők egy eleven Balassi-szoborhoz

Petri György: Egy Balassi-strófa

Varró Dániel: Változatok egy gyerekdalra: Balassi Bálint

c. Társművészetek párhuzamai

Hollósy Simon: Zrínyi kirohanása

Korabeli kötet-címlapok



Zene, hanganyag

Kodály Zoltán: Psalmus hungaricus

Gryllus Dániel és Gryllus Vilmos: A reformáció dalaiból

<https://www.youtube.com/watch?v=UUDB-BfWv2g>

Balassi Bálint énekelt versei és XVII-XVIII századi magyar világi dallamok © 2008
Fonó Budai Zeneház

(https://www.youtube.com/watch?v=zr5Ew9g4G3c&list=OLAK5uy_ms4tZPwmlmkSO-4d4v5zHTFeWmhMVrbH0)

Tinódi Lantos Sebestyén: Summáját írom... (Kobzos Kiss Tamás előadásában)

<https://www.youtube.com/watch?v=wf7Dk5tmQA>

A magyar barokk zenéje. Szvit XVII. századi táncokból: Tánc a Vietórisz kódexből
= <https://www.youtube.com/watch?v=y7qP8w7jGdo>

d. Összefüggések a populáris kultúra elemeivel

Zrínyi 1566 Rockmusical (Moravetz Levente, 2017)

Egri csillagok musical (Várkonyi Mátyás – Béres Attila, 1996)

3. Szakirodalmi javaslatok

Owen Chadwick: *A reformáció*, Bp., 2003.

<http://nyelvemlekek.oszk.hu/tud/nyelvemlekek>

Fejezetek a kora modern esztétikai gondolkodás történetéből, szerk. Horkay Hörcher Ferenc, Bp.,
2013.

Zvara Edina: „Az keresztyén olvasóknak”. *Magyar nyelvű bibliafordítások és -kiadások előszavai és ajánlásai a 16–17. században*, Bp., 2003.

Tinódi Sebestyén és a régi magyar verses epika, szerk. Csörsz Rumen István, Kolozsvár, 2008.

Köszeghy Péter: *Balassi Bálint. Magyar Amphióon*, Bp., 2014.

Keresztyéni felelet. Hitviták a 16–17. századból, szerk., bev., szöveggond. Gábor Csilla, Kolozsvár, 2013.

„Tenger az igaz hitrül való egyenetlenségek vitatásának eláradott özöne ...” *Tanulmányok XVI–XIX. századi hitvitáinkról*, szerk. Heltai János, Tasi Réka, Miskolc, 2005.

Gábor Csilla, *Laus et polemia*, Debrecen–Kolozsvár, 2015.

Hargittay Emil, *Pázmány Péter írói módszere: a Kalauz és a vitairatok újraírása*, Bp., 2019. *Határok fölött. Tanulmányok a költő, katona, államférfi Zrínyi Miklósról*, szerk. Bene Sándor, Fodor Pál, Hausner Gábor, Padányi József, Bp., 2017.

Emlékezet és devóció a régi magyar irodalomban. Szerk.: Balázs Mihály, Gábor Csilla, Kolozsvár, 2007.

Tóth Zsombor, *A koronatanú – Bethlen Miklós*, Debrecen, 2007.

(Gábor Csilla)

FELVILÁGOSODÁS ÉS REFORMKOR

1. Problémakörök, problémafelvető kérdések

1.1. Szóbeliség, szokások

Kapcsolattartás: társas együttlétek, levelezés

Ünnepélyek, az irodalmi kanonizáció kezdetei

1.2. Nyomtatott irodalom és kéziratosság

Kéziratok, a sokszorosító másolás, a nyomtatott könyv és a sajtó, a cenzúra
Népi kultúra és műköltészet

Az irodalom történeti folytonosságának érzékeltetése

Tématörténet

A hagyományos és a modern műveltség

A regényolvasás

A színház és a drámaolvasás

Nők a társadalomban (Bethlen Kata, Molnár Borbála, Ujfalvi Krisztina, Dukai Takách Judit, Szendrey Júlia)

Történelem

A törökvilág emlékezete:

Comoedia Generalis de Conflictu Turcorum et Hungarorum (iskoladráma) In Magyar drámaírók 18–19. század. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest 1981. 643–695.

Bolyai Farkas: *Kemény Simon* (dráma)

A II. Rákóczi Ferenc vezette függetlenségi harc emlékezete

Az irodalmi formák története

A klasszicizmus az irodalomban és a képzőművészetben

A nyelvhasználat, a stílus kérdései

A biedermeier kifejezésformák

Újítás és intertextualitás

Vitatörténet

Műfordítások, adaptációk: Ovidius költeményei, „Osszián művei” (Batsányi János, Kazinczy Ferenc), Shakespeare-adaptációk

Korszakhatárok: irodalmi-kulturális vagy gazdasági, politikai fordulópontok

1705 – Rákóczi Ferenc nemzetközi közönségnek szánt időszaki nyomtatványa, a *Mercurius Hungaricus/Mercurius Veridicus*, az első magyarországi újság megjelenése

1772 – Bessenyei György *Ágis tragédiája* megjelenése (Bécs)

1794 – a Martinovics-mozgalom résztvevőinek előállításai

1821 – az Aurora almanach megjelenése, a kolozsvári magyar kőszínház

1848–49 – a magyar forradalom és szabadságharc eseményei

A korszakhatárok fellazulása

Mikes Kelemen (1690–1761) leveleskönyvének publikálása (Szombathely, 1794)



A hagyományos és időmértékes verselés divatja és vitái után is: kéziratos énekköltészet, ponyvairodalom

A folyóiratkultúra elterjedése

Színhátszók mozgása: a témák, a színpadi szövegek szélesebb körű megismerése

2. Szövegjavaslatok a korszakból

a) Szövegjavaslatok

Mikes Kelemen: *Törökországi levelek*

Bethlen Kata *Önéletírása*

Baróti Szabó Dávid költeményei: *A lanthoz; Soros jámbus*

Csokonai Vitéz Mihály: *Lilla-ciklus*

Kármán József: *Fanni hagyományai*

Kazinczy Ferenc: *Fogságom naplója*

Ujfalvi Krisztina versei

Kölcsey Ferenc költeményei

Kisfaludy Károly: Dobozy Mihály és hitvese

<https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Verstar-verstar-otven-kolto-osszes-verse-2/kisfaludy-sandor-48BD/ii-kotet-regek-4D7C/dobozy-mihaly-es-hitvese-4F82/>

Berzsenyi Dániel versei: *Levéltöredék barátnémhoz; Dukai Takács Judithoz*

Dukai Takách Judit: *A Fársáng utolsó órájában; A beteg Malvina*

Vörösmarty Mihály költeményei: *Gondolatok a könyvtárban, Szózat, Fóti dal, Cserhalom*

Vörösmarty Mihály: *Csongor és Tünde*. 1830/31.

Katona József: *Bánk bán*. Dráma öt szakaszban. 1819.

Petőfi Sándor költeményei, levelei

Szendrey Júlia naplója, levelei

Kemény Zsigmond naplója (töredék), 1846.

b. Kortárs szövegjavaslatok

Ady Endre „kuruc” versei

Batsányi János: *A látó, A franciaországi változásokra*. Társszöveg: Márton László: *Minerva búvóhelye* (részletek, különösen a felvilágosodás deskripciójára vonatkozóan)

Csokonai Lili [Esterházy Péter]: *Tizenhét hattyúk*. Magvető kiadó, Budapest, 1987.

Csokonai Vitéz Mihály: *Lilla*. Társszöveg: Borbély Szilárd: *Ámor és Psziché szekvenciák*

Kazinczy Ferenc: *Tövisek és virágok*. Társszöveg: Péterfy Gergely: *A kitömött barbár* (részletek Kazinczy nyelvszemléletére vonatkozóan)

Katona József: *Bánk bán* – Nádasy Ádám prózai Bánk bán-fordítása

Kármán József: *Fanni hagyományai*. Társszöveg: Garaczi László: *Fanni*

Krúdy Gyula: Zsigmond utolsó szava. In Krúdy Gyula: *Írói arcképek Kármán Józseftől Kiss Józsefíg*. Magvető Kiadó, Budapest, 1957. 217–226. (Kemény Zsigmondról)

Lázary René Sándor [Kovács András Ferenc]: Ujfalvi Krisztinához. *Tiszatáj*. 2003. 8. 3. http://tiszataj.bibl.u-szeged.hu/490/1/tiszataj_2001_008.pdf

Magyary Ágnes: A főügyész. In Magyary Ágnes: *Az ördög operába készül és más történetek*. Lector Kiadó, Marosvásárhely, 2013. (Katona Józsefről és drámáiról), 51–60.

Petőfi Sándor költészete – Varró Dani, Parti Nagy Lajos Petőfi-átíratái

Tabéry Géza: *Szarvasbika*. Irodalmi könyvkiadó, Bukarest, 1969. (a reformkori Erdélyhez, a két Bolyaihoz)

Tamási Áron: Levél Édesanyámhoz Mikes Kelemenről. In *Erdélyi csillagok. Arcok Erdély szellemi múltjából*. Erdélyi Szépművészeti Céh, Kolozsvár [1935]

Weöres Sándor: *Psyché. Egy hajdani költőné irásai*. Budapest, 1971.

Vörösmarty Mihály: *Délsziget, Előszó, Gondolatok a könyvtárban, Fóti dal, Vén cigány*. Társszöveg: Tóth Krisztina: *Koravén cigány*

c. d. Populáris kultúra, társzművészetek

Gvadányi József: *Egy falusi nótáriusnak budai utazása*. 1788.

<http://mek.niif.hu/04900/04923/04923.htm>

Gaal József: *A peleskei nótárius*. 1838.

<http://mek.oszk.hu/05800/05840/05840.pdf>

Garay János: *Az obsitos*. 1843.

Egressy Béni–Erkel Ferenc: *Bánk bán*. 1861.

Bakonyi Károly, Heltai Jenő és Kacsóh Pongrác: *János vitéz*. Daljáték 3 felvonásban, 1904.

A Rákóczi -induló változatai

Kodály Zoltán–Harsányi Zsolt: *Háry János*. 1926.

Írók, költők ábrázolásai különböző korokból

3. Szakirodalmi javaslatok

Arany János: *Gvadányi József; Bánk bán tanulmányok*.

[https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/217070/Arany_Janos_Tanulmányok es kritikak I.pdf](https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/217070/Arany_Janos_Tanulmányok_es_kritikak_I.pdf)

Bodrogi Ferenc Máté: *Az Aurora. Hazai almanach mint (zseb)könyvtárgy– a tematikától függetlenül kontextusokról*

http://real.mtak.hu/28717/1/aurora_tanulmany_bodrogi.pdf

Illyés Gyula: *A betiltott Petőfi*. In Petőfi koszorúi. Versek, vélekedések, vallomások Petőfiről. Csanádi Imre válogatása. Magvető Kiadó, 1973. 477–478.

Magyar irodalom. Gintli Tibor (főszerk.), Akadémiai Kiadó, Budapest, 2010.

Márai Sándor: *Arany*. In *Írók, költők, irodalom*. Helikon Kiadó, 2002. 10–14.

Mercurius Veridicus 1705–1710. Az első magyar hírlap hasonmás kiadása Kenéz Győző fordításával, Benda Kálmán bevezetőjével. *Magyar Helikon*, Budapest, 1979.

Nemes Nagy Ágnes: *Film a 18. századból (Kazinczyról)*. In Nemes Nagy Ágnes: *Metszetek*. Magvető Kiadó, Budapest, 1982. 231–242.



Szerb Antal: Vörösmarty-tanulmányok. In Szerb Antal: *Gondolatok a könyvtárban*. Magvető Kiadó, Budapest, 1981. 363–447.

Tari Lujza: A romantikus bordal és a Vörösmarty-bordalok korabeli megzenésítései. In *Vörösmarty mai szemmel*. Árgus Kiadó –Vörösmarty Társaság, Székesfehérvár, 2000. 101–128.

Zentai Mária: *Csongor és Tünde*

<https://irodalom.oszk.hu/villanyspenot/#!/fejezetek/YNro5Bq4Sx6dzzrz163pxA>

(Egyed Emese, Bíró Annamária)

A XIX. SZÁZAD MÁSODIK FELE ÉS A KORAI MODERNIZMUS

1–2. Szöveg- és probléma-javaslatok

1.1. Forradalmi beszédmód, a lázadás nyelvei: a forradalom különféle értelmezései az 1848-as forradalomtól kezdve a modernista generációs irodalmi lázadásokig:

Petőfi Sándor: *Nemzeti dal, Akasszátok fel a királyokat, Béranger legújabb dala*

Heinrich Heine: *1849 októberében*

Madách Imre: *Az ember tragédiája* (a színeket abból a szempontból figyelni, hogy miként jelenítik meg a békés alkotás és változtatás vs. véres forradalom dilemmáját)

Vajda János: *Az üstökös, Az örült költő*

Vörösmarty: *Vén cigány*

Jókai Mór: *Csataképek, Az akh-tiári fogoly*

Ady Endre: *Harcos kis Gyulai Pál, Fölszállott a páva, Góg és Magóg fia vagyok én, Hortobágy poétája, Találkozás Gina költőjével, A Szajna partján*

1.2. A szubjektumábrázolás és a szubjektum nyelvének és önkifejezési, illetve megjelenítési formáinak radikalizálódása: bizonytalan személyiség, önszcenírozás, dendiség, örület, radikális kétely és ezek megbillentése

Petőfi Sándor: *Mi a szerelem?, Az Apostol*

Kemény Zsigmond: *Két boldog*

Gyulai Pál: *Egy régi udvarház utolsó gazdája*

E. A. Poe: *Dr. Kátrány és Toll professzor módszere*

Arany János: *Bolond Istók, Ágnes asszony, Az örök zsidó*

Mikszáth Kálmán: *Beszterce ostroma*

Heinrich Heine: *Babiloni gondok*

G. Byron: *Don Juan*

Czóbel Minka: *Microcosmos, Kik erre jártak, Donna Juanna*

Robert Louis Stevenson: *Dr. Jekyll és Mr. Hyde különös esete*

Ambrus Zoltán: *Gyanú*

Oscar Wilde: *Dorian Gray arcképe*

Kosztolányi: a *Bolondok* című kötet darabjai (kiemelten *A léggömb elrepül*)

1.3. *Időben lenni: történelem, történelmi / társadalmi idő, egyéni életidő, ágens a történelemben, ki alakítja a történelmet, miként viszonyulhat az egyén a saját és a közösség történelméhez, ennek a megbillentése*

Jókai Mór: *Egy magyar nábob*

Walter Scott: *Rob Roy*

Kemény Zsigmond: *Rajongók*

Mikszáth: *Új Zrínyiász, A beszélő köntös*

Madách: *Az ember tragédiája*

Arany János: *Rákócziné, Szondi két apródja, Szibinyáni Jánk, Buda halála*

1.4. *Irodalmi önszemlélet, írói szerepfelfogások bejáratása és kikezdése, a bárd-/vatesz- stb. hagyományok felépítése és paródiái, ars poétikák és paródiáik*

Petőfi Sándor: *A költészet, A költő s a szőlővessző, A XIX. század költői*

Arany János: *A vigasztaló, Vojtina-levelek, Mi vagyok én, Naturam furca expellas, Árkádia-féle, A walesi bárdok, Poétai recept*

Reviczky Gyula: *Arany Jánosnak*

Jókai Mór: *Az élet komédiásai*

Charles Baudelaire: *Az albatrosz*

Ady Endre: *Góg és Magóg fia vagyok én*

Babits Mihály: *A lírikus epilógja*

1.5. *A kulturális nemzet mint szemléleti és poétikai forradalom a 18-19. században, eltérő nemzetszemléleti hagyományok és nemzetépítési stratégiák, politikai beszédmódok irodalmi szövegekben, a népiesség mint stiláris és világgépi fordulat*

Kölcsey: *Himnusz*

Berzsenyi Dániel: *A magyarokhoz I.*

Petőfi Sándor: *A külföld magyarjaihoz, A magyarok istene, A király és a hóhér, Megy a juhász számaron,*

Arany János: *Rákócziné*

Ady Endre: *Történelmi lecke fiúknak, Páris az én Bakonyom, Délibáb ősöm köd-városban*

1.6. *19. századi irodalmi kísérletek a társadalmi modernizáció megjelenítésére, kapitalizmus és kapitalizmuskritika, szegénységpoétikák*

Petőfi Sándor: *Vas-úton*

Jókai Mór: *Arany ember, Szegény gazdagok*



Émile Zola: *Hölgyek öröme*
 Petelei István: *Klasszi*
 Cholnoky László: *Prikk mennyei útja*

b. Kortárs szövegjavaslatok

24 karát – Kortárs költők versei Arany János születésének 200. évfordulójára. A verseket válogatta és szerk. Visy Beatrix, OSZK, Bp., 2017.

Lázár René Sándor: *Néhány egykori költemény*. Válogatta és közzéteszi Kovács András Ferenc, Bookart, 2019.

Parti Nagy Lajos: *Petőfi Barguzinban*

Szerelmes Arany / Megsemmisült versek (Szerelmes Arany – A Litera 15. születésnapja díjátadással | Litera – az irodalmi portál)

Szilágyi Ákos: Posztpetőfi Sándor: *Bábuk ura. Összes barguzini versek és magyarnóták*, Noran-Libri, 2017.

Rakovszky Zsusa, VS, Magvető, 2011.

Székely Csaba: *Vörös Rébék (Székely Csaba: Vörös Rébék (dráma) | Litera – az irodalmi portál)*

Térey János: Protokoll, Magvető, 2010.

Szécsi Noémi: Nyughatatlanok, 2011.

Szécsi Noémi: Gondolatolvasó, Európa, Bp., 2017.

Varró Dániel: *Túl a Maszat-hegyen. Muhi Andris és a pacák birodalma*, Magvető, Bp., 2003. [a verses regény 19. századi hagyománytörténetéhez]

c. d. Javaslatok a társművészetek és populáris kultúra köréből

Ferenczi György / Rackajam: *Petőfi*, Hangzó Helikon, 2004,

Hobo Blues Band: *Vadászat*, 1992. (Arany János-, Erkel Ferenc-/Katona József- és Vörösmarty Mihály-utalások)

Kaláka: *Arany János*, Hangzó Helikon, 2007.

Margaret Island: *A rab gólya*, 2018.

Musica Historica / Csörsz Rumen István: *Arany János: Csendes dalok*, 2018. megzenésített Arany-versek

Tha Sudras, *A lejtőn*, 2018. (<https://www.youtube.com/watch?v=BasiFDcjdxM>)

Youll, *Ágnes asszony*, 2018. (<https://www.youtube.com/watch?v=kewtQdwjKCw>)

3. Szakirodalmi javaslatok

Dávidházi Péter: Az idegen nő testének varázsa (Az érzékiség határátlépései Arany költészeétben), *Alföld* 1998. 11. 89–103.

Dávidházi Péter: *A Nemzeti dal történelmi beszédaktusa és a toborzó vers poétikája* in: „Vagy jöni fog” *Bibliai minták nemzetiesítése a magyar költészetben*,

Ráció Kiadó, Budapest, 2017. 163–225.

Hansági Ágnes: *Tárca – regény – nyilvánosság*. Jókai Mór és a magyar tárcaregény kezdetei, Ráció Kiadó, Budapest, 2014.

Hites Sándor, *Még dadogtak, amikor ő megszólalt*. Jósika Miklós és a történelmi regény, Universitas, Budapest, 2007.

Kerényi Ferenc, *Madách Imre*, Kalligram, Bp., 2006.

Kerényi Ferenc, *Petőfi Sándor élete és költészete*, Osiris, Budapest, 2008.

Kucserka Zsófia, *Könyvbe vésett jellemek*. A szereplői karakter Kemény Zsigmondnál és a 19. századi magyar regényben, Ráció Kiadó, Budapest, 2017.

Margócsy István: *Petőfi és az irodalmi gépezet: Petőfi mint modern polgári író* in: M. I., *Petőfi Sándor*. Kísérlet, Korona, Budapest, 1999. 48–74.

Margócsy István: A szerelem országa. Petőfi Sándor szerelmi költészetéről, 2000, 2013/2.

S. Varga Pál: *A nemzeti költészet csarnokai*. A nemzeti irodalom fogalmi rendszerei a 19. századi magyar irodalomtörténeti gondolkodásban, Balassi Kiadó, Budapest, 2005.

S. Varga Pál: *Két világ közt választhatni*. Világkép és többszólamúság Az ember tragédiájában, Argumentum, Budapest, 1997.

Szajbély Mihály: *Intermediális randevúk a 19. században*. Arany, Kemény, Jókai & Co. (Exkurzus: Fényképíró úr Nádas Péter), Pannónia Könyvek, Pécs, 2008.

Szilágyi Márton: „*Mi vagyok én?*” Arany János költészete, Kalligram, Budapest, 2017.

T. Szabó Levente: *A Vas-úton: az utazás mint látásmód és poétika*, in: *Ki vagyok én? Nem mondom meg...*, szerk. Szilágyi Márton, Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest, 2014. 343–366.

T. Szabó Levente: *Mikszáth, a kételkedő modern*. Történelmi és társadalmi reprezentációk Mikszáth Kálmán prózapoétikájában, L`Harmattan, Budapest, 2007.

Takáts József, *Modern magyar politikai eszmetörténet*, Osiris Kiadó, Budapest, 2007.

Takáts József: *Nyolc érv az elsődleges kontextus mellett*, Irodalomtörténeti Közlemények 2001. 3–4. 316–324.

Tarjányi Eszter, *Arany János és a parodisztikus hagyomány*, Universitas–EditioPrinceps, Budapest, 2013.

(T. Szabó Levente, Zabán Márta)

A XX. SZÁZAD ELSŐ FELE. MODERNIZMUS

1. Problémakörök

A személyiség kérdése a modern irodalomban

Pszichoanalízis és irodalom

Nézőpontok a modern prózában

Az avantgárd és a megismerés új stratégiái

Későmodern és személytelen líra

Az önéletírás narrációs technikái

A holokauszt irodalma

A populáris irodalom és az európai regényformák nyomai a magyar irodalomban

A mitikus beszédmodok lehetőségei



Regionális irodalom

2. Szövegjavaslatok

Ady Endre: Góg és Magóg fia vagyok én, Az eltévedt lovas, Az ős Kaján, Kocsi-út az éjszakában, Hunn, új legenda – Társszöveg: Varró Dániel: Változatok egy gyerekdalra. Ady Endrés változat

Babits Mihály: A lírikus epilógja, Jónás könyve, A gólyakalifa

Kosztolányi Dezső: A szegény kisgyermek panaszai, Édes Anna, Esti Kornél, Hajnali részegség

Kafka Margit: Színek és évek

Móricz Zsigmond: Az isten háta mögött, Rokonok

Karinthy Frigyes: Így írtok ti – Társszöveg: Bödőcs Tibor: Addig se iszik

Kassák Lajos: A ló meghal a madarak kirepülnek

József Attila: Tiszta szívvel, József Attila, hidd el..., Medáliák, Téli éjszaka, Eszmélet, Óda, Nagyon fáj

Szabó Lőrinc: Az Egy álmai, Semmiért Egészen, Tücsökgzene

Dsida Jenő: Nagycsütörtök – Társszöveg: Fekete Vince: Csütörtök

Radnóti Miklós: Ikrek hava, A la recherche, Hetedik ecloga, Levél a hitveshez, Nem tudhatom

Kuncz Aladár: Fekete kolostor – Társszöveg: Németh Andor: In memoriam

Márai Sándor: Egy polgár vallomása

Szerb Antal: A Pendragon-legenda – Társszöveg: Umberto Eco: A rózsza neve

Tamási Áron: Jégtörő Mátyás

3. Szakirodalom

Gintli Tibor: A lírai nyelv változatai. Ady Endre. In: Magyar irodalom. Főszerk. Gintli Tibor. Akadémiai, Budapest, 2010. 762–770.

Nemes Nagy Ágnes: A hegyi költő. Bp., Magvető, 1984.

Szegedy-Maszák Mihály: A regényszerűség meghaladása. 1933: Kosztolányi Dezső: Esti Kornél. In: A magyar irodalom története III. Gondolat, Budapest, 2007. 230–244. (https://irodalom.oszk.hu/villanyspenot/#!/fejezetek/6x6Ly_rBS-S-XCmskcB9Ig)

Zsadányi Edit: Írók a századelőn. In: A magyar irodalom története II. Bp., Gondolat, 807–826.

Benyovszky Krisztián: Nézőpontok keresztműzében. Irodalomtörténet 2003/3. 479–487.

Szilágyi Zsófia: Móricz Zsigmond. Kalligram, Pozsony, 2013.

Szörényi László: Az Így írtok ti szemléleti és műfaji távlatai. In: Angyalosi Gergely (szerk.): Bíráló álruhában. Tanulmányok Karinthy Frigyesről. Bp., Maecenas, 1992. 185–198.

Derék Pál: A vasbetontorony költői. Bp., Argumentum, 1992.

Bókay Antal: József Attila poétikái. Bp., Gondolat, 2004.

Németh Andor: József Attila. Kolozsvár, Polis, 2005.

Kabdebó Lóránt: Költészetbeli paradigmaváltás a húszas évek második felében. In: Tanulmányok Szabó Lőrincről. Kabdebó Lóránt–Menyhért Anna szerk. Bp., Anonymus, 1997. 18–45.

Kulcsár-Szabó Zoltán: Különbség – másként. Szabó Lőrinc: Az Egy álmai. In: Tanulmányok Szabó Lőrincről. Kabdebó Lóránt–Menyhért Anna szerk. Bp., Anonymus, 1997. 178–187.

Láng Gusztáv, Dsida Jenő költészete. Bukarest/Kolozsvár, Kriterion, 2000.

Szegedy-Maszák Mihály: Radnóti Miklós és a holocaust irodalma. In: Uő: Irodalmi kánonok. Debrecen, Csokonai Kiadó, 1998. (digitalizált változata: http://real-j.mtak.hu/1466/1/LITERATURA_1996.pdf)

Ferencz Győző: Trauma és költészet: a nyelvi önmegalkotás folyamata. In: A magyar irodalom története III. 428–437.

Pomogáts Béla: Kuncz Aladár; 2. jav., bőv. kiad.; Kriterion, Kolozsvár–Bukarest, 2001.

Szávai János: Márai Sándor. In: Uő: Magyar emlékirók. Bp., Szépirodalmi, 1988. 160–171.

Rónay László: Márai Sándor. Bp., Akadémiai, 2005. 171–197.

Fischer Alajos – Sarusi Kiss Béla: A megcsonkított vallomás. Márai Sándor Egy polgár vallomásainak pere. Itk 2003/4–5. 545–580. <http://epa.oszk.hu/00000/00001/00013/fischskb.htm>.

Bárczi Zsófia: Álcázott szöveg. Műfaji játékok Szerb Antal A Pendragon legenda című regényében. Literatura 2002/3.

Szerb Antal: A rózsakeresztesek. In: Sz.A.: A varázsló eltöri pálcáját. Bp., Magvető, 1969. (<http://www.kfki.hu/chemonet/hun/olvaso/histchem/alkem/szerb.html>)

Zeng a magosság. In memoriam Tamási Áron. Nap, Bp., 1997.

Sipos Lajos: Tamási Áron. Elektra, Bp., 2006.

(Balázs Imre József)

KORTÁRS IRODALOM

1. Problémakörök, problémakérdések

Mi történt a humanista szemlélettel a második világháború idején?

Melyek az emberi szabadság útjai zsarnokságok idején?

Az ellenállás formái a náciizmus ill. az államkapitalizmus idején

A zsarnoki nyelv és a szabadság nyelve

A humor mint emancipatorikus erő

Mi közünk egymáshoz? (barátság, hatalom, szeretet, szerelem, szexualitás) Előítéletek és megismerés

Függőség, magány és találkozás

Mi következik abból, ha valaki szegény? És ha gazdag?



Ember és állat viszonya

Ökokritika: a környezet iránti felelősség irodalmi megformálásai

2. Szövegjavaslatok

Pilinszky János: Ravensbrücki passió, Harmadnapon, Négysoros, Apokrif

Nemes Nagy Ágnes: A macskák bátorsága; Véd meg! (ez utóbbihoz Enyedi Ildikó:

A testről és lélekről c. filmje)

Weöres Sándor: Egysoros versek

Füst Milán: A feleségem története

Erdély Miklós: Számozottak

Mészöly Miklós: Vadászat; Jelentés öt egérről; Állatok, emberek; Magasiskola

Örkény István: Egyperces novellák

Tandori Dezső: Egy talált tárgy megtisztítása

Hajnóczy Péter: A fűtő; A halál kilovagolt Perzsiából

Kányádi Sándor: Fától fáig

Kertész Imre: Sorstalanság

Nádas Péter: Biblia, Egy családregény vége

Esterházy Péter: Csokonai Lili: Tizenhét hattyúk

Bodor Ádám: Egy barátkozás lehetőségei; Sofőrünk egy rosszabb napja; Fülledt reggel;

És akkor majd látjuk egymást (+ Ferenczi Gábor: Egy barátkozás lehetőségei c. filmje)

Krasznahorkai László – Max Neumann: Állatvanbent

Kovács András Ferenc: Jack Cole daloskönyve

Borbély Szilárd: A Testhez

Tóth Krisztina: Porhó; Pixel

Röhrig Géza: Angyalvakond (+ Nemes Jeles László: Saul fia)

Zilahi Anna: A bálna nem motívum

3. Szakirodalmi javaslatok

Az idős hajléktalanok látványa borít ki leginkább. Interjú Röhrig Gézával

<https://www.szombat.org/politika/az-idos-hajlektalanok-latvanya-borit-ki-a-leginkabb>

Balla Zsófia – Bodor Ádám: *A börtön szaga*. Magvető, Budapest, 2001.

Hadas Miklós: A civilizáció folyamata és a dzsender rend. *ÉS*, LVIII. évfolyam, 46. szám, 2014. november 14.

<https://www.es.hu/cikk/2014-11-14/hadas-miklos/a-civilizacio-folyamata-es-a-dzsender-rend.html>

Yuval Noah Harari: *21 lecke a 21. századról*. Animus Kaidó, Bp., 2019.

Horváth R. Gideon, Süveges Rita, Zilahi Anna (szerk.): *extrodæsia – Enciklopédia egy emberközpontúságot meghaladó világhoz*. Typotex Kiadó, Budapest, 2019.

Jacques Rancière: *Az emancipált néző*. Fordította: Erhardt Miklós.

<http://exindex.hu/index.php?l=hu&page=3&id=687>

Selyem Zsuzsa: *Fiktív állatok. A rezisztencia irodalmi formáiról*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 2014.

https://www.academia.edu/8560722/Fiktiv_allatok._A_rezisztencia_irodalmi_formairol

Az addikció kulturális és kritikai elméletei: *Helikon*, 2016. 1. https://www.academia.edu/28085210/Az_addikci%C3%B3_kultur%C3%A1lis_%C3%A9s_kritikai_elm%C3%A9letei_HELIKON_2016_1

Weöres Sándor: A teljesség felé
(Selyem Zsuzsa)

IRODALOMELMÉLET

1. Problémakörök, problémafelvető kérdések

1. Az irodalomról gondolkodás eltérő paradigmái

Milyen szerepet tölt be az irodalom az életünkben? Hogyan változik meg az irodalom relevanciája az egymással nem összeegyeztethető elméleti paradigmákban? Hogyan alakult az irodalom elmélete a modernista poétikákban (forma, szöveg), a posztmodern kritikában (olvasó, a jelölők játéka, intertextualitás) és a kortárs irodalomtudományban (intermedialitás, kontextus, az írás- és olvasás figyelemgyakorlatai)?

2. Irodalomtörténet és irodalomtörténetés

Hogyan különböztette meg Arisztotelész az irodalmat a történetírástól? Miként függ össze ezzel az a különbség, amikor történeti folyamatok részeként beszélünk az irodalmi írás és olvasás gyakorlatairól (történeti mintázatok statisztikai igényű vizsgálata az irodalomban vagy „distant reading”), illetve amikor beletalálni tanulunk azok ritmusába, mozgástereibe (esztétikai igényű szoros olvasás)?

3. Verstani ismeretek

Hogyan függ össze a beszéd a ritmussal és gyakorlással? Milyen kötött formájú verselési módok, ritmikai alakzatok, strófaszerkezetek alakultak ki a nyugati költészeti hagyományban? Mi a szerepe a ritmikai alakzatoknak a versbeszédben? Mitől versbeszéd a szabad vers?

4. Narratológiai ismeretek

Mi a jelentősége annak, hogy ki beszél el a történetet? Mi múlik azon, hogy az elbeszélő mindent tud-e az elbeszélte szereplőkről, vagy korlátozott a tudása? Van-e etikai jelentősége az elbeszélő szubjektum és az elbeszélte másik viszonyának?

5. Műfajok és változataik

Mennyiben határozzák meg az irodalmi mű egyedi megalkotását a műfaji szabályok? Hogyan alakítja a műfaji szabályokat azok eltérő irodalomtörténeti korszakokban alkalmazása? Hogyan tájékozódjunk a műfajok kiterjedt poétikai dimenziói és az írás-művészet kísérleti mozgásterei között?



6. Kultúrák, kánonok és a tájékozódás művészi igényessége

Miért nem lehet megérteni az irodalmat kulturális és társadalmi kontextusai nélkül? Miért nem elég az irodalomolvasáshoz a kulturális és társadalmi kontextusok ismerete? (A kontextus nem meríti ki a teret, a történetiség nem meríti ki az időt.)

7. Irodalom és környezet

Miként találkozik az irodalomban kultúra és természet? Hogyan alakult a *több-mint-emberi* sorsa az antropocénben. Lehet-e az irodalmi írás/olvasás a környezettel teremtett kapcsolat tanulásának és újratanulásának kísérlete? A történet helye szintér, produktum vagy szereplő?

8. Kreatív írás- és olvasásgyakorlatok

Hogyan tanulhatunk meg irodalmat olvasni és írni? Hogyan barátkozunk meg az-
zal, akinek olvasó(társ)ként leszünk a vendégei? Miként kerülhetünk egy történet moz-
gásterébe? Összefügg-e az irodalmi műveltség a mindennapi gyakorlati tájékozódással?

2. Szépirodalmi szövegek a problémákhoz

(2)⁷ Kun Árpád: *A csöszök*. In *Uő.*: *Esőkönyv*. József Attila Kör, Balassi Kiadó, 1995.

Kányádi Sándor: *Majd*. In *Uő.*: *Szürkület*, Kriterion, Bukarest, 1976.

(4) Tóth Krisztina: *Lakatlan ember*. In: *Uő.*: *Vonalkód*. Magvető, 2006.

Marcel Proust: *Az eltűnt idő nyomában*, ford. Gyergyai Albert, utószó Horváth Andor, Kriterion, Bukarest, 1974. I. (a gyermek Marcel este a nyitott ablaknál)

(7) Nemes Nagy Ágnes: *Balaton*. In *Uő.*: *Válogatott versek és esszék*, szerk., jegyz. Ferencz Győző, Budapest, Osiris, 2003.

Nemes Nagy Ágnes: *Paradicsomkert*. In *Uő.*: *Válogatott versek és esszék*, szerk., jegyz. Ferencz Győző, Budapest, Osiris, 2003.

Bodor Ádám: *Verhovina madarai*. (*Változatok végnapokra*)

Jack London. *Fehér Agyar*. Fordította Semlyén István. Ion Creangă Könyvkiadó, Bukarest, 1974. 77–96. (A világ fala c. fejezet)

(8) Nemes Nagy Ágnes: *Hasonlat*. In *Uő.*: *Válogatott versek és esszék*, szerk., jegyz. Ferencz Győző, Budapest, Osiris, 2003.

Nádas Péter: *Évkönyv (Gomboszegnek...)*, Szépirodalmi Kiadó, Budapest 1989. 95–96.

Bodor Ádám: *Az erdész és vendége*. In *Uő.*: *Vissza a fülesbagolyhoz*. Magvető, Budapest, 1997.

3. Szakirodalom a problémákhoz

(1) Bókay Antal, Vilcsek Béla (szerk.): *A modern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris, Budapest 1998.

Bókay Antal, Vilcsek Béla, Szamosi Gertrud, Sári László (szerk.): *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris, Budapest 2002.

⁷ A számozás az 1. Problémakörök, problémafelvető kérdések mentén követhető.

Berszán István: Ritmikái dimenziók. Az irodalomtól a gyakorlásfizikáig. Egyetemi Műhely–Ráció, Kolozsvár–Budapest, 2018.

(2) Arisztotelész: *Poétika*.

<http://mek.oszk.hu/00300/00315/00315.htm>

Wolfgang Iser: Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In Kiss Attila, Kovács Sándor S. K., Odorics Ferenc (szerk.): *Testeskönyv I.* Szeged: Ictus – JATE Irodalomelmélet Csoport 1996.

Péter Róbert: A big data kihívás és lehetőség a bölcsészettudományokban: digitális szövegek és metaadatok távoli olvasása. *Magyar Tudomány*, 2016. 11.

<http://www.matud.iif.hu/2016/11/08.htm>

Berszán István: *Irodalomelmélet – olvasásgyakorlat*, Presa Universitară Clujeană, Kolozsvár, 2006. 23–33.

(3) Gáldi László: *Ismerjük meg a versformákat*. Móra, Budapest, 1993.

Szepesi Erika, Szerdahelyi István: *Verstan*. Gondolat, Budapest, 1981.

(4) Gérard Geenette: Az elbeszélő diskurzus. In szerk. Thomka Beáta: *Az irodalom elméletei I.* Pécs, Jelenkor, 1996.

Geoffrey Galt Harpham: *Etika és irodalomtudomány*. Helikon Irodalomtudományi Szemle. 2007. 4.

(5) Szávai Dorottya, Z. Varga Zoltán (szerk.): *Műfaj és komparatiztika*. Gondolat, Budapest, 2017.

(6) Rohonyi Zoltán (szerk.): *Irodalmi kánon és kanonizáció*. Osiris–Láthatatlan Kolégium, Budapest, 2001.

Berszán István: Kanonizáló relevanciarendekről és gyakorlati alternatíváikról. *Magiszter*, 2020. 2.

(7) Peter Wohlleben: *A fák titkos élete*. Park, Budapest, 2016.

Robin Eckersley: Az ököcentrikus gondolkodás magyarázata és védelme. In Scheiring Gábor, Jávor Benedek (szerk.): *Oikosz és Polisz. Zöld politikai szöveggyűjtemény*, L'Harmattan, Bp. 2009. 298–330.

Holmes Rolston III: A környezeti etika időszerű kérdései. In Lányi András, Jávor Benedek (szerk.): *Környezet és etika. Szöveggyűjtemény*. L'Harmattan, Bp. 2005. 85–111.

Berszán István: „Mégiscsak föld van itt alul, mindenek ellenére föld”. *Alföld*, 2017. 11.

Berszán István: *Változatok vadkeleti tágasságra. Bodor Ádám harmadik körzet-regényéről*, Új Forrás, 2015.

(8) Horváth Viktor: A vers ellenforradalma. A versírás és versfordítás tanulása és tanítása. Magvető, Budapest 2018.

Berszán István: *Terepkönyv-gyakorlatok*. In Demeter József (szerk.): *A Kárpát-medencei tehetség gondozás jó gyakorlati, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége*, Budapest, 2012. https://tehetseg.hu/sites/default/files/26_kotet_net.pdf#page=23

(Berszán István)



ESZTÉTIKA

1. Problémakörök, problémafelvető kérdések

1. A művészet autonómiája

Széles körben elfogadott az érvelés, miszerint a művészetek autonómiát élveznek a társadalmi cselekvések egyéb területeihez képest, tisztán esztétikai szempontok alapján kell ítélnünk felőlük, nem eshetnek áldozatul a politikának. Művészetszociológiai, illetve -történeti perspektíva bevonása árnyalja a kérdést: az autonóm, tisztán esztétikai esz-
közökkel megítélhető szépművészetek koncepcióját egy intézményrendszer kialakulása, valamint társadalmi-politikai fejlemények kondicionálták.

2. A nem-esztétikai művészet

A művészet a 19. század második felétől alapanyagként használja az esztétikát, a művészetfilozófia a századfordulóra elveszíti a szépművészet fölötti regulatív erejét, a szép meghaladja önmagát az ipari léptékben előállítható giccsben, a rút pedig mind és mind többet jelent a szép lebomlásánál. Előnyös lenne ezen a szélesebb horizonton újragondolni a realizmus mint nem-esztétikai művészet szerepét.

3. A képek politikája

A médiumok közötti viszonyoknak nemcsak esztétikája, hanem politikája is van. A médiumköziség vizsgálatának eszköztárát az esztétikai, fenomenológiai vagy szemiotikai szempontok mellett érdemes kiszélesíteni egy politikai dimenzióval is.

4. Performativitás, képessé tétel, emancipáció

A műalkotások nemcsak „menedéket” kínálnak, hanem az emberi lény önmegértésének, önreflexiójának a terepei is. Világérzékelésünk, szubjektivitásunk átalakítása révén a művészeti tapasztalat felforgathatja a fennálló rendet is. A 21. századra a szépművészetek szerepkatalógusában egyre sűrűbben említjük a performativitást, a képessé tételt és az emancipációt.

5. A felszín visszaszerzése

Az értelmezés metafizikus, nyugati hagyománya az értelmet a „felszín alatt”, a mélységben keresi, ami egyszersmind a jelek reliefjének a visszautasítása is, valamiféle testi-etlen értelem feltételezése. A jelek reliefjéhez, a test fenoménjéhez való visszatalálásnak, a nyugati metafizikai hagyomány anyag–forma distinkciója meghaladásának óriási tétje van a kortárs művészetértelmezésben.

6. A látás fenomenológiája

A látásnak nemcsak optikája, hanem fenomenológiája is van: a világ dolgainak meg-
tapasztalása egyben öntapasztalás és tapasztalva lét is.

2. Szépirodalmi szövegek a problémákhoz

Virginia Woolf: *Saját szoba*, Európa, Budapest, 2017.

Fjodor Mihajlovsz Dosztojevszkij: *Bűn és bűnhődés*, Európa, Budapest, 2020.

Szilasi László: *A harmadik híd*, Magvető, Budapest, 2014.

Bodor Ádám: Az Eufrátesz Babilonnál = Demény Péter (szerk.): *Lassított lónézés, Erdélyi magyar elbeszélők 1918–2000*, Kalota, Kolozsvár, 2002, 242–256. (https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/BODOR/bodor00181a_kv.html)

Borbély Szilárd: *A testhez. Ódák & legendák*, Kalligram, Pozsony, 2010. (Kiemelten: A szüzesség, A Margitszigeten, A Dunába, Az autólámpa, Az inkubátor, A szemeteskosár, Az oxigénhiány, A probléma, A dinnye, A tízezer)

Nemes Nagy Ágnes: *Ősszegyűjtött versei*, PIM, Budapest, 2011. (Kiemelten: Villamos, Október, Város, télen, Egy pályaudvar átalakítása) (https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/NEMESNAGY/nemesnagy00386_kv.html)

3. Szakirodalom a problémákhoz

Jacques Rancière: *Esztétika és politika*. Műcsarnok, Budapest, 2009.

Pierre Bourdieu: *A művészet szabályai. Az irodalmi mező genezise és struktúrája*. Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola, Bp., 2013.

Borbély András: Kultúrharc helyett: miért nem inkább forradalom? Hozzászólás Bárány Tibor Kultúrharcosok kézikönyve és György Péter Szabadság és kánon című írásához. *Litera*, 2020. szeptember 5. (<https://litera.hu/irodalom/publicisztika/borbely-andras-kulturharc-helyett-miert-nem-inkabb-forradalom.html>)

Seregi Tamás, A nem-esztétikai művészet – a tudománytól a konstrukcióig. *Cirka Művészeti Folyóirat*, 2016. 06. 24. (<http://www.cirkart.hu/2016/06/24/a-nem-esztetikai-muveszet-a-tudomanytol-a-konstrukcioig/>)

Seregi Tamás, A művészeti és az esztétikai szféra különválása a 19. században. *Cirka Művészeti Folyóirat*, 2016. 03. 01. (<http://www.cirkart.hu/2016/03/01/a-muveszeti-es-az-esztetikai-szfera-kulonvalasa-a-19-szazadban/>)

W. J. T. Mitchell: Az ekphraszisz és a másik = Uó: A képek politikája, JATEPress, Szeged, 2008, 193–222.

Bagi Zsolt: *Az esztétikai hatalom elmélete. Kulturális felszabadítás egy újbarokk korban*, Napvilág, Bp., 83–156.

Erika Fischer-Lichte: A performativitás esztétikája. Balassi, Budapest, 2009, 9-47, 103-190.

Jacques Rancière: Az emancipált néző. *Exindex*, 2010. január 24. (<http://exindex.hu/index.php?l=hu&page=3&id=687>)

Hans Ulrich Gumbrecht: *A jelenlét előállítás. Amit a jelentés nem közvetít*. Ráció – Historia Litteraria Alapítvány, Budapest, 2010.

François Jullien: *A meztelenség lényege*, Atlantisz, Budapest, 2014.

Maurice Merleau-Ponty: A szem és a szellem = Bacsó Béla (szerk.): Fenomén és mű. Fenomenológia és esztétika, Kijárat, Budapest, 1997. 53–77.

Maurice Merleau-Ponty: Cézanne kételye. *Enigma*, 1996. 3. 76–90. (Serestély Zalán)