

Kortárs szövegek tanítása felső tagozaton

Az irodalomtanítás megújításának szükségességét, ezzel együtt a kortárs irodalom nagyobb arányú jelenlétének hiányát alátámasztandó három közelmúltbeli felmérés eredményeiből idézek először, amely kutatások önmagukban is fontos adalékot jelentenek a témával kapcsolatban.

A Magyar Olvasástársaság kutatásában 2012–2013-ban középiskolásokat kérdeztünk meg az olvasáshoz és az irodalomhoz fűződő viszonyukról. A kutatás érdekes képet adott a nagykamaszok irodalomképéről – ugyanakkor sajnos nem meglepőt. A teszt egyik kérdése így hangzott: „Hogyan fejeznéd be a mondatot? Szerintem az irodalmi szövegek...” A válaszok közül négy olyan volt, amelyet a megkérdezettek több mint 30%-a jelölt meg (csökkenő sorrendben): „általában nehezen érthető”, „általában fontos dologról szólnak”, „általában tanulságosak”, „általában régiek”.¹ Nem ennek a tanulmánynak a tárgya, hogy a feleletekből kirajzolódó attitűdöt hosszan elemezzem, de nehéz lenne vitatni, hogy a válaszok mögött egy meglehetősen elavult irodalomszemlélet áll.² Egy még újabb vizsgálat, a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár projektuma keretében tavaly év végén elvégzett hazai reprezentatív olvasásfelmérés hosszú adatsorából ezúttal egyetlen részt emelnék ki. Ebből azt tudhattuk meg, mely műfajokat kedvelik leginkább a megkérdezettek.

A 10–13 évesek között nem meglepő módon a szórakoztató regényeket és a kalandregényeket jelölték meg legtöbben (38%, illetve 41%), ugyanakkor különösen magas arányban volt ott a válaszok között a fantasy és a képregény (24–24%).³ Vagyis olyan műfajok jelentek meg a kiskamaszok olvasói palettáján, amelyek korábban marginálisnak számítottak. (Jellemző, hogy a korábbi hasonló mérések során még választható lehetőségként sem adták meg ezeket.) Még a kétezres évek elején is a fantasztikus irodalom népszerűségvesztéséről olvashattunk.⁴ Ehhez képest a felsős irodalomtanításból látványosan kimaradnak mind a fantasyk, mind pedig a képregények. Nem csupán a kortárs darabok, de a műfaj klasszikusai sincsenek ott az iskolákban. Vagyis a korosztály

¹ GOMBOS Péter, HEVÉRNÉ Kanyó Andrea, KISS Gábor, *A netgeneráció olvasási attitűdje: 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*, Új Pedagógiai Szemle, 2015/1–2, 63.

² Érdekességképpen megjegyezném, hogy egy friss – egyelőre még nem publikált – kutatásunkban ugyanezt a kérdést nyugdíjasoknak is feltettük. Náluk a leggyakoribb válaszok között nem volt ott sem a „régii”, sem a „nehezen érthető”.

³ GOMBOS Péter, *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*. <http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/Gombos+P%C3%A9ter.pdf/7a52f970-2055-487f-85fd-b358c36cecc45> (Letöltés ideje: 2018. október 12.)

⁴ RINYU Zsolt, *A tudományos-fantasztikus irodalom helyzete Magyarországon*, Könyv és Nevelés, 2002/4, 76–83.

olvasói ízlése, érdeklődése és az irodalomórák anyaga között nem feltétlenül van találkozási pont. Figyelemre méltó az irodalomolvasás, olvasási motiváció témájában Józsa Krisztián, Fiala Szilvia és Józsa Gabriella kutatása. Vizsgálatukban hetedik osztályos diákokkal foglalkoztak, akiket három csoportra osztottak. Az egyik csak klasszikus, a másik csak kortárs, a harmadik pedig „vegyes” szövegekkel találkozott. A tanítási program tapasztalata az lett, hogy a kortársakkal foglalkozók esetében (és csak ott) szignifikánsan pozitív változás történt az olvasás affektív tényezőit nézve.⁵

Mindhárom kutatás komoly problémákra mutat rá. Arra, hogy a kamaszok irodalomképe „torz”, s közben szövegigényük kielégítetlen marad. Mindezt tovább nehezítik egyéb tényezők. Alighanem az egyik legproblematisabb sajátosság, hogy „a magyartanítás »elfelejtett« élményközpontú lenni”.⁶ A műveltségtartalom átadásának elsőbbsége, az irodalomtörténet és -elmélet aránytalan (szinte kizárólagos) jelenléte az órákon nem ad lehetőséget műélvezetre, igazi elmélyülésre. „A magyar iskolák 95%-ában ma is az irodalomtörténet az úr, a lineáris és életrajzalapú magyartanítás uralja a hétköznapiakat.”⁷

Ugyancsak gond – Stiblar Erika terminusával élve – az „irodalmi pedofília”⁸ jelenléte az általános iskolában, vagyis, hogy bizonyos művek az indokoltnál korábban kerülnek elő, olyankor, amikor a befogadó számára – általában az élettapasztalat hiánya miatt – még nem adhatnak élményt. (Ilyen *A kis herceg* vagy épp a *Légy jó mindhalálig* olvastatása felső – horribile dictu: alsó – tagozaton.) Ezek a könyvek aztán – hasonlóan azokhoz, amelyek (bármilyen okból) nem tudják megérinteni, megfogni a diákokat – sokszor nem csupán az adott műtől, esetleg a szerzőtől veszik el a kedvet, s csökkentik az érdeklődést, de magával az irodalomolvasással kapcsolatban is demotiválttá tesznek. A tanulók nem kis része gondolhatja azt, hogy az irodalom nem is lehet a *szórakozás médiuma*. Hiszen – lásd fentebb – régi és nehezen érthető. A megoldás persze nem egyszerűen az, hogy újabb, kortárs művekre kell lecserélni a klasszikusokat. A szemlélet alapvetően hibás voltának a rossz szövegválasztások csupán tünetei, így ezek megszüntetése is alig több tüneti kezelésnél.

E tanulmányban nem általános megoldást kínálok, még csak pontos diagnózist sem szeretnék fölállítani. Gyakorlati tapasztalataim segítségével azt szeretném megmutatni, hogy bizonyos kortárs szövegek hogyan dolgozhatók föl élményszerűen irodalomórán, hogyan válhatnak ezek örömforrássá a tanár és a diák számára is. A következőkben bemutatott feldolgozásokat több osztályban, csoportban volt szerencsém kipróbálni, így meggyőződhettem arról, hogy alkalmasak az említett cél elérésére.

⁵ JÓZSA Krisztián, FIALA Szilvia, JÓZSA Gabriella, *A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire*, Anyanyelv-pedagógia, 2017/1, 19–27.

⁶ ARATÓ László, *Szövegértés-szövegalkotás a magyarórán = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. SIPOS Lajos, Bp., Krónika Nova, 2006, 144–160.

⁷ FÜZFA Balázs, *Előszó = Élményközpontú irodalomtanítás: Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*, szerk. BODROGI Ferenc Máté, Szombathely, Savaria University Press, 2016, 7.

⁸ Idézi GOMBOS, *A digitális, i. m.*

A szerelem szövegei

Az az óra, amelyen az alábbi három lírai szöveggel foglalkozom, két vezérszálra fűzhető föl. A közös pont, amelyet rögtön az elején meg is szoktam jelölni, a művek témája. Mindhárom „szerelmes szöveg”, ráadásul az is közös bennük, hogy valamilyen szempontból rendkívüli, vagyis nem tipikus szerelem megélésének a tanúságai. Amit az óra elején még nem szoktam elárulni, az az, hogy mindegyik vershez „tartozik” zene is, s ezek meghallgatása közelebb vihet bennünket a megértéshez és a megéléshez.

(Kányádi Sándor: *Románc*)

Az elsőként sorra kerülő alkotás Kányádi Sándor *Románca*. A szöveget önállóan olvassák el a gyerekek, a megfigyelési szempont pedig az, hogy miben „nem szokványos” az a szerelem, amelyet a költő megénekel. (Nem nehéz rájönni, hogy az imádat tárgya ezúttal nem egy nő, hanem egy város, Cartagena.) A részletes elemzés előtt érdemes szót ejteni a címről és műfajról. Ezúttal kifejezetten célravezető versszakonként haladni az elmélyülésben, a *Románc* ugyanis egy szerelem négy fázisát mutatja meg: *meglátni és megszeretni – a beteljesülés – a búcsú – a vágyódás*. Beszélgetni szoktunk arról is, hogy milyen hatása van annak, hogy a költő nem használ írásjeleket. (A leggyakoribb – s nyilván helyes – válasz többnyire az szokott lenni, hogy afféle akadálytalan, szünet nélküli érzelmkitörés lesz így a vers.)

Egy-egy szakasszal másodsorra már nem (fel)olvasás során ismerkedünk, hanem a Kaláka zenekar megzenésített változata segítségével. A zene dinamikus, s remekül illik a tartalomhoz. Megfigyelési szempontok ezúttal is vannak. Az első versszaknál az, milyen szóval, szókapcsolattal jellemeznénk a „kapcsolat” állapotát. Lehetséges megoldás magából a szövegből keresni erre példát („szerelemtől részegülten”, „elalélva”). Érdemes felhívni a gyerekek figyelmét két költői eljárásra, amelyekkel Kányádi folyamatosan él: a túlzás és a megszokottól eltérő szórend. Mindegyikre találunk példákat, különösen az utóbbi lehet érdekes („húzta a sok kis cölöpház maga alá az árnyékát”; „kék a zölddel borult össze”). Az előzetes tudás figyelembevételével beszélgethetünk a trópusokról, költői képekről is. Van például metonímia („keresgélt a repülőgép”), metafora („húzta a sok kis cölöpház”) és hasonlat is („rezegtek mint a bazári fölhúzható bádóg-békák”).

A második versszaknál már a meghallgatás előtt – és az elsővel azonos megfigyelési szempont megadása után – célszerű elmondani, hogy a „megrészegült” elbeszélő olyan érzelmi állapotba kerül, hogy első mondatával csak hebeg-habog, állítmány nélkül: „delet ilyet soha én még napot soha még így égni”. Noha egyértelmű, hogy mi hiányzik („nem láttam”), ettől a hiánytól izgalmasabb lesz a szöveg, miközben jól jellemzi a zavartságot, a túlfűtött érzelmeket. Ezúttal is érdemes felhívni a figyelmet a különös szórendre („kísértésbe szédítőbe estem véled szerelembe”) és a túlzásokra („még a beton is érzéki”). Utóbbi még érdekesebb, ha tudjuk, hogy az ’érzéki’ az ’erotikus’ egyik szinonimája. Szép az a hasonlat, amellyel az élet elejéről és végéről vett

képpel veti össze a szerző a „találkozás” időtartamát: „félórát ha voltam nálad / míg egy kised megszülethet / ameddig egy ismeretlent / elföldelnek elfelednek”.

A harmadik szakasznál a szokásos szempont mellett érdemes szóba hozni azt is, hogyan alakul a zene dinamikája (például a nagybőgő belépésével). A korábban megismert eszközök közül itt találkozhatunk talán a legerősebb túlzással („adtam volna üdvösségem”), de több érdekes példa van megint a megfordult szórendre (például: „sose látlak többé viszont”). Az utolsó versszak megbeszélése a korábbiakhoz hasonlóan történhet, ugyanazokra a jellemző eszközökre itt is találhatunk példákat.

(Beck Zoltán: *Olyan csak olyan*)

A következő szöveget úgy adom kézbe, hogy nincs odaírva a szerző neve, csak a cím: *Olyan csak olyan*. A megfigyelési szempont ugyanaz, mint a *Románcnál*: minek köszönhető, hogy nem „igazi” szerelemről szól a szöveg? A válaszokban többnyire azt mondják el a gyerekek, hogy ez talán nem is szerelem, csak az egyik fél vágyódása, illetve az is fel-felmerül, hogy ez a kapcsolat inkább már a vége felé jár.

Ezúttal is szakaszonként haladunk az elmélyülésben. Az első versszak könnyen „megfejthető”, érdekes módon a diákok nagy többsége arra szokott szavazni, hogy egy fiú az elbeszélő, aki nem vágyik komolyabb kapcsolatra – ellentétben a lánnyal. Aztán ez végül az aszimmetrikus kapcsolat befejeződéséhez vezet. A második versszak esetében két kérdésről beszélgetünk leginkább:

1, Mire keres érveket az elbeszélő? Arra, hogy miért nem akar többet? Hogy miért ért véget a kapcsolat? Vagy egészen másra?

2, Mit jelenthet ez a kép? „*A párnámra vannak | Hímezve virágok | Letépek egyet és elhervad nyomban.*”

Természetesen nincs egy jó válasz, ha a gyerekek fejében megszülető helyzetnek és történetnek megvan a belső logikája, el kell fogadnom a választ.

Itt kezdődik a szöveg igazán érdekes része. Egyrészt meglehetősen konkrétan hangzik, mégsem feltétlenül egyértelmű a következő rész: „Még válogatsz én nem | Szép számokat kértem.” Mit jelent a szám? Zenét? Egy elküldött dalt a kívánságműsorban? Egy szerelmes dalt a zenegépből? Ráadásul a tagolás sem mindegy (kitéve a lehetséges írásjeleket): „Még válogatsz, én nem...” Vagy: „Még válogatsz, én nem szép számokat kértem.” Ennél is érdekesebb kérdés, hogy itt (vagy éppen e szakasz előtt, vagy éppen utána) vajon megváltozott-e a beszélő személye? Eddig a fiú beszélt, innentől a lány? (Vagy fordítva?) A másik magyarázat arra, hogy az utolsó versszak egyfajta inverze az elsőnek, hogy a fiút (lányt) addig nem érdekelte a másik fél, amíg ez a másik túl komolyan vette a kapcsolatukat, ám mihelyst hasonlóan „félvállról veszik őt”, ahogy ő tette azt korábban, máris megváltozik a hozzáállása. E kérdésben általában megoszlanak a vélemények. Ezúttal sem kell igazságot tennünk, s természetesen a szerzői szándéknak sem szükséges befolyásolnia minket.

Nem eldöntve az elbeszélőváltás vs. attitűdváltás kérdését, e ponton megmutatom a „verset” a szerző előadásában. A gyerekek itt szembesülnek azzal, hogy ez valójában

(kortárs) dalszöveg, a szerző/előadó pedig a 30Y zenekar. Az első döbbenet után jellemzően egy ideig még megmarad az értetlenkedés. Mit keres irodalomórán egy dalszöveg? Miért elemzünk ugyanúgy egy dalszöveget, mint egy verset? Ezek a kérdések jól mutatják a hozzáállást a műfajhoz. Diákjaink túlnyomó többsége irodalomórakon nem találkozik, foglalkozik dalszövegekkel, azokat nem gondolja a líra műnemébe tartozónak, pedig Tóth M. Zsombor szerint például „[a] dalszövegek költemények, irodalmi, azon belül is lírai műfajként kezelhetjük őket, ha bizonyos költészettani normáknak korlátozottan felelnek is csak meg”.⁹ Véleményem szerint a műfaj kiemelkedő darabjai egyrészt kiváló segítséget nyújthatnak bizonyos költői eljárások megtanítására, másrészt a kortárs, jó színvonalú alkotások az élményszerzés mellett arra is jók lehetnek, hogy tanítványainkban csökkentsék a versekkel szembeni idegenkedést. Nem csupán én tapasztaltam meg, hogy mindamelllett még a tanulói aktivitást is fokozzák.¹⁰

Meg kell jegyeznem azt is, hogy a szövegek irodalomórai feldolgozásra történő kiválasztásánál gondos mérlegelés szükséges. A poétikai erények mellett fontos, hogy az életkori sajátosságokat is tekintetbe vegyük, emellett pedig a zenére is érdemes figyelni. A sokak számára idegen vagy unszimpatikus zene a szöveggel kapcsolatban is ellenérzéseket szülhet. Az *Olyan csak olyan* – tapasztalataim szerint – érdekes a gyerekek számára, s bár van titokzatossága, nem megfejthetetlen.

(Lackfi János: *Billentyűk*)

A harmadik kézbe adott szöveg Lackfi János *Billentyűk* című verse. Mielőtt elmélyülnénk benne, érdemes megkérdezni, hogy egy szerelmes írásban mire utalhat a *Billentyűk* cím. (Ennek később lesz jelentősége. Miközben a szövegben *zongoráról* és *számítógépről* olvasunk, valójában leginkább arról szól, ami nincs megnevezve: a *szívről*.) Az immár megszokott megfigyelési szempont, kérdés itt sem nehéz, a gyerekek könnyen felismerik, hogy ezúttal nem egy fiatal, „heves” férfi szerelme a téma. Egy érett apa szemérmes vallomása a vers, szerelme valószínűleg sokadik megvallása hitvesének.

Érdekes módon a költemény egyik fő szervező erejét az ellentétek adják (oda-lenn–idefenn, zongora–számítógép, szoknya–ing, este–reggel), ilyen az egyik legszebb kép is: „kik öleléseinkből lettek / meghiúsítják ölelésünk.” Ezek mellett hasznos felhívni a figyelmet a fel-le mozgásra, illetve arra, milyen erő van a kimondatlan szavakban. Értve ezt a vers szereplőire, de a költőre is. Hiszen a szövegben nem találunk „nagy szavakat”, érzelemdús vallomást. Mégis áthatja a sorokat a szerelem, nem csupán a meghittség. Ezúttal is segítségünkre lehet a zenés változat, Heidl György

⁹ TÓTH M. Zsombor, *Zene és szöveg: A dalszövegek helye „Az irodalom határterületei” érettségi tételtípusban*, Anyanyelv-pedagógia online. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=413> (Letöltés ideje: 2018. május 5.)

¹⁰ MOLNÁR Cecília Sarolta, *Mire jók a dalszövegek?* Tani-tani online. http://www.tani-tani.info/mire_jok_a_dalszovegek (Letöltés ideje: 2018. május 12.)

feldolgozását Lovasi András énekli. Miután mindhárom szöveggel foglalkoztunk, érdemes megkérdezni diákjainkat, kinek melyik tetszett legjobban, s miért. Általában megoszlanak a vélemények, életkortól, nemtől, de akár zenei ízléstől függően is.

Kortárs próza felső tagozaton

Miközben a kortárs magyar próza továbbra is erősnek mondható, aki próbált már keresni felső tagozatosok – különösen 7–8. osztályosok – számára napjaink hazai szerzőitől feldolgozható novellát, tapasztalhatta, hogy nem könnyű találni. A „miért” egy külön tanulmány tárgya lehetne, de tény, hogy hol a nyelvezet erőssége, hol a téma nem tesz alkalmassá több elbeszélést a felső tagozatban történő feldolgozásra.

Üdítő kivétel a mágikus realizmus világában Lázár Ervin novellisztikája, de szerencsés lenne, ha más szerzők, stílusok is bekerülhetnének a szövegválasztékba. Kétségtelenül nagy segítséget jelent, hogy 2017-ben megjelent a *Jelen!* című antológia (alcíme: *Kortárs ifjúsági novellák*).¹¹ Egyrészt a tematika – jórészt iskolához kapcsolódnak a történetek –, másrészt a minőség is indokoltta teszi, hogy kamaszokkal dolgozzuk föl a szövegeket. Érdekes ugyanakkor, hogy ezúttal is inkább a nagykamaszokat, a középiskolásokat szólíthatja meg a kötet. Van azért kivétel, az alábbiakban egy olyan novella feldolgozásának tapasztalatait írom le, amelyet felsősökkel végeztem.

Béres Tamás *Apám illata* című novellája általában megmozgatja a hetedik-nyolcadik osztályosokat, nem utolsósorban azért, mert nyíltan beszél az iskola alá-fölé rendeltségi viszonyairól, érintse az a tanár–diák vagy a diák–diák kapcsolatokat. A szöveg feldolgozását pedagógusi bemutatás mellett szakaszos olvasással javaslom. Részben azért, mert elég nagy terjedelmű, másrészt a történet csattanója még hatásosabb lehet így.

Az első felolvasott szakasz a kezdő – meglehetősen hosszú – bekezdés lehet. Utána csoportonként készíthetünk rajzot *szerep a falon* drámajátékkal a két megismert szereplőről, Wanheisler tanárnőről és a fiúról. A rajz mellé kerüljön oda az is: kudarcok-bánatok, sikerek-örömök. Ide az elmúlt napok általunk elképzelt eseményei, történései kerüljenek oda a két szereplő életéből. Ezek nyilván befolyásolhatták érzelmi állapotukat, attitűdjüket – célunk a cselekedetek motivációinak felderítése. Különösen Wanheisler esetében fontos, hogy olyan motívumokat találjunk, amelyek alapján a pedagógus tetteinek meglesz a belső logikája. Ahogy az a *szerep a falonnál* megszokott, a szakaszos olvasás későbbi fázisaiban mindig lehetőséget adunk a rajz kiegészítésére, javítására.

Ha van időnk és mélyítenénk még a feldolgozást, kérhetünk a csoportoktól ilyen típusú feladatokat: hogyan fogalmazná meg egy, a barátjának írt chatüzenetben a

¹¹ *Jelen! Kortárs ifjúsági novellák*, szerk. DÁVID Ádám, GABORJÁK Ádám, Bp., Móra Könyvkiadó – JAK, 2017.

matematikához való viszonyát a fiú? Hogyan hangozna ugyanez egy, a nagybácsinak írt e-mailben? És egy felvételi elbeszélgetésen? Hogyan mesélné el ezt az esetet Wanheisler a húszéves érettségi találkozáson? És az osztályozóértekezleten? Otthon a szomszédjának?

A következő felolvasásnál érdemes megállni a „Cseszd meg!” elhangzása után. Jó-soltassuk meg a reakciót. (Nemcsak a tanárnőét.) A következő szakasz a kicsöngetésig tarthat. Milyen új információkat tudtunk meg a fiúról? Mivel egészítenénk ki a *szerep a falon* rajzát? Készítsük el a kapcsolati hálóját! (Használhatnak különböző színeket, jeleket a különböző típusú viszonyokra.) Jósoljuk meg a történet folytatását! Lesz büntetés? Eljutnak az igazgatóig? Ő mi alapján hoz majd döntést? Az utolsó előtti megállás az „Apám nevének hallatára...” kezdetű bekezdés előtt lehet. Itt megpróbálhatunk az igazgató bőrébe bújni. Mi meg mernénk kérdőjelezni régi kolléganőnk állításait?

A végére az utolsó két bekezdést hagyhatjuk. Ezek felolvasása előtt beszéljünk arról, hogy az eddigi információink alapján mi a történetben a konfliktus valódi forrása. Hogyan lehetett volna ezt elkerülni? Vajon hogy éli meg mindezt a fiú? Jósoljuk meg, mi lesz a novella vége. A befejezés megismerése után pontosítsuk a *szerep a falon* rajzait. Jó lezárás lehet a „szakértői játék”, vagyis amikor a gyerekek egy csoportját szakértőként kérik föl az ügy felderítésére, majd intézkedési terv készítésére. Mit javasolnának végül? Kie a fő felelősség?

Tapasztalataim szerint a gyerekeket megéri a váratlan befejezés, az, hogy az iskolai konfliktus valójában egy belső vívódás kivetülése, s az igazi problémát nem az osztályban, a diáktársakkal vagy a tanárokkal való kapcsolatokban kell keresni. Érdekes megélni, megfigyelni azt, hogyan kerül át a hangsúly egy tanár–diák vitából a belső történésekre.

Összegzés

Írásomban olyan kortárs szövegekre próbáltam felhívni a figyelmet, amelyeket saját tanári gyakorlatom során sikerrel használtam már, ugyanakkor jellemzően nincsenek ott az irodalomórákon. Szándékosan nem a regény műfaján belül válogattam, mert ez a kérdés a kötelező/közös olvasmányok vitájához vezetne, s én ezúttal nem ebben szerettem volna állást foglalni. (Miközben persze Robert Williams *Luke és Jonjától* Patrick Ness *Szólít a szörnyén* át Lois Lowry *Az emlékek öréjéig* sok jó példát hozhattam volna.)

Noha több módszertani ötletet is megosztottam, nem óravázlatokat szerettem volna közzétenni, inkább csak gondolatébresztő kérdéseket, feladatokat. Ugyanezeket a szövegeket számtalan más módon is fel lehet dolgozni. Összességében talán sikerült felhívnom a figyelmet arra, hogy értékeket, élményszerző szövegeket a kortárs kultúrában is találhatunk, s ezek éppúgy témák lehetnek irodalomórán, mint a Nyugat korszakának lírája vagy prózája. A döntés elsősorban a magyartanáré.

GOMBOS PÉTER

egyetemi docens

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Társadalom- és Kultúratudományi Intézet

gombos.peter@ke.hu

Teaching of Contemporary Literature in High School

Abstract: In the first part of my study I would like to prove that our way of teaching literature has moved in the wrong direction in the last few decades. As a result, our adolescents have a rather distorted picture about literature, and they lack reading experience, and the light-hearted debates, talks that would come from them. In my writing I attempted to draw attention to contemporary texts that I have already (successfully) used during my teaching practice, but are mainly absent from literature lessons. I intentionally avoid the genre of novel – evading the discussion about compulsory readings –, and I mainly focus on contemporary poems, short stories and lyrics. Although I offer several methodological ideas, I intended to share thought-provoking questions, tasks and games rather than lesson plans.

Keywords: literature teaching, poems, lyric, short story