

említik. Ez a két tantárgy az abszolút első minden osztályban, aminek bizonyára lehetnek életkori sajátosságokra visszavezethető okai is. Minden tantárgy kap néhány százaléknyi szavazatot, de ezek jóval elmaradnak az első kettőtől. A fiúk és lányok érdeklődése közötti különbség már természetesen ebben az életkorban is kimutatható. Csak a fiúk választják a technikát és a számítástechnikát. Ez utóbbit meglepően kevesen (5 százalék) ahhoz képest, hogy egy hetedikeselek körében lebonyolított vizsgálat szerint a foglalkozások preferencia-sorrendjében a számítástechnikai pályák a fiúk körében abszolút elsők. Jelentős lánytöbbslet tapasztalható az idegen nyelvek iránti érdeklődés vonatkozásában.

Összefoglalás

A különböző induktív gondolkodási képességű gyermekek osztályzatai közötti eltérés kisebb az elvárhatónál. Ez az eredmény is azt támasztja alá, hogy az osztályozásban az iskola a lányok, valamint relatíve inkább a közepes képességűek javára működő szervezet. A társadalmi réteghelyzet és a településtípus a továbbtanulási

aspirációkra nagyobb hatást gyakorol, mint az intellektuális fejlettség. Ennél erősebb a gondolkodásbeli képességeknek a tanulási időre gyakorolt hatása.

Az iskolában tanított tantárgyak csak a gyerekek kisebbik hányadának kíváncsiságát keltik fel. Különösen a jó gondolkodási képességű gyerekek közömbössége elgondolkodtató, hisz elmélyült érdeklődés nélkül magas szintű szellemi teljesítmény nehezen lehetséges. Jellemző viszont a vélhetőleg eszközjellegű magas iskolai végzettség megszerzésére való törekvés.

Irodalom

CSAPÓ Benő: *Az induktív gondolkodás fejlődése*. Magyar Pedagógia, 1994/1–2. sz.

CSAPÓ Benő: *Az új tudás képzdésének eszközei: az induktív gondolkodás*. In: *Az iskolai tudás*. Szerk.: CSAPÓ Benő. Osiris Kiadó, 1998.

CSAPÓ Benő – KOROM Erzsébet: *Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése*. In: *Az iskolai tudás*. Szerk.: CSAPÓ Benő. Osiris Kiadó, 1998.

CSÁKÓ Mihály: *Szakirányú továbbtanulás*. Educatio, 1998/3. sz.

EYSENCK, M. W. – KEANE, M. T.: *Kognitív pszichológia*. Tankönyvkiadó, Bp, 1997.

GEBAUER Tibor: *Pályaválasztási szándékok*. Educatio, 1998/3. sz.

Gyermek a Műhelyben

A „gyermekirodalom” szó általában – és sajnos – a komolytalanságot, az alacsony igényekhez való alkalmazkodást sugallja. Per definitionem irodalom alatti szövegekpuszként kezelik, legfeljebb didaktikai minőséget tulajdonítva neki, esztétikait semmiképp.

Nincs ez másképp azokkal az egyébként tiszteletreméltó kezdeményezésekkel sem, amelyek a gyerekirodalom emancipációját tűzték ki céljukul. A magyar irodalom egyik legjelentősebb gyerekirodalom, *Mándy Iván* szerint a kérdéssel foglalkozók körében szállóigévé lett: nincsen gyermekirodalom, csak jó vagy rossz irodalom van. A gyermekirodalom ilyetén megközelítése is sztenderdeknek, normának tekintni a „felölt” irodalmat és ehhez képesti perifériaként gondolja el

magát. A legtöbb, amit a gyermekirodalom elérhet, hogy a normát a lehető legjobban megközelítse, s ezáltal büszke felnőtt irodalommal, „igazi” irodalommal váljon. Mándy mondása expressis verbis tagadja a gyermekirodalom létét. A jó gyerekkönyv – e szerint a nézet szerint – már nem gyerekkönyv. A jó gyerekkönyv rossz, gyerekkönyvnek rossz, mert olyan komplex, olyan megformált, hogy azt egy gyerek már nem értheti meg. Ez a teória a gyerekkönyv olvasót egyszerűen csökkent kompeten-

ciájú olvasónak tekinti, és ezt a feltételezését evidenciaként kezeli, meg sem kísérel igazolni. Ahhoz, hogy a gyermekirodalmat kiszabadíthassuk ebből a komoly-komolytalan, valódi kontra kezdetleges, gyerekes (1) s más hasonló dichotómiák uralta diskurzusból (minden dichotómia egyben hierarchia is, ahogy azt *Derridától* tudjuk) (2), nem az „igazi” irodalomhoz képesti perifériaként, hanem önálló centrumként kell tételeznünk. Tulajdonképpen a gyermekek közösségét egyfajta értelmezői közösségnek tekinthetjük. Meg kéne vizsgálnunk, hol vannak ennek az értelmezői közösségnek a határai, időben és térben hány alközösségre oszlik, egyáltalán van-e valóban valamilyen közös olvasási retorika, amelynek alapján egy közösségnek tételezzük őket, ha nem akarjuk (és nem akarjuk, legalábbis én nem szeretném) elfogadni azt a megoldást, hogy egyszerűen csökkent képességű befogadók közösségéről volna szó. Ezek a kérdések persze túlterjednek az irodalomtudomány kompetenciáján, a szociológia és a pszichológia irányába legalábbis mindenképp. E sorok írója azonban – finoman szólva – járatlan ezen diszciplínákban, pusztán legkedvesebb irodalomteoretikusa, *Roland Barthes* egyik mondatára támaszkodhat, miszerint csak a gyerekek és a professzorok olvasnak újra. Barthes megfigyelése az, hogy a „profiknak”, azoknak, akiknek a szépirodalom olvasása a szakmájuk, illetve a gyermeki közösségeknek bizonyos olvasási szokásai ugyanolyan módon térnek el a többi közösség olvasási szokásaitól. Történetesen abban, hogy újraolvasnak. Ez a „professorokról” – lévén, hogy ezért, az újraolvasásért kapják csekély fizetésüket – köztudott, de Barthes megfigyelésének másik részét is bárki alátámaszthatja, aki volt már anyuka, apuka, vagy ha más nem, hát kisgyermek és emlékszik az olyan mondatokra, mint: „Anyu, még egyszer! Olvasd még egyszer a Hófehérkét, a Piroskát, a Kis vakondot.” Barthes-nál az újraolvasás a rutinná vált olvasási konvenciók széttörését, az olvasás felszabadítását jelenti. Az újraolvasás felborítja az olvasott mű linearitását, szét-

zilálja kauzális viszonyait. Felébreszti a „műben” szunnyadó „szöveget”. Meglehet, az épphogy csak olvasó, vagy a mesét még csak hallgató gyermek nem tanulta meg az olvasásnak, a könyvek – Barthes terminusával – fogsasztásának konvencióit.

Ez a barthes-i gondolat motoszkaált végig bennem a Műhely folyóirat tematikus számát („A Gyermek”) olvasgatva. Sikerül elkerülnie az újságnak a legnagyobb veszélyt, ami tematikus számokra leselkedik, a cikkek görcsös, kényszeres egységesítésének igényét, az írások szerencsére nem állnak össze valamilyen „magasabb egységgé”, könnyedén sorjáznak egymásra, felelnek egymással, vagy éppen elbeszélnek egymás mellett. Mégis egy közös kérdésfeltevés mozgatja őket, a rákérdezés a gyermekkel kapcsolatos reflektálatlanul használt közhelyekre. Noha az írások termékeny sokfélesége nem rendelődik alá a tematikusság kényszerének, a folyóirat-szám mégis gondosan szerkesztett.

Az első írás, *Hölderlin* „Amikor gyermek voltam” című verse tulajdonképp a szám mottójaként értelmezhető. Elválasztja a közvetlen utána következő írásoktól, hogy nincs alatta feltüntetve a megírás dátuma. A vers kiemelődik az időből, általános érvényű, minden időben érvényes gyermekség-értelmezéssé válik, mottóként az összes őt követő írásra vonatkozik, irányítja azok értelmezését. Hölderlin verséből – korántsem meglepő módon – a romantika gyermekszemlélete bontakozik ki. Eszerint a gyermek még érintkezésben van valami magasabbrendűvel, ahogy Hölderlin egyik legnagyobb hatású értelmezője, *Martin Heidegger* mondaná, a létel, mely a létezőkön túl van, mely a létezőket lenni engedi: „Megérttem az éther csendjét, az emberek szavát soha” – írja Hölderlin.

A vers után következő műveket szerzőik gyerekkorukban írták. Hogy pontosan mikor, azt – hála a szerkesztők gondosságának – könnyen meg lehet tudni, csak hátra kell lapoznunk és kikeresnünk a függelékéből a szerzők születési évét és ezt összevetnünk a vers keletkezésének szintén gondosan megadott dátumával. Köny-

nyen lehet azonban, hogy ez a kínos precizitás visszaüt. Megeshet ugyanis, hogy nem magát a szöveget értékeljük, mint teljesítményt, hanem szerzőjének zsenge életkorát. Így ezeket az írásokat „ahhoz képest” olvasva, visszaesünk abba a csapdába, amelyikből szeretnénk kikecmeregni. Csak a gyermeket most nem csökkent képességű befogadónak, hanem csökkent képességű alkotónak tekintjük. Ismét a „felnőtt” irodalmat tekintjük mintának és annál jobban értékeljük egy-egy gyermek alkotását, minél jobban és minél ifjabbban közelíti meg ezt a mintát. (3) A gyermekirodalom szó – bevett használata szerint – gyermekekhez szóló és nem általuk írt alkotásokat jelent. De éppenséggel arra is nyílna lehetőség, hogy miként például a feminista kutatók azt vizsgálják, milyen a női írásmód, úgy megkíséreljük megtudni, vannak-e a gyermeki írásmódra jellemző sajátosságok, és ha igen, mik azok. Ebből a válogatásból azonban úgy tűnik, aligha jutnánk számottevő eredményre. Ezek a többnyire a napló és a levél

„alanyibb” közlés módját választó gyermekek – *Flaubert*-től *Szentkuthy Miklósig* és *Szerb Antal*ig – rendkívül koravének. A gyermek talán azért nem ír – vagy ha ír, talán azért nem gyermek –, mert a megnevezés, a reflexió, akár szeretjük, akár nem, a felnőttkor jellemzője.

Ebben a válogatásban megtaláljuk *Flaubert* három levelét gyerekkori barátjához, *Ernest Chualier*hez, akiről sajnos semmilyen információt nem bocsátanak rendelkezésünkre a szerkesztők, *Arthur Rimbaud* két 14 éves kori versét, pontosabban megadott témákra írt iskolai dolgozatát, uj-

gyakorlatait, ezek a dolgozatok azonban nyugodtan tekinthetők a „kamasz zseni” pályakezdésének is. „Mostanában foglalkoztam freudizmussal és irodalomtörténettel is” – kezdődik a kiskamasz *Szerb Antal* naplója, megmosolyogtató pontossággal példázva a gyermek-auktorok korárettségét. Nem sokkal ezután írja le azt az előzővel éles ellentétben álló mondatot, hogy: „Most nem gondolkozom, hanem élek.” Ez a napló egyik kulcsmondata. Teljesen hétköznapi gyermeki vágyak ütköznek az önreflexió állandó kényszerével. Erre, az önreflexió igényére pedig

Megeshet ugyanis, hogy nem magát a szöveget értékeljük, mint teljesítményt, hanem szerzőjének zsenge életkorát. Így ezeket az írásokat „ahhoz képest” olvasva, visszaesünk abba a csapdába, amelyikből szeretnénk kikecmeregni. Csak a gyermeket most nem csökkent képességű befogadónak, hanem csökkent képességű alkotónak tekintjük. Ismét a „felnőtt” irodalmat vesszük mintának, és annál jobban értékeljük egy-egy gyermek alkotását, minél jobban és minél ifjabbban közelíti meg ezt a mintát.

hol büszke a napló hőse, hol szégyelli. Egy helyen például arról beszél, hogy elmerülve gondolataiban észre sem vette, hogy felborult mellette egy vitorlás. Az életben való reflexiómentes részvétel és a menthetetlenül külsővé, megfigyelővé tevő reflexió és önreflexió igénye okozza a napló beszélőjének tudathasadását, „a tett halála az okoskodás” luciferi dilemmáját. Nemcsak az író és az elbeszélő közötti precíz különbségtétel igénye nevezte velem „hős-

nek” és nem *Szerb Antal*nak (vagy *Tónikának*, ahogy barátai felnőttkorában is hívták) a naplóíró kisgyermeket (az elbeszélőnek és az írónak is *Szerb Antal* a neve, de nem azonosak egymással), hanem elsősorban az, hogy a beszélő gyermek erősen stilizált alak, erősen emlékeztet az író későbbi kedvenc hősére (4), az állandóan rendkívüli és veszélyes helyzetekbe csöppenő, szobatudós értelmiségire, *Báthy Jánosra*. A naplóbejegyzések után egy emlékbeszéd következik, *Kölcsey Ferencé*, *Szerb Antal* *Kristóf sírhantja* felett. Aligha van olyan kamasz, aki ne szeretne volna

végignézni saját temetését, a megrendült beszédek hallgatni és mélységes elégteltelt érezni, ahogy az Tom Sawyernek és Huckleberry Finnek megadatott. Ez a mű egyik intertextusa. Jóval fontosabb, hiszen ez teszi az egész művet élővé – Kőlcsey *Berzsenyi* sírja felett mondott beszédének szövege emlékezete. A magyar irodalmi emlékezetben Kőlcseyé, az emlékbeszéd-szerzőé, az önvádé, a számvetésé és a kiengesztelődésé rendkívül komplex beszédhelyzet, ezen még egyet csavar Szerb, aki Kőlcseyt narrátorként felhasználva magamagát temeti, hiszen ez a szöveg egy különleges, fiktív önéletrajzi részlet, a szerző és a szöveg „főszereplője” – az elhunyt – azonosak egymással, de a narrátorral nem. Kőlcsey beszédpozíciójának felhasználása – és kicsavarása – egyszerre kölcsönöz önironikus és önsajnáló, öndicsérő modalitást a szövegnek. Feltűnő, hogy az írás retorikailag alaposan kidolgozott, komoly tudásról és fejlett stílusérzékről tanúskodó nyelv- és stílusimitáció. Ráadásként két verset is olvashatunk a kis Szerb Antaltól, amelyek nagyon rosszak, mint a kiváló író és irodalomtörténész minden verse, kivéve talán a szívszorító „Orpheusz az alvilágban”-t.

Dsida Jenő gyerekkori versei sem jók, hasonló módon rosszak, mint Szerb költeményei. Egy-egy modorossága *Karinthy* Kosztolányi-paródiájának, a „Szegény kis trombitás szimbolista klapoc nyöszörgései”-ciklus verseinek sorait juttathatja eszünkbe. „És néha olyan, mintha verset írna”. Ettől függetlenül azért nyugodtan közölhetők volna a lap szerkesztői – legalább Dsida későbbi irodalmi tevékenységére való tekintettel – a függelékben a költő rövid életrajzát, ha már a szám összes többi szerzőjét ismertették.

Szentkuthy Miklóská edesapjához írt levelei nem többek egy jólnevelt, kissé tán stréber kisgyerek beszámolójánál, viszont versei és novella-kísérletei igen eredetiek. Naplójában – Szerb Tónikához hasonlóan – elnézést kér az olvasótól, ha előző mondatát közhelyesnek találja, majd elméletet gyárt mindebből: „Szeretünk firkálni, ha nincsenek nagy gondolataink... néha csak

azért írunk, hogy új tollunkat próbáljuk ki... ha nagy gondolataink vannak, nem merünk nekivágni, gyengeség... ha nekivágtunk és hibáztunk, elvetjük a nagy gondolatot...”

A következő tömbben *Georges Perros* és *Jean Tardieu* gyerekverseit találjuk, *Charles van Lerberghe* és *Jules Supervielle* gyereknovelláit (mindegyiket Lackfi János nagyszerű fordításában), valamint *Peter Bischel* gyermekélettörténeteit *Lozász Andrea* értő előtanulmányával, amelyet hasonló kérdések foglalkoztatnak, mint ezt az írást. Ezután gyerekekről szóló szépirodalmi művek, majd tanulmányok következnek, amelyeket már nem lehet határozottan elkülöníteni, olvassák, értelmezik egymást. Így például mind Jules Supervielle, mind *Takács Zsuzsa* írásának elképzelhető olyan olvasata, mely szerint ezek az írások a gyermekek szorosan összefüggő olvasás- és valóságtapasztalásával foglalkoznak. Takács Zsuzsa novellájában a kislány, akinek beteg édesanyja a „Jancsi és Juliská”-t olvassa fel, attól retteg, hogy vele és bátyjával is az fog történni, ami a mesében meg van írva. Supervielle történetének kislánya, „a Mélytenger Gyermek”, egy nyelvtankönyv olvasása során érzi úgy, hogy a példamondatok őt szólítják meg: „Ezt a gyakorlatot különösen kedvelte. Itt a nyelvtan, mintha egyenesen a mélytenger gyermekéhez intézte volna kérdéseit”. *Stanley Fish* szerint az irodalmi szövegeknek nincsenek inherens sajátosságai, az őt alkotó betűkön kívül semmi nincs „benne” a szövegben, egyszerűen megtanulunk bizonyos szövegekben bizonyos tulajdonságokat, műfajt stb. felismerni, s így tulajdonképpen az értelmező közösség, amelyhez tartozunk, „elolvassa”, értelmezi helyettünk a szöveget. Nos, a Mélytenger Gyermek nem tanulta meg nyelvtanpéldaként, egyfajta speciális nyelvjátékként ismerni fel a szöveget. Ismét utalnék Roland Barthes-ra, aki szerint a polgári irodalom, abból a célból, hogy az irodalomnak a polgárságot veszélyeztető, forradalmi hatását ne hagyja érvényesülni, kialakított egy külön jelrendszert, amellyel a szöveg folyton „önmagára mutat”, fík-

cióként, irodalomként, tehát „nem valódi dologként” jelzi magát. A gyermek azonban az írott szót valósága részének, valóságalkító tényezőnek tartja, szemben a többi olvasóval, akik megtanulták felismerni „csak irodalom”-ként. Supervielle meséjének főszereplője maga is a fikció és valóság közti határ elmosódásának terméke: „Ő ugyanis a Steenboorde-i Charles Liévens, a Merész nevet viselő négyárbocos hídján álló matróz agyában született meg, aki egyik utazása alatt elvesztette tizenhét éves kislányát, és egy éjszakán át az északi szélesség 55., a nyugati hosszúság 35. fokán, ama gyermek legnagyobb szerencsétlenségére, hosszan és szörnyű erővel gondolt rá.” Azt, hogy mennyire reménytelen fikció és valóság, történet és igazság szétválasztása, az bizonyítja leginkább, hogy csak önmagunkról szóló történeteink segítségével tudjuk értelmezni életünket. Gyermekkorunk, gyermekségünk történetei pedig meghatározóan fontosak önértelmezésünk számára. (Erről – erről is – szólnak a magyar irodalom olyan

*A polgári irodalom,
abból a célból, hogy az
irodalomnak a polgárságot
veszélyeztető, forradalmi
hatását ne hagyja
érvényesülni, kialakított egy
külön jelrendszert,
amellyel a szöveg folyton
„önmagára mutat”, fikcióként,
irodalomként, tehát „nem valódi
dologként” jelzi magát. A
gyermek azonban az írott szót
valósága részének,
valóságalkító tényezőnek tartja,
szemben a többi olvasóval, akik
megtanulták felismerni „csak
irodalom”-ként.*

fontos művei, mint *Lengyel Péter*, Cseréptörés'-e vagy éppen az „Iskola a határon”.) Erről beszél *Angyalosi Gergely* briliáns esszéje is, melyben a kiváló Barthes-szakértő (akinek e sorok írója is sokat köszönhet) Barthes „Délnyugat Fénye” című írását, illetve kitüntetetten annak egy sorát elemzi. A sor Angyalosi „körüldadogós” – ő használja ezt a kifejezést – fordításában így hangzik: „Végeredményben csak a gyermekornak van saját tájéka.” Tulajdonképpen Barthes e gondolatát formálta verssé *Kapecz Zsuzsa* „A másik kert” című költeményében. A fiatal író nő akár eddigi életműve mottójául is választhatná ezt a

Barthes-sort. *Méhes Károly* „Előevő” című novellája is olvasható kulináris élvezetből sorsértelmező emlékké váló gyermekkori kalandról tett vallomásaként: „Azon töprekedtem, hogy hová lett belőlem az a sok finomság, amit Bartelliniéknél ettem az utóbbi néhány hónap alatt, hát nem igaz, hogy mindent kikakáltam, mert itt van a testemben, a húsomban sok minden abból a végtelen sok levesből, húsból, főzelékből, süteményből, de sokkal inkább létezik mindez a lelkemben, az emlékeimben, és ezáltal én egy kicsit mindig jóllakott és elégedett leszek, bármennyire rosszul is menjen majd a sorom, lesz mi-ből táplálkoznom, még ha nem is eszem mindennap nagykanállal.”

Karátson Endre „Miért »szegény« a kisgyermek” című tanulmányában azt akarja bizonyítani, hogy a Kosztolányi novelláiból kirajzolódó gyermekkép összetettebb, mint a „Szegény kisgyermek panaszai” gyerekkepe. Lírájában azért nem tudta Karátson szerint a maga komplexitásában megjeleníteni gyermekfelfogását, mert a költészet „alanyi” műnem, míg ha az „elbeszélő próza konkrétumait és szituált-ságát” részesíti előnyben Kosztolányi, rögtön „árnyaltabb és bonyolultabb kapcsolatok rajzolódhatnak ki.” Úgy vélem, ez a líra = alanyiség + szimplifikáció, próza = konkrétumok + komplexitás kissé leegyszerűsítő műnemelmélet. A másik – nagyobb – probléma a szöveggel az, hogy Karátson azt feltételezi, hogy a Kosztolányi-életmű mögött van valami, Valaki, egy rendszer, egy koherens világkép, hogy Kosztolányinak egységes, az időben nem változó gyermekkepe van, amelyre írásai-ból visszakövetkeztethetünk, s amely egy-

úttal magyarázza is azokat. Ez a feltételezés teszi számára lehetővé azt a módszer-tanilag kérdéses eljárást, hogy egy-egy Kosztolányi-citátumból levont következtetéséről kijelentse, hogy az író ezt így gondolja, ergo szükségképpen így értelmezhető összes többi írása is. Ettől függetlenül a novellák értelmezése és az „Esti Kornél” elemzése érdekes és eredeti.

A szám második részében teológiai, művelődéstörténeti, történelmi tanulmányokat olvashatunk, melyek többnyire az adott tudományban járatlan olvasó számára is könnyen érthető, élvezetes és rendkívül informatív írások, nagyon sokat lehet belőlük tanulni.

Jegyzet

(1) Az, hogy a „gyerekes” szó a komolytalan, idétlen szavak szinonimája, jelzi, hogy az általam bírált dualitás a közgondolkodás reflektálatlanul, sőt még az átvétel tényét sem tudatosítva átvett panelje.

(2) A komoly-komolytalan gondolkodási sémának nagyon erősen érezhető a torzító hatása irodalomtörténet-írásunkban. Alighanem ennek is köszönhető, hogy a „humorista” KARINTHY Frigyes pozíciója instabil a magyar irodalmi kánonban, míg a vele (például nyelvszemléletben) erősen rokon KOSZTOLÁNYI az újabb elméleti irányzatok képviselőinek kitüntetett figyelmében részesül.

(3) Erről a témáról lásd az itt közölt egyik gyermek-szerző, SZERB Antal felnőttkori írását: *Nagy emberek gyermekcipőben. (A varázsló eltőri pálcáját.* Magvető, Bp, 1978. 335. old.)

(4) Nem „előképe” annak, mert nem tételezünk fel lineáris fejlődést a szárnypróbálgatásoktól az „igazi” írásig.

Vári György

Tutajos „tanulóévei”

Fekete Istvánról évfordulók idején

Tutajos „tanulóévei” valójában nem rúgnak többre, mint egy nyár meg egy tél, de igazából mégiscsak „tanulóévek”, akárcsak Wilhelm Meisteré. Nagy merészségnek látszhat Goethe hősét emlegetni egy kamaszregénnyel kapcsolatban. De nem az ünnepi pillanat, Fekete István születésének 100. évfordulója ragadtatott erre.

A „Tuskevár” fejlődésregény (Bildungsroman, Entwicklungsroman), amint a „Wilhelm Meister tanulóévei”, azaz e regénytípus modern előképe. Őrzi a műfaji változat minden fontos és jellemző jegyét. Ennek igencsak köze van ahhoz, hogy a regény karrierje az iskolához kötődik. Időnként még „pedagógiai műhelynek” is nevezzük, holott az irodalom sohasem csak az.

Azt le sem tagadhatnánk, hogy egy fejlődésregény olvasója különösképp tanul és nevelődik is. De jó, ha ezt az olvasás gyönyörűsége közben teszi. Fekete István segít ebben. A regény kamaszregény, tehát kalandos. A történet a maga módján robinzonád. A berek olyan, mint egy „sziget”. A novellisztikus részletek révén köze van a könyvnek az állattörténetekhez is. Így aztán a nemes ősök között nemcsak Goethe,

Defoe és Kipling is ott van. Fekete István bizonyára vállalná őket. De azon valószínűleg módfelel csodálkozna, hogy Goethét emlegetem vele kapcsolatban. Valóban csillag-távolban vannak egymástól. De a fejlődésregényt és a „Tuskevár”-t már természetesebb együtt említeni. Wilhelm Meistert és Tutajost is.

Másképp, máshol, más korban, de mind a ketten megtapasztalják „tanulóéveik” során a cselekvő, hasznos, érdekes életet. A „Wilhelm Meisters Lehrjahre” című könyvnek is van folytatása. Goethe is tovább követte hősét vándorévein át („Wilhelm Meisters Wanderjahre”). A „Tuskevár” folytatása: a „Téli berek”.

Lehet, hogy minderre – Arany János módján – Fekete István azt mondaná, hogy: „Gondolta a fene”. Dehát az ő dolga az volt, hogy megírja a műveit. A mienk