

Bártfai Kristóf Sándor

Így is lehet irodalmat tanítani: az alakzatok tanítása irodalompedagógiai megközelítésből

Az irodalomtanítás túlmutat a puszta ismeretátadáson: olyan tanulási környezet megteremtésére kell törekednie, amelyben a diákok saját élményeiken, érzéseiken és belső motivációjukon keresztül kapcsolódhatnak a szövegekhez. A tanulmány kiindulópontja, hogy az oktatás maga is alkotófolyamat, amelyben a pedagógus – Pygmalion metaforáját követve – figyelemből, bizalomból és tudatos pedagógiai helyzetekből formál lehetőséget az önkifejezésre. Ehhez elengedhetetlen az a biztonságos, elfogadó tér, amelyben a tanulók kiléphetnek megszokott rutinjukból, és megtapasztalhatják a kreatív gondolkodás, az önreflexió és az önálló értelmezés örömét. A jelen tanulmány egy olyan magyarórát mutat be, amelyet a XII. Kárpát-medencei anyanyelvtanítási verseny keretében tartott meg a szerző. Az óra középpontjában három retorikai alakzat – a fokozás, a felsorolás és a halmozás – állt, amelyek feldolgozása művészetpedagógiai és kreatív írásra épülő módszerekkel valósult meg. A foglalkozáson Ady Endre *A föl-földobott kő* és Erdős Virág *Ezt is elviszem magammal* című versei szolgáltak alapként az utazás toposzának vizsgálatához, miközben a tanulók saját tapasztalataikat és vágyott értelmezési útvonalait is megfogalmazhatták. A módszertani keretet a humanisztikus pedagógia, a művészetpedagógia, valamint az élmény- és alkotásközpontú tanulásra irányuló megközelítések adták. A tanórán kiadott feladatok lehetőséget nyújtottak arra, hogy a tanulók az elvont stilisztikai jelenségeket személyes jelentéssel töltsék meg, és saját hangjukon szólaljanak meg. A verbális és a vizuális önkifejezést egyaránt támogató feladatsor hozzájárult a mélyebb szövegértéshez, a reflexív gondolkodáshoz és a tanulói önbizalom erősödéséhez. A szerző saját tanári pedagógiai tapasztalatai azt mutatják, hogy a művészetpedagógiai alapú, alkotófolyamatokra épülő megközelítés hatékonyan növeli a tanulók bevonódását, és demokratikusabb, élményszerűbb tanulási környezetet teremt.

Bevezetés

Talán nem túlzás azt mondani, hogy alapvető emberi vágy, hogy valami újat hozzunk létre, megtanuljunk másként vagy újszerűen gondolkodni, szabadjára engedve a fantáziánkat kiléphessünk a megszokott keretek közül. A tanítás maga is ilyen alkotófolyamat lehet: a tanár találja meg azt a lehetőséget, módszert, útvonalat, amelynek segítségével támogatja a már eleve tehetséges és mind egyedi személyiséggel rendelkező gyerekeket azért, hogy a lehető legtöbbet hozzák ki magukból. Az egyik legnagyobb feladat, hogy előcsalogassuk a tanulókat saját „rókalyukaikból”, és – *A kis herceg* példáját követve (Saint-Exupéry 2019) – „megszelídítsük” őket: kapcsolatot építsünk velük, és biztonságos teret alakítsunk ki számukra az önkifejezéshez. Hasonlóképp tekinthetünk Ovidius *Átváltozások* (Ovidius 1964) című művének Pygmalion-történetére is, ahol a szobrászat értelmezhető a tanári hivatás metaforájaként, az önmegvalósítás lehetőségét állítva a középpontba. A történet kulcspillanata – ahogyan a szobor életre kel – értelmezhető úgy is, mint az a pillanat, amikor egy diák igazán megszólal: amikor önálló gondolkodása, alkotókészsége és kíváncsisága a felszínre tör. Ez nem csoda, hanem a reflexióra és az önkifejezésre épülő pedagógiai folyamat eredménye. A tanár – akárcsak Pygmalion – alkot, de nem márványból és elefántcsontból, hanem figyelemből, bizalomból és tudatosan felépített pedagógiai helyzetekből formál személyiséget, tudást és identitást. A tanuló nem

passzív szobor, hanem aktív, gondolkodó személy, aki a megfelelő támogatás és inspiráló közeg hatására „életre kelhet”: megtalálhatja saját hangját, kreativitását és belső motivációját. A tanári hivatás ezért nemcsak felelősségteljes, de kivételesen izgalmas is – olyan terep, ahol érdemes kísérletezni, új utakat keresni, és ahol valóban lehet nagyot álmodni. Az irodalomtanításnak így nem csupán ismeretek átadásáról kell szólnia, hanem lehetőséget kell teremtenie arra is, hogy a diákok önmagukat fedezzék fel a szövegek által.

A jelen írás célja, hogy bemutasson egy olyan kidolgozott és megtartott magyarórát, amely a XII. Kárpát-medencei anyanyelv-tanítási verseny keretein belül valósult meg. A tanórát a Kapusi Angéla által kidolgozott irodalompedagógia fogalma inspirálta (Kapusi 2024). Az órán egy 16 fős 11. osztályos csoport vett részt az egri gyakorlóiskolában. A tervezés során arra törekedtem, hogy a Kapusi-féle pedagógiai szemlélet, valamint további elméleti megközelítések is érvényesüljenek az irodalomórán. Hosszabb távú célkitűzésem, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy különböző tananyagegységeihez hasonló, reflektált szemléletű óraterveket és foglalkozásokat dolgozzak ki. Ez segíthetné a pedagógusok munkáját, illetve népszerűsíthetné a megszokott tantermi keretektől eltérő metódust. Másrészt a kidolgozott programokkal elősegíthető a tanulók aktív részvétele, gondolkodásra ösztönzése, szövegértésének és önismeretének a fejlődése a tanóra keretein belül. A jelenlegi óraterv középpontjában az alakzatok – különösen a fokozás, a felsorolás és a halmozás – tanítása áll, amelyek feldolgozását a művészetpedagógiai és az irodalompedagógiai szemlélet határozza meg. Az itt bemutatott tanóra tematikája a Nemzeti alaptantervben a 10. évfolyamon, a magyar nyelv tantárgy keretein belül jelenik meg (NAT 2020). Az óra egy klasszikus és egy kortárs irodalmi szövegen, valamint az irodalompedagógia módszertanán alapul, mert tapasztalataim szerint az irodalmi szövegek élményszerűsége és értelmezési gazdagsága hatékonyan segíti az elvont nyelvi jelenségek, így az alakzatok megértését is.

A módszertani keretet Carl Rogers (idézi Kiss 2014: 76) humanisztikus pedagógiája, valamint Kuser Judit (2019) és Kispál Dániel (2019) tanulói önkifejezést, élményszerűséget és alkotó tanulást hangsúlyozó írásai inspirálták. Emellett a művészettel történő nevelés szemléletét követve – Kapusi Angéla (2024) és Kiss Virág (2010, 2014, 2017, 2021) elméleti munkáira építve – az irodalmat nem csupán tananyagnak, hanem személyiségformáló eszköznek is tekintem. E megközelítés jegyében az óra szerves részét képezte a kreatív írás is meghatározott szempontok szerint, amely lehetőséget adott a diákok számára az önálló alkotásra, gondolataik és érzéseik kifejezésére.

A hazai magyartanítás helyzete: NAT és az irodalomtanítás – problémák és nehézségek

A köznevelésben hosszú ideig meghatározó volt az az irodalomtanítási gyakorlat, amelynek célja a nemzeti identitás erősítése és a kulturális örökség közvetítése volt. Ebben a megközelítésben az irodalomóra a magyar nyelv és kultúra értékeinek az átadását szolgálta, miközben a tanár kultúraközvetítő szerepet töltött be. A tanítás alapját a klasszikus magyar irodalmi kánon jelentette, amelyet kronologikus sorrendben, a teljesség igényével dolgoztak fel. Az ilyen típusú irodalomoktatás egyik központi törekvése az általános műveltség kialakítása, különös tekintettel a magyar irodalom meghatározó szerzőire és műveire (Bókay 2006; Gordon Győri 1998, idézi Herédi 2021). Ugyanakkor kérdéses, hogy ezek az eszközök elegendőek-e: a kronológia háttérbe szoríthatja az élményszerűséget, a kánon pedig nem feltétlenül tükrözi a változó műveltségesszéményt (Herédi 2021). Ezért szükséges átgondolni, hogyan lehet az irodalmat személyesebben, élményszerűbben is közvetíteni a diákok számára. Fontos, hogy a közös kulturális alapok megőrződjenek, másrészt kérdés, hogy milyen szempontok szerint választódnak ki a kánonba kerülő művek, és hogy a klasszikusok ismerete önmagában elegendő-e a valódi műveltség kialakításához. Az „általános műveltség” fogalma sincs egységesen meghatározva: korszakonként, társadalmanként változik, hogy mit tekintenek annak. Nem biztos, hogy önmagában az iskolai klasszikus művek ismerete teszi műveltté a diákot; sokkal fontosabb lehet, hogy képes legyen értelmezni, kritikusan gondolkodni, saját tapasztalatokkal összekapcsolni az irodalmi szövegeket. Számos szakmai reflexió is alátámasztja, hogy az irodalomtanításban régóta esedékes paradigmaváltás elmaradása komoly

következményekkel jár: a tanulói teljesítmények gyengülése (Szabó 2013 idézi Bodrogi et al. 2016) és az oktatáspolitikai döntések – például a tankönyvpiac sokszínűségének a megszüntetése – nem a megfelelő irányba mozdítják el a rendszert (Erdélyi 2015, idézi Bodrogi et al. 2016). Ebben a helyzetben a pedagógus mozgástere beszűkül, holott világosan látszik, hogy a korábbi működésmódok már nem elegendők. Bókay (2006: 39) szavait idézve: „Irodalomtanításunkban nemcsak új ötletekre, hanem elsősorban és sürgetően egy alapvetően új koncepcióra, a radikálisan átalakított megértési modell irodalomtanítási kidolgozására van szükség.” A tanárnak tehát újra kell gondolnia, mi lehet ma a magyartanítás célja, különös tekintettel arra, hogy az irodalom iskolai és társadalmi presztízse megrendült, miközben a nyelvhasználat, a szövegértés és az önkifejezés képessége egyre nagyobb jelentőséggel rendelkezik (Bodrogi et al. 2016). Az irodalomtanításnak képesnek kell lennie e készségek fejlesztésére – mindezt kreatív, élményközpontú feladatokon keresztül, digitális eszközöket is bevonva és elfogadó, motiváló légkört teremtve. A cél nem lehet más, mint hogy a diák felismerje: az irodalom nemcsak a múlt, hanem a jelen és a jövő megértéséhez is nélkülözhetetlen.

Az előzőekhez kapcsolódva Kispál Dániel (2019) kiemeli, hogy a rendszerváltás óta nem történt valódi politikai erőfeszítés az irodalomtanítás alapstruktúráinak az újragondolására. Hiányoznak a világos célkitűzések és a jövőbe mutató elképzelések, amelyek képesek lennének friss szemléletet és új filozófiai alapokat adni a tantárgynak. Az irodalomtanítás így nem tölti be valódi nevelő és formáló szerepét. Ezért a pedagógusok lehetősége és felelőssége is egyben, hogy saját nézeteikkel, valamint gyakorlataikkal hozzájáruljanak egy korszerűbb irodalomfelfogás kialakításához, amely a jövőben akár a struktúrák szintjén is érezhető hatását. Az irodalomtanár szakmai gyakorlata szorosan összefügg azzal a személyes értékrenddel és pedagógiai hitvallással, amely meghatározza egyéni nézeteit a tanításról. Ezek a belső meggyőződések formálják azt, hogy milyen módszerekkel dolgozik, miként alakítja a tanulási folyamatot, milyen értelmezési kereteket alkalmaz az irodalmi szövegekhez, és hogyan viszonyul a tanulói szerephez. Ahogyan Herédi (2022) is rámutat: az irodalomtanítás céljai és eszközei nemcsak az oktatás tartalmát, hanem annak szemléletét is alapvetően befolyásolják.

A Nemzeti alaptanterv (NAT 2020) az irodalomtanítás céljaként a nemzeti identitás erősítését, a hagyományok ápolását és a közös értékek közvetítését hangsúlyozza (Vertetics 2020). Ezzel szemben azt mondhatjuk, egyetértve Kapusi Angélával (2024: 17), hogy az irodalomtanítás egyik legfőbb célja, hogy az irodalmi szövegek által a tanulók közelebb kerüljenek önmaguk és a világ alaposabb megértéséhez. Kapusi szerint érdemes lenne a magyartanításban egy-egy órát a művészetpedagógia vagy a művészettel történő nevelés elve mentén megtartani annak érdekében, hogy közelítsük az irodalmi műveket és a művészetet a diákokhoz (Kapusi 2022a: 150). A művészetpedagógia célja, hogy a művészetet és az alkotótevékenységet eszközként alkalmazza a saját érzések és gondolatok tudatosítására, amely segíti a diákokat a személyiségfejlődésükben (Kiss 2014; 2021). Ehhez kapcsolódik az irodalompedagógia, amely egyrészt kulturális közvetítő szerepet vállal: az olvasóvá és befogadóvá nevelés, másrészt a lelki-szellemi fejlődés támogatásának eszköze is lehet, különösen terápiás keretek között (Kapusi 2024).

Ezen elvek alapján a stilisztikai alakzatokat nem izolált nyelvi jelenségekként tanítom, hanem az utazás metaforájára felfűzve, kortárs irodalmi művek összefüggésében. A cél, hogy a tanulók ne csak felismerjék, hanem át is érezzék mindezek jelentésteremtő erejét. Fenyő D. György alapvetése: „legyen az irodalom mindenkié” (2022: 15), irányítúként szolgál, ezért is fontos a kortárs líra bevonása és tanórai jelenléte. Az irodalomtanítás manapság eltávolodott eredeti küldetésétől: a művészi élmény átélésétől, az érzelmi azonosulástól és attól a lehetőségtől, hogy az olvasás segítse az önmegértést és az empátia kialakulását. A jelenlegi Nemzeti alaptanterv (2020) túlterheltsége (ahogyan Jánk István [2021: 132] fogalmaz: „...az irodalomanyag a reformtankönyvekben testet öltő” tanterv miatt jelentősen megnőtt, elvégezzhetetlenül sokra duzzadt”) és kronologikus szerkezete gyakran lehetetlenné teszi a mélyebb feldolgozást és a kortárs szövegek beemelését a tanórákba, ezáltal a tanulók idegenkednek az irodalomtól. Ennek következménye,

hogy a szövegértés és a szövegalkotás készségei sem tudnak megfelelően fejlődni, ez pedig akadályozza az önkifejezést is (Sipos 2019: 6). Az óra ezt a hiányt próbálta orvosolni: az alakzatok tanítása úgy épült fel, hogy az egyszerre szolgálja a diákok stílusérzékének a fejlesztését és önreflexiók képességük erősítését. A klasszikus és kortárs szövegekhez kapcsolódó kreatív írásos feladat segítségével lehetőséget kaptak arra, hogy saját gondolataikat formába öntsék, és ezzel egyidejűleg új kapcsolatot alakítsanak ki az irodalommal.

Az elmúlt években mind a köz-, mind a felsőoktatás területén egyre több szakmai megszólalás született a magyartanítás aktuális helyzetéről, és ezek többnyire egy irányba mutatnak: elengedhetetlen a tananyagtartalmak újragondolása, a tantervi struktúra korszerűsítése, valamint az oktatási szemlélet frissítése (Kusper 2019: 31). A magyarországi irodalomtanítás középpontjában a szépirodalmi alkotások, különösen a klasszikus művek állnak. Az olvasás oktatása ennek megfelelően elsősorban szépirodalmi szövegekre épül, amely kizárja más szövegtípusok rendszeres megjelenését az irodalomórákon (Greenfield 2009; Józsa et al. 2017). Nemzetközi kitekintésben azonban nem mindenhol jellemző a klasszikus irodalom kizárólagossága. Magyarországon a Nemzeti alaptanterv kiemelten kezeli az olvasás képességének a fejlesztését és az olvasási kedv kialakítását, ugyanakkor hangsúlyozza a kronologikus tananyag-elrendezést, a kánonközpontúságot és a kultúráközvetítés holisztikus szemléletét (Herédi 2021).

Új perspektívák az irodalomtanításban: a módszerek és a kortárs irodalom

Ahogy az érzékelhető, a célkitűzésekben ellentmondás feszül: míg a szövegértés fejlesztése, illetve az olvasási kedv felkeltése és mélyítése lenne kívánatos, a merev kronológia és a klasszikusok dominanciája ezt sokszor nehezíti. A klasszikus irodalmi művek befogadásának nehézségeit sok esetben a tananyag irodalomtörténeti struktúrája okozza – ez a kronologikus megközelítés (ahogy arra Kusper Judit rávilágít) a 19. századi pozitivisták tudományfelfogás örökségeként máig meghatározza az oktatási gyakorlatot. Ezzel szemben a hazai szakmai diskurzusban egyre inkább előtérbe kerül egy alternatív nézőpont: a problémaalapú vagy – ahogy Kusper Judit (2019) javasolja, elkerülve a „probléma” negatív vonatkozását – a tematikus vagy témaközpontú szemlélet. Ez az elgondolás nemcsak elméleti keretet jelentett, hanem be is épült a tanórába. Az óra felépítése az utazás motívuma köré szerveződött, és ez az irodalmi toposz nemcsak tartalmilag kötötte össze a különböző szövegeket és feladatokat, hanem szimbolikus jelentéshordozóként is végigkísérte a tanulási folyamatot. A tematikus szerkesztés és a művészetpedagógiai megközelítés együttesen segítették azt, hogy az óra ne pusztán ismeretátadás legyen, hanem élményszerű és reflektív tanulási tér jöhessen létre. Bókay Antal (2006: 41) már közel két évtizede megfogalmazta a modern irodalomtanítási modell lehetséges jellemzőit – például az egyéni befogadásra és önismeretre építő megközelítést, a játékos, szórakoztató elemeket, a tömegkultúrára való nyitottságot, valamint az eltérő értelmezéseket kutató, intertextuális és kontextuális szemléletet, továbbá a befogadó, interaktív együttműködésre építő tanórai gyakorlatokat.

Az irodalomtanítás – különösen a NAT elvárásaival összhangban – gyakran a kánonközpontú, ismeretátadásra épülő megközelítést részesíti előnyben, amely háttérbe szorítja a tanulói élményt, az alkotó részvételt és a személyes jelentésalkotást. Ezzel szemben Kapusi (2024) értelmezésében az irodalompedagógia arra hívja fel a figyelmet, hogy az irodalomtanításnak nyitnia kell a művészetpedagógia irányába. Ez a szemlélet az irodalmi műveket nem elsősorban „megfejtendő” szövegekként, hanem önismereti, közösségi és művészi tapasztalati terekként kezeli, ahol a tanulók saját élelményeikkel rezonálva kapcsolódhatnak a művekhez. A művészetrel történő nevelés és a művészetpedagógia eszköztára – például a drámapedagógia, a kreatív írás vagy az interaktív, multimodális feldolgozás – lehetőséget ad arra, hogy a tanulók aktív, alkotó szereplőként vegyenek részt az órákon, ezek olyan tevékenységformákat jelentenek, ahol a művészet eszközként jelenik meg. Ez nemcsak a tanulói motivációt növelheti, hanem fejleszti a kritikai gondolkodást, az érzelmi intelligenciát és a kulturális nyitottságot is. Az élményszerű és befogadó tanítási gyakorlat így nem csupán a tantárgy iránti érdeklődést erősítheti, hanem hozzájárulhat a diákok személyiségfejlődéséhez is. A tevékenységek

sokfélesége eltérő szakmai kompetenciákat igényel, ugyanakkor közös jellemzőjük a szándékolt hatás, vagyis az, hogy a művészetten keresztül befolyásolják a résztvevőket, továbbá az, hogy középpontjukban az alkotó emberi tevékenység álljon (Kiss 2017). Mindezek újraértelmezik a pedagógus szerepét is: nem csupán tudásközvetítőként, hanem facilitátorként és értelmezési folyamatokat támogató nevelőként jelenik meg az irodalomórán.

Hansági Ágnes (2017) külön kiemeli, hogy a klasszikus irodalmi szövegek világa nyelvében, műveltségi háttérében és időbeli távolságában sokszor idegenül hat a mai olvasó számára. Az olvasás örömét és a művészeti tapasztalat felszabadító élményét inkább azok a kortárs szövegek tudják biztosítani, amelyek világtapasztalata és nyelvezete nem szorul állandó magyarázatra. Ehhez szorosan kapcsolódik az a gondolat is, amely a klasszikusokat kortárs szövegekkel együtt, egymás kontextusában értelmezi – ezt a logikát Kapusi Angéla (2024) is hangsúlyozza, de olvasható Kusper Judit (2019) írásában is. A klasszikus és kortárs művek összeolvasása lehetővé teszi, hogy a tanulók saját tapasztalataikhoz közelebb álló kérdésfelvetéseken keresztül kerüljenek kapcsolatba a kánon szövegeivel is. E logika segíthet az olvasás megszerettetésében, különösen akkor, ha a tanulói életvilág szempontjaihoz illeszkedő témák mentén történik a szövegválasztás.

Ezen pedagógiai és irodalomszemléleti megközelítések (a tematikus tanítási logika, a művészetpedagógiai irányultság, valamint a klasszikus és kortárs szövegek párbeszédbe állítása) meghatározó módon alakították az óra koncepcióját is. A következőkben ennek az órának a részletes bemutatása olvasható, amelyben az elméleti kiindulópontok gyakorlati megvalósulása is megjelenik.

„*ezt is elviszem magammal*”: irodalomóra a gyakorlatban

„Mit vinnél magaddal, ha most útra kelnél?” – ezzel az elgondolkodtató, személyes megszólítással indult az óra. A foglalkozás első szakaszában a tanulókkal közösen idéztük fel a közelmúlt egyéni utazásait: ki merre járt, milyen benyomásokat, emlékeket őriz, és milyen érzések társultak ezekhez az élményekhez. Ez a szakasz segítette a diákokat abban, hogy saját tapasztalataikhoz kapcsolódva hangolódjanak rá az óra témájára. Majd ezt követően egy jövőbeli, elképzelt utazásról beszélgettünk: legyen szó egy közelgő nyaralásról, hazautazásról vagy akár egy egyszerű hétvégi útról, ám a kérdések ugyanazok maradtak: Mit vinnél magaddal? Milyen gondolatok, érzelmek kísérik ezt az indulást? Milyen elvárásokkal, érzésekkel nézel az út elébe? Bár a diákok kezdetben visszafogottan reagáltak, a bizalom fokozatos kiépülésével egyre mélyebb és személyesebb válaszok érkeztek, amelyek értékes kiindulópontot jelentettek a további közös munkához. Ezen a ponton egy szimbolikus, közös utazásra hívtam őket, amelyhez jó szívvel csatlakoztak. Megosztottam velük saját „útravalómat”: azt, hogy számomra mit jelent ez az utazás, milyen hangulatot, érzésvilágot szeretnék magammal vinni, és hogy milyen térbe képzelem el ezt a közös utat. Mindezt az óra tematikájához igazodva három retorikai alakzat – a felsorolás, a fokozás és a halmozás – segítségével fogalmaztam meg, három példamondatot (1–3) használva. Ezek modellálták azokat a nyelvi eszközöket, amelyeket a tanulók is alkalmaztak saját szövegalkotásuk során:

- (1) A bőröndömbe pakolok egy térképet, egy fényképet, egy jegyzetfüzetet, egy tollat, egy kavicsot a tengerpartról.
- (2) A vágyam, hogy mesés, fantasztikus, csodálatos, lenyűgöző helyekre utazzak.
- (3) Olyan helyre szeretnék utazni, ahol szabadon kifejezhetem, kimondhatom, kiudhönghetem, kiordíthatom az érzéseimet.

A bemelegítő, érzelmileg is ráhangoló beszélgetést követően páros munkában folytatódott az óra. A tanulók elé három, kivetített mondat került, amelyeket párban kellett értelmezniük. Közösen kellett keresniük olyan nyelvi és tartalmi elemeket, amelyek a három mondat között összekötő kapocsként működhetnek. A feladat célja az volt, hogy a tanulók önállóan fedezzék fel azokat a közös struktúrákat és jelentésbeli fokozódásokat,

amelyek az egyes mondatokban rejtve vannak. A diákok figyelemre méltó érzékenységgel azonosították a mögöttes grammatikai mintákat és a fokozásra épülő tartalmi összefüggéseket. A közös gondolkodást irányított kérdések támogatták, amelyek fokozatosan vezették el őket a három retorikai alakzat – a felsorolás, a fokozás és a halmozás – pontos felismeréséhez és értelmezéséhez. Miután mondatonként megvizsgáltuk és közösen értelmeztük a szerkezeteket, kiderült, hogy melyik példamondat melyik alakzatra épül. Az eljárás azért bizonyult különösen hatékonynak, mert a tanulók a foglalkozás eleji személyes bevonódás eredményeként nyitottan, motiváltan kapcsolódtak be a közös értelmezésbe, és a fogalmak tartalmát saját megfigyeléseik és következtetéseik alapján alkották meg. Ezzel a tanulási folyamat nemcsak mélyebb megértést, hanem nagyobb tanulói autonómiát is eredményezett. A fogalmak rögzítésére a hagyományos táblai jegyzetelés szolgált, jelezve, hogy ezek a kulcsfogalmak a füzetben is rögzítendőek, hiszen az óra további részében aktívan kellett építeni ezekre az ismeretekre.

Az elméleti tartalmak rögzítése után következett az óra elején megfogalmazott közös, képzeletbeli utazás: belső tájakon, a diákok saját gondolatain és érzésein keresztül vezetett az út. Irodalmi „útitársaik” Ady Endre és Erdős Virág voltak, mindehhez a három nyelvi eszköz pedig a felsorolás, a fokozás és a halmozás voltak. Az irodalom egy olyan sokrétű világ, amely mindenki számára kínál kapcsolódási pontokat. Olyan tereket, amelyek az emberi élet legfontosabb kérdéseit érintik: sorsokról, személyes győzelmekről, kudarcokról, szerelemről, társadalmi és egyéni küzdelmekről, örömről és veszteségekről mesélnek – mindarról, amihez ma is lehet és érdemes viszonyulni. Ezért fontos, hogy az irodalomórák ne csupán a kanonizált szövegek értelmezéséről szóljanak, hanem lehetőséget adjanak arra is, hogy a tanulók saját történeteik, tapasztalataik révén aktívan részt vegyenek az értelmezés és az alkotás folyamatában. Ahogyan az irodalom is visszhangja a világnak, úgy kell lehetőséget adni a diákoknak is, hogy saját hangjukon reflektálhassanak az őket körülvevő valóságra. Ezért fontos a kortárs irodalom beemelése a magyarórák rendszerébe, ahogyan Kapusi Angéla is megfogalmazza: „az irodalomtanítás folyamatát végig lehetne vezetni úgy, hogy a Nemzeti alaptantervben, kronologikus rendszer szerint rögzített klasszikus irodalmi művek tárgyalása közben (ahol a pedagógus úgy érzi, a tantervi szöveg helyett vagy mellett) néhány esetben, ha a téma engedi, hozzákapcsolunk olyan kortárs művet, amely témáját, formáját, műfaját vagy problémakörét tekintve, megegyezik a tantervi szöveggel” (Kapusi 2022b: 148). Ez a szemlélet határozta meg ennek a rendhagyó (értsd: bemutatóóra) irodalomórának a felépítését is.

A tananyagot a fent említett két szerző versei próbálták közelebb hozni a tanulókhoz. Az egyik választott szöveg Ady Endre *A föl-földobott kő* című verse volt, amely a klasszikus irodalmi kánon kiemelkedő darabja, és már az általános iskolai törzsanyagban is szerepel, így a diákok számára ismerősnek hatott. A vers központi témája – az otthon elhagyása és a visszatérés vágya – alkalmasnak bizonyult arra, hogy az utazás motívumán keresztül egy jelentéssel telített, érzelmileg is megszólító szöveggörnyezetben ismertesse meg a tanulókat a retorikai alakzatokkal. Ily módon a vers hatékony eszközként szolgált arra, hogy a Nemzeti alaptanterv által előírt tartalmakat élményszerű, irodalmi közegben dolgozzuk fel.

A másik választott szöveg egy kortárs költemény volt: Erdős Virág *Ezt is elviszem magammal* című verse. Ez a mű mai hangon szólítja meg az olvasót, nyelvezete, témakezelése és látásmódja közelebb áll a középiskolás korosztály tapasztalataihoz és érzékenységéhez, így könnyebben képes érzelmi és értelmezési kapcsolatot teremteni a diákokkal. Ugyanakkor a vers Ady Endre *A föl-földobott kő* című költeményével tartalmi és formai vonatkozásban is párbeszédbe lép: nem csupán az utazás és az otthonról való eltávozás motívumában mutatkozik tematikus rokonság, hanem az Ady-versre tett intertextuális utalások révén reflexióversként is értelmezhető. Ez a kapcsolat lehetőséget adott arra, hogy a tanulók ne csupán önálló irodalmi szöveggént, hanem egy irodalmi hagyományra reflektáló alkotásként is értelmezzék Erdős Virág versét.

A foglalkozás következő szakaszában a tanulók meghallgatták a két verset, miközben a kinyomtatott szövegeket követve végig is olvashatták őket. A felolvasás és az egyidejű vizuális követés célja az volt, hogy minden tanuló

teljes egészében megismerkedjen mindkét költeménnyel. A két vers kiválasztásában tudatos törekvés volt az, hogy egyrészt az utazás toposzához kapcsolódjanak, másrészt pedig lehetőséget nyújtsanak a tanulók számára a kortárs irodalommal való találkozásra, ami különösen fontos pedagógiai célnak tekinthető. A versek feldolgozását tartalmi és hangulati összehasonlító feladattal kezdtük. A tanulók párokban dolgozva beszéltek meg, milyen közös vagy eltérő elemeket fedeztek fel a két szövegben, majd megosztották gondolataikat a csoporttal. A megbeszélés fókuszában az a kérdés állt, hogyan kapcsolódik egymáshoz a két vers. A tanulói reflexiók többsége a magyarság mint létélmény, illetve a jelenkori magyar identitáshoz való viszony kérdését emelte ki. A tanulói válaszok őszintén és érzékenyen mutatták meg, hogyan gondolkodnak a mai fiatalok saját magyarságukról: a kiábrándultság, a közösségbe vetett hit és a belső identitástudat háromféle nézőpontját hozták felszínre. Ezek az eltérő attitűdök értékes kiindulópontot jelentettek a közös gondolkodásra, az irodalmi szövegek értelmezésére és az önreflexióra.

A versfeldolgozás következő lépéseként a tanulók ismételten elolvasták a két művet, majd azt a feladatot kapták, hogy három különböző színnel jelöljék meg a szövegben az óra során közösen feldolgozott három retorikai alakzat példáit (minden alakzathoz egy színt rendelve). A feladat célja kettős volt: egyrészt az elméleti ismeretek megerősítése a felismerés szintjén, másrészt a multiszenzoros tanulás elősegítése (Gyarmathy 2007), azaz a hallott és az olvasott szövegek vizuális kódolása a színjelöléssel. A páros munka után közösen összegeztük a megfigyeléseket, és megbeszéltük, hogy az egyes párok mely sorokat, kifejezéseket azonosították az adott alakzatok példáiként. A közös reflexió során értékes szempontok és új példák kerültek a felszínre, hiszen a tanulók egymás meglátásaira reagálva gazdagították saját értelmezésüket is.

A tanóra következő szakaszában a tanulók egyéni munkába kezdtek. Első lépésként ki kellett választaniuk a két feldolgozott vers közül azt, amelyik személyesebben szólította meg őket, a másik szöveget pedig félretették. Majd a választott verset újra elolvasták, és egy újabb, általuk kedvelt színnel – lehetőség szerint olyannal, amelyet korábban még nem használtak – megjelölték azt a versrészletet, sort, amely leginkább megérintette őket. A feladat célja az volt, hogy a tanulók személyes viszonyt alakítsanak ki a választott művel. Ezt követte maga az alkotótevékenység. A kiválasztott részletet kivágták, és új térben helyezték el, egy üres lap tetszőleges pontjára ragasztották. A kreatív írás gyakorlata úgy valósult meg, hogy a kiválasztott versrészlet felhasználásával saját verset kellett írniuk, újra kellett komponálniuk az eredeti verset saját, egyéni gondolataikkal és érzéseikkel. Az inspirációt ehhez a feladathoz Kapusi Angéla (2024) irodalompedagógiáról szóló tanulmánya adta, amely hangsúlyozza az önkifejezést elősegítő, biztonságos és elfogadó tanulási környezetfontosságát. Ennek megteremtése alapfeltétele annak, hogy a tanulók hitelesen tudják megfogalmazni saját belső világukat, és merjenek alkotó módon kapcsolódni az irodalmi szövegekhez. Ebben a térben a pedagógus elsősorban kísérő és facilitátori szerepet tölt be, a „legkisebb beavatkozás” elvét követve, bátorítva a tanulói önállóságot és kreativitást (Kapusi 2024). A munkák bemutatása során minden egyes verset külön-külön méltattam, kiemelve az alkotó bátorságát és egyediségét, a felszólalókat pedig tapssal is elismertük, ezzel is erősítve a közösségi megbecsülést és a tanulói önbizalmat. Ez a feladatrész ugyanakkor nemcsak az önkifejezést és az érzelmi bevonódást szolgálta, hanem didaktikai célja is volt: lehetőséget adott arra, hogy a tanulók az óra első részében megismert irodalmi alakzatokat ne csupán felismerjék, hanem meg is alkossák őket. Így az elméleti tudásuk gyakorlati tapasztalattal párosult, és a tanulási folyamat a befogadástól az alkotáson át a reflexióig ívelt. A megadott feladat következményeképpen az alábbi versek születtek, a teljesség igénye nélkül (4–9).

(4)

„Elhagyod ezt a szép országot.

E föl-földobott kő, földre hullva,

Kicsi országom, újra meg újra – visszatér e gondolat,
Hazajön a fiad.
Remélkedve, hogy a remény hal meg utoljára.”

(5)

„Tied vagyok én nagy haragomban,
Nagy hűtlenségemben, szerelmes gondban
Szomoruan magyar.
Szomorúan fel-fel bandukol,
Felér Budapestre, de nem érzi magát teljesnek.
Bandukol és menetel, még kedve el nem ettyel.

Szomorú a magyar, mert nincsen teljesen joga
a boldogsághoz.
Szomorúan megy, jobbra és balra, még
értelmet nem lát.
Szomorú, mert sokáig menetel, és még
a végén össze nem esik.”

(6)

„Mondanám, hogy én a tiéd vagyok.
Mondhatnám, cselekedhetnék, gondolkodhatnék így.
Tehetném, sőt esküdnék. Minding bennem égsz,
mindig és mindenhol téged látlak, jajj, boldog, naiv magyar.

Tied vagyok én nagy haragomban,
Nagy hűtlenségemben, szerelmes gondban,
Szomoruan magyar.
Lehet szomorú vagyok, mint magyar,
de legalább boldog vagyok, mint ember.”

(7)

„viszem a tutit, viszem a gagyit
viszem az otthonkában utcára tett nagyit
megannyi némán átbliccelt évet
elviszem magammal a szentendrei HÉV-et
viszem a Marcsit, viszem a Karcsit.
... .. kajcsit.

Felalá esik,
Becsiccsent teste alig tud lábon állni.
És amikor már lábba áll
A metro már nem jár.”

(8)

„Magyar honra száll a madár,
Hiába a párizsi pompa, színes világ.
A csinos nők, a fennséges ideák.
Hiába minden, mit elém tárt a nagyváros,
Titkon, én mindig haza vágyok.
Mert ha magyar fest, ha magyar ír,
Táncba kezd mind a száz papír,
Ó, magyar költő, ne feledd, honnan jöttél.
Mert mindig visszatérsz, hiába szöknél.
Én is visszatértem, de nem akartam.
Viszont a nagyvárosi álmokkal sosem haladtam.
És jaj, hiába mindenha szándék.
Százszor földobnál, én visszaszállnék.
Százszor is, végül is.”

(9)

„Föl-fölhajtott kő, bús akaratlan,
Kicsi országom, példás alakban
A te orcádra ütök.
Ütöttem gyengébbet, erősebbet.
Árultalak el hataloméért, pénzért.
Régi nagy híred fényét már nem leli,
Igazából létében már örömét sem leli.”

A diákok által készített versek rendkívül sokszínűek voltak: különböző stílusokat és nyelvi regisztereket alkalmaztak, ugyanakkor mindegyik alkotás hiteles módon reflektált olyan mélyebb témákra, mint a magyarság kérdése, az otthonhoz való viszony vagy az egyéni lét élménye. A szövegekben egyaránt megjelent az irónia, a fájdalom, a remény és a humor, ami nemcsak az alkotói szabadságot, hanem a tanulók társadalmi érzékenységét is tükrözte. Az órai munka során valamennyi tanuló aktívan és motiváltan vett részt a feladatban – nem volt olyan diák, aki ne dolgozott volna. Meglepő volt azonban, hogy a diákok közül viszonylag kevesen választották Erdős Virág versét saját alkotásuk alapjául. Ezt látva rövid beszélgetést kezdeményeztem a csoporttal a választásaik okáról. Elmondásuk szerint bár nyelvezetében közelebb érezték magukhoz a kortárs szöveget, az Ady-vers mondanivalója mellett az is fontos szerepet játszott a döntésükben, hogy azt ismerősebbnek,

„biztonságosabbnak” érezték. Ez a tapasztalat jól rávilágít arra, hogy a kortárs irodalom még mindig háttérbe szorul a köznevelésben, így kevésbé válik a tanulók számára értelmezhető és kapcsolható referenciává.

Összegzés

Az alkalmazott feladatsor egyszerre szolgálta a stilisztikai ismeretek elmélyítését és az élményalapú tanulást. Az irodalom- és művészetpedagógiai megközelítés lehetőséget teremtett arra, hogy a tanulók kreatív alkotófolyamat során próbálják ki saját hangjukat, kifejezzék véleményüket, és megélik élettapasztalataikat. Ezzel nemcsak a tanultakat alkalmazták a gyakorlatban, hanem saját gondolataik artikulálására is teret kaptak, és ez segítette az önreflexiót, valamint a személyes kapcsolódást az irodalmi szövegekhez. Ez a tanulásszervezési forma – ahogy arra Kapusi Angéla (2024: 31) is felhívja a figyelmet – különösen hatékony lehet abban, hogy a tanulók sikerélményhez jussanak, és az oktatási folyamatot befogadóbb, motiválóbb és demokratikusabb tanulási környezetté alakítsa. Ennek hatására nemcsak a tanulási eredményesség nőhet, hanem a személyiségfejlődés és az önbizalom erősítése is megvalósulhat.

Összességében eredményesnek bizonyult a retorikai alakzatok feldolgozásának ez a kreatív, alkotásközpontú megközelítése. A tanulók számára biztosított alkotói szabadság – amely nem sablonok vagy előre megadott szempontok mentén vezette őket, hanem teljes mértékben egyéni kifejezési lehetőséget adott – lehetővé tette, hogy személyes tapasztalataikat és gondolataikat reflektáltan formálják meg. Ennek köszönhetően az órai produktumok hitelesek, sokszínűek és önazonosak lettek. Kiemelt értéként tekinthetünk arra is, hogy a tanulók közül többen vizuális kifejezésformákban is megfogalmazták mondanivalójukat: az elkészült versekhez illusztrációkat készítettek. Ezek az apróbb rajzok is jól tükrözték a tanulók művészi érzékenységét, ezt az is támogatta, hogy a feladat egy művészeti tagozatos osztályban valósult meg. A vizuális és a verbális önkifejezés összekapcsolása tovább erősítette az irodalom élményszerű megközelítését, és komplex módon járult hozzá az új ismeretek elsajátításához.

Irodalom

- Bókay, Antal 2006. Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 39–53.
- Bodrogi Ferenc Máté – Czimer Györgyi – Füzfa Balázs – Szakály Szilvia 2016. Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrákezelés a digitális korban. In: Füzfa Balázs (sorozatszerk.) *IROM-KÖNYVEK III. Az irodalomtanítás innovációjának országos műhelye*. Savaria University Press. Szombathely. <https://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf> (2025. április 2.)
- Fenyő D. György 2022. *Az irodalomtanítás módszertana: Éthosz és praktikák*. Tea Kiadó Kft. Budapest.
- Gyarmathy Éva 2007. *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó. Budapest.
- Greenfield, Patricia M. 2009. Technology and informal education. What is taught, what is learned. *Science* 323(5910): 69–71. <https://doi.org/10.1126/science.1167190>
- Hansági Ágnes 2017. Kánonon innen és kánonon túl. Megjegyzések a „gyermekirodalmi kánon” és a „gyermekirodalmi klasszikus” kérdéséhez. In: Hansági Ágnes – Hermann Zoltán – Mészáros Márton – Szekeres Nikoletta (szerk.) *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. FISZ. Budapest. 15–33.
- Herédi Rebeka 2021. Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi. In: *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Magánkiadás. Békéscsaba. 71–80.

- Herédi Rebeka 2022. Irodalomtanítás–elvárások, szerepek, modellek, megközelítésmódok: Pedagógusnézetek vizsgálata fogalomtérképpel. *Iskolakultúra* 32(5): 110–126. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/43890> (2025. április 2.)
- Jánk István 2021. A magyar anyanyelv-pedagógia adóssága, aktuális problémái és a csőlátású magyarországi magyarok. In: Csernicskó Imre – Kozmács István (szerk.) *Kétnyelvűség – oktatás – nyelvmenedzselés: Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra. 129–138.
- Józsa Krisztián – Fiala Szilvia – Józsa Gabriella 2017. A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire. *Anyanyelv-pedagógia* 10(1): 23–32. <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.1.2>
- Kapusi Angéla 2022a. A magyartanítás lehetőségei a szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek körében. In: Bíró Rita Zsófia – Egri Tímea – Farkasné Gönczi Rita – Reményi Tamás (szerk.) *Együtt vagyunk erősek! – esélyegyenlőség, integráció és inklúzió a köznevelésben és a társadalomban. Az 50 éves Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete jubileumi Országos Szakmai Konferenciája*. Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete (MAGYE) – ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. Budapest. 147–152.
- Kapusi Angéla 2022b. Jól nevelni – Gondolatok a művészetalapú módszerek népszerűsítésének érdekében. *Új Pedagógiai Szemle* 72(11–12): 68–76. <https://upszonline.hu/index.php?article=721112010> (2025. április 2.)
- Kapusi Angéla 2024. Irodalompedagógia: Kísérletek egy fogalom meghatározására. *Új Pedagógiai Szemle* 11–12. [https://upszonline.hu/resources/volumes/74/issues/11-12/upsz_74\(11-12\)_2024__007__kapusi_angela.pdf](https://upszonline.hu/resources/volumes/74/issues/11-12/upsz_74(11-12)_2024__007__kapusi_angela.pdf) (2025. április 12.)
- Kiss Virág 2010. Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra* 20(10): 18–31. http://real.mtak.hu/57898/1/2_EPA00011_iskolakultura_2010-10_szeparatum.pdf. (2025. április 12.)
- Kiss Virág 2014. A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány* 2: 69–81. <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6493/4930> (2025. április 28.)
- Kiss Virág 2017. Művészetalapú módszerek. In: Kárpáti Andrea (szerk.) „A világ új kép a művészetben és a tudományban”: fókuszban a vizuális kultúra pedagógiája. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 52–53.
- Kiss Virág 2021. Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I–II. *Vizuális Kultúra* 1(2): 46–52. http://vizualiskulturaujsag.hu/wp-content/uploads/2021/03/4.1%20Kiss_j1.pdf (2025. április 2.)
- Kispál Dániel 2019. Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In: Kusper Judit (szerk.) *Kánonok és kultuszok a gyermek és ifjúsági irodalomban*. Líceum Kiadó. Eger. 21–30.
- Kusper Judit 2019. Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.) *Kánonok és kultuszok a gyermek és ifjúsági irodalomban*. Líceum Kiadó. Eger. 31–38.
- NAT 2020 = Nemzeti alaptanterv 2020. <https://ofi.oh.gov.hu/nemzeti-alaptanterv> (2025. április 12.)
- Ovidius 1964. *Átváltások*. Magyar Elektronikus Könyvtár. <https://mek.oszk.hu/03600/03690/03690.htm#74> (2025. április 12.)
- Saint-Exupéry, Antoine de 2019. *A kis herceg*. Móra Könyvkiadó. Budapest.
- Sipos Zsóka 2019. Gyenge olvasási képesség és pedagógiai relevanciái. *Anyanyelv-pedagógia* (12)4: 5–23. <https://doi.org/10.21030/anyp.2019.4.1>
- Vertetics Ádám 2020. Nemzeti Alaptanterv. *Köz-gazdaság*. 15(4): 59–76. <https://doi.org/10.14267/RETP2020.04.06>

Kristóf Sándor Bártfai

Another way to teach literature: teaching rhetorical figures from a literature-pedagogical perspective

Teaching literature goes beyond the mere transmission of knowledge: it should strive to create a learning environment in which students can connect to texts through their own experiences, emotions, and intrinsic motivation. The study takes as its starting point that education itself is a creative process in which the teacher—following the Pygmalion metaphor—shapes opportunities for self-expression from attention, trust, and intentionally designed pedagogical situations. This requires a safe and accepting space where learners can step out of their habitual routines and experience the joy of creative thinking, self-reflection, and independent interpretation. This study presents a Hungarian literature lesson delivered by the author within the framework of the 12th First-Language Teaching Competition in the Carpathian Basin. The lesson focused on three rhetorical figures—gradation, enumeration, and accumulation—addressed through methods grounded in arts pedagogy and creative writing. Endre Ady’s *A föl-földobott kő* and Virág Erdős’s *Ezt is elviszem magammal* served as textual basis for exploring the topos of the journey, while allowing students to articulate their own experiences and preferred interpretive pathways. The methodological framework drew on humanistic pedagogy, arts pedagogy, and approaches oriented toward experience- and creation-centred learning. The tasks assigned during the lesson enabled students to infuse abstract stylistic phenomena with personal meaning and to speak in their own voices. The sequence of activities, supporting both verbal and visual self-expression, contributed to deeper text comprehension, reflective thinking, and the strengthening of students’ self-confidence. The author’s teaching experience suggests that an arts-pedagogical, creation-centred approach effectively enhances student engagement and fosters a more democratic and experiential learning environment.

Kulcsszók: irodalompedagógia, magyartanítás, alakzatok, kreatív írás, tanulói bevonódás

Keywords: literary pedagogy, teaching literature, rhetorical figures, creative writing, student engagement

Az írás szerzőjéről

Bártfai Kristóf Sándor

Miskolci Egyetem, Miskolc, Magyarország

bartfaikristof0805[kukac]gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8210-1627>

Copyright © 2026 Kristóf Sándor Bártfai



This is an open-access article. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).