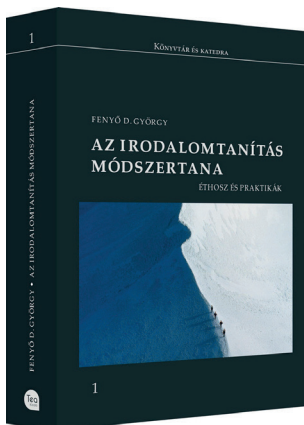


Fenyő D. György

Az irodalomtanítás módszertana. Éthosz és praktikák I–II. (Molnár Gábor Tamás)

TEA KIADÓ. BUDAPEST. 2022. 1174 OLDAL

Irodalmat, irodalomról, irodalommal



Fenyő D. György kötete túlzás nélkül példa nélküli műnek mondható a magyar szakmódszertani irodalomban. Ilyen terjedelmű és távlatú kötet (főként egyetlen szerző által írt kötet) még nem jelent meg az irodalomtanítás-módszertan témakörében, és még a többszerzős, kutatócsoportokhoz vagy műhelyekhez kötődő tanulmánykötetek, egyetemi jegyzetek is elvétve közelítik meg azt a rendszerességet és széles körű áttekintést, amely Fenyő művét jellemzi. A kétkötetes opus magnum egy több évtizedes tanári, vezetőtanári, tananyagfejlesztői és irodalomértelmezői pályafutás kiemelkedő csúcsa. Fenyő D. György korábban írt és szerkesztett munkái (például *A Biblia az irodalomban* [1998], *Poétai iskola* [1999], *Hézagpótlás* [2010], *Útikalauz a vershez* [2021]) is kiválóan használható segédeszközök a magyartanításnak, és némelyikük mindenképpen megérné egy újrakiadást, főként akkor, ha ezek digitális formában válnának hozzáférhetővé a tanárok számára.

Ez utóbbi megjegyzés egyébként a jelenlegi kötetre is vonatkozik: az áttekinthető, érvelő, gondolkodtató fejezetekhez kétségtelenül illik a kézikönyvszerű, nyomtatott, keményborítós, kétkötetes formátum, de a bőséggel adagolt példákat, feladatokat, óravázlatokat, dolgozatmintákat szívesen látnám valamilyen jól áttekinthető online felületen. A példatár és a magyarázó szövegek elkülönítésének természetesen meglenne a maga veszélye. A kötet alcíme is az „éthosz és praktikák” összetartozását sugallja, ennek jelentőségét Bodrogi Ferenc Máté remek könyvkritikája már alaposan feltárta (Bodrogi 2023). Az online publikálás kétségtelenül jobban csábítana arra, hogy a tanárok az egyes anyagokat a tágabb

kontextustól függetlenül töltsék le és használják. Noha ez egyébként összhangban lenne a Fenyő által a bevezető fejezetben ajánlott szakácskönyvhasonlaltal is, a példatár elkülöníthetőségével kapcsolatos kételyek egyszerűsége az analógia korlátaira is rámutathatnak. Az egész vállalkozás legnagyobb kérdése – amint azt a tankönyv bevezetőjétől az utolsó fejezetig visszatérően hangsúlyozza – az, hogy milyen viszonyban áll a megtanulható, „mechanikusan” alkalmazható tanításmódszertan egyrészt a tanár személyiségével, másrészt pedig a tudományosan megalapozott elméleti tudással. Az *éthosz* mint vezérfogalom ezért is szerencsés: a kötet következetesen olyan tanári attitűd mellett érvel, amely nem választja el élesen a tanár személyiségét a szakmai tudásától és a módszertani jártasságától.

Ennek a magatartásnak magától értődő világnézeti, mondhatni antropológiai következményei is vannak: a zárófejezetben Fenyő D. György a tanár saját személyiségének fejleszthetőségéről, ugyanakkor a személyiség megőrzésének a szükségességéről is elmélkedik (1104–1105). Ez szorosan összefügg azzal, hogy a tanári pályát „alkotó értelmiségi foglalkozásnak” tekinti, és amellet érvel, hogy a magyartanárnak az állami rendszer

túlzó kötöttségei között is független értelmiséginek kell maradnia: „ezt az igényt a pálya minden szakaszában fenn kell tartani, a pályakezdés első percétől kezdve az utolsó megtartott óráig” (1105). Ebből a szemléletmódból adódik, hogy a könyv felfogásában a szakmódszertani praktikák szinte soha nem mechanikusan alkalmazott fogások, hanem egyrészt mindig helyzetekhez igazodnak, mérlegelést és döntést igényelnek, másrészt pedig távlati, szemléleti következményeik vannak. Szinte minden fejezet valamilyen nyitott kérdéssel, dilemmával indul: a nagyon általános kérdésektől (például Mi a magyartanítás célja, vagyis: egyáltalán miért tanítunk irodalmat? [57]) a nagyon konkrét tanórai szituációkig (például Hogyan kezdjük el feleltetni? Mit használhasson a diák a feleletéhez? Mennyi ideig tartson egy felelet? stb. [986–987]). A válaszközpontú a legtöbb esetben gondos mérlegelés, az érvek és ellenérvek végiggondolása és összemérése után jutunk el: Fenyő stílusának egyik legrokonszenvesebb jellegzetessége az, ahogyan a szerző türelmesen és igazságosságra törekedve sorra veszi valamely tanítási szokás, módszertani döntés, technika előnyeit és hátrányait.

Amint a fentiekből következik, és amint a tankönyv is visszatérően hangsúlyozza, a legtöbb tanításmódszertani kérdésre nincsenek egyértelmű és végleges válaszok, ezért némelyik fejezetben alternatív, egymást kiegészítő vagy akár helyettesítő megoldási javaslatok is helyet kaphatnak. Fenyő D. György módszertanának egyik legjellemzőbb sajátossága a változatosság és az alkalmazkodókészség. Például több helyen kiderül, hogy a szerző korántsem tartja megfelelőnek az oktatási rendszer jelenlegi szabályozási kereteit, de mindenekelőtt abban érdekelt, hogy megfelelő fogódzókat adjon a tanításhoz akár kevésbé szerencsés helyzetben is. A frontális óravezetés előnyeiről és hátrányairól szóló, a frontálisan tartott órák demokratikusabbá, többirányúvá tételére tett javaslatokat tartalmazó fejezet (621–646) az egész könyv egyik legizgalmasabb része, és példázza a szerző rugalmas szemléletmódját, amely olykor a „szükségből erényt” elvének is megfelel. Hasonló mentalitással fordul a hátrányos helyzetű, motiválatlan tanulókkal való foglalkozáshoz is, jelezve „a panaszkodás, a hibáztatás, a mentegetőzés nyelvének” vagy éppen a nehézségek elhallgatásának a kockázatait (1052).

A hátrányos helyzetű tanulók tanításáról szóló alfejezet arra is lehetőséget ad, hogy a szerző tanítási filozófiájáról és az irodalomtanítás lényegét illető felfogásáról is közelebbi képet alkossunk: egyrészt itt is hangsúlyozza, hogy „nem is a módszeren és a technikán múlik, mennyire lesz eredményes egy tanár, hanem az attitűdön, a diákokhoz való szólás hangnemén, a viszonyulás tartalmán” (1052). Másrészt: amikor mégis módszertani megfontolásokba bocsátkozik, megkülönbözteti az „irodalomról tanítást” és „*magát az irodalmat*” (1053), egyértelműen az utóbbi tanításának az elsőbbségét hangsúlyozva. Ez persze összefüggésben van a szövegközpontúság már korán hangsúlyozott elvével, de itt különös erővel kerül elő: „Arra nem lesz szükségük, hogy az elégiát meghatározzák, de arra igen, hogy a halálon elgondolkozzanak. Irodalmat tanítani fontos nekik, mert empátiára, önmegértésre, mások motivációjának megértésére, önkifejezésre neveli őket. Az irodalomról tanítani viszont szinte teljesen felesleges” (uo.). A tankönyv még az első kötetben egymás mellé helyezte és összehasonlította az irodalomtanítás lehetséges koncepcióit. Ott ugyan általánosságban ezt olvastuk: „minden felsorolt céltételezés érvényes, létjogosult, és minden célkiemelés egyúttal feltételezi a többi cél meglétét és érvényességét” (59), de Fenyő már ott is jelezte, hogy az iskolarendszer egyes fokozatain és az egyes iskolatípusokban szelektálni kell. Ebből a szempontból a célképzetek nem egyenrangúak, hiszen a célok egymásra épülnek: legfeljebb a gimnáziumi oktatásban kerülhetnek előtérbe a kánon, a történeti műveltség szempontjai és a szakmai irodalomértelmezés fogalmai, de ott is csak akkor, ha a megfelelő részképességek és az irodalmi szöveghez való odafordulás attitűdje már kialakultak.

A fentiek vonatkozásában teljesen érthető az a különbség, amelyet Fenyő tesz a „*magát az irodalmat*” az előtérbe helyező és „az irodalomról tanító” módszertan között. A szövegközpontúság az irodalmi szövegnek az irodalomórán való állandó jelenlétét, a „helyett-tanítás” (Arató László) elutasítását jelenti. Fenyő a szövegközpontúság elvét hangsúlyozó kollégáinál is többet bíz a hangos felolvasásra, visszatérően sulykolva a hangzó szöveg jelentőségét. Odáig is elmegy, hogy különleges tanítási helyzetben akár 30 percet is hajlandó lenne egy órából a hangos felolvasásra szánni, ha csak ezen az áron vonhatók be a tanulók az irodalmi

szövegbe. „Szinte bármilyen más munkafázist ki lehet hagyni időnként: [...] de nem lehet nem felolvasni/ elolvasni [a szövegeket]” (398). A szöveg hangzó órai jelenlétéhez a közösségi élményt és a „könnyen, természetesen, automatikusan” (399) elsajátított szövegértési képességeket kapcsolja. A vallási liturgia párhuzamától sem visszariadva hangsúlyozza a felolvasás és a szavalat közötti különbséget, a szöveget felolvasó tanárt a szövegek közvetítőjeként, a szövegeket és szerzőiket megszólaltató tolmácsként látatja, aki csak kivételes és indokolt esetekben tolakodhat az előtérbe.

A korábbi kritikák (a fent idézett Bodrogi mellett Arató 2022 is) joggal emelték ki a könyv olyan kisebb-nagyobb problémáit, amelyek minden bizonnyal kapcsolatba hozhatók az irodalomról való beszéd és a *magát az irodalmat* szóhoz juttató tanítás merev megkülönböztetésének az igényével. Bodrogi kifogásolja a hangos és a néma olvasás szembeállításának a rugalmatlanságát, és mindkét kritikus nehezményezte a tankönyvírónak az irodalomelmélettel való idegenkedését is. Ezekhez a kritikus hangokhoz magam is csatlakozom, persze hozzájuk hasonlóan csak halkán és óvatosan, hiszen én is úgy vélem, Fenyő D. György egy jogos és jelentőségteljes megkülönböztetésből kiindulva esik időnként túlzásokba, vagy másképpen fogalmazva: oktatási hagyományaink és a közelmúlt irodalomtudományi diskurzusainak túlzásait igyekszik korrigálni, de néhány helyen az ellenkező végletbe esik. A 15. fejezetben „Irodalomelméleti fogalmak” megtanításáról szól, és az irodalomelméletet egyértelműen az irodalomról szóló szakmai beszéd szaknyelvével, zsargonjával azonosítja. „A perdülegátló és a motívum” című kis összehasonlítás például humorosnak szánt, de némiképpen igazságtalan módon állít egymás mellé egy vasúti használati utasítást és egy, a József Attila-motívumok csoportosíthatóságáról szóló szövegrészletet Szigeti Lajos Sándor tollából (329).

Az irodalomelmélet persze jóval tágabb és izgalmasabb terület annál, hogysem a fogalmak iskolai (iskolás) meghatározásait rögzítő zsargonnal azonosítsuk. Ha nem csak az irodalomról való pedáns beszédként, hanem az irodalommal való gondolkodást lehetővé tévő diskurzusformák tudományaként fogjuk fel az irodalomelméletet, akkor a szakterületnek a magyartanárok képzésében betöltött szerepe világosabbá válhat. Ettől persze még Fenyő D. Györgynek teljesen igaza van abban, hogy a köznevelésben csak módjával és óvatosan szabad elméleti fogalmakat és ismereteket tanítani, továbbá hogy egy jelenség felismerése és az elemzési szempontok szövegértelmezésben való használata fontosabb, mint a precíz megnevezésük (persze felismerhet-e egy metonímiát olyan olvasó, aki soha nem hallott róla?). De az irodalomtanítás módszertana és az irodalomelmélet között ennél mélyebb összefüggéseket is feltételezhetünk, főként akkor, ha a befogadáselmélet, a posztstrukturalizmus, a kritikai elméletek vagy a kultúratudomány irányából közelítünk a problémához.

Az irodalomelmélet olyan kérdéseknek a feltételét és megválaszolását teszi lehetővé, amelyek az irodalomtanítás módszertanát és Fenyő D. Györgyöt is mélyen foglalkoztatják, főként az első kötetben. Például: Milyen célból foglalkozunk irodalommal? Mi az összefüggés az irodalomról alkotott fogalmaink és a szövegfeldolgozás módjai között? Hogyan keletkeznek jelentések az irodalmi művek létrehozása, lejegyzése, terjesztése és befogadása során? Miként hatnak az így keletkezett jelentések a személyiségünkre, társas kapcsolatainkra, társadalmi gyakorlatainkra? Ezek a kérdések valamilyen módon mindig ott vannak a levegőben, amikor szövegekkel foglalkozunk: a diákok akár az ellenállás gesztusaiban, a „belemagyarázás” gyakran ismételt vádjában is az irodalomelmélet legalapvetőbb problémáit feszegetik. Saját tapasztalatom szerint bizonyos esetekben ezeknek a dilemmáknak a korai felvetése, a róluk való beszéd tanári jóváhagyása, akár egyes fogalmak által történő megvilágítása is segíthet abban, hogy a diákok hozzáférjenek a szövegekhez. Ennyiben persze a szövegközpontúság elve nem abszolutizálható: a szöveg soha nem önmagában és önazonos módon van jelen egy órán még akkor sem, ha a teljes órát hangos felolvasással vagy egyetlen mű elemzésével töltjük.

A műelemzés jelentőségéről szólva Fenyő így fogalmaz: „A konkrét művekben való gondolkodás azt is eredményezi, hogy diákjainkat arra neveljük: sohasem [sic!] kész értékelésekből induljanak ki, hanem mindig azt próbálják megérteni, amit éppen hallanak, látnak, olvasnak. Még tágabb értelemben ez nevel az előítéletmentes gondolkodásra: nem aszerint kell egy gondolatot értenünk, hogy mit tudunk róla előzetesen,

nem is aszerint, hogy ki mondja, hanem magát a gondolatot kell megértenünk, és önértéke szerint viszonyulni hozzá” (158). A „*magát az irodalmat*” elvének egyik legerősebb kifejeződése ez a kötetben, ahol ráadásul az egyes mű összehasonlíthatatlan egyediségének tétele az előítélet-mentes gondolkodás szép eszményével kapcsolódik össze. Az ilyen erős kijelentések azonban – éppen általános érvényűségük miatt – legalább annyi kérdést hagynak maguk után, mint amennyit megválaszolnak. Egyrészt mélyen egyetértek azzal, hogy a hétköznapi életben, a munkában és a közéletben is üdvös lenne figyelmesebben hallgatni, olvasni és megérteni egymást, nem pedig zsigerből és előzetes reflexek alapján válaszolni és ítélni. Ennek a magatartásnak a kialakításához türelmes tanítási gyakorlat, benne kiemelt szerepben az irodalom tanításával valóban hozzájárulhatna, amennyiben megkapná a megfelelő társadalmi támogatást. Másrészt azonban az előítélet-mentes gondolkodás lehetősége és kívánatossága filozófiai – és irodalomelméleti – probléma is. A hermeneutika a megértést (a természettudományos megismeréssel szemben) körkörösnek, mindig az előzetes megértésből kiinduló, lezárhatatlan folyamatnak tekinti, amelynek nemcsak vége, hanem nullpontja sincs, így valamilyen előítélet (például a szavak jelentésére vonatkozó előzetes megértés) mindig szükséges a megértéshez. A konstruktív pedagógia másként, de szintén a tisztán empirikus megismerés lehetetlenségét és az előzetes tudás, már meglévő kognitív sémák jelentőségét állítja.

Fenyő még a fenti idézettel megegyező oldalon hozzáteszi, hogy a szövegközpontú megközelítés „segít annak a pedagógiai és antropológiai meggyőződésnek az érvényesítésében, amely azt állítja, hogy az irodalomórának elsősorban az irodalomról és nem annyira az irodalomtudományról kell szólnia, hogy a befogadó szempontját is figyelembe kell vennie, és célja az, hogy a diákokat olvasóvá nevelje, ami által nyitott, kérdezni tudó, érdeklődő (...) embereké válhatnak” (uo.). Az irodalomtudomány háttérbe szorításának igénye érthető a fentiek alapján azzal a megszorítással, hogy az irodalomtudományon itt a fogalmi pedantériát, a látszatobjektivitást, a rögzült értelmezési mintákra való feltétlen ráhagyatkozást és a tanári fölény(eskedés) gyakorlatait értjük.

De mi a viszony a szövegközpontúság és a befogadó szempontjainak a figyelembevétel között? Hogyan lehetünk előítéletmentesek, ha megengedjük a befogadó affektív, érzelmi reakcióinak, képzetársításainak a megjelenését az órán? Aligha válaszolhatók meg ezek a kérdések anélkül, hogy szembesülnénk az irodalomelmélet nagy iskoláinak, a köztük lezajlott és máig zajló vitáknak a szempontjaival. A befogadóközpontú vagy hermeneutikai érdeklődésű tanár alighanem inkább a mindig is meglévő előítéleteink reflexióját, az előítéletek hasznának és kárának visszatérő mérlegelését tűzné ki célul. A posztstrukturalizmus és a kontextualista kulturális/kritikai elméletek eltérő módokon, de elbizonytalanítanak a „*magát az irodalmat tanítjuk*” és „*az irodalomról tanítunk*” közötti szigorú megkülönböztetést. De még a strukturalista is abból indulna ki (amely érveléshez egyébként helyenként Fenyő a legközelebb kerül), hogy az egyes irodalmi szöveg elemző megközelítése az irodalom működésmódjának általános megértését segíti elő. Így az egyes szöveg tanítása – implicit vagy explicit módon – mégiscsak az irodalomról tanításhoz járul hozzá induktív módon. A fogalmak, az elemzési szempontok bevezetése ebben a megközelítésben az idővel felhalmozódó tudás rendszerezését, alkalmazását segíti elő. Fenyő több helyen mérlegeli az ilyen általánosítások, elvont szempontrendszer, elméleti sémák bevezetésének optimális időszakát és lehetőségeit (például 158, 190).

A fenti kritikai megjegyzéseimet mindenekelőtt azért tettem, mert *Az irodalomtanítás módszertana* rendszerességét, elmélyültségét, témagazdagságát tekintve egyébként tökéletesen megfelel arra a célra, hogy a magyartanárok képzésében kézikönyvként, egyetemi jegyzetként használható legyen. Az ELTE Bölcsészettudományi Karán már két évfolyamnyi hallgató használta is a könyvet szakmódszertani kurzusokon és a tanári záróvizsgára való felkészülésben. A tankönyv a kitűnő magyartanár saját tanítási, egyesületi, tananyagfejlesztési és mentorálási tapasztalatára épül, de olyannyira kifejtett és alapos munka, hogy egyetemi szakkönyvként is megállja a helyét, és némely alfejezet stílusa is inkább a tudomány általánosérvényűségét közelíti. A magyartanárok képzésében kiemelten fontos, hogy megtaláljuk a gyakorlati-módszertani, a

szövegelemző, az irodalomtörténeti áttekintést nyújtó és az elméleti, szaktudományos kurzusok arányát, illetve a fenti szempontok egyensúlyát (és összekapcsolásuk módját) az egyes kurzusokon belül is.

Fenyő D. György könyve összességében azt sugallja, hogy a jó tanár személyisége, szemléletmódja, hozzáállása és módszertani döntései bonyolult egységet alkotnak, így a „praktikák” nem választhatók el élesen az „étosztól”, tehát a tanár irodalomelméleti tudásától és szemléletétől sem. Azok számára, akik a könyvet a magyartanárok képzésében használni fogják, szép feladatot és kihívást jelent a könyv remek módszertani javaslatait további kontextusokba ágyazni. Az egyetemi képzés feladata megértetni a hallgatókkal, milyen szerepet játszik az elméleti irodalomtudomány abban, hogy hozzásegítsen minket nemcsak az irodalomról, hanem az irodalommal való (együtt)gondolkozás képességéhez, a reflektált jelentésadásban, értelmezésben való jártasság kialakításához. Ez a lépés szükséges ahhoz, hogy az *irodalomtanítás módszertana* integrálható legyen az egyetemi tanárképzésbe, és a hallgatók körében ne erősítse tovább az „elmélet” (tudomány, kutatás) és a „gyakorlat” (tanítás) hamis – és intézménypolitikai visszaélésekhez is jól felhasználható – ellentétének az érzetét.

Fenyő D. György könyvének szerkezete és tematikus gazdagsága is jelzi, milyen sokféle tudás elsajátítása segíti hozzá a tanárt ahhoz, hogy „magát az irodalmat” taníthassa. Egy rövid könyvismertetőt kimerítene az is, ha csak a kétkötetes mű tartalomjegyzéke alapján megpróbálnánk vázolni az irodalomtanítás módszertanát körülvevő és befolyásoló tudományterületek rendszerét. Az *irodalomtanítás módszertana* két kötetének tematikája nagyjából (bár nem egészen) leírható tudományterületi fogódzók alapján is. Az első kötetben főként az irodalomhoz kapcsolódó tevékenységek: a műelemzés, az irodalomtörténeti és -elméleti kontextusok megtanítása, a szövegértés és -alkotás, a kreatív írás adják a fejezetek témáit. A második kötet fejezetcímei lehetnének egy általános didaktikakönyv fejezetei is. Bár a kifejtés és a példaanyag itt is mindig az irodalomhoz kötődik, de Fenyő sok olyan megfigyelést tesz, amelyet más tantárgyak tanárai is megfontolhatnak (például a frontális tanításban rejlő lehetőségekről, az értékelés módjairól vagy éppen a különböző iskolatípusok eltérő szükségleteiről). Az áttekintő bibliográfia informatív, bár a kötet hivatkozási, jegyzetelési technikája nem szigorúan tudományos, nem törekszik reprezentatív áttekintésre (erről lásd Arató 2022).

A kötet bevezetőjében Fenyő a könyv célközönségéről szólva a magyartanári társadalom egészét nevezi meg. Csak remélni lehet, hogy ez a sokszínűségében is koherens, elvszerűségében is rugalmas és adaptív módszertani kötet minél több már gyakorló tanárhoz eljut. Ebben kétségtelenül segítene, ha a kiadó valamilyen részleges vagy teljes online hozzáférést is biztosítana, esetleg egy rövidebb és olcsóbb változatot is közreadna. A fentiek alapján a *praktikáknak*, „recepteknek” az *étoszt* kifejtő szövegrészekről való leválasztása aggályokat is felvet, de ugyanezt a kérdést más oldalról is meg lehet közelíteni. Ha ennek a súlyos, kétkötetes műnek lenne egy karcsúbb változata, amely néhány száz oldalon, olvasóbarát formátumban, kevés illusztrációval megtámogatva tartalmazná a szerző pedagógiai ars poeticáját és a magyartanítás fő dilemmáit mérlegelő szövegrészeket, valamint másfelől lenne egy felhasználható online feladatbank, az valószínűbbé tenné, hogy gyakorló tanárok is nagyobb számban használják a kötetet. Azt azonban biztosra veszem, sőt meg is ígérhetem, hogy a közeljövőben magyartanárnak tanuló egyetemi hallgatók sokat fogják forgatni az *irodalomtanítás módszertanát*.

Irodalom

Arató László 2022. *A nagy recepteskönyv* (kézirat).

Bodrogi Ferenc Máté 2023. *Éthosz és praktikák között. Alföld* 3. <https://alfoldonline.hu/2024/03/ethosz-es-praktikak-kozott/> (2024. június 10.)

Az írás szerzőjéről

Molnár Gábor Tamás

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

molnar.gabor.tamas[kukac]btk.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-5195-0207>