

49. Gordon Györi János, *Iskolarendszer és irodalomtanítás Japánban = Irodalomtanítás a világ kielenc oktatási rendszerében*, szerk. Uő., Pont Kiadó, Budapest, 2003, 140.
50. Bahtyin, *i. m.*, 14, 15, 27.
51. *Uo.*, 87.
52. Bahtyin, *i. m.*, 85.
53. Bahtyin, *i. m.*, 60.
54. Norbert Schindler, *Karnevál, egyház és fordított világ. A 16. századi nevetéskultúra funkciójáról*, ford. Sajó Tamás = *Történeti antropológia. Módszertani írások és esettanulmányok*, szerk. Sebők Marcell, Replika Kör, Bp., 2000, 196.
55. Vö. Gumbrecht hitvallását az „élménypedagógiáról”: Gumbrecht, *i. m.*, 104–107.
56. *Uo.*, 81.
57. A finomítás kedvéért megjegyzendő, hogy a magyarországi ajánlatok közül például az Arató László által Knauz Imre nyomán propagált „Három p” koncepció – vagyis a *Popular*, azaz a népszerű, a *Present*, azaz a jelen idejű, illetve a *Personal*, azaz a személyes felé való radikális odafordulás (Arató László, *12 tézis az irodalomtanításról*, <http://www.irodalom21.hu/2011/05/arato-laszlo-tizenket-tezis.html> [Letöltés ideje: 2015. 06. 20.]) – is egyértelműen hordozza a rokonságot az imént említett kurrens nyugat-európai áramlatokkal.
58. Utóbbi leírását ld. Horkay Hörcher Ferenc, *Esztétikai gondolkodás a felvilágosodás korában 1650–1800*, Gondolat, Bp., 2013, 58–61.
59. Vö. Arató László, *A tananyag kiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, főszerk. Sipos Lajos, szerk. Fűzfa Balázs, Krónika Nova, Bp., 2006, 121.
60. Arató László, *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, *i. m.*, 149.
61. Arató László, *A populáris regiszter az irodalomtanításban = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, *i. m.*, 897.
62. Gordon Györi János, *Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, *i. m.*, 102. Megjegyzendő, hogy az előbbit melegen támogatja, míg az utóbbit élesen elutasítja a *Fesztivalizáció* teóriája.
63. *Uo.*, 106.
64. Gumbrecht, *i. m.*, 90.

CSOBÁNKA ZSUZSA EMESE

A „kortárs szemléletű” irodalomtanítás

„A hosszú évek óta végzett munka egyre jobban megerősített abban, hogy a gyermekek megérdemlik a tiszteletet, bizalmat, jóindulatot, hogy jó velük lenni a szelíd megérezések, az első üde erőfeszítések és rácsodálkozások, a tiszta, világos örömök derűs légkörében, hogy a velük végzett munka vidám, gyümölcsöző és szép.”
(Janusz Korczak)

(*Válság vagy változás*) Napjainkban nincs hét, hogy ne hallanánk újabb és újabb, az oktatást és annak résztvevőit, struktúráját érintő kérdésekről. A 21. században a válság fogalma gazdasági és társadalmi értékeket egyaránt átható jelenség. Poszler György már 1980-ban ritmusgyorsulásról beszélt, melyet a tudományos forradalom kétarcúságával magyarázott: a tudományos fejlődéssel párhuzamosan új kihívások jelentek meg a lezártság hiánya, az önművelés folyamatossá tétele és a tartalmak állandó megújításának követelménye miatt.¹ Az erős intellektualizálódás mellett Poszler fontosnak tartja az érzelmi gazdagság növelését, hogy értelem és érzelem harmóniája ne billenjen meg annyira, hogy az már a személyiség belső harmóniájának károsodását okozza.

A pedagógiában és az irodalomtudományban (ha az utóbbi szkeptikusabb is²) közmegegyezés van abban a tekintetben, hogy az irodalom, a magyarországi művészetfogyasztás tradíciói-konvenciói szerint különösen az irodalmi élmény, az irodalommal közvetített értékek és szabályok átélése értékes: mind a perszonalizáció, mind a szocializáció egyik legmeghatározóbb eszköze, a kultúrákövetítés alappillére, mely segíteni hivatott az embert, hogy önmagát megismerve teljesebb életet élhessen.³ Ennek a folyamatnak az első lépcsőjeként értelmezhető az irodalomórai jelenlét.⁴

Ugyanakkor az irodalomtanítás (és nyelvtanítás) hagyományosan sokak szerint a (szintén sokak szerint kívánatos) nemzeti identitástudat⁵ egyik domináns formálóeleme is. Saját gyökereink és saját kortárs létünk elfogadása kedvezően befolyásolja a másik ember, a másik nemzet múltjának és jelenének elfogadását is. Mindezt továbbgondolva, az éppen aktuális változásokra reflektálva állítja Knausz Imre, hogy az elfogadás korántsem elegendő, tolmácsolásra van szükség: „korszerű értelemben vett nemzeti műveltség lényege a szempontváltás rutinszerű alkalmazása, a kánonok és kulturális regiszterek közötti szabad mozgás és váltás képessége. A jó magyar ember mindenekelőtt tolmács.”⁶ A tolmácsolás mögöttes célja a mondanivaló befogadása. Az ezt megelőlegző elfogadás, illetve az ezt követő megértés mint találkozás közös idejét értékessé az együtt töltött idő érdekessége is teszi. Az érdekesség fogalma Knausz Imrénél kiemelt jelentőségű motivációs eszköz, melyet így értelmez: „Kapcsoljuk össze a tananyagot az élettel, a tanulók életvilágával! Sokaknak a relevancia kelti fel az érdeklődését.”⁷

A műalkotások és az irodalmi művek világa felé haladva Bókay Antal gondolatait idézem fel, ő a közvetítés tárgyát pontosítja, amikor a műalkotás funkcióját a rend és a harmónia közvetítésében látja, a káoszt, a zavart megszüntetendő. Vagyis formát ajánl oktató tartalom helyett.⁸ Trencsényi László Bókay gondolatait a közvetkezőképpen értelmezi: „A művészet alapvető funkciója az, hogy megtanítsa az egyes embert megfelelően válaszolni, felelni a világ kérdéseire.”⁹ E mellé kívánczik a következő idézet: „A modern irodalomtanítás: személyes lét formájának kidolgozása.”¹⁰ Másról pedig a modern irodalomtanítás kulcskérdésévé emeli a megértést, melyet elsősorban a formán keresztül feltételez. Itt válik ketté a kérdés: a hogyan és a mit kérdésre, vagyis milyen módszerekkel és mely művekkel érdemes e szempont szerint foglalkozni. A korábbi tanterveket úgy javasolja módosítani, hogy azok alkalmasak legyenek önismereti, önkonstrukciós funkcióra. Az irodalmat ezek nyomán *tartalmas individualizációs eszközként* ajánlja felfogni.¹¹

A ma irodalmat tanuló középiskolás korosztály másságát mi sem jelzi szemléletesebben, minthogy már új neve is van (pl.: Z generáció), illetve sajátos, megkülönböztető jegyekkel látja el őket a tudományos világ. A típusokba sorolás veszélyére utalva, az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában megfogalmazott gondolatot hívom segítségül: „A tanulókra nem különbségeik szerint tekintünk, hanem egyediségükben szemléljük őket, ebből következően tiszteletben tartva, elfogadva mindenki másságát.”¹² Nahalka Istvánt és a konstruktivista pedagógiát idézve: „El kell fogadni, hogy a gyerekek tapasztalati világa egyedi, közvetlenül számunkra hozzáférhetetlen, s nem található ki olyan technika, amellyel – mint az óras az óraművet – összerakhatnánk és javíthatnánk.”¹³ Hogy miért fontos ez, hol találkozik pedagógus és diák nézőpontja/szerepe? Mert a pedagógus közvetítő szerepe mellett a gyermeki aktivitás lesz a feltétele a konstrukciók belső építésének.

2010-ben, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Neveléstudományi Programjának hallgatójaként kutatásom motivációját és témáját Bókay Antal gondolatára hivatkozva fogalmaztam meg, miszerint az irodalomtanítás befolyásolja az irodalmat, hiszen új megértési stratégiákat eredményez. Akkor azt a kérdést tettem fel, hogyan fordítható meg ez a gondolat, vagyis hogyan érhető el, hogy a kortárs irodalom befolyásolja a megértést és az irodalomtanítást. Az irodalom akkori értelmezésében a diákok önismeretét, érzéseik megfogalmazását, empátikus készségeik fejlesztését egyik legjobban szolgáló tantárgy volt, mely azonban egy ideje mostoha helyzetbe került,¹⁴ és megújulásért kiált. Arató 12 tézise közül az első említi az irodalomtanítás válságát, Fenyő D. György e válságból azt a kérdést emeli ki, hogy a tradicionalizmust hogyan fogja korszerűvé tenni az irodalomtanítás, azzal a céllal, hogy fejlesszen, módosítson.¹⁵ A *Könyv és Nevelés* folyóiratban feltett kérdés kapcsán, miszerint *Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?*, Fűzfa Balázs a kulturális paradigmaváltás új regiszterét hangsúlyozza,¹⁶ mely Orbán Gyöngyi kiterjesztett olvasásfogalmával rokon irányokat mutat.¹⁷ Fűzfa Balázs már 2002-ben a jel-értelmezés újragondolását szorgalmazta, ezt a feladatot az elmúlt évek digitális változásai mind jobban sürgetik, s így Fűzfa elgondolását, paradigmaváltásról szóló hipotézisét támasztják alá.¹⁸ Az irodalmat Benczik Vilmos mind mennyiségileg, mind minőségileg az írásbeliség kitüntetett létformájaként határozza meg. Témánk szempontjából fontos megállapítása, hogy „a másodlagos szóbeliségnek nevezett kommunikációs korszakot sokkal inkább a képiség, mint a szóbeliség jellemzi”.¹⁹ Benczik a képet tágabb értelmezésben javasolja használni, hang-képek, szag-képek, íz-képek és tapintás-képek formájában, ezáltal rögtön a drámapedagógia területére téved az irodalomtanítás. A Gabnai Katalin által részletesen bemutatott, az egyes tanuló érzékszervi finomítását megcélzó gyakorlatok tehát nem a reformpedagógiák kiváltsága, hanem a korszellem által kijelölt irány, melynek medrében maradván az irodalomórák is hatékonyabbak lehetnek.²⁰ Bókay Antalhoz érdemes újra visszatérni, ugyanis ő a posztmodern irodalomtanításon egy olyan gyakorlatot ért, amely a gyerekek élményvilágára épít, és nem érvényesít sem esztétikai, sem etikai-nevelő preconcepciót, a befogadót helyezi a középpontba.²¹

(Átalakuló világok) Az irodalom tantárgy értékének megítélése az utóbbi években folyamatos csökkenést mutat. A populáris regiszter beemelése csak az egyik dilemma, a vajdasági Hóza Éva rámutat arra, hogy az irodalomtörténet tanításának megkérdőjelezésétől, a házi olvasmányok problémáján át a tantervek korszerűsítéséig az irodalomtanítás általános érvényű kérdései ezek, országhatároktól függetlenül.²² Poszler György már idézett művében a művészettel kapcsolatos olvasói igényként a következőket nevezi meg: menekülési hely, ráismerés- és útmutatás helye. Az egyik alapvető probléma, hogy a mai diákok izgalmasabb menekülési helyeket találnak az okostelefonjaikon, és a klasszikus szövegeket olvasva nem feltétlenül élük meg a ráismerés és az útmutatás élményét.

A mindennapok gyakorlata során a megoldást abban láttam, hogy olyan szövegekre van szükség, melyek a diákokhoz közel állnak, és a későbbiekben megteremtik annak esélyét, hogy Zsolnai József alighanem ma is érvényes szavaival élve, az irodalom *irodalompedagógia* legyen, vagyis a diákok emberi, erkölcsi, kultúrtörténeti fejlődését segítsék elő,²³ Sipos Lajos parafrázisa szerint mint *alkotó iro-*

*dalomtanítás.*²⁴ Az irodalompedagógiát releváns fogalomnak és megoldásnak tartottam, amelynek során cél, hogy a diákok választhassanak, megtanuljanak szembenézni önmagukkal, megélik a felismerés és a rádöbbenés örömét, élményét, később pedig a társadalomnak gondolkodó tagjává váljanak. 2010-ben, az akkori hároméves pedagógusi tapasztalataimra és diákjaim válaszaira támaszkodva azt állítottam, hogy a megértés hiánya miatt távolodnak el a diákok az irodalomtól, mondván, nem értik az olvasott szöveget, így felesleges időtöltésként élik meg.

A megértés hiánya melletti másik érv az irodalomtanítás ellen gyakorlati hasznának hiánya. Az ismeretközpontúsággal szemben jelentkező élményközpontú²⁵ irodalomtanítási program tűzi zászlajára e Claude Roy nevéhez fűződő aforizmát: „Az irodalom tökéletesen haszontalan, egyetlen haszna, hogy élni segít.” A kérdés mégis az, hogyan lehet elérni, hogy a diákok értelmesnek, értékesnek, hasznosnak éljék meg az irodalommal való találkozást. A válasz egyszerűnek tűnik: úgy, hogy *van közük* a szöveghez. Sajátjuknak érzik, megszólítja őket, az ő nyelvükön beszél. Kortárs. Knausz Imre a pedagógus felől is megvizsgálja ezt a kérdést: fontosnak tartja, hogy megjelenjen a fókusz a tananyagban, mely nélkül az információ eldologiasodik, a személyiségtől független marad. Fókuszátlanság alatt Knausz pedig azt is érti, hogy a pedagógusnak nincs mondanivalója a témával kapcsolatban. Ez tehát legalább akkora veszély az irodalomtanításban. Analógiában gondolkodva: az irodalom idegen nyelvvé vált a diákok számára, ennek okán hasznos az idegen nyelv világával kapcsolatos tapasztalatainkat megvizsgálni.

A nevelés és az irodalomtanítás dialogikus jellegéről Cserhalmi Zsuzsa így szól: „Befogadónak tekintem a tanulót, akinek olvasata nekem fontos, akiről tudom, hogy érdekelt *a másságon keresztül történő önmegértésben*, éppen úgy, mint én. A kettőnk dialógusa fokozatosan alakítható át a mű és olvasó tanuló dialógusává, feltéve, ha én, a tanár is dialogikus viszonyban vagyok a művekkel. Ez az út irodalomolvasáshoz vezethet.”²⁶ Fűzfa Balázs szerint „az igazán nagy vers is ilyen nyelv, beszédforma, közlés, jel: az egyik embertől a másik ember felé irányuló, megértésre vágyó szándék.”²⁷ Am ha ez így van – s nincs okunk feltételezni, hogy másképpen lenne –, akkor az idők változásával kötelességünk újragondolni legnagyobb szövegeink jelentésvilágát. Mit adtak, s mit adhatnak nekünk immár az új évezredben? Illetve: milyen eszközök és módszerek állnak az irodalomtanár rendelkezésére, hogy az irodalmi művet (mint értéket) és a diákot egymáshoz vezesse, közvetíthessen?

Első hipotézisem tehát így szólt: a kortárs irodalom kedvezően befolyásolja a diákok olvasási szokásait és az irodalomhoz való viszonyát. Ez azt jelenti, hogy többet olvasnak, értőbben olvasnak, emiatt szövegelemző készségeik is fejlődnek, és az irodalmat nem poros, unalmas, értéktelen tárgyként gondolják el, hanem felfedezik benne önmagukat, vállalják annak értékközvetítő szerepét. Ez a hipotézis az esettanulmányok és a tanórák során megállta a helyét, de az is bebizonyosodott, hogy nem kizárólagos megoldás, és további kérdéseket vet fel az irodalomtanítás hatékonyságát illetően.

Ha megfigyeljük, az irodalomórai olvasás ugyanis funkcióváltáson megy át, és hasonlatossá válik a Kamarás István által bemutatott „olvasótáborok”-hoz,²⁸ ahol az olvasás az olvasótáborban nem cél volt, hanem az eszközök és a következmények egyike. A korábbi hipotézisemen úgy finomítanék (az elmúlt évek tapasztalata

alapján), hogy az olvasás egyszerre lehet cél és eszköz is, mindig az adott helyzettől függően. És ez a helyzet adta változékonyság ugyancsak a kortárs szemlélet sajátja.

A kortárs irodalom elemi jelenlétének szükségességéből indultam ki kilenc évvel ezelőtt, 2007-ben, és mára oda jutottam, hogy a kortárs irodalom meghatározó jelenléte helyett máson van a hangsúly. A *kortársiasság* lett számomra inkább a vezérelv, a mindenkori, intenzív jelen-lét.²⁹ Arra az állapotra gondolok, amit Vekerdy Tamás *lélek-jelenlét*nek nevez, vagyis belső tartás, józan ítélőképesség, bátorság a döntéseinkben és cselekvéseinkben.³⁰ Mindezt kiegészíteném a Csíkszentmihályi Mihály-féle *flow*-fogalommal,³¹ és azzal, miszerint a tanítás felfogható egyfajta művészeti tevékenységként, játékként is, így a flow állapotát keresni abban tapasztalataim és kutatásaim szerint lehetséges.

Összegezve a problémát: az irodalomtanítás értéke, helye, az olvasás szerepe, jelentősége és a nevelés, nevelhetőség tehát szemünk láttára egy olyan időszakban válik kérdésessé, mely az értékek elbizonytalanodásáról beszél. Azonban az oktatási-nevelési szituációban a posztmodern megközelítés nem mond feltétlenül el a lényeges értékek központúságának, csak egy másfajta, reflektáltabb, dinamikusabb és kérdezőbb értéktételezést kíván meg.³²

(*Új irányok*) A felgyorsultnak nevezett világ másféle feladatokat ró az emberre, a diákoknak is másra kell felkészülniük. A *kapcsolódás* lehetne a „kortárs szemléletű irodalomtanítás” kiemelt fogalma, mely a Knausz Imre által használt beavatás-fogalomra mutat vissza. „A beavatás pedagógiája [...] abból indul ki, hogy a műveltségi kánon nem a kultúrjavak zárt katalógusa, hanem maga a minden kor és minden befogadó által újraértelmezett, és ezért mindig átalakuló és ebben az átalakulásban valami lényegeset mégis megőrző hagyomány. Ebből az elkerülhetetlenül személyes tudásból nem vezethető le egy mindenki számára egyformán érvényesítendő közös tanítási kánon. A teljesség helyett a személyes élmény középpontba állítása azonban esélyt kínál arra, hogy valami mégis közvetíthető legyen belőle.”³³ Fűzfa Balázs kultúra helyett kultúrákról beszélt, előzetes megjegyzésként állítva: „a betű-kultúra csak az egyik lehetséges kultúra”.³⁴ Ennek mentén a fentiekből a kánon pluralizálódását hangsúlyoznám. A 21. századi irodalomtanár jellemzői közül kiemelve egyet: a Cserhalmi Zsuzsa által „szerepjátszó”-nak nevezett irodalomtanár maga is teremtő részese lesz a kultúrák közvetítésnek, hiszen képzetten és tudásának birtokában, a helyi ismeretekhez és a diákjaihoz igazodva alakítja maga is a kánont, a kijelölt célokat szem előtt tartva.

A célok mellett a módszerek is a diákokkal közös üggyé válhatnak,³⁵ a tanár választási lehetőségeket kínálhat az adott tananyaghoz kapcsolódóan a diákok számára. A tanterv kötelező elemeit egy, a kreativitást segítő keretként értelmezem, azaz nem mindenkifelett álló törvényként, hanem kínálatként, választási lehetőségként, melyből létrejöhet az adott irodalomtanár kánonja, melyet diákjai felé közvetít. Így alakul ki a *műveltségi kánon* azon fogalma, mely felidézi a Fenyő D. György által megnevezett irodalomtanári kihívást a tradicionalizmust tekintve: „a műveltségi kánon nem a kultúrjavak zárt katalógusa, hanem maga a minden kor és minden befogadó által újraértelmezett, és ezért mindig átalakuló és ebben az átalakulásban valami lényegeset mégis megőrző hagyomány”.³⁶ Ezek a gondolatok ko-

rábban a Hosszú Gyula és szerzőtársai tanulmányában a tartalmi oldalra nagyobb hangsúlyt fektetve jelentek meg: miszerint a kánon individualizálható, sőt, nemzeti csoportkánon meglétét is elismerték a szerzők.³⁷ Cserhalmi Zsuzsa céltételezése, miszerint az irodalomtanítás célja a nézőpont- és attitűdváltó képesség fejlesztése, és az általam hangsúlyosabb kritikai gondolkodás-fejlesztés mint kortárs szemlélet jelenléte így egymást erősítő fogalmakká válnak.³⁸

A célok ezen hangsúlyváltozásai miatt az eddigi irodalomtanári szerep is tarthatatlan, kutatásaim eredménye, hogy olyan közvetítői szerepre van szükség, mely révén irodalomtanár és diák is önmagával és ezáltal (egymással, egy más) világgal tud *találkozni*. Mátrai Zsuzsa szerepváltásról beszél, mely feltétele a másik ember nézőpontjának megértésének, és így az együttműködés lehetősége, képessége jön létre.³⁹ Az Arató László nevével fémjelzett problémacentrikus oktatásra is igaz, hogy „a tanár ebben a szituációban a közös válaszkérés irányítója, aki nem abban jó, hogy mindent tud, hanem abban, hogy kritikusan tudja kezelni a felmerülő válaszkísérleteket, és tanítványait is erre a kritikai gondolkodásra tanítja meg”.⁴⁰

Az egyéni fejlesztések mellett a közösségi célok, legalábbis a szociális felelősségek, jól rendezett társas kapcsolatok is fontosak. Az osztályban, csoportban, párban végzett munka, feladat és a közös beszélgetések mind abban segítenek, hogy a diák minél többször, majd minél pontosabban *kérdezzen rá önmagára és viszonyaira*.⁴¹ A találkozás mellett tehát a *kérdés* a másik hangsúlyos elem, ahogy a fentebb említett Kamarás-féle olvasótáborok hatékonysága, illetve a Robert Fischer⁴² által megnevezett kérdésközpontú oktatás elvei is alátámasztják azt. Knausz a történelemtanításról szólva célként azt nevezi meg, hogy az osztályt kérdező közösséggé tegyük,⁴³ ezt az irodalomtanítás egy újabb céljaként jelölném meg magam is. A kérdés és a nyitottság, melyet a kortárs szövegek is lehetővé tesznek (olykor jobban, látszólag és időnként könnyebben, mint a klasszikusok), és amelynek során a kritikus gondolkodás magatartásmintáját kapja a diák. Elfogadni és gondolkodni, kérdezni és meghallgatni, szabadon dönteni és felelősséget vállalni – ezek lehetnének az új irodalomtanár vezérelvei. Célként megfogalmazva: empátia-fejlesztés, kritikai gondolkodás fejlesztése, kultúrákövetítés, nézőpont- és attitűdváltó képesség fejlesztése. Ha a párbeszédet irodalmi műalkotás és befogadó viszonylatában vizsgáljuk, vagyis „az esztétikai tapasztalat dialogikus alaphelyzetét tekintjük mérvadónak, amely szöveg és befogadás párbeszédén keresztül engedi megtörténni a műalkotást, akkor olyan keletkező jelenléttel kell számolnunk, amely mindig a »megmutatkozás« performatív egyediségével lesz felruházva.”⁴⁴ Hogy ebből a sok egyediségből mégse vesszünk el a viszonylagosság káoszában, felmerül a kérdés, hol a határ megértés és egyéni beleérzés között. Molnár Gábor Tamás az élmény és megértés örök kettősségében látja az irodalomtanítás egyik gyökérproblémáját, Christina Vischer Bruns⁴⁵ alapján az olvasás kétféle módját különítve el. Az elmerülő olvasáshoz a képzeletbeli beleélés, érzelmi és hangulati ráhangolódás egyfajta passzív és jóindulatú viszonyt kapcsol, a gondolkodó olvasáshoz a távolságtartó, elemző, kritikai, tevékeny, intellektuális és gyanakvó jegyeket. Molnár értelmezésében előbbi az élménynek, utóbbi az értelmezésnek felel meg.⁴⁶ Azonban tapasztalataim alapján egyetértek Bruns végső észrevételével, miszerint ez a szembeállítás torzító, a tanulmány arra a következtetésre jut, hogy a közokta-

tás feladata lenne, hogy nagyobb hangsúlyt fektessen az elmerülő-beleélő (élményszerű) olvasás képességeinek kifejlesztésére, még azelőtt, hogy a kritikai-elemző jegyek dominánssá váljanak. Valamint igaz az is, szögezi le Molnár, hogy „az »élményszerű« irodalmi befogadás soha nem pusztán passzív, lenyűgözött csodálata a műalkotásnak”.⁴⁷ A hatékony irodalomstratégiák egyik legfontosabb kérdéseként azt tekinti, hogy „miként lehet kiváltani a diák személyes részvételét oly módon, hogy az egyszersmind a megértést is elősegítse.”⁴⁸ A cselekvésorientált és drámapedagógiai technikákat nevezi meg lehetséges megoldásként.

(*Flow az irodalomórán*) Mindez egy másik megvilágításban, visszatérve a módszertanhoz: Pethőné Nagy Csilla módszertani könyvében összegyűjtötte a 21. század legfőbb kihívásait, és az ebből következő, iskola elé állított célokat.⁴⁹ Az élethosszig tartó tanulás korszakának nevezi a 21. századot, melyben a legfontosabb az információk kiválasztása, értelmezése, értékelése, alkotó felhasználása, vagyis tanulási-gondolkodási képességek és kommunikációs képességek függvényeként ábrázolja az ember boldogulását. A neves irodalomtanár így összegezi: „a kaotikusnak tűnő világban rendet csak az egyén teremthet önmaga számára. Azaz: a tudás személyes természetű, és mindig a szubjektumban, a személyes tudatban konstruálódik. Ennek a folyamatnak a sikeressége pedig szükségszerűen összefügg az egyén műveltségével, gondolkodási képességeivel, gondolkodásának minőségével, értelmezési stratégiáinak, értelmező sémáinak hatékonyságával.”

Nem azt éljük-e meg nap mint nap, hogy a korábban oly sikeres módszerek, nevelési elvek megbuknak? Nem szembesülünk-e folyton azzal, hogy minden áldott nap újra és újra meg kell küzdenünk diákjaink figyelméért, jelenlétéért? Azt leszögezném, hogy a diákkal semmi probléma nincs, éppen olyan gyorsan változik, vagyis reagál az őt körülvevő világra, ahogy a világ változik. Értelmezésem szerint ezáltal ún. szabad teremtett tér keletkezik, ahol a nevelés-oktatás minden résztvevőjének, elemének van lehetősége megmutatnia önmagát. A *Kívül-belül jó iskola* című kötet tanulási környezet alatt a tanulók tanulását és fejlődését szolgáló szociális tényezők összességét érti. „A tudatos térrendezés és a terek formálása egyben lehetőséget kínál az önreflexióra: szembesít törekvéseinkkel, vállalásainkkal, küldetésünkkel. A rendezett környezet megtartása egyben az önnevelést is segíti: erre mind a pedagógusnak, mind a tanulónak szüksége van.”⁵⁰ A kortárs szemléletű irodalmi nevelés, úgy gondolom, hogy egy ilyen térként működik, amennyiben metaforikus értelemben használjuk.

Ebben a térben létrejöhet az önfelfedés, ami Viktor Franklban a haláltáborok borzalmas tapasztalatára épülve fogalmazódott meg.⁵¹ A nevelés nála felelősségre nevelés, melyben választásra nevelünk, mely választás során a lényeges és lényegtelen dolgot, az értelemmel bírót és az értelmetlent, illetve a felelősséggel vállalható és a felelősséggel nem vállalható különbözteti meg egymástól az ember. Frankl 'értelmen' egy konkrét szituáció értelmét érti, aminek mindig egy konkrét címet van, és a pillanat kihívása fogalmazódik meg benne. Frankl azt mondja, ha az ember határhelyzetben van, az azt is jelenti, hogy felszólítja az élet arra, hogy tanúbizonyságot tegyen, mi az, amire egyedül ő képes. Így, ha rátalálunk arra, amire abban a pillanatban csak mi vagyunk képesek, ha a feltett kérdésre meg-

adjuk a mi saját válaszunkat, megtaláljuk az értelmet az életben, amely értelem életben tudja tartani az embert. Az ember ilyenformán túlmutat önmagán, utal valamire, aminek beteljesítésére csak ő képes. Az ember szabadsága a rá ható körülményekkel szemben való állásfoglalásban van, vagyis a döntésben és beállítódásban.

Csíkszentmihályi Mihály a tökéletes élmény keresésére buzdít, melyet megélve az ember képes meghaladni önmagát. Ennek jelenléte – jelen nem léte attól függ szerinte, hogy mennyire vagyunk képesek pillanatról pillanatra ellenőrizni, mi történik a tudatunkban. A flow világát az irodalomórára vonatkoztatni egyben a Fűzfa Balázs⁵² és Sipos Lajos⁵³ nevével fémjelzett élménypedagógia felé mutat. Dékány Ernőre hivatkoznék, aki az élményszerűségnek három feltételét jelöli ki: a tanulói aktivitást, érdeklődést és az egyéni tapasztalatok kreatív felhasználását.⁵⁴

Egy újabb dilemma figyelmeztet tehát a felelősségünkre: ha Csíkszentmihályi-hoz csatlakozva olyan életre törekszünk, amit érdemes élni, és diákjainknak is ezt a példát mutatnánk, akkor irodalomtanárként érdemes szem előtt tartani, hogy élményt okozó irodalmi szövegeket és/vagy élményeket megélő irodalmi szereplőket és/vagy élménydús módon való elemzéseket kínáljunk. Ellenkező esetben nem meglepő, ha diákjaink nem élvezik és feleslegesnek, haszontalannak találják az irodalomórát. Ha követjük a „flow feltételeit”,⁵⁵ nagyobb eséllyel válik élményszerűvé az irodalomóra is.

És itt kapcsolnám össze az irodalomtudományi- és a neveléseméleti narratívát. Hans Ulrich Gumbrecht a kortárs kultúra azon tendenciája ellen lép fel, miszerint a világhoz való jelenlét alapú viszony lehetőségét odahagyják vagy egészen elfelejtik. „A jelenlét szó nem vagy legalábbis nem elsősorban a világhoz és tárgyaihoz fűződő időbeli, hanem térbeli viszonyra utal. Ami jelenlévő, annak megfoghatónak kell lennie, és ez azt is jelenti, másfelől, hogy közvetlen behatással lehet az emberi testre. A »jelenlét előállítása« különféle olyan eseményekre és folyamatokra mutat rá, amelyeknél a »jelenlévő« tárgyak behatása az emberi testre fellép vagy fokozódik.”⁵⁶ Állításom szerint a kortárs szemléletű irodalomtanítás egy a fentiekben definiált »jelenlétet« előállító nevelési-tanulási szituáció megteremtését kívánja meg. Ami számunkra jelen van, állítja Gumbrecht, az előttünk van, elérhető és tapintható a testünk számára. Mindez olyan mozgások függvénye, melyeket az intenzitás és a közelség mértéke jellemez. Az irodalomtanítás értelmezésében tehát nem attól kortárs, hogy klasszikus- vagy kortárs mű-e a tárgya, hanem attól, hogy megszületik-e ez a jelenlét, ez a viszony.

A kortárs szemléletű irodalomtanítás kutatásaim alapján egy, az adaptív-elfogadó iskolarendszer értékeit és technikáit tudatosan vállaló irodalomtanítási modell, mely épít a konstruktivista tanulásemélet, illetve nevelésemélet elveire. Ebből következően a tanulási-tanítási folyamat valamennyi tényezőjét az irodalom- (és kultúra)közvetítés szempontjából is új megvilágításba helyezi. Az irodalomtanárt konceptuális váltásra készíti, a diákot helyezi a középpontba, a diákban – az irodalmi élmény reflexiója és önreflexiója nyomán – végbemenő változásokat. A posztmodern értékpluralizmus világában olyan adaptív oktatási rendszert képzel el, melyben a sokféle, dinamikus változó kánont képviselő, egyéni sajátosságokra és az egyéni sajátosságok ismeretében a tanulócsoportban kooperációban, akár közösségben megvalósuló tanulásifolyamat-támogatásról van szó.

JEGYZETEK

1. Poszler György, *Katarzis és kultúra*, Tankönyvkiadó, Bp., 1980.
2. Ld. Bókay Antal, *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei = Irodalomtanítás az ezredfordulón*, szerk. Sipos Lajos, Pauz-Westermann, Celldömölk, 1998, 73–105. Az irodalomalkalmazási folyamatnak, az irodalom funkcióinak a változásait releváns módon értelmezte, Bókay reális, óvatosabb irodalomképét is reflektálja: Trencsényi László, *Művészetpedagógia*, OKKER, Bp., 2000, 22–23.
3. A téma kapcsán kikerülhetetlen megemlíteni azt az antagonizmust, amelyre Mihály Ottó figyelmeztet: a pedagógia céltételezés nélkül nincs, abban viszont nem tekinti a gyereket partnernek, ezáltal joggal merül fel a kérdés, hogy milyen teljes életet élhet az, aki eleve egy szűkített közegben nevelkedik, adott célok felé terelve. (Talán a teljesség fogalmát is időszzerű átgondolni, teszem hozzá.) „Azzal az iskolával, amelyről úgy mondjuk, hogy a gyerek szabadságára épül, nem az a baj, hogy nem lehet megvalósítani mint iskolát, hanem az a baj, hogy nem iskola.” „A gyerekeknek csak akkor van lehetősége a szabadságra, ha nemcsak az út, hanem a célok tekintetében is egyenlő társ lehet [...] szabadság nélkül pedig nincs autonómiával töltött személyiségfejlődés, és nincs személyiség, legfeljebb működőképes egyed!” Mihály Ottó, *Célracionalitás és aszimmetria a pedagógiai alapviszonyban = Connecting People*, szerk. Knausz Imre, Új Helikon Bt. 2008, 60–64.
4. Beszélhetnénk második lépcsőről is, hiszen az egyedfejlődésben az „első lépcső” az anyaömlen vagy akár az óvodában szerzett szóbeliségben, sőt együttmozgásban közvetített élmény. (Vö. Petrolay Margit, *Az eleven szótól az írott betűig = Uő., Tanulmányok meséről, gyermekirodalomról*, Fapadoskönyv.hu Kiadó, Bp., 2013.)
5. E sorok írója – Nagy József, Csepeli György és Bábosik István nyomán – a „nemzeti identitás” kialakulásának funkcióját nem tagadja, azt fontos pedagógiai, kulturális szocializációs feladatnak tartja.
6. Knausz Imre, *A tanítás mestersége* (egyetemi jegyzet), 2001. <http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm#7>.
7. *Uo.*
8. Bókay Antal, *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*.
9. Trencsényi László, *Művészetpedagógia*, 22.
10. Bókay Antal, *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*, 92.
11. *Uo.*, 91.
12. Rapos Nóra et al, *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2011, 16.
13. Nahalka István, *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron = Iskolakultúra*, 1997/4.
14. Arató László, *Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok? Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról*, Elektronikus Könyv és Nevelés, 2002/4. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Arato.html> (utolsó letöltés: 2016. 03. 11.)
15. Fenyő D. György, *Ami elveszett, és ami megmaradt*, Elektronikus Könyv és Nevelés, 2002/4. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/FenyoDGy.html> (utolsó letöltés: 2016. 07. 01.)
16. Fűzfa Balázs, *Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?* Elektronikus Könyv és Nevelés, 2002/4. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/FuzfaB2.html> (utolsó letöltés: 2016. 07. 01.)
17. Orbán Gyöngyi, *Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?* Elektronikus Könyv és Nevelés, 2002/4. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Orban.html> (utolsó letöltés: 2016. 07. 01.)
18. Bókay Antal a kultúrát mint kódot értelmezi, s annak különböző összetevőit nevezi meg Charles Morris ismert rendszere alapján: szintaktikai, szemantikai, pragmatikai kódösszetevő. A szintaktikait a verstan, formatan, a szemantikait a szimbolizáció és a metaforizáció alkotja, míg a pragmatikait a művészetelméleti és irodalomelméleti alapfogalmak. Ez utóbbit Trencsényi László lexikai kódnak nevezi.
19. Benczik Vilmos, *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*, Trezor, Bp., 2001, 206. Ong alapján „másodlagos szóbeliség” alatt a hang- és képrögzítő, illetve továbbító eszközök megjelenése nyomán kibontakozó új szóbeliséget érti Benczik.
20. Gabnai Katalin, *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*, Helikon, Bp., 1999/2005.
21. Bókay Antal, *Posztkultúra és irodalomtanítás*, Iskolakultúra, 2002/11., 84–85.
22. Hózsa Éva, *Mesterségem: irodalomtanár*, Életjel, Szabadka, 2013.
23. Zsolnai József, *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa, 2001.

24. Sipos Lajos, *Az élményközpontú irodalomtanítás = A megértés felé*, szerk. Fűzfa Balázs, Pont, Bp., 2003, 9–16.

25. Az élmény Sipos Lajos szerint lehet „a személyes életélmény és a műalkotásban megjelenített verstörténés közti különbségre való ráébredés”. (Sipos, *Az élményközpontú irodalomtanítás*, 11.) Nem könnyen definiálható fogalomnak gondolja, a szó a tapasztalás (experience) és a kaland (adventure), felfedezés etimológiai háttérét rejti, részben pszichológiai, részben filozófiai fogalomként értelmezve azt. Fűzfa Balázs így fogalmaz: „Az élmény az ember érzellemmel telített, belsővé vált tapasztalata a körülötte létező vagy volt világról. Ez a tapasztalat azután törvénnyé is lehet, hiszen hozzá mérheti magát az ember. A művészet, az irodalom effajta belső törvények megalkotását segítheti elő.” Fűzfa Balázs, *Élményközpontúság az irodalomtankönyvekben? Olvasókat nevelünk vagy érettségizőket?* = Irodalomtan-könyv ma, szerk. uő., Pont, Budapest, 2002, 23.

26. Cserhalmi Zsuzsa, *Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok? Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról*, Elektronikus Könyv és Nevelés, 2002/4. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Cserhalmi.html> (utolsó letöltés: 2016. 03. 11.)

27. Fűzfa Balázs, *Mentés másként*, Pont, Bp., 2002, 58.

28. Az olvasótábori kiáltvány „egyértelműen kijelentette, hogy az olvasóvá nevelés címen futó [...] mozgalomban az olvasás nem cél, hanem eszköz az önismerethez, az értékrend, a világkép és világnézet alakításához.” Ez a joggal pedagógiai alternatívaként is értelmezhető tábor, a „Rólád szól, érted, ved” jelszavakkal jelen értelmezésben ugyancsak a kritikai gondolkodás egy lehetséges fejlesztési terépe, mely (nyitottságot és bátorságot tekintve) mintát kínálhat a kortárs szemléletű irodalomtanításnak is. „Az olvasótáborok »szervezési formái és eljárásai – az olvasótáborok közösségi autonómiáinak kialakítása, a neveltek és nevelők közötti viszonyok új, az iskolaiétől eltérő minőségének működtetése – azonban nem elsődlegesen az olvasóvá nevelést szolgálták (noha ezt is kedvezően befolyásolhatták), hanem a résztvevők személyiségét oly módon, hogy az uralkodó ideológiától eltérő perspektívákkal és horizontokkal is motiválták a résztvevő személyiségét, ingerelve, ébresztgetve bennük a homo ludens, a homo aestheticus és a homo religiosus mellett a homo publicus és a homo politicus is.” A fókuszban lévő kortárs szemléletű irodalomtanítással több ponton érintkeznek az olvasottak, mintegy keretet kínálva annak: átgondolásra készítet a szervezési formákat, eljárásokat, a viszonyokat, illetve a célokat tekintve az irodalomtanításban. Vö. Kamarás István, *Fedőneve: olvasótábor*, Új Pedagógiai Szemle, 2003/1. 97–101.

29. A Kamarás-féle olvasótáborokban mindez így működött: „Az értékközvetítés dialógus formájában történt, és ha jól sikerült, igazi happening, vagyis katartikus történés jött létre. Vallásos terminussal élve: a résztvevők a találkozás szentségében részesülhettek.” *Uo.*, 100.

30. Ld. Vekerdy Tamás, *Lélek-jelenlét*, Móra, Bp., 2013.

31. Csíkszentmihályi Mihály szerint a flow egy olyan elmeműködési állapot, mely során az ember teljesen elmerül abban, amit éppen csinál, amitől energiával töltődik fel, abban teljesen részt vesz, teljesen átadja magát a folyamatnak, és ebben örömet leli. Csíkszentmihályi Mihály, *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*, Akadémiai, Bp., 2010.

32. Rapos Nóra et al, *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*, 30.

33. Knausz Imre, *Kanonok és pedagógiák*. <http://tte.hu/talozo/43-szemle/5974-kanonok-es-pedagogiak> (utolsó letöltés: 2016. 03. 15.)

34. Fűzfa Balázs, *Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?*

35. Amíg Mihály Ottó sajnálatosnak tartja, hogy a céltelezést megvonjuk diákjainktól, ugyanis így sosem lesz „közös ügy”, Knausz Imre éppen a pedagógusokat biztatja arra, hogy sokkal inkább cél-eszköz relációban gondolkodjanak.

36. Knausz Imre, *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*, Miskolci Egyetem, Miskolc, 2015, 58.

37. Hosszú Gyula – Fenyő D. György – Trencsényi Borbála, *Komplex történeti és esztétikai tárgyak kialakítása a gimnáziumban*, Pedagógiai Szemle, 1990/7–8, 773–777.

38. Itt jegyezzük meg, hogy Poszler György szerint a nevelési célnak nem lehet alárendelni a művészi élményt, az intellektuális megragadás a „művészet természete ellen való” (Poszler, *Katarzis és kultúra*, 22.). Ezt a paradoxont érezhetik ösztönösen diákjaink, amikor belemagyarázásként élnek meg verselemzést, és értelmetlennek tartják a mű elemekre való szétszedését.

39. Mátrai Zsuzsa, *Új korszak küszöbén*, Iskolakultúra, 2009, 3–4., 122–128.

40. Knausz Imre, *A múlt kútjának tükre*, 67–68.

41. Bár Bókay Antal a fent említett tartalmas individualizációs eszköznek tartja a művészetpedagógia funkcióváltásának szükségességét, Trencsényi László joggal teszi fel a kérdést, ha rendre megjelenik a cso-

portmunka, a kooperáció szükségessége, a kollektív alkotási folyamatot igénylő tanulási mód, vajon nem beszélhetünk-e a kollektívizmus eszméjének visszacsordogálásáról? Trencsényi László, *Művészetpedagógia*.

42. „Az olyan tanár, aki azt gondolja, hogy minden kérdésre van kész válasz, ne próbálkozzon kérdező osztály létrehozásával. Ugyancsak ne kísérelje meg ezt az a tanár sem, aki fél az intellektuálisan megerőltető feladatoktól. A kérdező osztály csak annak a tanárnak felel meg, akinek az a célja, hogy a gyerekek önállóvá, kreatívá és kíváncsivá váljanak.” Robert Fischer, *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?*, ford. Zsigovits Gabriella, Műszaki, Bp., 2000, 44.

43. Knausz Imre, *A múlt kútjának tükre*, 67.

44. Kulcsár Szabó Ernő, *Tárgyi élvezet vagy történet igazság? Az irodalomértés és -oktatás néhány kérdéséhez*, Iskolakultúra, 2015/7–8, 40.

45. Christina Vischer Bruns, *Why literature? The Vale of Literary Reading and What It Means for Teaching*, Continuum, New York, 2011.

46. Molnár Gábor Tamás, *Szövegértés és irodalomértés a magyarórán – egy Kosztolányi-vers példáján*, Iskolakultúra, 2015/7–8, 47–54.

47. *Uo.*, 49.

48. *Uo.*

49. Pethőné Nagy Csilla, *Módszertani kézikönyv*, Korona, Bp., 2005.

50. *Kívül-belül jó iskola. Tanító terek*, szerk. Réti Mónika, OFI, Bp., 2011, 8.

51. Viktor Frankl, *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*, Jel, Bp., 2005.

52. Fűzfa Balázs, *Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége = Irodalomtanítás az ezredfordulón*, 334–346.

53. Sipos, *Az élményközpontú irodalomtanítás*.

54. Dékány Ernő, *Az élményközpontú irodalomtanítás némely kérdéséhez a hermeneutika perspektívájából = A megértés felé*, 17–24.

55. 1. Olyan feladat, melynek elvégzésére van esély. 2. Képesnek lenni az összpontosításra. 3. Világos célok megfogalmazása. 4. Azonnali visszacsatolás. 5. Erőlködés nélküli cselekvés, elkötelezettséggel, a mindennapi élet frusztrációit figyelmen kívül hagyva. 6. Az örömteli élmény elő kell, hogy segítse a saját cselekedetek feletti kontrollt. 7. A léttel való foglalkozás megszűnik, de az áramlat után még erősebb az Én-érzés. 8. Megváltozott időérzékelés.

56. Hans Ulrich Gumbrecht, *A jelenlét el állítása. Amit a jelentés nem közvetít*. Ráció Kiadó – Historia Litteraria Alapítvány, Budapest, 2010, 7.

ARANY ZSUZSANNA

Kosztolányi Dezső élete

FORRADALMAK KORA

5. RÉSZ

Irodalom és politika, avagy Kosztolányi mint szerkesztő

Az *Esztenőben* megjelent szépirodalmi művek sem elhanyagolandók, hiszen a szerkesztők mellett olyan neves szerzői is akadtak a kiadványnak mint Somlyó Zoltán, Babits Mihály, Krúdy Gyula, Szép Ernő, Gábor Andor, Kaffka Margit, Lengyel Menyhért vagy Juhász Gyula. Itt jelent meg például elsőként Karinthytól a *Capillaria – Utazás Capellariába* címváltozattal Babits Mihály háborúellenes (Adyhoz írt) verse, a *Kakasviadal*, valamint Szomory Dezső *Incidens az Ingeborg-hangversenyen* című színműve. A *Napló* rovatban már rövidebb, aktuális reflexiókat közöltek, „kisebb irodalmi, művészeti és kultúrtörténeti adatokat”,¹⁶⁵ főleg a *Pesti Napló*