

definíció – az irodalom „egy beszédaktus vagy szövegesemény, és egy bizonyos fajta figyelmet vált ki”, ahol az lesz mérvadó, hogy ez a figyelem más természetű, mint az, amit más beszédaktusok generálnak. Azok a tényezők vagy attitűdök, amelyek ezt a fajta figyelmet jellemzik, beszédes módon egyáltalán nem állnak távol azoktól, amelyek az „elmélet” fogalmát megragadhatóvá tették: „az azonnali érthetőség igényének felfüggesztése”, „a kifejezési formák által sugallt mögöttes jelentések keresése”, valamint „a jelentésképzés és esztétikai örömszerzés módjaira kihelyezett figyelem”. Ez csupa olyasmi, ami mind az elmélet, mind az irodalom specifikumai között felsorolható. Az elmélet és az irodalmiság egymást kölcsönösen átjáró kategóriák lesznek. Culler bemutatásának nagyszerűsége többek közt abban áll, hogy nemigen ad muníciót az olyan olvasó gyanakvásának, aki az elméletet olyasvalamiként látja megbélyegezhetőnek és ignorálhatóknak, amit úgymond – a hazai kritikai köznyelv egy elterjedt, kissé idiotisztikus formuláját kölcsönvéve – „ráhúznak” az irodalomra. Ha ki nem is mondottan, de implicit módon amellet sorakoztat fel hatékony érveket, hogy az elmélet hatékonysága és attraktivitása nem kis mértékben abból ered, hogy – ha jól művelik – nem pusztán az irodalom tapasztalatainak rendezett tárházát állítja elő, hanem saját magában is feltárja az „irodalmit”, nem csak az irodalom *elmélete* (sőt: „nem az *irodalom* elmélete”), hanem *irodalomelmélet*. [*Tempevölgy*]

KULCSÁR-SZABÓ ZOLTÁN

Éthosz és praktikák között

FENYŐ D. GYÖRGY: *AZ IRODALOMTANÍTÁS MÓDSZERTANA. ÉTHOSZ ÉS PRAKTIKÁK, I–II.*

Már akkor hatással van az emberre Fenyő D. György Tea Kiadónál megjelent dupla kötete, amikor az összetartozó borítóképekre tekint, melyek az örök perspektívafüggettség igen találó allegóriáiként már azelőtt utalnak az irodalomra, mielőtt a címet rendesen elolvastuk volna. *Az irodalomtanítás módszertana* – e kötet cím tulajdonképpen *locus communis*, melynek kapcsán manapság divatos reakció az üres avittasság vagy a tartalmatlan elméletieskedés vádjával előhozakodni. A szerző ugyanakkor bölcsen felvállalja ezt a panelszerűségében is igen informatív címet, már csak azért is, mert egy az egyben erről szól a munkája. Ez a mű megírásra várt, hiszen eddig magyar földön nem született még ilyen átfogó, teljességre törekvő irodalom-szaktanácsadói szintézis. Más címet nem is igen adhatott volna tehát a szerző (hiba lett volna), az alcím ugyanakkor szintén telitalálat. Nem csak azért, mert az *Éthosz és praktikák* már hangzásában is felszabadítóan oldja és egyéníti a cím kétségtelenül markáns ismerőségét, hanem mert valami egészen lényegi témabéli összefüggésre mutat rá. Fenyő a magyartanítást szakmai-mesterségbeli fogások együttesének tartja, mely az egyszerre kreatív és szakavatott, s nem melleleg elméletileg is felvértezett „mesterek ügye” [12.]. Mint fogalmaz: „Az irodalomtanításról tehát úgy beszélnek, mint amit a *tekhné* fogalmával lehet leírni: a mesterségről van szó mindvégig, eljárások és szempontok alapos, mély ismeretéről, a tárgy jó ismeretéről, és annak a tudásáról,

hogy az adott helyzetre jól adaptálja a mesterember mindazt, amit tud.” [13.] Ezekben a definíciószerű tételmondatokban ugyanakkor – különösen, amikor ezeket követően „értve alkalmazásról”, „okos mérlegelésről”, „tudatos döntésről” vagy érdemi „helyzetértékelésről” van szó [14.] – a szerző nem is annyira a *tekhné*, mint inkább a *fronézis* [*phronesisz*] tudásáról beszél tulajdonképpen.

Az antik tradícióban elkülönített két alapvető tudásforma a fronétikus adaptív-helyzeti tudás, szemben a *szófia* [*sophia*] általános-elméleti tudásával. Az előbbi kizárólag szituatív benneállásokban létezhet, s feladata, hogy irányítsa az ember tetteit. A tevékenységnek bizonyos tudás által történő irányításakor viszont a görög hagyomány arról a bizonyos *tekhné*ről is beszél. Ez is előzetes, emberi erőfeszítés által megszerzhető tudás, ám a fronézis nem a *tekhné* kézműves-tudása [a mesterember technikai felkészültsége, „kezőnek” magabiztossága], mellyel valaminek az előállítása történik, hanem ön-tudás, mellyel az ember adott szituációban önmagával rendelkezik. Éppen ezért kevésbé tanítható tudás, mint a *tekhné*, hiszen csupán az előzetes sémák, a bevált megoldások hasonlóságainak érvényére tarthat igényt, mindig csak konkrét cselekvésszituációban aktualizálódva. A fronézisben tehát a *szófia* teoretikus és a *tekhné* gyakorlati tudásából egyaránt merítő orientáló mintáktól, cselekvési maximáktól, életvezetési szabályoktól vezérelt eseti cselekvéssorokról van szó, illetve az aktuálisan helyes döntésekről, melyek segítségével megoldjuk az éppen adott feladatot az éppen adott körülmények között. A jelenséget talpraesett ügyességnek, a helyzet uralásának, körültekintésnek, mérlegelő megfontoltságnak, bölcs belátásnak, praktikus intelligenciának, józan észnek is hívják. A fronézis tehát egyfajta jártasság, rutinos problémamegoldás, melynek révén mindig tudjuk, hogyan cselekedjünk a konkrét helyzetben. Mindezt manapság kompetenciának szoktuk nevezni.

A kompetencia mint az egyre reflektáltabb képességek, az automatizálódó készségek, az érzelmi-értelmi attitűdök és az adatszerű ténytudás mixtúrája, mint deklaratív (vö. *sophia*) és procedurális (vö. *tekhné*) tudásötvet, lényegét tekintve a fronézis tudástípusának jelenkori újrafogalmazása tehát. A kompetens polgár mai napig élő, magas forgalmi értékű embereszménye pedig tulajdonképpen fronétikus antropológiai idealitás, mely az angolszász közoktatásban már a mi poroszos-etatista *Ratio Educationis*unk idején is nagy hagyományokkal rendelkező, szerves rendszertényezőnek számított a maga pragmatista, utilitarista színeivel. Amikor Fenyő D. György a Kulcskompetenciák Európai Referenciakeretének kompetenciaterület-listáját közli [1059.], amikor a „felelős és öntudatos állampolgárrá” válás tényezőiről értekezik, problematizálva műveltség és kompetencia viszonyát [44.], amikor azt mondja, hogy a tanulás technikájának kulcskompetenciája a jártasságok elsajátításának felel meg, hogy megtanítani valamit annyit jelent, mint képessé tenni tanítványainkat, hogy az adott utat mindannyiszor bejárják [1088.], hogy az irodalom tananyaga nemcsak a tények ismerete, hanem az eljárások, módszerek, szövegértési kompetenciák használata is, sőt elsősorban ez [996.], hogy az irodalomnak „narratív” tantárgyból „cselekedtető” tantárggyá kell válnia, a szövegekben történő elmélyülést a diákok aktív részvételével, nem csupán a magyarázat egyoldalú módszerével megszervezve [67.], hogy a készségeket, ismereteket „elnyújtva”, visszatérésekben kell elsajátítani [21.], hogy a tudást mindig érdemes lefordítani feladatokra, alkalmazni a mindig éppen adott szövegre, hogy a kritikai gondolkodás jelentősége óriási [376.], vagy hogy

a metakognitív tudatosság kulcsfontosságú [70.] – nos, akkor mindig a fronézisről is beszél, tanár és diák viszonylatában egyaránt.

Mindehhez az összefüggéshez társul az *éthosz* fogalma, amely már Fenyő kötetinek alcíme által is középpontba kerül tehát, mindkét kötetegészben adekváтан végigvitt komponensként. Az egyes tanári gyakorlatok mögött mindig rejlik egy elképzelés arról, hogy mire való a tantárgyunk – mondja ennek kapcsán Fenyő [18.]. Ebben a kontextusban világosan elválnak egymástól *ethosz* [etika] és *éthosz* történeti alakváltozatai, melyekben 'erkölcs' és 'szokás' távlatai válnak szét. Az *éthosz* olyan magatartásmintává, viselkedési móddá alakul, amelyet az egyén vagy egy közösség irányadónak, követendőnek fogad el, vagyis értékfelfogást is hordoz, akár egy egész korszak szellemiségét, világnézetét is jelentve. S bár az *éthosz* is atomizálódhat, szubkultúrák mikropolitikáira esve szét, Fenyő műve azért is nagyszerű, mert egy koherens és kompakt módon átadott *éthoszt* közvetít számunkra. Ráadásul az *éthosz* fogalmának rekonstruálható egy olyan antik jelentéstartalma is, miszerint egyfajta karaktert, jellemzőságot jelent, saját belátásokon és mérlegelő megfontolásokon alapuló, egyénileg kialakított standardot, amely benső irányítúként szolgál az életben – igencsak emlékeztetve a fronézis „intézményére”.

Arisztotelész éppenséggel a fronétikus tudást jelöli meg *éthoszaink* egyik alkotórészeként, mely többek között segít kialakítani azokat a gyakorlatokat és értékeket, amelyek megkülönböztetnek egy személyt vagy személyek egy csoportját másoktól. Fenyő alcíme illetéknéppen azt is érzékeltetheti, hogy érdemi tudás csak *éthosz* és praktika kölcsönösségében alakulhat ki egyáltalán. Ez azért fontos, mert egyes vélekedésekkel, fennen hangoztatott véleményekkel szemben jó gyakorlatok, jó feladatosítások [praktikák] egyszerűen nem jöhetnek létre az *éthosz* [és a szófia] közbenjárása nélkül. Hogy az elmélet nem valami retorikai hab, amivel megkenjük a „feladatsütik” tetejét, hanem eleve ott van már az ötlettől kezdve, benne a kovászbán. S hogy ez nem mindig tudatos, sőt gyakran az ösztönösség zsigeriségével, automatizmusával orientálja a szakembert, az csak annál jobb; annál kevesebb vele az „unalmas” problémázgatás. De hogy mennyire nem jött volna össze Fenyő D. György vállalkozása a *theória* e „nehézkedése” nélkül, azt éppenséggel tizenegy oldalas szakirodalmi bibliográfiája is szemléletesen alátámasztja.

Nagyon fontos gesztusnak látom, hogy egyértelműen kimondja a szerző: egy művészeti ágat állít tárgya középpontjába, tehát az irodalomtanítás egy *művészeti* tantárgy ügye, elsősorban nem szaktudományos és nem érettségi tantárgyként kell tehát elgondolni [17.]. Lényeges továbbá, hogy több helyen is hangsúlyozza: a *szövegközpontúság* mellett teszi le a voksát. Tehát nem irodalomtörténetről, művelődéstörténetről, nagy emberek tanúságtételéről, kommunikációelméletről, irodalomelméletről, valamiféle irodalomterápiás folyamatról van elsődlegesen szó, továbbá nem is a manapság egyre trendibbé váló kultúraelemzésről [például sorozat- vagy klipanalízisekről], hanem szépirodalmi szövegolvasásról, szövegeértelmezésről: „azt a felfogást követjük, amely az önálló műalkotást állítja középpontba” [157.]. Fontos lehet tehát egy irodalmi mű elsődleges történeti kontextusa, fogadtatástörténete, különféle popkulturális feldolgozása, ám mindvégig a *szövegből* vett értelmezői érveknek, kihívásoknak alárendelten csupán, azok igényeihez igazodva [131., 133.]. Az más kérdés, hogy ebből a diszpozícióból aztán egy befogadó, nagyon is nyitott

lelkület tárul elénk, melynek programos lényege, hogy sem a *Trónok harca*, sem a *Bűn és bűnhődés* nem járható út – kizárólag a kettő együtt [1111.].

A kötet meggyőzően bontja le azt a vissza-visszatérő kérdést, hogy mi a fontosabb az irodalomórán, megtanítani valamit az életről, vagy szöveget olvasni tanítani meg. A szerző, úgy vélem, osztja azt a kultúratudományos illetőségű meggyőződést, mely szerint a kulturális összefüggésekben egyfajta szövegstatuszt lehet felismerni, e „Kultur als Text” típusú hozzáállás pedig a különféle emberi viszonylatok, gesztusok, szituációk olvashatóságában is hisz, emlékeztetve arra a Gadamerre, aki egy egészen más [hermeneutikai] diszpozícióból annak idején képek és épületek olvasására is buzdított. A kulturális effektusok, gyakorlatok ugyanis felettébb hasonló módon kezelhetők, fordíthatók, olvashatók, mint a szövegek. Éppen erre döbbsenhet rá a tanulókat az őket körülvevő különféle popkulturális termékek, illetve az úgynevezett *kapuirodalom* [kb. ifjúsági szórakoztató irodalom] órai munkára fogása: hogy környezetük a szépirodalmi szöveg mintájára elemezhető [429.]. A szövegértés kulcskompetenciája tehát a világlátás, világlátás optimalizálásának ígéretét is hordozza itt [158.].

Az irodalom, az irodalomóra performatív hatástényezőinek aspektusairól beszélni menő dolognak számít manapság, a „poszthermeneutika” korában. Fenyő D. György mégis bátran megteszi munkája több pontján is, aminek örülök, mert – divat ide vagy oda – különösen fontosnak tartom. Számos alkalommal elhangzik nála, milyen lényegi faktor is tud lenni a mindenkori irodalomóra *hangulata*, s hogy ennek milyen fontos korrelációja van a diákok lehetséges attitűdrepertoárjainak kialakulásával [101.]. Hogy legalább évenként érdemes rendhagyó irodalomórákat tartani, időnként kimenni a tanteremből; hogy minden egyes órán hangozzék fel szépirodalom, sőt, ha más-hogy nem megy, az is járható út, ha az óra nagyobb részében egyszerűen csak felolvasunk(!) a diákjainknak [398.]. Hogy – ha mód van rá –, szóltassuk meg a verset a költő hangján is, vagy hogy ne teketóriázzunk az órán bemutatni az érdekesebb vonatkozó internetes tartalmakat [277.]. Egy olyan, e szempontból is felettébb szimpatikus narrátor köti a lelkünkre ezeket, aki jellemző módon arra figyelmeztet, hogy a verslábak is tánc lépések voltak valaha [351.], s akinek a mottója ez: „öröm-olvasás” [433.]. Az iskolai irodalomtanítás célja olvasni szerető és minél jobban olvasni tudó emberek nevelése – írja Fenyő [15.]; nem irodalmárokat képezünk, hanem értő laikus olvasókat [171.]; a lényeg az attitűdformálás, a műelemzésnek az olvasó világ- és önismeretét kell szolgálnia. Ezek egytől egyig üdítő keresetlenséggel és egyszerűséggel rögzített, ugyanakkor maxima-érvénnyel bíró mondatok e témamonográfiában.

Egy ekkora terjedelmű, ötvenöt fejezetből álló *magnum opus* persze természetesen kitermeli azon szöveghelyeit, amelyekkel nem tudunk egyetérteni, vagy amelyekkel kapcsolatban legalábbis fenntartásaink vannak – ami nem baj, sőt így üdvös. Adott esetben már a kezdő mottó, a *Fogság* részlete is elgondolkodtathat. Mert ha Urinak az ad vigaszt, hogy a rég meghaltak költészetével érezhet [sors] közösséget, akkor abban a tekintetben minimum beszűkíti a poézis felhajtóerejét, hogy figyelmen kívül hagyja az arisztotelészi valószínűséget, a lehetséges világság, vagyis a fikciós világlátás teljesítményét. Nem kell, hogy más valós személy ugyanazt élje át, mint én. Az kell, hogy lírai-prózai-drámai világokkal találkozzak, akár katartikusan egyező, akár katartikusan taszító viszonyra lépve ezekkel a nyelvi képződményekkel.

Aztán nem vagyok biztos benne, hogy *Az arany embernek A Vaskapu* című fejezetét én bármikor is felolvasnám a tanórán [744.], még akkor sem, ha nem lenne adott az az irgalmatlan időprés, ami a mai magyar irodalomtanítást fojtogatja. Abban sem vagyok egészen bizonyos, hogy szerencsés a következőképp gondolkodni, még akkor sem, ha a megállapítás tanórai szituációra vonatkozik: „[a] hangos felolvasás közösséget teremt, a csöndes belső olvasás magányosságot” [407.]. Hiszen közhelyes igazság: a csöndes belső olvasás folyamatában, a szövegvilág és a befogadói életvilág dialogicitásában jó esetben „felrobban” az agyunk; világokon, évszázadokon nyargalhatunk keresztül, lelki apokalipsziseket élhetünk át, meghalhatunk, feltámadhatunk, gyilkolhatunk, szeretkezhetünk; jellemeink, karakterek sokaságával köthetünk barátságot, vagy gyűlölhethetjük meg őket örökre. Ez minden, csak nem magány. Persze ilyen mérvű sikerültsége nemigen lesz egyetlen tanórai „belső” olvasásnak sem – ám akkor sem látom szerencsésnek az idézett mondat feleslegesen erős antagonizmusát.

Amikor a szerző az irodalomtudományi fogalmak elévülési rátájáról ír, az elbeszélői nézőpont és a fokalizáció fogalmát hozza példaként. Ezek azonban olyan állandó prózaelemzési aspektusokat mozgatnak, hogy nem igazán hiszem, akár néhány évtized múlva is elévülnének, és jönnének olyan új tudományos paradigmák, amelyek másképpen ragadják meg és írják le a vonatkozó jelenségeket [325.]. Az irodalomtudományos irányzatok valóban jönnek-mennek, de azért az intertextualitás nagy valószínűséggel tíz év múlva is intertextualitás marad, még ha keveredik is mondjuk a memetika távlataival, miként az újabban történik. Vagyis bizonyos jelenségek átcímkezhetőek ugyan, ezek jelentékeny újragondolása azonban erősen kétségesnek, valószínűtlennek látszik. Mindezzel együtt egyetérthetünk Fenyő sugalmazott álláspontjával, miszerint nincs nagy jelentősége, ha az elbeszélői nézőpontot nem fokalizációként, ha a szövegköziséget nem intertextualitásként tanítjuk meg.

Az irodalomelméleti fogalmak ügye ugyanakkor újfent alkalmat adhat némi kötekedésre, amennyiben az adott fejezet játékba hozott „irodalomelméleti” fogalmait egészen egyszerűen *irodalmi alapfogalmak*. Az 'irodalomelmélet' kifejezés megidézése azért sikerületlen megoldása e résznek, mert a szót konszenzuálisan a különböző irodalomelméleti (tulajdonképpen irodalomfilozófiai) irányzatok, iskolák megnevezésére tartjuk fenn. Ennyiben tehát ez a fejezet kissé félrevezet, főleg a többi eltaláltságához képest, feladatsora pedig ráadásul itt veti fel számomra legerőteljesebben azt a dilemmát is, hogy lehet-e egyazon kézikönyvben általános és középiskolai módszertant is adni. De ha már itt tartunk, a szerző bizony kikerüli – fel sem nagyon veti – az irodalomelméleti iskolák témájával való számvetést, ami ugyanakkor egyáltalán nem hiba, hiszen ennek a távlatnak effektív módon semmi keresnivalója a közoktatás szintjein, ellentétben a felsőoktatással, tanárképzéssel. Persze semmi sem teljesen egyértelmű, hiszen architextualitást vagy metatextualitást tanítunk például alsó tagozatban is, csak nem nevezzük annak – vagyis Gérard Genette vagy éppen Mieke Bal sokszor ott ül azért az órákon a hátsó padokban. De akkor is (dekonstruktív) irodalomelméletben vagyunk a tanórán, amikor például *A vén cigány* kapcsán másfél perc erejéig helyet adunk annak az értelmezésnek, hogy a cím mint felirat olvasható így is: '[V]én, a cigány' – ahol a 'V' ráadásul Vörösmarty-monogramként kódolható. S az sem árt, ha e ponton tudatosítjuk az osztályban: itt nem [itt sem] a nagybetűs költő, hanem maga a nyelv beszél hozzánk. Mindennek, úgy vélem, van némi produktivitása.

Folytatva a virtuális eszmecsere: az életrajz értelme és „tanügyi” hasznosíthatósága kérdésebbnek tűnik még annál is, mint ahogy Fenyő látja, miszerint a gimnáziumban van azért némi létjogosultsága [269, 270.]. Ez számomra még akár Petőfi esetében sem feltétlenül igazolható [s e téren bizony a legjobb magyar reformtankönyvek sem meggyőzőek]. E kérdés persze darázs-fészek, nagyon messzire vezet, ám a kémia, a matematika, de még a történelem nagyjainak [Marie Curie, Bolyai Farkas, Hunyadi János] életútját sem taglalják az iskolákban. Egyik tantárgyban sem éleket, sokkal inkább összefüggéseket tanítunk. Mindenesetre a magamfajta ebben is erősen szövegközpontú, s még azt a megengedő álláspontot sem osztja a tanórai környezet vonatkozásában, hogy „az életrajzokkal sok történelmi és emberi tapasztalatot adhatunk át” [267.]. Persze fel lehet villantani Petőfi életének mai napig páratlan és elképesztő felívelését a ’43 és ’48 közötti mintegy öt évben, mialatt német regényeket fordítgató, nyomorgó vándorszínészből hírhedt közéleti-kulturális celebritássá, „influenzerré” válik Pest-Budán, tehát teljes joggal pózol kis magyar szupersztárként azon a bizonyos dagerrotípián. Mégis, Fenyő munkájának azokkal a részleteivel jóleső egyetérteni igazán, amikor azt hangsúlyozza, hangsúlyoztatja, hogy az életrajz lényegében konstrukció, egy szövegtípus [268, 271.]. Ezt az aspektust aztán szépen fel lehet dolgozni *egyeten* modulban a középiskolás évek alatt, amikor megnézzük, hogy különféle éndokumentumokból, a kultuszából, a legendaképződésből, a történelmi forrásokból, a visszaemlékezésekből, a kulturális emlékezetből, vagyis valóságból és imagináriusból hogyan állhat össze egy szükségszerűen kicsit mindig fiktív biográfia. Ám az életrajzot, életutat, pályaképet ekkor is mindvégig mint szövegtípust [ad absurdum mint műalkotást] érdemes kezelnünk, nem mint megtanulandó, rosszabb esetben önjáró, jobb esetben műkommentáló szövegblokkot.

A könyv, ha jól értem, gyönyörűen igazolja azt a megközelítést, miszerint mind a lírában, mind a prózában van valami drámaszerűség, a három műnemet pedig voltaképpen ez köti össze leginkább. Hiszen a líra maszkoló jellegű, „prozopoétikus” beszédesemény [401.], míg az epika is mindig szólamszerű szövegteljesítmény, s nem csak a polifonikus eszmeregényekben, hiszen a narrátor ab ovo szólam [275.]. Az ilyen jellegű „teátralizáció”, a szó efféle színrevitele tehát mindhárom műnem esetében az irodalom sokértelmű színházaszerűségét bizonyítja – halljuk a „színészeket”, sőt mi is azzá válhatunk –, amely értelmezői horizonttal jól lehet dolgozni az osztályteremben.

Különösen szimpatikus és építő, amikor a könyv szemtelenségekre csábít. Amikor arra sarkall, hogy bátran elemezzünk az órán rossz verseket is, és bátran rontsuk el a jókat. Többször szembe jött már velem a kérdés egyetemi hallgatóim részéről, hogy miért nem beszélünk sohasem a szöveg unalmáról. Hogy miért bűn bevallani, ha egy klasszikus mű számomra enyhén szólva is közömbös? Miért számít tabunak, neveltelenségnek, igénytelenségnek, illetlenségnek félbehagyni egy regényt, ha egyszer józan értelmünk, mérlegelő ízlésünk számára nem éri meg továbbolvasni? Fenyő fejezetei arra bátorítanak, hogy a jövőben még többet diskuráljak ezekről a kérdésekről a tanárképzési szemináriumokon. De nemcsak ezeken a pontokon inspiráló mindaz, amit e két kötet csinál. Felettébb revelatív például a kézzel/géppel írás pro-kontra listája [566.], a technológizáció különféle hátulütőiről szóló fejtegetés [891.], a témahét-logikájú *jelenségalapú* oktatás fontosságáról szóló felvilágosítás [801.]. S ezek a személyes kedvencek kiragadott példái csupán.

Fenyő többször kiemeli, hogy a tanítás processzusa szakma és interakció egy-zerre. Vagyis praxisorientált hozzáállásában a tanítási szituációnak jellemzően azokat az aspektusait értékeli nagyra, amelyek az universitas-eszményen belül a *szeminárium* munkaformáját idézik. Olyan, az előadások „tömegeihez” képest kisebb csoportokból álló formációt, ahol gyakorlatias módon a tananyag polilóguson alapuló, interaktív feldolgozása történik meg, az előadás frontális monologikussága ellenében. Ahol és amikor lehetőség van több disputára, több konverzációra, személyességre. Különösen szép összefüggés, hogy a szeminárium elnevezése a latin *semen* [vetőmag] szóból származik, amennyiben a diákok úgy növekednek e módszer által, mint a veteményeskertben a virágok, mint falkolában a csemeték. Ahogyan az irodalomtanítást mindezekhez felettébb hasonló szellemben Fenyő szerint művelni érdemes, az a hátrányos helyzetű tanulókról szóló részben igen koncentrált, hitvallásszerű módon rajzolódik ki, bepillantást engedve abba is, hogy a szerzőnek nem csupán óriási szakértelme, hanem szép lelke is van [1053–1054.].

Fenyő hangsúlyozza, hogy monográfiája az osztálytermi tevékenységek megvalósítási módozataira fókuszál, s eleve szakmódszertant ír, így kötetében szükségszerűen sok a didaktikával, az általános pedagógiai metodikával foglalkozó rész, kivált a második kötetben (lásd a *Munkaformák, A tanulás technikái, Az értékelés formái* című fejezeteket). Magas labda lenne ebbe kritikailag belekapaszkodni, ugyanakkor a műegész ismeretében éppen az lehet az olvasói élményünk, hogy mennyire rendben van ez így. Hisz a témához – főként egy deklarált egészlegesség-teloz esetén – ez mind hozzátartozik, sőt, ablakot nyit más tantárgyakra is, komplementer tere-numokat világítva be. A könyv illetéknéppen nem csupán a már gyakorló vagy a pályára még csak készülő irodalomtanárok olvasmánya lehet, hanem sok más érdeklődő pedagógust is képes megszólítani.

A mű láthatóan nagy fegyelmezettséggel igyekszik minden elméleti állításához, minden javasolt módszeréhez konkrét feladatot, gyakorlatot hozni. Valószínűleg itt maradok leginkább egyedül a véleményemmel, de számomra – e *papíralapú kézikönyv* összkompozíciójához képest – nem egy helyen egy kicsit sok a feladatosított anyagrészt, a praktika. Nem mindenhol egyértelmű, hogy a „tekhné” „theóriához” való viszonya tényleg mindig megvilágító jellegű, mutatványszerű akar-e maradni. Mintha fájna a szív nem megmutatni mindent, amit csak lehet abból a rengeteg, valóban briliáns segédanyagból, ami a negyven éves szakmai pályafutás során felhalmozódott. E „rendszerhibát” azonban feloldhatná egy digitalizált verzió, ahová az *éthosz* bekezdései változatlan formában felkerülhetnének (hiszen valóban semmi fontosabb nem kerülte el a szerző figyelmét, nincs szükség utólagos kiegészítésre), a *praktika* felségterülete ugyanakkor feladatbankszerűen bővíthetne folyamatosan, bele a végtelenbe, mindannyiunk örömeire [akár úgy is, hogy szakmai lektorálás útján más is tölthetne fel ide segédanyagokat].

A szerző nem álszerénykedik, nem áall tudni róla, hogy igazán nagyot alkotott, hogy nem mindennapi teljesítményt tett le az asztalra, egy tantárgy összefoglalását, „a következő évtizedek irodalomtanítását meghatározó alapmunkát” [111.] adva. Lehetne beszélni korszakos jelentőségről, hogy ilyesmi évtizedenként is elvélve jelenik meg még külföldön is, de nagy szavak nélkül is elég annyi: ez *alapmű*, tudományos szintű mélységgel, olyasféle enciklopédikus igényel, amelyben tényleg minden benne van a műelemzéstől, a feladatosítástól a stílusirányzatok taníthatóságán, írás

és olvasás órai kapcsolatán át a tanári kérdéssel és magyarázattal, vagy éppen a visszafogott tanári beszédmod pedagógiai előnyeivel bezárólag [1105.]. Olyan munka, amelyre komplett tanárképzési kurzusokat lehet építeni. Nemcsak kézikönyv, de kiváló egyetemi jegyzet is, noha a súlyában brutálisabb változatból. Minden felsőoktatási s persze minden iskolai könyvtárban, tanári szobában ott a helye. Olyan modell és vízió, amely bizonyítási pont lesz minden junior és szenior magyartanárra, szakmódszertanos egyetemi oktató számára.

Mindenképp kiemelendő, hogy a Tea Kiadó ízléses és gondos kiadványt készített, számolva a strapabírósággal, időtállósággal is. Az anyagnak volt szöveggondozója, szerkesztője, lektora, ami manapság egyáltalán nem magától értetődő képlet, de ami látszik is ezen a végeredményen. Bár a második rész megérdemelt volna egy külön tartalomjegyzéket, a recenzensnek nemigen volt kedve hibák után kutakodni, mert meggyőző volt az a minőség, amit a kezében tartott.

A két kötet ezerkétszáz oldalának elolvasása után azzal az egyszerre felszabadító és nyugtalanító (mert némileg varázstalanító) belátással kellett szembesülnöm, hogy a jó irodalomtanításnak voltaképpen nincsen titka, hogy minden ki van már régóta találva. Az irodalomtanításnak, az irodalomtanulásnak, a szépirodalmi olvasásnak, egyáltalán a világ olvasásának a kulcsa ugyanis nem más, mint a *figyelem*. Ez az ősrégi [kognitív] fogalom, amit gyönyörűen hoz szóba Fenyő D. György például *A projektmunka* című fejezetéhez kapcsolt Pilinszky-mottó által, de amelyet munkája számos pontján játékba hoz érvvezetéseivel, feladataival, amelyet izgalmas módon kontextualizál a *Felgyorsulni? Lelassulni?* című alfejezet kiváltképpen fontos fejtegetéseiben [1085–1087.], s amelyről szimbolikus helyen, utolsó fejezetének záró bekezdésében, mintegy az *Utószó* előtti végszóként egészen konkrétan is beszél [1107.]. A jó tanár figyelni, olvassa tanulóit, akik jó esetben megtanulják erősen figyelni a szöveget, megtanulnak – lassan – „bíbelődni” vele [120.]. De ha isszuk valaki szavait, akkor is figyelünk, önfeledten figyelünk rá, miképpen a jó ember odafigyel másokra, miképpen a fronézis is csak a figyelmes ember sajátja lehet. Fenyőt mindenestre egészen biztosan a gondoskodó és odaadó figyelem jellemzi, miközben olvassa a szakmáját. Ahogy még a „könyvborítók üzenetéről” sem feledkezik meg akkurátusan értekezni [1031.]. Ez a könyv allegória; annak az igen aprólékos figyelemnek az allegóriája, ami az irodalmi olvasáshoz, a világ olvasásához is nélkülözhetetlen.

Az éthosznak van itt még egy utolsó, fontosabb vonatkozása. A retorika diskurzusában a *külső* éthosz tudhatóan a rétor tapasztaltságát, habitusát, tekintélyét jelenti, a *belső* éthosz pedig azt a módot, ahogyan meggyőző, amiképpen elhiteleti, bizonyítja, hogy járatos (hovatovább: kompetens) az általa szóba hozott dologban. A retorikai éthosz tehát nem annyira az érzelmekre [*pathosz*], nem is annyira az értelemre [*logosz*], mint inkább az illető beszélő hitelességére apellál. Ez a faktor, a kötetek narrátorának szövegben kibontakozó önazonossága, szakmai-tartalmi szavatossága, s mindezt színre vivő hanghordozása, egyáltalán felhangzó szavának tónusa az, ami a legfontosabb záloga e lapokon a vállalkozás sikerességének. Ahogyan szinte hallani az ő lágyan dallamos, visszafogott, programosan tétova, mégis határozott hangját. Diszkrétan jelezve, hogy megérte negyven éven át irodalmat tanítania. És még mennyi minden várja. [Tea]