

„...legyen az irodalom mindenkié.”

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

„...az, aki nem is tudja pontosan, merre halad, az talál rá a saját stílusára.” Fenyő D. György a *Magyar Copperfield*ből idéz módszertani kötetében, s bár a kiemelt részletben Bere-ményi a [fogalmazás]írásról gondolkodik, úgy vélem, hogy ez a mondat a tanári pályára is igaz lehet. Az elején, dacára az egyetemen töltött öt-hat év pedagógiai, pszichológiai vagy szakmódszertani tanulmányainak, minden tanár az ismeretlenbe indul. Útjukat elsősorban nem a megszerzett tudás fogja gördülékennyé, kalandossá vagy éppen keservessé tenni [igaz, az egyetemen megszerzett ismeretek sem haszontalanok], hanem a diákok fogékonysága vagy közönye, a kollégák támogatása vagy ridegsége, az aktuális kerettantervek kihívásai, a szülők barátságos vagy gyanakvó hozzáállása, az intézményi infrastruktúra színvonala... tehát mindaz, amit iskolai jelenségvilágnak is szokás nevezni. Ez a sokrétű jelenségvilág óhatatlanul alakítja a pedagógus stílusát, szakmai öndefinícióját, esetleg a tanításról vallott nézeteit, elveit, elképzeléseit is. Rendkívüli kanyarokban, nehézségekben és izgalmakban lehet része annak, aki rálép erre az ösvényre, és ehhez az úthoz kínál itinert Fenyő D. György kétkötetes munkája, mely elsősorban az általános iskolai és középiskolai tanárokat szólítja meg.

A grandiózus, ezeregyszáz oldalra rúgó kiadványnak természetesen vannak előzményei, mint azt a második kötet fűlszövege is kiemeli: „*Az irodalomtanítás módszertana* megkísérel összegyűjteni általános és középiskolai irodalomtanárok, tankönyvírók, tantervfejlesztők, elméleti szakemberek, egyetemi oktatók: a teljes szakma felhalmozott tudását, majd ehhez a szerző hozzáteszi negyven évnyi irodalomtanítás személyes tapasztalatát.” A vonatkozó írások közül Fenyő D. gyakorta hivatkozik Pethőné Nagy Csilla *Módszertani kézikönyvére*, mely 2005-ös első kiadása óta a magyartanárok egyik alapvető segédanyagává vált; de egyebek közt Vojtek Sándor *Olvasóközpontú irodalomtanítás* című kötetét is hasznosítja a szerző. Vojtek és Fenyő D. könyvei a *Könyvtár és katedra* sorozat részeként jelentek meg, de a két művet nem csupán a sorozatcím köti össze: bár az *Olvasóközpontú irodalomtanítás* műfajilag tanulmánykötet, mely elsősorban konkrét szövegek elemzésére, órai feldolgozására fókuszál, de az irodalomtanítás szerete, az [értő] olvasóvá nevelés szemlélete mindkét könyv szellemiségét meghatározza. A bibliográfia amellet, hogy képet ad Fenyő D. metodikai, irodalomelméleti vagy -történeti tájékozottságáról, az olvasók számára is széles spektrumot nyújt ahhoz, hogy lássuk, hol tart a magyarországi irodalomtanítás módszertana a 21. században. Fenyő D. György így fogalmaz az első kötet fűlszövegében: „Szerencsémre két-három olyan évtizeddel a hátam mögött tudtam megszólalni, amely a módszertanban páratlan gazdagodást jelentett, a magyartanári szakma hihetetlen fejlődését hozta magával. Kiváló szakmai műhelyek egész sora jött létre, olyan szakkönyvek és sorozatok jelentek meg, amelyek komoly szellemi teljesítményeket foglaltak magukban.” A bibliográfiai tételeket átböngészve azt láthatjuk, hogy olyan kontextusba íródik bele Fenyő D. könyve, melynek szereplői igyekeznek lépést tartani az aktuális kihívásokkal, feladatokkal, az átmediatizált korban felnövekvő gyerekek és kamaszok megváltozott igényeivel és

készségeivel. A nagyszabású munkának vannak nemzetközi párhuzamai is: például Stephanie Jentgens *Lehrbuch Literaturpädagogik (Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung)*, 2016) című munkája szintén nagy hangsúlyt fektet az irodalomtanítás általános elveire, morális kérdéseire vagy a tanári önreflexióra; illetve a *Deutschunterricht – Theorie und Praxis* sorozat kötetei, ezen belül is különösen a Winfried Ulrich által szerkesztett, háromkötetes *Lese- und Literaturunterricht* (2019) Fenyő D. Györgyhez hasonló részletességgel tárgyalják többek közt az irodalomtanítás céljait, módszereit, tartalmát, a mérés és értékelés eszközeit.

A szintézis-teremtő munka terjedelmét ugyanis nemcsak az évtizedek alatt felhalmozott tudáskészlet összegzése indokolja, hanem a szerző mindenre kiterjedő, gondos figyelme is: Fenyő D.-nek az irodalomtanítás egészéről és legapróbb részleteiről is van mondanivalója. A magyartanításról mint szakmáról éppúgy szól, mint arról, hogy a diák hová álljon felelés közben, és a tanár, valamint az osztály többi tagja hogyan kísérelje figyelemmel a feleletet. A kötet által (újra) felfedezhetjük tanárként és érdeklődő olvasóként is, mennyire sokrétű és szerteágazó ez a pálya, mi mindenről lehet és érdemes a magyartanítás kapcsán gondolkodni. A szerző az első kötet elején 86 tételre listát közöl arról, „mit lehet csinálni a magyarórán” (22–24.), és a jegyzékben a közös műelemzés, értelmezés, a szövegértés tanítása, a memoriter vagy a hangos felolvasás mellett (melyek hagyományosan az irodalomtanításhoz köthető feladatok) szerepelnek olyan tevékenységek is, mint a tanulási technikák tanítása, a színelőadás létrehozása, múzeumlátogatás vagy a rossz művek elemzése. Az irodalomtanítás átfogó kérdéseit tárgyalva Fenyő D. összeszámolja, hány óra áll mindehhez rendelkezésünkre: „Egy héten négy magyarórával, ebből három irodalomórával számolva egy diáknak évente körülbelül 100 irodalomórája van. Ez azt jelenti, hogy általános iskolásként 400, középiskolásként újabb 400, az érettségiig összesen 800 irodalomórán vesz részt. [...] Egy irodalomtanár heti 20 órával számolva évente tart 500 irodalomórát, negyven éves pályája során húszszert. Nem mindegy, hogy hogyan használunk fel ennyi időt.” (19.) Fontos, hogy ezek a „statisztikai” adatok a kötet elején szerepelnek, hiszen annak tudatosításához járulnak hozzá, hogy a diákok a közoktatás alatt rengeteg időt töltenek irodalomtanulással (és ebben a házi feladatok, a memoriterek megtanulása, a projekt munkák elkészítése nincs is benne), és komoly felelőssége van a tanárnak abban, hogyan él ezzel az időkerettel – amelybe a fent említett lista akár mind a 86 tételle beleférhet.

Annak tudatosítása, hogy milyen felelősségünk van irodalomtanító pedagógusként, a tanári önreflexió része. A reflexió fogalmáról 2014-ben azt írta Hunya Márta, hogy „az új keletű kulcsszavak közé tartozik, bizonyára sok olyan pedagógus van, aki még nem is találkozott vele, ennek ellenére előfordulhat, hogy ő maga is reflektív szakember” [*Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>]. Az elmúlt évtized egyik „forró témája” a pedagógiai szakirodalomban az, mit jelent „reflektív tanárnak” lenni: hogyan kíséreljük tudatos figyelemmel saját szakmai fejlődésünket, frissítsük módszereinket a változó körülményekhez alkalmazkodva, értékeljük munkánkat az aktuális oktatási szituációkban. Folyamatos éberséget, sőt készenlélet igénylő működésmód ez, és Fenyő D. György ahhoz is kínál fogódzókat, hogy miként válhatunk reflektív tanárrá. Könyve természetesen nem pedagógiai-pszichológiai munka, viszont olvasása során számos kérdés ébredhet bennünk saját pedagógusi önértékelésünkre vonatkozóan

is: mi a célom azzal, hogy irodalmat tanítok? Mit jelent számomra az irodalom: tantárgyat, művészeti ágat, elméletet, történetet? Mire helyezek nagyobb hangsúlyt saját gyakorlatomban: az olvasóvá nevelésre? Az általános irodalmi műveltség átadására? Értelmezői mechanizmusok elsajátíttatására? A vitakultúra fejlesztésére? Úgy gondolom, az ilyen és hasonló kérdéseket újra és újra fontolóra kell vennünk pályánk során, ahhoz is kapcsolódva, hogy a közoktatás (vagy felsőoktatás) melyik szintjén oktatunk, milyen korosztályhoz szólunk, milyen intézményi és szociokulturális közegben dolgozunk, hiszen ezek a körülmények a kérdésekre adott válaszainkat is befolyásolhatják. Ahhoz, hogy mindezt végiggondoljuk, nemcsak Fenyő D. pedagógiai ars poeticája [14–18.] segíthet hozzá, hanem a kötetben szereplő számos etikai problémafelvetés is.

A kötet alcíme – *Éthosz és praktikák* – magas olvasói elvárásokat implicál, hiszen a módszertani javaslatok mellett arra is számíthatunk, hogy az irodalomtanítás morális dilemmáinak körüljárása is megtörténik. A szerző ars poeticája végén kijelöli, hogyan vet számot ezekkel a kérdésekkel: „minden tanítás, így minden irodalomtanítás mögött rejlik egy etikai-antropológiai és egy ezzel összefüggő pedagógiai koncepció is arról, kit tanítunk, miért tanítunk, milyennek gondoljuk az embert, milyen az elképzelésünk a nevelhetőségről, a nevelés értelméről, jelentőségéről, milyen általános értékekhez és magatartásokhoz akarjuk tanítványainkat elvezetni” [18.]. Etikai és pedagógiai koncepciók szorosan összekapcsolódnak a könyvben, és szinte nincs olyan részterülete az irodalomtanításnak, amelynek fejtegetése során a szerző ne utalna a pedagógus morális viselkedésére. Hosszabban idézem a tanári kérdésekről szóló fejezet egy részletét, mert szemléletes képet nyújt a szerző alaposágáról, pedagógiai tudatosságáról, a diákokhoz való etikus hozzáállásáról, sőt, humoráról is:

Ne legyen a kérdés személyeskedő. Mind az irodalomóra témái, mind a kérdésfeltevés szituációja szinte csábítja a tanárt arra, hogy személyeskedő módon tegye fel a kérdését. Nézzük előbb azt a helyzetet, amikor a kérdező gesztusa és a válaszadás kötelezettségének helyzete vezeti a tanárt a személyeskedéshez.

– Előző órán beszéltünk a létharc-versekről. Lássuk, Pista, tudod-e, mi az?

– Na, Marika, figyeltél előző órán?

– Szabolcs, te nagy vers-tudor, hát akkor mondd meg, mi az a lét-harc-vers!

Talán nem is kellene ennek a kérdezősi módnak az ellenszenves mi-voltáról sokat beszélni, hiszen mindenki számára érthető, mi benne a hiba, és miért ellenszenves ez minden diáknak. Mégis azért kell megemlíteni, mert a kérdés – miként a tanítás egésze is – hatalmi kérdés is, hatalmi viszonyok között játszódik. Ezzel önmagában nincs is baj, csak e hatalmi pozícióval a kérdésés során se éljen vissza a tanár. [662.]

A hatalmi viszonyok vizsgálata, saját hatalmi pozíciónk tudatosítása a tanári önreflexiók folyamat egyik állomása lehet – ebben a belső munkában is orientálhatnak minket Fenyő D. gondolatébresztő meglátásai. Az éthosz mellett a „praktikákat” is tanulmányozva arra a belátásra juthatunk, hogy a szerző mélyreható figyelme a

tanóra szinte egyetlen másodpercét sem kerüli el. Terjedelmi szempontból a legnagyobb nyomtatékot a műelemzésre, az olvasás és írás tanítására (mely itt nem az olvasás- és íráskészség, hanem az értő olvasás és megfelelő fogalmazási készségek elsajátítását jelenti), valamint a munkaformákra helyezte, egyenként 150–200 oldalon. Az elemzésekhez számos kérdést, feladatot vagy szövegmanipulációs gyakorlatot kínál a szerző, és mindegyik műnemhez kapcsolódóan elemzési szempontsort is közöl. Fenyő D. rávilágít arra a gyakori jelenségre, amikor a diákok kérik a magyartanártól, hogy adjon a kezükbe vázlatot arról, hogyan „kell” verset elemezni, de hangsúlyozza: „csak 18 éven felülieknek! Nem azért, mert nem lehet minden egyes sorát, fogalmát és szempontját megtanítani, és nem is azért, mert így egyben nem lehetne megtanítani a teljes szempontsort. Hanem azért, mert ezt még didaktizálni kell, minden egyes versnél [prózánál, drámánál – L. A. Cs.] mást kiemelni, kitalálni, melyik vershez [műhöz – L. A. Cs.] mely szempontok illenek a legjobban, és melyeket lehet bátran elhagyni.” [164.] 18 éven felüli tanároknak azonban nagy segítséget nyújthatnak az alapvetően hermeneutikai irányultságú szempontsorok, amelyek recepcióesztétikai fogalmakat, hagyománytörténeti távlatokat vagy nyelvi-stilisztikai kategóriákat is mozgósítanak.

A fogalmazástani részeként kreatívírás-gyakorlatokkal is találkozhatunk, ezek olvasása során az volt a benyomásom, hogy a szerző szinte lubickol az ilyen jellegű feladatok leírásában (sőt, gyakoroltatásukban is, mint azt 2022 tavaszán, egy kihelyezett síkfőkúti szemináriumon is megtapasztalhattuk): fantáziadús, szórakoztató, mégis számos készséget és képességet fejlesztő játékokat mutat be. Itt ismerkedhetünk meg a „twirodalom” fogalmával is, melynek két típusa alakult ki eddig: egy ismert mű cselekményének összefoglalása 140 karakterben, illetve, az Örkény után szabadon, „másodpercesnek” nevezhető műfaj, mely önálló alkotást eredményez. A módszertani javaslatok több helyen is alkalmazzák a 21. század technikai vívmányait azzal a megkötéssel, hogy „igyekezzünk minél inkább információs és elektronikus csendet teremteni az órákon” [892.] – hiszen a szövegekhez történő odafordulás koncentrált figyelmet igényel.

A több mint 200 oldal terjedelmű, *Munkaformák* címet viselő részt nem csupán a magyartanárok forgathatják haszonnal. A szerző ugyanis tízféle lehetséges óraszervezést mutat be alapos részletességgel, s bár az irodalom tantárgy keretében ismerteti, mit jelent például a frontális vagy a projektmunka, a feladatsoros elemzés, a képalkotó feladat, de emellett a különböző munkaformák általános didaktikai módszereit is tárgyalja, és bizonyos játékok, gyakorlatok más tantárgyi tartalmakhoz is adaptálhatóak. A teljes kötetben végigvonul az a sajátos tipográfiai megoldás, hogy a gyakorlatban is alkalmazható feladatokat a folyó szöveghez képest más betűtípussal szedték – így az eltérő betű is segíti az olvasót, ha konkrét feladatokat keres.

A betűtípusok, a logikus felépítés, a jól tagolt fejezetek a könyvben való tájékozódást támogatják, az olvasmányos, gördülékeny, emellett végig precíz és szakyszerű nyelvezet pedig az olvasói élményhez járulnak hozzá – ritka az olyan szakmai kiadvány, amelyet [súlyja ellenére] alig akarunk letenni a kezünk közül. Fenyő D. György munkája egyszerre válik szintézissé és alapművé is: úgy vélem, *Az irodalomtanítás módszertana* megkerülhetetlen hivatkozási pont lesz a következő évtizedek módszertani szakirodalmában. (Tea)

LOVAS ANETT CSILLA