



KAPUSI ANGÉLA

Irodalompedagógia

Kísérletek egy fogalom meghatározására

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen írásomban az irodalompedagógiának a korábbiaktól eltérő megközelítésére vállalkozom. Dolgozatomban egyrészt arra keresem a választ, hogy a *művészetpedagógia*, a *művészettel nevelés* és a *művészeti pedagógiai terápia* fogalmi keretei között hol helyezkedik el az irodalom. Azaz hogyan alkalmazhatóak a szövegek, az irodalmi művek pedagógiai céllal a személyiségfejlesztésre és az önismeretre? Ebben a gondolatmenetben külön kezelem a művészet alkalmazhatóságának terápiás jellegét, és nem ennek lehetőségeiről értekezem. Gondolatmenetem alapja legfőképp a Kiss Virág által kidolgozott fogalmi rendszer, de reflektálok Trencsényi László és Illés Anikó művészetközvetítéssel kapcsolatos nézeteire is. Az alapvető kérdésem az: ha van művészetpedagógia, és léteznek ennek modalitásai (drámapedagógia, múzeumpedagógia, zenepedagógia, táncpedagógia), akkor ebben a halmazban lehetséges-e az *irodalompedagógia* meghatározása, és ha igen, milyen tevékenységet foglal(hat) magában?

Másrészt: saját pedagógusi munkám egy részének ismertetésével szeretném bemutatni, mit jelent számomra az irodalompedagógia a gyakorlatban, és legfőképp a különböző kerettantervekben meghatározott szempontokon túl, mi (lehet) a célja az irodalomtanításnak (irodalompedagógiai foglalkozásnak) a közoktatásban a magyarórák keretein belül. Saját gyakorlatomra támaszkodva bemutatom az irodalompedagógia lehetőségeit a tabutémák feldolgozása, az önismeret és személyiségfejlesztés terén.

Kulcsszavak: *magyartanítás, művészetpedagógia, irodalompedagógia, szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulók, különleges bánásmódot igénylő gyermekek*

1. BEVEZETÉS

Az irodalom és az irodalomközvetítés lehetőségei az elmúlt években folyamatos diszkuszió tárgyát képezik. A mai interdiszciplináris

szemléletnek köszönhetően több tudományterület (irodalomtudomány, pedagógia, pszichológia) gondolkodik az irodalomról, időnként közös, de jellemzően inkább egyéni, a saját szaktudományra jellemző terminusokat és gondolkodásmódot

alkalmazva. Meglátásom szerint bármelyik tudományterület felől közelítünk az irodalomhoz, a cél alapvetően közös: az irodalmi művek által hordozott világ- és önismeret közvetítése az olvasó, a befogadó számára. Éppen ezért azt gondolom, hogy nem szerencsés magát az irodalmat egyik vagy másik tudományterület számára kisajátítani,¹ inkább érdemes az eltérő nézőpontokat egymáshoz közelíteni.

A különböző diszciplínák közös halmozaként jelenik meg a szaktudományos gondolkodásban az *irodalompedagógia* fogalma. A terminust többnyire a neveléstudomány használja a magyar nyelv és irodalom tárgy, pontosabban az irodalomtanításra vonatkozó pedagógiai nézetek kapcsán. Ebben a kontextusban irodalompedagógián értendő a tanulászervezés, a műértelmezés, illetve a tananyag-elrendezés különböző, minél kreatívabb megvalósulásának lehetőségei. Erre utalnak azok a szaktudományos diskurzusban megjelenő szövegek, amelyek ugyan alkalmazzák az *irodalompedagógia* kifejezést, de annak konkrét meghatározására való törekvéssel mindeddig nem találkoztam. Kispál Dániel, a magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálatát tárgyaló írásában az *irodalompedagógia* kifejezést az irodalomtanítás szinonimájaként használja: „az irodalompedagógia területén ez idáig kevés munka keletkezett, amely empirikus módon vizsgálná azt, hogy a gyakorló pedagógusok

[...] hogyan vélekednek, miként látják az irodalomtanítás jövőjét.” (Kispál 2023, 114. o.) Somogyvári Lajos már tanulmányának címével – *Irodalompedagógia jó gyakorlatok (módszertani ajánló)* – jelzi, hogy az irodalompedagógia számára módszertani kategória, ugyanakkor ettől bővebb definíciót nem ad. Bevezetőjében úgy fogalmaz: „[t]anulmányom az irodalompedagógiából hoz példákat annak érdekében, hogy a tanítási gyakorlatokra jobban felkészült hallgatók érkezzenek, újabb innovációk épüljenek be az oktatási folyamatba”. (Somogyvári, 2021) Írása módszertani feladatgyűjteményként értelmezhető, amelyben tanár szakos hallgatóival megalkotott, a magyarázó tantermi keretein belül megvalósítható példákat sorol fel a tananyag-elsajátításhoz. Szilvássy Orsolya tanulmánya Maria Nikolajeva könyvének hazai ismertetésére koncentrál. A monográfia címének (*Reading for Learning – Cognitive Approaches to Children’s Literature*) tartalmát a *kognitív irodalompedagógia* szóösszetételbe sűríti, majd kibontja ennek Nikolajeva által meghatározott jelentését: a gyerekirodalom megítélésének és megközelítésének kognitív szempontjait határozza meg, és azt állítja, hogy attól lesz jó egy gyerekirodalmi mű, ha figyelembe veszi a (gyerek) befogadó pedagógiai-pszichológiai adottságait. Ebben a kontextusban a gyerekirodalmi művek megítélése kapcsán, annak megfelelően, hogy az adott irodalmi mű pedagógiailag

az irodalompedagógia érték-
kategorikaként jelenik meg

nyilvánvalóan megalkotott, a magyarázó tantermi keretein belül megvalósítható példákat sorol fel a tananyag-elsajátításhoz. Szilvássy Orsolya tanulmánya Maria Nikolajeva könyvének hazai ismertetésére koncentrál. A monográfia címének (*Reading for Learning – Cognitive Approaches to Children’s Literature*) tartalmát a *kognitív irodalompedagógia* szóösszetételbe sűríti, majd kibontja ennek Nikolajeva által meghatározott jelentését: a gyerekirodalom megítélésének és megközelítésének kognitív szempontjait határozza meg, és azt állítja, hogy attól lesz jó egy gyerekirodalmi mű, ha figyelembe veszi a (gyerek) befogadó pedagógiai-pszichológiai adottságait. Ebben a kontextusban a gyerekirodalmi művek megítélése kapcsán, annak megfelelően, hogy az adott irodalmi mű pedagógiailag

¹ Az irodalom megosztottságára utal Szilvássy Orsolya is a gyerekirodalom megítéléséről értekezve: „a nevelési-fejlesztési lehetőségeket vizsgáló tudományágak (a pedagógia, pszichológia), illetve a szövegekben elsősorban az irodalmi minőséget látó és becslő irodalomtudomány versengenek a terep birtoklásáért.” (Szilvássy, 2018, 128. o.) Ehhez kapcsolódik Kucserka Zsófia gondolata is: „[a]z autonóm művészetfogalom uralkodóvá válásával az irodalomtudomány lemondott arról, hogy az irodalom lélektani hasznáról vagy káráról értekezzen, a művészet és az emberi lélekre gyakorolt hatásának vizsgálatát átengedte a pszichológia friss tudományának.” (Kucserka, 2020, 187. o.)

hogyan felel meg az adott korosztály adottságainak.

Az *irodalompedagógia* terminus tehát szórványosan, de jelen van a hazai szaktudományos gyakorlatban, és meglátásom szerint az irodalomtanítás/irodalomközvetítés szinonimájaként, illetve a pedagógusi tevékenységben, a kreatív vagy élménypedagógiai módszerek címkéjeként használjuk. A fogalom pontos meghatározására, illetve annak tartalommal való megtöltésére tudomásom szerint mindeddig még nem volt példa.

Jelen írásomban az irodalompedagógiának a korábbiaktól *eltérő* megközelítésére vállalkozom. Dolgozatomban egyrészt arra keresem a választ, hogy a művészetpedagógia, a művészettel nevelés és a művészeti pedagógiai terápia fogalmi keretei között hol helyezkedik el az irodalom. Azaz hogyan alkalmazhatóak a szövegek, az irodalmi művek pedagógiai céllal a személységfejlesztésre és az önismeretre? Ebben a gondolatmenetben külön kezelem a művészet alkalmazhatóságának terápiás jellegét, és nem ennek lehetőségeiről értekezem. Gondolatmenetem alapja legfőképp a Kiss Virág által kidolgozott fogalmi rendszer (Kiss, 2010, 2014, 2017, 2021), de ide tartoznak *Trencsényi László* (2000) és *Illés Anikó* (2009) művészetközvetítéssel kapcsolatos nézetei is. A kérdésem tehát az: ha létezik művészetpedagógia, és ennek modalitásai (drámapedagógia, múzeumpedagógia, zenepedagógia, táncpedagógia), akkor ebben a halmazban lehetséges-e az *irodalompedagógia* meghatározása, és ha igen, milyen tevékenységet foglal(hat) magában?

Másrészt: saját pedagógusi munkám egy részének ismertetésével szeretném bemutatni, mit jelent számomra az

irodalompedagógia a gyakorlatban, és legfőképp azt, hogy a különböző kerettantervekben meghatározott szempontokon túl mi (lehet) a célja az irodalomtanításnak (irodalompedagógiai foglalkozásnak) a közoktatásban a magyarárók keretein belül.

2. AZ ELMÉLET: AZ IRODALOMPEDAGÓGIA MEGHATÁROZÁSA, MÓDSZEREI ÉS KERETEI

A *művészet – pedagógia* fogalom pár kapcsolatából több további szakterminus alakult ki, amelyek mindegyike más tevékenységet és célokat foglal magában. Ezek meghatározására és rögzítésére az elmúlt években *Kiss*

Virág tett kísérletet tanulmányjaiban (2010; 2014; 2017; 2021). Ebben a halmazban a legtágabb jelentéssel bírnak a művészetalapú módszerek,

amelyek magukban foglalják a művészetterápia és művészetpedagógia egymással átfedésben lévő további területeit. Ezek mindegyike olyan tevékenységformákat jelent, amelyekben a művészet eszközként jelenik meg attól függően, hogy az adott tevékenység célja pedagógiai vagy terápiás szándékosságú. Ebből következik, hogy – a szerteágazó területnek és célnak köszönhetően – ezek a tevékenységek többféle, vagy más-más szakmai kompetenciát igényelnek, ugyanakkor közös bennük a szándékolt hatás, a befolyásolás a művészet által, valamint az, hogy az alkotó emberi tevékenységre fókuszálnak (Kiss, 2017, 52. o.).

A művészetpedagógia feladata egyrészt a művészet mint kulturális tartalom közvetítése, másrészt pedig a személyiségfejlesztés és az önismeret segítése (Kiss, 2014).

a szándékolt hatás,
a befolyásolás a művészet által

Eszerint tehát a művészetpedagógia, irányultságának függvényében, tovább bontható a művészettel nevelés és a művészetre nevelés pedagógiájára. A *művészettel nevelésen* olyan művészeti nevelést értünk, amely a művészetet eszközként alkalmazza a személyiségformálás és a képességfejlesztés érdekében. Eszerint tehát az alkotótevékenység célja nem esztétikai, hanem az alkotás által és közben kialakult gondolatok és érzések megélése, valamint azoknak a tudatosítása (Kiss, 2021, 50. o.). Emellett a már említett művészetre nevelés két dolgot foglal magában: kialakítani a gyermekben azt az igényt, motivációt, hogy akarja magát nevelni a művészet által, akarjon kapcsolatba lépni a műalkotásokkal, és ezzel összefüggésben elősegíteni annak a képességnek a fejlődését, amely segítségével a gyerek képessé válik átérezni önmagán az esztétikai élményt, azaz be tudja fogadni a művészeti alkotásokat (Trencsényi, 2000, 12. o.). Trencsényi *Művészetpedagógia* könyvében elkülöníti a *művészettel nevelés* és a *művészetre nevelés* fogalmakat, az előbbi esetben tehát a művészet eszköz valamilyen cél elérésének érdekében, utóbbinál pedig maga a művészet a cél (idézi: Kiss, 2021, 50. o.).

Illés Anikó összekapcsolja a művészet terápiás jellegét a pedagógusi tevékenységgel, és a művészettel nevelés alkalmazásának lehetőségeit és szabályait tárgyalja a köznevelés keretein belül. Tanulmányában úgy fogalmaz, hogy „az iskolai művészetterápia alkalmazására a művészettel nevelés terminust javasolom használni.” (Illés, 2009, 236. o.) Úgy gondolja, hogy a művészetterápia eszköztárának ismerete lehetőséget biztosít a pedagógusoknak, hogy olyan módszerekkel dolgozhassanak a

tanórákon, amelyek a művészetet a nevelés és a készségfejlesztés területein alkalmazzák, ezzel együtt pedig lehetőséget biztosít az önismeret fejlesztésére, a stressz kezelésére, a traumákból való felépülés segítésére. Továbbá a művészeti tevékenység aktusa lehetőséget ad a tanulóknak a verbálisan nehezen közölhető tartalmak kifejezésére, segíti a kommunikációt, elindíthatja tabutémák felszínrehozatalát (drog, erőszak, szexualitás), és azoknak kibontását, tárgyalását (Illés, 2009, 236–237. o.).

Tovább szűkítve a témát, az Illés Anikó által meghatározott rendszerhez kapcsolódóan, Kiss Virág meghatározza a *művészeti pedagógiai terápia* fogalmát, amely a gyógy-
pedagógia és a fejlesztés területén terjedt el. Ennek lényege, hogy pedagógiai keretek között zajlik és pedagógiai céloktól (kulturális közvetítés, fejlesztés, nevelés), azonban védett terápiás térben, védő személyvel, terápiás attitűddel (Kiss, 2010, 22. o.). Ehhez kapcsolódik a vizuális területen ismert, Sándor Éva által leírt *képzőművészeti pedagógiai terápia*, melynek egyik módszere a „szabad festés védelem alatt”.

alkotómunka segítségével történő személyiségépítés, és olyan tanulási folyamat segítése pedagógiai eszközökkel, amely során megnyugvás, meg-

kapaszkodás történik, biztonságérzet alakul ki, és a gyermek alkotóképessé válik (idézi: Kiss, 2010, 22. o.).

Ebbe a modellbe illeszkedik a Kokas Klára által megfogalmazott és összegzett Kodály-alapelv is, amelyben Kokas elkülöníti a *Kodály-módszert* a *Kodály-koncepciótól*: a *módszer* a zenei képességfejlesztés gyakorlata, amely magában foglalja a belső hallás, az önálló zenei írás-olvasás, a tiszta éneklés

akarjon kapcsolatba lépni a műalkotásokkal

és a szép együttes hangzás fokozatos formálását. A *koncepció* viszont „a személyiség egészének formálásához választott elveket adja meg, tehát magában foglalja a mindennapos éneklés igényét éppen úgy, mint a népdal, a folklór, a hagyomány, a jó zene, az értékes irodalom, a költészet szeretetét, azaz a művészetek ízlést és életvitelt formáló szerepét, de még szélesebben az anyanyelv körültekintő és gondos ápolását, az ízlés formálását, az önálló ítéletalkotást és folyamatos tanulásal önmagunk tökéletesítésének igényét és belső fegyelmet.” (Idézi: *Deszpot*, 2021, 327. o.) Kokas Klára zene-pedagógiája személyes pedagógia. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a tanítás során a foglalkozást és annak folyamatát mindig ahhoz a személyhez igazítjuk, aki

pedig azt, hogy a foglalkozás ideje alatt a pedagógus részéről teljes jelenlétet igényel. „Vivőanyaga a tanító élményvilága, amely így ismeretanyaggá válik a másik, a tanuló-társ számára. Az egész kapcsolatban az ének és a zene személyes partnerré válik. Tehát Kokas Klára pedagógiája a személyhez forduló pedagógia.” (*Deszpot*, 2021, 336. o.) A pedagógiai jelenlét fontosságára utal Kiss Virág is tanulmányában: „[a] Carl Rogers nevéhez fűződő személyközpontú/kliensközpontú pedagógia és pszichoterápia is hangsúlyozza a jelenlét fontosságát. Ennek legfőbb jellemzője egy olyan légkör/atmoszféra megteremtése, melyben a kliens/diák növekedésre képes, motivációs bázisa pedig a kliens/diák énaktualizáló, növekedésre és kibontakozásra irányuló tendenciája. A terápiában fejlődésnek azt tekinti, ha a jelenben élés válik egyre inkább jellemzővé a kliensnél. A tanár és a terapeuta legfontosabb

feladata, hogy jelen legyen, a jelenlét hangsúlyos értelmében, azaz hogy hozzáférhető legyen, teljes figyelmét az itt és most adott helyzetére irányítsa, közvetlenül átélje a jelenbeli kapcsolatot.” (Kiss, 2014, 76. o.)

A felvázolt és meghatározott fogalomrendszerhez kapcsolódva szeretnék javaslatot tenni az *irodalompedagógia* terminusnak a korábbiaktól eltérő meghatározására. A fent ismertetett fogalmi rendszer analógiájára: irodalompedagógián egyrészt az irodalom mint kulturális tartalom közvetítését értem, másrészt pedig a személyiség és az önismeret

a szövegeket eszközként alkalmazza a személyiségfejlesztésre, az önismeret mélyítésére, és az önellfogadás támogatására

fejlesztését a szövegek segítségével pedagógiai keretek között. Az előbbi esetében tulajdonképpen az irodalmi nevelés megvalósítására gondolok: egyrészt kialakítani a belső igényt, a motivációt az irodalmi

művekkel való folyamatos találkozásra (olvasóvá nevelés), másrészt fejleszteni a tudatos könyvválasztás képességét, és végül formálni azt az adottságot, hogy az olvasó képes legyen az irodalmi művek értő befogadására, az esztétikai élmény, a katarzis megélésére. Ezen a ponton megállva: kizárom ebből a gondolatmenetből a hagyományos értelemben vett irodalomórak műelemző és műértő aktusát, valamint ezen a tevékenységen nem az irodalomtudományos, hermeneutikai megértésre törekvő, a nyelvi-poétikai funkciók meghatározására irányuló képességfejlesztést értem. A másik, utóbbi szegmens esetében pedig irodalompedagógiának nevezem azt a tevékenységet, amely az irodalmi műveket, a szövegeket eszközként alkalmazza a személyiségfejlesztésre, az önismeret mélyítésére, és az önellfogadás támogatására pedagógiai keretek között. Segíti a saját véleményalkotást, az

érzések és gondolatok tudatosítását, illetve kimondását védett terápiás térben, védő személynél, terápiás attitűddel.²

Az irodalompedagógiai foglalkozás tehát célját, módszerét és kereteit tekintve eltér a Nemzeti alaptantervben meghatározott alapelvektől; az irodalmi művek szerepe és a hozzájuk való kapcsolódás egészen máshogyan valósul meg, mint ami a hagyományosan megszokott tantervi magyarórák keretén belül történik. Az irodalompedagógia célja az irodalom mint művészeti ág megismertetése, megszerettetése és tartalmának közvetítése. Ez összhangban van azzal a gondolattal, amelyet Fenyő D. György fogalmaz meg módszertani könyvében: „az iskolai irodalomtanítás célja olvasni szerető és minél jobban olvasni tudó embereket nevelni. [...] legyen az irodalom mindenkié.” (Fenyő D., 2022, 15. o.) És

ha az irodalom mindenkié, akkor az irodalompedagógiának az a feladata, hogy az irodalmat eljuttassa

mindenkihez, segítséget adjon mindenkinek közelebb kerülni egy-egy irodalmi szöveghez, mélyebben megérteni azt, és gondolkodni, beszélni róla. Módszerei megegyeznek a művészetpedagógia és -terápia alapelveivel (Kiss, 2021, 48. o.): az „itt és most” alaphelyzetéből táplálkozik, lehetőséget ad az improvizációnak és a szabad alkotótevékenységnek. A pedagógus ítéletkezésmentesen, értékelő reflexiók nélkül, a „legkisebb beavatkozás elve” mentén segíti az alkotófolyamatot. Ennek megvalósításához pedig elengedhetetlen a tanár részéről a foglalkozásokon való

folyamatos, tudatos jelenlét és az az attitűd, amely mindig az adott csoporthoz és az egyénhez illeszti nevelői tevékenységét (Kiss, 2010: védő személy, terápiás attitűddel). Az irodalompedagógiai foglalkozás kereteire jellemző a lélektanilag és fizikailag is biztonságos, zárt tér kialakítása. A csoporttagok közötti kölcsönös tisztelet és véleménynyilvánítás elfogadtatása, és a mindenféle versenyhelyzet kizárása (Kiss, 2010: védett terápiás tér).

3. A GYAKORLAT: SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS ÉS IRODALOMKÖZVETÍTÉS

Magyartanárként egy miskolci szakiskolában tanítok *kommunikáció – magyar nyelv és*

irodalmat. Olyan gyerekekkel foglalkozom, akik ebből a tantárgyból nem tesznek érettségi vizsgát, hanem három év után, a szakvizsga megszerzésével

az építőiparban helyezkednek el asztalosként, szobafestő-mázolóként, hegesztőként. Az általam tanított tárgy esetében a kiadott tanmenetjavaslat a műveltségközvetítésre, a hétköznapi életre való felkészítésre és a kommunikáció fejlesztésére, illetve a hátránykompenzálásra koncentrálna. Jelen tanári-pedagógusi helyzetemben nehézséget és lehetőséget is látok. Nehéz a helyzet, mert a csoportjaimba kiemelt figyelmet igénylő gyerekek (különleges bánásmódot igénylő és szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulók) járnak, akik hátrányukból,

csoportjaimba kiemelt figyelmet igénylő gyerekek járnak

² Ez a gondolat azonos az Illés Anikó által megfogalmazott *művészettel nevelés* fogalmával: lásd művészetterápia a közoktatásban pedagógiai céllal (Illés, 2009), illetve vizuális területen a Sándor Éva által leírt képzőművészeti pedagógiai terápia alapelveivel: „szabad festés védelem alatt” és a Kiss Virág által rögzített művészeti pedagógiai terápia fogalmával (idézi: Kiss, 2010).

képességeikből és érdeklődési körükből adódóan egészen másféle, speciális oktatói-nevelői tevékenységet igényelnek, mint a többségi tanulók. Ezek a gyermekek szociokulturális hátrányukból adódóan kamaszkorban gyakran élnek át szerepbizonytalanságot, hiányzik számukra a stabil családi háttér, amit valamely kisebbségi csoporthoz tartozással próbálnak erősíteni. Iskolai tapasztalataikat hátrányukból adódóan kudarok határozzák meg:

nehezen küzdenek meg a tananyaggal, szövegértési és szövegalkotási gondjaik vannak, ezáltal teljesen motiválatlanok a tanulásban, figyelmüket igen komoly pedagógiai feladat fenntartani. Ugyanakkor azért, hogy a tantárgy nem érettségi tárgy – tehát nincs a diákok számára kimeneti követelmény magyarból –, szabadon alkalmazhatom a művészettel nevelés és az irodalompedagógia módszereit a tanmenetben meghatározott tananyag közvetítése során.

Jelen írásomban két példát szeretnék bemutatni: egy klasszikus és egy kortárs líra feldolgozásának lehetőségét. Választásom oka egyrészt, hogy megmutassam, hogyan lehet egy kanonikus irodalmi művet a hagyományos irodalomelméleti, poétikai és értelmezési keretektől eltérően közvetíteni, és kapcsolni azt a diákokhoz. Másrészt szeretném népszerűsíteni a kortárs líra beemelését és jelenlétét a közoktatásban a magyarórák keretén belül.

3.1. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók szükségletei

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók többségi köznevelési intézményekben történő oktatásának és nevelésének megvannak a

jogszabályi feltételei, illetve keretei. A szakmai szóhasználatban az együttnevelés kifejezés mellett az integráció és az inklúzió megnevezések is jelen vannak, amelynek alapja és célja a „mindenki számára hatékony” iskola koncepciója. Ez a tanulók közötti különbségeket természetesnek kezeli, és célja,

hogy minden egyes tanuló sajátosságaihoz, fejlődési üteméhez, illetve erősségeihez igazítsuk a tanulási folyamatot. Ezáltal az intézmény alkal-

masszá válik minden egyes gyermek nevelési szükségleteinek a kielégítésére (Útmutató, 2020, 4. o.).

Magyarországon a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók integrált, többségi nevelési-oktatási intézményben való együttnevelésére az 1993-as közoktatási törvény óta van lehetőség. A jelenleg hatályos 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. §-ának 13. pontjában az alábbiak szerint határozza meg a kiemelt figyelmet igénylő tanulók kategóriáit:

„13. kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló, [SNI]

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló, [BTMN]

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

b) a gyermek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.”

népszerűsíteni a kortárs líra beemelését és jelenlétét

A felsorolás értelmezéséhez a Köznevelési törvényben és az *Útmutatóban* találunk további magyarázatot. Sajátos nevelési igényű „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (2011. évi CXCV. törvény, 4. § 25.). A törvény alapján beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek” (2011. évi CXCV. törvény, 4. § 3.). A jelenleg érvényben lévő Nemzeti alaptanterv a különleges bánásmódot igénylő gyermekek ellátása kapcsán megállapítja, hogy „különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében a tananyag feldolgozásánál a pedagógusnak figyelembe kell vennie a tantárgyi tartalmaknak a tanulói sajátosságokhoz való illesztését. A különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében ez az adaptálás lehetővé teszi az egyéni haladási ütem biztosítását, valamint a differenciált (optimális esetben személyre szabott) nevelés, oktatás során az egyéni módszerek alkalmazását.” (Idézi: *Útmutató*, 2020, 19. o.)

a hátrányos helyzet miatt kudarcosan indul az életben

A szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek a családjuk körében hosszú években keresztül olyan környezetben fejlődnek, amelyben a tanulás és a tudás értéke általában háttérbe szorul, a gyermekek nem tanulják meg a konstruktív megküzdési stratégiákat, és hiányoznak azok az anyagi javak, amelyek a testi és mentális fejlődésüket közvetetten elősegítik (*Gyarmathy*, 2010, 10. o.). Az iskolában ezek a gyermekek a hátrányos helyzetből adódóan a legtöbb esetben nem képesek az ott tanult és kapott információk feldolgozására, az elvárásoknak nem tudnak

megfelelni, így gyakran évismétlésre szorulnak. Továbbá a hátrányos szociokulturális háttérből érkező gyermek nemcsak azért nem tud az iskola elvárásainak megfelelni, mert a családi háttér nem ad arra lehetőséget. Már maga a család is hátrányban van azért, mert a sikerhez szükséges jó verbális készségek helyett más képességekkel rendelkezik. Az ilyen helyzetbe került tanuló hamar úgy érzi, hogy a tanulás „nem neki való”, számára nem jelent értéket. A hátrányos helyzet miatt kudarcosan indul az életben, lelki egészsége a sok negatív élmény hatására gyengül, esetleg tudatosan passzívvá válik, ezzel erősítve önérzetét. Megküzdési stratégiái tehát inkább védekezőek lesznek (*Gyarmathy*, 2010, 15. o.). A fentiekből az következik, hogy a szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek esetében más eszközök szükségesek az iskolai tudás és információ közvetítéséhez. Az ő gondolkodási képességeik fejlesztéséhez olyan gyakorlatokat kell alkalmazni, amelyek megfelelnek az érdeklődési körüknek, amelyekkel motiválhatóvá válnak az iskolai tanulásban.

3.2. Személyiségfejlesztés a kiemelt figyelmet igénylő fiatalok körében

Azokkal a gyermekekkel dolgozva, akik a fent ismertetett csoportok valamelyikébe tartoznak, a tanári szerepkört és pedagógiai hozzáállást igen alaposan érdemes újragondolni. A tanítás fókuszában a tanár partnersége, segítő szándéka kell hogy álljon, az alá-fölé rendeltségi viszony helyett. Ehhez hozzátartozik a módszertani kultúra, valamint a kommunikációs stratégiák átforgalmazása is. Meglátásom szerint ezeknek a gyermekeknek az esetében különösen fontos a Rogers-féle hármasság: az elfogadás, az empátia és a kongruencia a pedagógus részéről. Az empátia lényege a másik ember helyzetébe való beleélés képessége, mintha „az ő szemével néznénk a világot”. Ez különbözik az értékelő jellegű megértéstől. Az elfogadás a feltétel nélküli pozitív odaforradulást jelenti a másik ember irányába. Az elfogadás alapvető feltétele a bizalmi és biztonságos légkör megteremtésének, amely a tanulás és a foglalkozás facilitálásához elengedhetetlen. A kongruencia vagy más szóval hitelesség ellentétes a hagyományos, tekintélyelvű és megközelíthetetlen tanárszereppel. A hitelesség ebben a kontextusban megköveteli a saját érzelmek és vélemény megélését, valamint felvállalását, ha a helyzet erre alkalmas (idézi: Kiss, 2014, 17. o.). Ez a szakmai-

pedagógiai hozzáállás nemcsak kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében szükséges, hanem a többségi diákok esetében is, a pedagógusi tevékenység része, az irodalompedagógiai jelenlét egyik alapelve.

A gyakorlatokat minden esetben úgy állítom össze, hogy figyelembe veszem az adott csoportba járók – akik mindannyian kamasz fiúk – képességeit és érdeklődési körét. A feladatkiírás fontos alapelve, hogy lehetőséget biztosítson a szabad alkotótevékenységre, érvényesüljön a „bármit, bármivel, bárhogy” elve, ugyanakkor, mivel ezek a gyerekek korlátozott nyelvi kóddal rendelkeznek, sajátos módon kell meghatározni számukra a feladat kereteit, úgy, hogy az biztonságot adjon nekik a tevékenység végzése közben.

3.3. József Attila: Tiszta szívvel

József Attila költészete *kommunikáció* – magyar nyelv és irodalom tárgyából, a szakiskola 10. évfolyamán törzsanyag. A *Tiszta szívvel* című verse meglehetősen kultikus-ikonikus helyet foglal el a hazai irodalomtörténetben: a gyerekek tanulják memoriterként, ismer-tjük a Horger Antal-féle konfliktust – ugyanakkor sok esetben azt érzem, elfelejtkezünk a szöveg valódi jelentéséről, mélységeiről, és nem tudjuk a diákokhoz eléggé közel vinni az egyes mondatok tartalmát.

József Attila: *Tiszta szívvel*

Nincsen apám, se anyám,
se istenem, se hazám,
se bölcsőm, se szemfedőm,
se csókom, se szeretőm.

Harmadnapja nem eszek,
se sokat, se keveset.
Húsz esztendőm hatalom,
húsz esztendőm eladom.

Hogyha nem kell senkinek,
hát az ördög veszi meg.
Tiszta szívvel betörök,
ha kell, embert is ölök.

Elfognak és felkötnek,
áldott földdel elfödnek
s halált hozó fű terem
gyönyörűszép szívemen.

Szakképzésben, a 11. évfolyamos hegesztő osztálynak vittem be a verset. Mielőtt dolgozni kezdtünk volna vele, meséltem a gyerekeknek Artiláról. (Ez a sajátos megnevezés tudatos pedagógiai megfontolás, az órán, a beszélgetések során is így hivatkoztam rá, célja a személyi kultusz leválasztása a költőről). Az emberről: életútról, veszteségekről, kudarcokról, megküzdési stratégiákról. Igyekeztem megágyazni a versnek, megjeleníteni, megfogalmaz(tat)ni azt az állapotot, helyzetet, érzést, amelyben a szöveg keletkezett. Ezután jött maga a vers: és bár ismerték, tudták fejből, mert általános iskolában meg kellett tanulniuk – nem tudtak kapcsolódni hozzá, nem volt számukra

semmi jelentése. A versnek egy egyéni értelmezését adtam: listaként fogtam fel. Mi az, ami van, mi az, ami nincs. Megkértem a gyerekeket, hogy gondolkodjanak el az eddigi életükön, vessenek számot önmagukkal, ahogyan teszi ebben a versben Artila is. Hogyan látják az eddigi életüket: mi az, amivel rendelkeznek, és hálával tartoznak érte, és mi az, ami hiány vagy veszteség. Utóbbi esetében két lehetőséget is megadtam: hiány, veszteség, ami már nem pótolható vagy hiány, ami még tervben van, amely megvalósítható, előreutató. A gyerekek az alábbi listákat írták az aktuális életükkel kapcsolatban (a teljesség igénye nélkül):

*„van: tesóm, barátom, pénzem, szar életem, de nem mutatom ki
nincs: barátnőm, apám, anyám, normális életem
többet nem szeretnék írni.”*

*„van: apám és anyám, ha ők nem lennének, már lehet, hogy a
rossz utat választottam volna, mert felnyitották a szemem, hogy
mi kell előbb és mi kell utána (pl.: alkoholista lehettem volna,
de ők elmondták, hogy mit kellene tennem)”*

*„Saját lista
nincs: barát, barátnő, önbizalom, bátorság, jobb kommunikációs
képesség, meg irodalomból egy 5-ös
van: apám, anyám, Istenem és hazám, tesóim és egy kutyám”*

A feladat lehetőséget adott arra, hogy a gyerekek elgondolkozzanak jelenlegi helyzetükről: összegezzék azokat a dolgokat, amelyekkel rendelkeznek, amiért hálát éreznek; tudatosítsák azt, amit elveszítettek; valamint tekintsenek a jövőbe, és tervezzék meg azt, ami még megvalósulhat, amiért tehetnek. Ez fontos része az önismeretnek, a személyiség, a belső gondolatok megélésének. A listák megírását beszélgetés követte egyénre szabottan, védett terápiai térben. Ez azt

jelenti, hogy a diákok számára biztosítottam a fizikailag is védett, zárt teret, megteremttem a biztonságos légkört, és igazodtam az egyéni szükségleteikhez: a saját listák ismertetését közösségi szinten vagy csak nekem, privát beszélgetés keretében is bemutathatták.

A *Tiszta szívvel* irodalompedagógiai foglalkozás során tehát megvalósult az irodalom mint művészet, kulturális tartalom közvetítése: a gyerekek a sajátos feldolgozás által

közelebb kerültek a vershez, át tudták érezni annak mélységét, befogadóvá váltak tartalmának megértésére. A verset eszközként alkalmaztam, pedagógiai céllal, az önismeret fejlesztése érdekében. Ugyanakkor a téma érzékenységeinek köszönhetően a foglalkozás megfelelt a művészeti pedagógiai terápia ismérveinek.

3.4. Irodalomközvetítés: kortársak a magyartanításban

A magyar nyelv és irodalom tantárgy, ezen belül is az irodalomtanítás eltávolodott attól a feladattól, ami valójában az irodalom küldetése: a művészet- és értékközvetítés, a befogadói élmény tudatosítása, a katarzisz megélése, önmagunk és a másik fél megértése. A jelenleg érvényben lévő 2020-as Nemzeti alaptanterv egyrészt olyan mennyiségű irodalmi tananyagot ír elő, ami lehetlenné teszi a képességfejlesztést és a mélységelvű oktatást. Másrészt – az irodalomtörténeti struktúrából következően – úgy válogatja össze az irodalmi anyagot, hogy az elidegenítő lehet a diákok számára. Harmadrészt pedig, az első kettőből adódóan, a négy év alatt rendszerint nem marad idő a kortárs irodalmi művek feldolgozására a tanórákon. Így pont azok a szövegek maradnak partvonalon kívül az irodalomtanításban, amelyek alkalmasak lehetnének az olvasás megszerettetésére, amelyekkel a tanulók képesek lehetnének párbeszédbe lépni világnézeti és nyelvi-poétikai megformáltságukból adódóan.

A jelenlegi tantervek és az abban rögzített kötelező olvasmányok (a több száz évvel ezelőtt keletkezett, klasszikus irodalmi művek) nem teszik lehetővé a mai

korosztálynak az adott szövegről való gondolkodást, mivel nem az ő problémáikkal foglalkoznak, és nem az ő nyelvükön szólalnak meg. Mivel ezek nem a saját koruknak írásai, a tanulók nem tudják elhelyezni a szövegeket térben, időben, nem ismerik a korabeli társadalmi normákat. Ebből következik az, hogy ezek az irodalmi művek nem képesek megszólítani a diákokat. (A kötelező olvasmányok problémájáról részletesen lásd: *Fenyő D.*, 2017 és *Kusper*, 2019).

Mindez pedig összefüggésben van az olvasás-szövegértés fejlesztésével is. A rosszul megválasztott szépirodalmi szöveg olvasása nehézséget okoz a gyermekeknek, ezáltal az olvasás nem örömforrássá válik, hanem kudarcélményt hoz. Ez determinálja a tanulóknak az irodalomhoz és a magyarórákhoz való viszonyának alakulását: az olvasással kapcsolatos nehézségek által a gyermekek belekerülnek egy negatív spirálba, nem

akarnak olvasni, nem sajtítják el az olvasási rutint, nem tudnak megértetni összetettebb struktúrájú szövegeket, ezzel együtt pedig nem

nem tudják elhelyezni a szövegeket térben, időben

képesek szövegeket megalkotni sem, vagyis nem képesek kifejezni önmagukat (erről részletesen lásd: *Sipos*, 2019). Ezért tartom fontosnak azt, hogy a pedagógusok lehetőségeikhez mérten minél több kortárs szöveggel dolgozzanak a magyarórák keretein belül. Noha a Nemzeti alaptanterv mint legmagasabb szintű jogszabály meghatározza az oktatás tartalmát és azt a tudásanyagot, amelyet minden magyar diáknak el kell sajátítania, a különböző törvényi szabályozások (Kerettanterv, Helyi tanterv) engednek némi mozgásteret az iskoláknak és a tanároknak. Az iskolák jelenleg a tantárgyi órakeret 20%-ának felhasználásáról

dönthetnek. Ez meglehetősen kevés, de ezt a kicsi lehetőséget is érdemes kihasználni, és elgondolkodni azon, hogy ezt hogyan strukturáljuk, és milyen tartalommal töltjük meg. Pedagógusként, magyartanárként nagyon fontos feladatnak tartom, hogy a diákok szempontját vegyük figyelembe a tanítás-tanulás tervezésénél: „mindent ki kell hagyni, amit törvényesen lehetséges, és amiről azt tapasztaljuk, hogy megemészthetetlen, nem nekik szól, érdektelen, demotiváló. Másrészt viszont mindent meg kell tanítani, ami nekik szól, ami fejlesztő hatású, amiből megértenek valamit a világból és önmagukból.” (Fenyő, 2022, 47. o.)

Fenyő D. György módszertani könyvében az irodalomtanítás célját öt pontban határozza meg: az irodalmi kánon átadása, az olvasóvá nevelés, szövegértési és -alkotási kompetencia fejlesztése, irodalomértés megtanítása (befogadóvá nevelés), az irodalom által hordott világ- és önismeret elsajátítása, nemzeti emlékezet és kultúra megőrzése, továbbadása (Fenyő D., 2022, 59. o.). Ugyan Fenyő a Nemzeti alaptanterv építve, a közoktatásban, tantermi keretek között megvalósuló magyarórák vonatkozásában fogalmazta meg az irodalomtanítás fókuszát, de az általa rögzített tézisek átfedésben vannak az általam megfogalmazott irodalompedagógia céljaival, az eltérést legfőképp a módszerekben és a keretekben látom.

Az iskolai irodalomtanításról gondolkodva érdemes kitérni a biblioterápia, vagy másik nevén, irodalomterápia fogalmára. Ez egy olyan tevékenységet foglal magában, amelynek során a szövegeket saját élmények alapján dolgozzuk fel, beszélgetések, illetve a kreatív írás különböző módszerei

segítségével. Többnyire csoportosan történik, de lehet egyéni is, amelynek célja a személyiségfejlesztés, valamint a mentálhigiénés fejlődés elősegítése. Az irodalomterápiában a szöveg (irodalmi mű) által kiváltott verbális élménymegosztás és feldolgozás történik, a terapeuta moderálja a beszélgetést, irányítottan, tudatosan teszi fel kérdéseit, figyel az egyensúlyra, és arra, hogy a csoportban az ítélkezésmentes légkör megmaradjon (V. Gilbert 2017, 93. o.). Az irodalmi műre érkezett verbális reakció, az értelmezés általi önmegértés a cél – tehát azáltal, hogy az adott szöveget befogadjuk, értelmezzük és megértjük, saját magunkat is megismerhetjük.

V. Gilbert Edit értekezik az oktatás és a biblioterápia lehetséges kapcsolatáról. Ő úgy gondolja, hogy az iskolai keretek egyszerre vonzzák és taszítják ezt a szemléletet; alapvetően ellentmondásos ez a viszony, ugyanakkor nem kizárt az irodalomterápia iskolai alkalmazása sem. Ennek feltétele egy olyan irodalomtanár, akivel a foglalkozás önismereti tétellel zajlik, és az irodalmi művek hermeneutikai megértése, befogadása,

olvasása a cél, a diákok érintettségének, személyes élményeinek, véleményének a középpontba állításával (V. Gilbert, 2017, 93. o.). Úgy gondolja,

„mindent meg kell tanítani,
ami nekik szól”

hogy „nem kellene alapvetően különböznie a magyarórának és a biblioterápiának, hiszen az irodalom ereje, beszélgetést, értelmezést, önértelmezést létrehívó potenciálja közös bennük”. Arra a következtetésre jut, hogy az osztályozás és értékelés követelménye sem okozhat gondot, és összességében „érdemes vegyíteni a két szemléletet, rendszert” (V. Gilbert, 2016, 246. o.).

Béres Judit meghatározásában a biblioterápia a művészetterápiák egyike, úgy fogalmaz, hogy „[b]ár nevében szerepel a *terápia* szó, a biblioterápia leggyakrabban az egészségesek terápiája. Ez azt jelenti, hogy a hétköznapi élethelyzetek megoldásában, alapvető elakadásokban, életfordulókon, életvezetési kérdésekben nyújt támogatást”. (Béres 2020, 5. o.) Kiss Virág fogalmi rendszerében elkülöníti egymástól a művészetterápiát és a művészetpedagógiát, rögzíti azoknak modalitásait: mindkettő esetében a művészet eszközként jelenik meg, ugyanakkor előbbi esetében az alkotótevékenység terápiás, utóbbinál pedig pedagógiai céllal történik (Kiss 2017, 52. o.). Eszerint tehát az irodalomterápia a művészetterápia egyik modalitásának tekinthető, keretei és módszerei megegyeznek a művészetterápiában alkalmazott gyakorlattal, és feladata a szövegek személyiségfejlesztő és mentálhigiénés célú alkalmazása.

Ha elfogadjuk az eddig ismertetett és rögzített rendszert, meglátásom szerint a biblioterápia abban a formában, ahogyan eddig értekezünk róla, nem alkalmazható a közoktatásban, tantermi keretek között. Mégpedig azért, mert céljai, keretei, módszerei eltérnek a magyartanításban alkalmazott gyakorlattól. Az irodalomterápia és az általam meghatározott irodalompedagógia abban különbözik egymástól, hogy az irodalompedagógia nem terápiás jellegű, célja nem a mentálhigiénés jóllét elősegítése és a személyes elakadások segítése. Az irodalompedagógiai foglalkozás pedagógiai céllal dolgozik egyrészt az irodalomközvetítés (kultúraközvetítés), az irodalmi nevelés (olvasóvá nevelés), a befogadóvá nevelés érdekében, másrészt a szövegfeldolgozás fókuszában az

önismeret, az egyéni érzések kifejezése és a személyiségfejlesztés áll. Ez a gondolkodásmód könnyebben beépíthető a közoktatásban meghatározott rendszerbe. Ugyanakkor, tekintettel arra, hogy az irodalompedagógiai foglalkozás módszerét és kereteit tekintve eltér a Nemzeti alaptantervben rögzített alapelvektől; az irodalmi művek szerepe és a hozzájuk való kapcsolódás máshogyan valósul meg, lehetőséget ad a nehezen elbeszélhető vagy kimondható témák (szexualitás, halál, veszteség, bántalmazás) pedagógiai feldolgozására is tantermi keretek között.

3.5. Závada Péter: Bontás

Závada Péter *Bontás* című verse 2012-ben jelent meg, a költő első, *Ahol megszakad* című kötetében. A vers nem része sem a Nemzeti alaptantervnek, sem pedig a tanmenetnek. 9. évfolyamon az *Irodalmi arcképcsarnokok I.* törzanyag többek között Janus Pannonius nevét is magában foglalja. A reneszánsz íróról értekezve, a tananyagban meghatározott *Pannónia dicsérete* című vers mellett, megmutattam a diákoknak a költő pajzán témájú verseit is. Utóbbiak említése azonnal felkeltette (életkorukból is adódóan) a csoport érdeklődését. Ugyanakkor, ha megnézzük ezeket a verseket, szókészletük, poétikai megformáltságuk és a témáról való korabeli gondolkodásmódjuk távol esik a mai tanulók világától. Ez a probléma azonnal előjött: a gyerekek nem értették ezeket a verseket, nem tudták befogadni őket, és azonnal zavarossá és érdektelenné vált a tantermi hangulat. Pillanatnyi kudarcos helyzetemet átkeretezve választottam a csoportnak egy olyan szöveget, amely témáját tekintve azonos, de

szexualitás, halál,
vesztés, bántalmazás

nyelvi megformáltságából adódóan könnyen olvasható és értelmezhető, ugyanakkor

jelentését tekintve mélyebb és sokrétűbb is, mint egy huncut-pajzán vers.

Závada Péter: *Bontás*

Belém ülsz. Ülünk, mint két
egymásba csúsztatott szék.
TV szól a szobából.
Ma mégse megy. Lemászol.
Nézem a függöny bojtját.
A szomszéd házat bontják.
Az ablakok betörve.
Lelátni a gödörbe.
Most magamhoz szoktatlak.
Már nyitva van az ablak.
Vastag az ég, vízhatlan.
Mégfürdünk a huzatban.
Erősen koncentrálok.
Mármint csak arra, rád, hogy
mit kéne most éreznem.
Nem passzolunk lélekben.
Befekszel az ölembe,
mintha a bölcsőd lenne.
Megmarkolod a farkam.
Együtt szorongunk halkán.

Závada Péter verseskötete olyan konvencionális, mindenképp szóló témákkal foglalkozik, mint haza, szerelem, család, de saját kételyeit, érzéseit, benyomásait, istenkeresését és halálnarratíváját is bemutatja az olvasónak. Mindezt teszi olyan nyelvi-poétikai eszközökkel, hogy az mindenki számára befogadható legyen, kerülve a közhelyes, egyszerű megoldásokat. A kötet négy ciklust foglal magában, „az első szakasz változatos tematikájának feszített tempójú, szorongó szerelmi együttlétről valló darabja a *Bontás*. A dinamikus közvetlen dikciót a hétköznapi állítások teszik még életszerűbbé: »TV szól a szobából.«, »Nézem a függöny bojtját.«, »Már nyitva van az ablak.«” (*Zahorján*, 2013, 122.

o.) A vers párkapcsolati nehézségekről szól, a kimondhatatlan vagy nehezen elmondható korlátairól és gátjairól. A téma és a forma egyaránt alkalmas arra, hogy bármely iskola-típusban, a megfelelő életkorú tanulók számára feldolgozható legyen. Ugyanakkor a verset meghatározó tabutéma, a szexuális aktus megjelenése kapcsán érdemes figyelembe venni az Illés Anikó (ld.: *művészettel nevelés*) és Kiss Virág (ld.: *művészeti pedagógiai terápia*) által meghatározott szempontokat és kereteket. Ha a pedagógus a személyiségével, a hitelességével, a diákokhoz való kapcsolódással képes megteremteni az ítélezésmentes és biztonságos légkört, akkor ez a gyakorlat lehetőséget ad(hat) a tanulók számára, az őket

érintő illetve meghatározó (pajzán és tabu-sértő) gondolatok és érzések szabad kimondására.

A verset kivetítettem a tanulóknak, felolvastam, és ők megtapsolták (ilyet még nem tapasztaltam). Beszélgettünk a versről: az abban megjelenő szituációról, párkapcsolatokról, kapcsolódásról, elérhetőségről és elérhetetlenségről. A szabad beszélgetés biztosította a tanulók számára a saját gondolatok megfogalmazását, és a feladathoz szükséges bizalmi légkör kialakítását. A foglalkozás során a „bármit, bármivel, bárhogyan” elve érvényesült: a szövegből kiindulva, annak analógiájára – írjanak ők is egy verset. Ez lehet szabad vagy kötött rímű vers, lehet

romantikus vagy pajzán, lehet fiktív vagy saját élmény. Az eredeti szöveghez kapcsolódva azt kértem tőlük, hogy használják fel az eredeti vers egy-egy sorát, szavát, valamint újraírhatják, átrendezhetik annak sorait. Ez azért fontos, mert a feldolgozáshoz, átíráshoz, újraírásához folyamatosan dolgozniuk kellett a Závada-féle verssel, amely fejleszti az olvasói-befogadói magatartást. A feladat ismertetése után megdöbbenve tapasztaltam, hogy a korábban szinte minden órát meghatározó motiválatlanság a tanulók részéről ebben az esetben egyáltalán nem volt jelen. Azonnal dolgozni kezdtek, és kiírták magukból az érzéseiket és a gondolataikat, igen változatos stílusban.

*„Holdfény ragyogott át a fák lombjai közt,
feküdtünk sötét szobában,
Este van késő est
szemünkre álmom nem jött az este
Egy pillantásra egymásra néztünk
ez a pillanatnyi pillantás megremegtette azokat az érzéki szenvedélyeket,
melyről nem tudom, hogy szorult belém.
Ahogy a szemedbe néztem, nemcsak az éj meséjét láttam,
láttam a jövőm köztünk
forró szerelem és érzéki pillanat volt köztünk.
Megtanultam, mi az a szerelem,
ezen az éjen jöttem rá, nem a szex a jó, hanem a szerelmi szeretkezés.
Ez azóta tartó 2. éves szerelem.”*

*„Markold meg a farkam,
A nőt már rég megbasztam,
Hozzá van egy tapasztalatom,
Ha kell jól, megsoptatom,
Mégkaptam az elégtelent,
Vagy már negyvenszer eléveztem,
Vele túl sokat nyelveztem,
A versem én itt befejeztem.”*

*„Látok a szemedből egy könnycseppet lefolyni,
Érzem a szívemet már zakatolni,
Engedd, hogy letöröljem a fájó könnyeidet,
S csókokkal halmozom el minden részedet.”*

Az ismertetett feladat megfelel a hagyományos tantermi keretek között megvalósuló kreatív írás módszertanának. A különbséget mégis abban látom, hogy egyrészt a választott téma (szexualitás) és irodalmi mű kilép a megszokott, komfortzónán belüli keretektől, ezzel lehetőséget ad a tanulók számára a lírához való személyesebb kapcsolódásra, valamint a tabutémák feldolgozására. Másrészt módszerét és célját tekintve eltér a hagyományos kreatív íróműhelyek gyakorlatától. A feladat célja, hogy a diákok közelebb kerüljenek a kortárs lírához, ezáltal önmagukhoz és az önmegismeréshez. Ez a gyakorlat lehetőséget biztosított számukra az őket érintő, ugyanakkor tabunak számító gondolatok és érzések kimondására. Závada

versét sajátosan, egyénileg felhasználva, annak szóképletét, illetve formáját alkalmazva fogalmazhatták meg szabadon, kötöttségek nélkül egyéni gondolataikat a szerelemről, szexről, vágyakról és kapcsolódásról.

Ez a tevékenység azzal a pedagógiai attitűddel tudott megvalósulni, amelyet a művészetpedagógia, pontosabban az irodalompedagógia módszerei és keretei határoznak meg: biztonságos légkör, a pedagógus személye (hitelessége), tudatos jelenlét a pedagógus részéről, ítélkezésmertesség, az esztétizálás hiánya, szabad alkotótevékenység.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

Az általam tartott órákon és órán kívüli foglalkozásokon az irodalomkövetítés, az irodalmi művekhez való kapcsolódás kialakítása a céltom, miközben a diákoknak lehetőségük van dolgozni a saját személyiségükkel és

gondolataikkal. A szabad alkotótevékenységnek köszönhetően az órákon sikerélményben van részük, amely elősegíti az önbizalom növelését. Azok a gyakorlatok, amelyeket ismertettem, megmutatják, hogy a jelen írásom elején rögzített fogalmak és tevékenységek kategorikusan nem választhatóak el egymástól. Ahogyan napjainkban egyre inkább tere van az interdiszciplinaritásnak, azaz sok esetben tudományok találkozásának metszéspontjáról beszélhetünk, úgy ebben a halmozásban is összemosódnak a különböző területek, mindegyikkel együtt dolgozunk,

és ezek együtt tudnak jól működni.

Dolgozatomban egy új modalitás ismertetésére törekedtem. A már meglévő, a művészetpedagógia tárgykörében kidolgo-

zott rendszerbe kívántam beemelni egy új nézőpontot-szemléletet azzal a céllal, hogy ráirányítsam a figyelmet a magyartanítás, szűkebb értelemben az irodalomkövetítés céljaira és lehetőségeire. Az irodalom létezése óta mást sem tesz, mint traumatikus, erőszakos, tabusértő témákról, az életről, a halálról, az emberiségről, egzisztenciális és normatív kríziseinkről, a nemzetről, azaz rólunk (is) ír. Mindezek olyan érzékeny lélektani témák, amelyekről minden kamasznak, fiatalnak és felnőttnek beszélgetnie kell annak érdekében, hogy egészséges legyen a lelki fejlődése. Ebben segít számukra, számunkra az irodalom. Az, hogy ezek az irodalmi művek *hogyan* beszélnek ezekről a témákról, nagyon fontos szempont a különböző szövegek kiválasztásánál, és nekünk, pedagógusoknak nagy a felelősségünk abban, *hogyan* segítjük a diákokat az irodalmi művek befogadásában, a hozzájuk való kapcsolódásban, a katarzisz megélésében.

amelyekről minden kamasznak, fiatalnak és felnőttnek beszélgetnie kell

Meglátásom szerint az általam megfogalmazott irodalompedagógia egyrészt abban különbözik a korábbi irodalompedagógiai narratíváktól, hogy nem a műelemzésre koncentrálnak, hanem az irodalmi mű egyéni, személyes befogadására, illetve az önismertetre és a kreativitás fejlesztésére az irodalmi műveket alkalmazva. Másrészt módszerei,

illetve keretei sokkal mélyebbek és összetettebbek a hagyományos tantermi magyaróránál. Úgy gondolom, a jelenleg érvényben lévő Nemzeti alaptanterv mellett érdemes egy-egy magyarórát a fent ismertetett elvek és gyakorlatok szerint megtartani a közoktatás valamennyi területén.

IRODALOM

- Béres J. (2020): Személyiségfejlesztés könyvvel. Hogyan segíti az irodalomterápia? Szalma Brigitta interjúja Béres Judittal. *Magyar Szó (Gyógykalauz c. melléklet)*. Letöltés: <https://www.irodalomterapia.hu/publikaciok/magyarszo.pdf> (2025. 02. 07.).
- Deszpot G. (2021): Kokas Klára mint abszolút pedagógus? In: Kiss E., Trencsényi L. és Hudra Á.: *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához*. Kaleidoscope könyvek (5), Budapest. 320–324.
- Fenyő D. Gy. (2017): A kötelező olvasmányok problémaköre. In: Hansági Á., Hermann Z., Mészáros M. és Szerkes N. (szerk.): *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Fialat Írók Szövetsége, Budapest. 73–98.
- Fenyő D. Gy. (2022): *Az irodalomtanítás módszertana: Értosz és praktikák*. Tea Kiadó Kft., Budapest.
- Kispál D. (2023): Magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata Nógrád és Heves megyében. In: Kovács E. (szerk.): *Módszerek a fenntarthatóság jegyében*. Líceum, Eger. 119–133.
- Kiss V. (2014): A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány*. **2**. 1. sz., 69–81. Letöltés: <https://ojs.elte.hu/nevelstudomany/article/view/6493/4930> (2022. 10. 20.).
- Kiss V. (2014): *A vizuális művészetpedagógia és művészetterápia összehasonlítása a tanári és terapeuta kompetenciák tükrében. Doktori értekezés*. Letöltés: <https://docplayer.hu/37179481-A-vizualis-muveszetpedagogia-es-muveszetterapia-osszehasonlítása-a-tanari-es-terapeuta-kompetenciák-tukreben.html> (2024. 11. 02.).
- Kiss V. (2017): Művészetalapú módszerek. In: Kárpáti A. (szerk.): *„A világ új kép a művészetben és a tudományban”*: *fókuszban a vizuális kultúra pedagógiája*, Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Budapest. 52–53. Letöltés: http://mpk.elte.hu/download/MPK_2017_magyar_kotet_final.pdf (2022. 10. 20.).
- Kiss V. (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*. **20**. 10. sz., 18–31. Letöltés: http://real.mtak.hu/57898/1/2_EPA00011_iskolakultura_2010-10_szeparatum.pdf (2022. 10. 20.).
- Kiss V. (2021): Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I–II. *Vizuális kultúra*. **1**. 2. sz., 46–52. Letöltés: http://vizualiskulturausjag.hu/wp-content/uploads/2021/03/4.1%20Kiss_j1.pdf (2022. 10. 20.).
- Illés A. (2009): Művészetterápia a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. **59**. 5. sz., 233–240. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_233-240.pdf (2025. 02. 04.).
- Kucserka Zs. (2020): Gyerekirodalom: mi az, és kié? In: Hermann Z., Lovász A., Mészáros M., Pataki V., Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*, L'Harmattan, Budapest, 2020.
- Kusper J. (2019): Kötelezők, kortársak, klasszikusok: Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae*. 31–38. Letöltés: https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4549/1/32_39_Kusper.pdf (2024. 10. 31.).
- Mohai K., Perlusz A. és Katona N. (2020): *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára. Tantervi és módszertani útmutató füzetek*. Eszterházy Károly Egyetem. Letöltés: <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7124/1/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatashoz.pdf> (2024. 11. 01.).

- Sipos zs. (2019): Gyenge olvasási képesség és pedagógiai relevanciái. *Anyanyelv-pedagógia*. 12. 4. sz., 20. Letöltés: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=809> (2024. 10. 31.).
- Somogyvári L. (2021): Irodalompedagógiai jó gyakorlatok (módszertani ajánló). In: Uő. és Tóth J. (szerk.): *Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés 1.* Akadémiai, Budapest. Letöltés: https://mersz.hu/offline/dokumentum/862/m862human_48 (2024. 12. 10.).
- Szilvássy O. (2018): Gyerekirodalom és kognitív irodalompedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*. 68. 5–6. sz., 128–132. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/szilvassy-orsolya-gyermekirodalom-es-kognitiv-irodalompedagogia> (2024. 12. 10.).
- Trencsényi L (2000): *Művészetpedagógia*. Okker. Budapest.
- V. Gilbert E. (2017): Nincs baj. Biblioterápia mindenkinek. *Szociálpedagógia*. 5. 1–2. sz., 92–98. Letöltés: https://real-j.mtak.hu/12246/1/szocped2017-1-2_korr1.pdf (2025. 02. 07.).
- V. Gilbert E. (2016): Biblioterápia mint alkalmazott irodalomtudomány és lehetséges oktatási modell. *Helikon*. 62. 2. sz., 93–102. Letöltés: https://helikonfolyoirat.hu/wp-content/uploads/2021/12/Helikon_2016_2-93-102.pdf (2025. 02. 07.).
- Zahorján I. (2013): „Különben nem szakadt meg, mert keresi” – Závada Péter: Ahol megszakad. *Alföld*. 64. 6. sz., 120–124. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00002/00226/pdf/EPA00002_alfold_2013_06_120-124.pdf (2024. 12. 16.).
- Závada P. (2012): *Ahol megszakad*. Jelenkor, Budapest.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4.§. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2024. 11. 02.).



„Orosz gyerekkönyv, többszínű
offsetnyomás (Konosevics rajza)”