

A TISZTÁJ DIÁKMELLÉKLETE

174. szám

SZÁNTAI MÁRK

A *Barbárok* a közoktatásban¹

Barbárok címen két novellát találunk a magyar irodalomban: Móricz Zsigmond sokat tárgyalt műve² nyomán Grecsó Krisztián is ezt a címet választotta jelenkori társadalmi problémákat fókuszba helyező írásának, amely előbb az *Élet és Irodalom* hasábjain,³ később pedig a *Jelmezbál* című kötet részeként vált olvashatóvá.⁴ A közoktatási kánonnak azonban a kortárs szöveg nem képezi részét. Olyan hiány ez, amely messze túlmutat önmagán: a Móricz-Grecsó-párhuzam mellett sok más szerző és mű kapcsán is felvethető lenne klasszikus és kortárs alkotás termékeny párbeszédének lehetősége.

Azt, hogy milyen fontos szerepet játszhat a kortárs irodalom az iskolai keretek között az olvasóvá nevelés folyamatában, talán nem szükséges hosszasan bizonygatni. A befogadás-központú irodalomtanítás egyik alappillére, hogy olyan, időben, nyelvben és témájában a mai diákokhoz közelebb álló szövegekből válogassunk, amelyek aztán segíthetnek elvezetni az immár klasszikussá merevedett, az oktatás gyakorlatában időről időre nehézségeket támasztó, a diákok által rendszerint fenntartásokkal kezelt alkotásokhoz is. Az alapvetően nagyregény-központú kulturális tértől elszakadva a tanítás során érdemesebb lenne a novellák felől közelíteni: egy novella terjedelménél fogva befogadhatóbb, vagyis arányosan jobbak a tanórai feldolgozás esélyei, mind a rendelkezésre álló szűkös időkeretet, mind a diákok várható olvasási hajlandóságát figyelembe véve. Erre a jelenségre hívja fel a figyelmet Hermann Zoltán is: „[i]skolai, közös olvasmányok lehetnének klasszikus vagy kortárs novella- vagy verseskötetek is. Nagyon regényközpontú a magyar iskolai kánon.”⁵ Ezeket a megfontolásokat figyelembe véve a most tárgyalt két mű, Móricz és Grecsó szövege egymással párbeszédben lenne tanítható, de semmiképpen sem kronologikus sorrendben. Az időbeliséget, kronologicitást érintő szempontok jóval kisebb súllyal kellene, hogy latba essenek, ezek helyett inkább azokat az alkotásokat, rövidprózákat lenne érdemes előnyben részesíteni, akár tematikus blokkokat képezve, amelyek reálisan hozhatják közelebb a diákokhoz a (szép)-

¹ A dolgozat egy korábbi munkám módszertani továbbgondolása, éppen ezért a két novella összehasonlítására, elemzési lehetőségeire itt nem vagy csak röviden utalok. Az előző tanulmányt lásd: Szántai Márk: *Barbárok-változatok (Móricz és Grecsó)*, Kalligram, 2019/7, 144–149.

² Móricz Zsigmond: *Barbárok*, In *Uő: Barbárok*, Athenaeum, Budapest, 1932, 5–22. vagy lásd még: Móricz Zsigmond: *Barbárok*, In *Uő: Elbeszélések V.*, szerk. Nagy Péter et al., Szépirodalmi, Budapest, 1955, 68–82.

³ Grecsó Krisztián: *Barbárok*, *Élet és Irodalom*, 2005/37, 21–22.

⁴ Grecsó Krisztián: *Barbárok*, In *Uő: Jelmezbál*, Magvető, Budapest, 2016, 46–60.

⁵ Sándor Enikő: *Kortárs irodalom a mai magyar oktatásban (Interjú Hermann Zoltánnal a közlő gye-rekirodalmi konferencia kapcsán)*, Prae, 2018. 01. 23. (<https://www.prae.hu/article/10224-kortars-irodalom-a-mai-magyar-oktatásban> – 2019. 06. 11.)

irodalmat. Az ideális párbeszédnek nem csupán úgy kellene létrejönnie, hogy időnként előre- és visszautalunk művekre, fejleményekre, irodalomtörténeti mozgásokra, hanem úgy, hogy az összetartozó, vagy valamilyen (nyelvi, poétikai, tematikus) rokonság miatt összekapcsolódó műveket együttesen tesszük elemzés tárgyává. Ez a szemlélet ráadásul sokkal többet segíthetne az érettségiben szereplő összehasonlító műelemzési feladatra való felkészítésben, mint az egyes művek különálló elemzésére irányuló kísérletek.

A jelenlegi oktatási struktúrával és ezen belül az irodalomtanítással kapcsolatban gyakorta megfogalmazott kételyek és kritikai észrevételek igen aktuálisak. Fűzfa Balázs a következőképpen összegzi mindazt, amit a különböző kormányok oktatásért felelős szakemberei elmulasztottak elvégezni az elmúlt 15-20 évben. A PISA-méréseken való tragikus szereplésünk oka ebben a megfogalmazásban az, hogy az oktatási struktúra nem követte le a világ változásait: „[...] 2000 után minden társadalmi réteg számára nyilvánvalóvá kellett volna válnia, hogy a digitalizáció megkerülhetetlen tényként szól(t) bele az életünkbe, s pillanatokon belül átalakítja azt. A porosz, tekintélyelvű magyar oktatási kultúra eleve nem volt alkalmas arra, hogy egy ilyen paradigmaváltást véghezvigyen, sőt, ideológiai-politikai megosztottsága miatt nem is tartott szükségesnek egy effajta átalakítást.”⁶ Nyilvánvaló tehát, hogy a megváltozott infokommunikációs környezet szellemi-kulturális viszonyai között a hagyományos értelemben vett tantárgyak szerepe nem lehet evidencia, így azok tartalmának folytonos újradefiniálására lenne szükség. Bár jelen dolgozat nem vállalkozik, nem is vállalkozhat az irodalomoktatást érintő problémák átfogó megoldására, annyit mindenképpen érdemes rögzíteni, hogy a Fűzfa által is emlegetett, a magyarórákon nagy százalékban tetten érhető kizárólagos, történeti elvű szemlélet nem lehet hosszú távon fenntartható.

A gimnáziumok számára készített kerettanterv bevezetőjében a következőket olvashatjuk: „A *jelentős művek* (sic!) szembesítik a befogadót az élet alapvető kérdéseivel, biztosítva a kultúra folytonosságát, folyamatos megújulását. Segítenek az emberi és társadalmi problémák megértésében, átélésében, a saját és más kultúrák megismerésében, az én és a másik közötti különbség megfogalmazásában, tiszteletében.”⁷ Persze már azon is el lehetne morfondírozni, hogy a *jelentős* kitétel egyáltalán milyen kánonhoz igazítja a közoktatásban megjelenítendő ismeretanyagot. A hangsúlyt mégis arra helyezném, hogy a kultúra folytonosságának kerettantervbeli hangoztatása éppen az általam is szorgalmazott, újraíródó irodalmi hagyományok felé történő kitekintésre törekszik, „a tanárnak szabad kezét biztosítva az egyes anyagrészek sorrendjének megállapításához”.⁸ Bár ez valamelyest árnyalni látszik a tanári szabadság hiányáról szóló híreket, a fent idézett, kerettantervben megfogalmazott gondolat az esetek nagy részében megvalósulatlan marad, mert az iskolák egy része a helyi tantervet a kerettanterv egyszerű másolataként készíti el. Ugyancsak neuralgikus pontnak érzem, hogy a kerettantervben nagyon gyakran összemósódnak az irodalmi művek értelmezésének etikai és esztétikai szempontjai, nem kondicionálva eléggé sem a diákokat, sem a tanárokat, hogy igyekezzenek különbséget tenni a szövegekből következő, különböző értelme-

⁶ Fűzfa Balázs: *Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Savaria University Press, Szombathely, 2016, 11.

⁷ *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára, magyar nyelv és irodalom*, kiemelés tőlem (http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/3.2.01_magyar_9-12_u.docx – 2019. 06. 10.)

⁸ Ua.

zési utak között, és egyúttal végezzék el az egyes, akár tankönyvi értelmezések probléma-centrikus kritikai analízisét.

Az irodalomtanítás természetét tekintve más, mint a legtöbb tantárgy. Olyan diszciplína, amely esetében kifejezetten káros, ha nem tudunk kilépni a tankönyvek és tantervek által felvázolt keretrendszerből. Fűzfa Balázs az irodalom természetével ellentétesnek tartja a túlszabályozottságot, ezzel kapcsolatban a következőképpen fogalmaz Jenei Gyula levélinterjújára adott válaszában: „[k]özpontosított tantervek mentén és a végsőig centralizált módon előállított tankönyvek segítségével nem lehet irodalmat – vagyis az életet magát – tanítani, mert ez ellentmond az irodalom lényegének.”⁹

Az általános körkép áttekintése után lássuk most már konkrétan, milyen feltételeket, lehetőségeket szabnak a különféle tantervi szabályozók Móricz és a kortárs irodalom tanítására!¹⁰ A kerettanterv Móricz Zsigmond műveit a *Portrék* témakörében tárgyalja, műismereti minimumként egy Móricz-regény és egy Móricz-novella ismeretére tesz javaslatot.¹¹ Móricz szövegeinek közoktatásbeli szereplésével kapcsolatban nem sok meglepetés érhet bennünket: Szilágyi Zsófia 2016-ban készült nem reprezentatív felmérésében a megkérdezett magyartanárok az évtizedek óta változatlan szövegcsoporthoz tartozó elemeket sorolták fel, a kérdőívre adott válaszokban „a *Hét krajcár*, *Tragédia*, *Szegény emberek*, *Barbárok* jól ismert sorozatát csak néhány kevésbé ismert novella törte meg, mint *A kondás legszennyesebb inge* vagy a *Csibe színházba megy*.”¹² A rendelkezésre álló órakeret (6) első ránézésre viszonylag tágasnak látszik, de még így sem biztosít elegendő időt a részletes elemzésre vagy a kerettantervi ajánlásban szereplő művek és lehetséges kapcsolódások kiaknázására. De még inkább kiáltó az a probléma, hogy a kerettanterv tematikus bontásában, az irodalom történeti szempontú számbavétele során egyszer sem találkozunk kortárs reflexiók irányába történő kitekintéssel, olyan olvasási-interpretációs aktusokra való felhívásokkal, amelyek a dokumentum bevezetőjében megfogalmazott szemlélet jegyében a kortársak felől próbálnák olvastatni a korábbi szövegeket. Móricz esetében ez pedig azért különösen meglepő, mert míg az elmúlt húsz év szépirodalmi és irodalomtudományi diskurzusa rendre azon fáradozott, hogy elmozdítsa őt a realista-naturalista szerző pozíciójából, addig a kerettanterv továbbra is a realizmust és a naturalizmust javasolja a Móricz-próza egyetlen lehetséges értelmezési szempontjaként. Ez arra a problémára világít rá, hogy az akadémiai diskurzus és az oktatás-tankönyvírás gyakorlata között még mindig beláthatatlanul mély szakadék tátong.

Míg Móriczra az említett hat, addig a kortárs irodalomra összesen tíz óra áll a pedagógusok rendelkezésére. Ez az időkeret a kortárs szcena beláthatatlanul tágas magyar és világirodalmi leágazásait nézve vállalhatatlanul kevésnek tűnik. Az iskolák egy részében azonban – éppen a kronologicitás elveit követve – gyakran el sem jutnak eddig a témakörig. A probléma megoldását úgy lehetne leghatékonyabban elősegíteni, ha a kortárs szövegek nem a tananyag

⁹ Jenei Gyula: *Merj mást gondolni, mint amit én! (Levélinterjú az irodalomtanításról Fűzfa Balázssal, Karádi Zsolttal, Nényei Pállal, Simon Ferencsel)*, *Eső*, 2016/3, 29–45, 33.

¹⁰ A tanulmány minden esetben a jelenleg érvényben lévő *Kerettantervre* hivatkozik. Az időközben megjelent 2020-as NAT alapján az körvonalazódik, hogy Móricz marad a *Portrék* szerzői között, kötelező olvasmányként pedig az *Úri muri* című kisregény és a *Tragédia* című novella van megjelölve. A *Barbárok* csak az ajánlott művek között kapott helyet.

¹¹ *Kerettanterv*, uo.

¹² Szilágyi Zsófia: *Móricz a magyarórákon: Kemény Zsigmond sorsa*, *Eső*, 2016/3, 46–52, 49.

végén, hanem a négy év során folyamatosan, annak szerves részeként kapnának helyet. A Grecsó-novellát, mivel nehezen választható el a Móricz-szöveg kontextusainak tárgyalásától, sokkal inkább látnám a Móricz-órak részeként, mint egy külön kortárs blokkban, reménytelen visszautalásokat téve korábban olvasott szerzők és szövegek sokaságára. A Grecsó-próza taníthatóságát vizsgálva érdemes hivatkozni a szerző Aegon-díjas regényéhez készült óravázlatra és oktatási segédanyagra is. F. Piró Krisztina a *Mellettem elférsz* tanórai feldolgozását segítő munkájának bevezetőjében a következőképpen ajánlja olvasásra Grecsó regényét: „[b]ekapcsolható a család- és a fejlődésregények sorába, tanítható a regionális kultúra témakörénél, szerkesztésmódjában távoli rokona a klasszikus detektívregényeknek.”¹³ Apró műfaji módosítással (regény helyett novella) a most tárgyalt Grecsó-szövegre is érvényesnek tekinthető mindez, a segédanyag szerzője által felvetett további lehetséges elemzési szempontok pedig (a múlthoz, családhoz való viszony, a vidék-város elmozdulások stb.) kétségkívül jól használhatók a *Barbárok* tanórai elemzésekor is. Talán csak arra érdemes figyelni, hogy a diákok számára mindig világossá tegyük: mikor beszélünk magáról a szövegről és lehetséges kontextusairól (esztétikai, irodalomtörténeti szempontok segítségével), és mikor a szöveg által generált, de már attól független, irodalmon kívüli etikai szempontokról, asszociációkról.

A 2016/17-es tanévben megpróbáltam végiggondolni, milyen módon lehetne a gyakorlatban becsatornázni Grecsó novelláját a Móricz-történet mellé. E kísérlet jegyében rendhagyó irodalomórát tartottam egy szegedi gimnázium végzős humán tagozatos osztályának, előzetesen annyit kérve tőlük, hogy olvassák el Grecsó novelláját, és nézzék meg a belőle készült filmváltozatot. Fontos kontextusteremtő erőnek bizonyult az a problémafelvetés, hogy vajon miért kapcsolódhat egy kortárs szerző éppen Móriczhoz, melyek lehetnek azok a személyes meghatározottságok, tapasztalatok, olvasmányélmények – és persze nem melleleg: poétikai vonatkozások –, amelyek miatt valaki éppen Móricz novellisztikájának újragondolására vállalkozik. A diákok válaszaiból az derült ki, hogy leghatározottabban a vidéki térhez, valamint a barbárság címben is megjelenő kettős jelentéséhez tudtak kapcsolódni, ebben – vagyis leginkább a felszíni hasonlóságban – látták leginkább megjeleni Móricz és Grecsó szövegeinek párhuzamát. A Grecsó-szöveg befogadását tekintve úgy tűnt, a többség örömmel olvasta, érvelésük alapján elsősorban azért, mert felismerni vélték benne a mindennapjainkra reflektáló, korfestő motívumokat, és sikerélményt okozott számukra a két szöveg párbeszéde, egymásra vonatkozathatósága. Különösen szerencsés helyzetben voltam a két szöveg feldolgozásával Szegeden, mert mindkét novellában megjelenik ez a város, így többé vagy kevésbé, de helyi kötődéseket, asszociációkat tud mozgósítani. Míg a Móricz-novella a betyárvilág felszámolásával hírnevet szerzett, a maga korában is erősen vitatott módszerrel dolgozó Ráday Gedeonról mintázott¹⁴ vizsgálóbíró vállatását viszi színre a tárgyalóteremben, addig a Grecsó-novellában a Mars téri piac kap kiemelt szerepet. A börtön heterotópiája, a szegedi várbörtön és büntetés-végrehajtás történeti összefüggései Móricznál, valamint a piac mint átmeneti közösségi tér értelmezése Grecsó novellájában mind olyan lehetséges értel-

¹³ F. Piró Krisztina: *Tanítási segédanyag Grecsó Krisztián Mellettem elférsz című regényéhez*, Aegon Művészeti Díj, Oktatási segédanyagok (http://www.aegondij.hu/sites/default/files/oravazlatok/GrecsoKrisztian_Mellettem-elfersz_Tananyag.pdf – 2019. 06. 11.)

¹⁴ Cséve Anna: *„Halálhörgés a pusztában” (A Barbárok keletkezéstörténetéhez)*, Pannon Tükör, 1998/4, 12–17, 13.



mezési keretként szolgál, amely nem csupán egy irodalom- és kultúrtörténeti diskurzusnak enged teret, de akár a regionális irodalmat szemlélő érettségi tételt is előkészíti, nem is szólva az irodalmi elemzésen túlmutató, külső tantárgyi koncentráció révén ideemelhető helytörténeti vonatkozásokról.

A 2018/19-es tanév során pedig egy osztatlan tanárszakos szemináriumi csoportnak tartottam olyan órát, amely során a két novellát elemeztük, valamint a Grecsó-novella és a belőle készült Miklauzic-rövidfilm viszonyát tekintettük át. Tanárszakos csoport lévén, egyaránt próbáltam támaszkodni saját iskolai élményeikre, Móricz-tapasztalataikra, valamint arra kértem őket, gondolják végig, hogyan tudnák átültetni az oktatás gyakorlatába a klasszikus és kortárs szöveg dialógushelyzetét. Mind a középiskolai tanóra, mind a szeminárium tapasztalatai pozitívak: az egyetemi csoport hallgatói abban szinte kivétel nélkül egyetértettek, hogy a művek összeolvasásának tanórai hasznosíthatóságához nem férhet kétség.

A Móricz-szöveg tárgyalása a gimnáziumoknak szánt irodalomkönyvekben eltérő szempontokat figyelembe véve jelenik meg, és eltérő értelmezési utakat kínál mind a pedagógusok, mind a diákok számára. A középiskolai irodalomoktatásban évtizedeken keresztül meghatározó Mohácsy-könyv a következőképpen tárgyalja a *Barbárok* című Móricz-novellát: „[h]íradás ez az írás a pusztáról, egy sajátos, egzotikus, »bennszülött« világról.”¹⁵ Ezzel a tankönyv szerzője egyértelműen egy valóságreferens értelmezés irányába mozdítja az elbeszélést. Ráadásul úgy tűnik, a sorok írója a novella címének és zárlatának többszörös rétegzettségével sem foglalkozik érdemben, csupán egyféleképpen, a barbár viszonyok között élő ridegpásztorok általános jelölőjeként értelmezi azt. Ezzel a példával támasztható alá az egész Mohácsy-tankönyvsorozatra érvényes probléma, hogy a tankönyv beszűkíti a nézőpontokat, és nem hagy elegendő teret a diákoknak az önálló vélemény- és jelentésalkotásra.

Több hozzáadékkal szolgál Pethőné Nagy Csilla irodalomtankönyve, amely részint még mindig megmarad azoknál a bevett fordulatoknál, mint Móricz újszerű falu- és parasztábrázolása.¹⁶ Ebből is látszik, hogy az évtizedek során meggyökeresedett értelmezések még a haladó szemléletű tankönyvek sorai közé is beszüremkednek. A *Barbárok* feldolgozásához azonban egészen ígéretes módszertani apparátussal közelít: a barbárság mint központi fogalmi problematika előzetes megbeszélését a fűrtábra¹⁷ módszerével tartja elgondolhatónak, amellyel mozgósítani lehet a diákok előzetes képzetait, ismereteit a témával kapcsolatban.¹⁸ Szerencsés esetben e fogalmi rétegzettség gazdagsága már az előzetes gyűjtés (egyéni, páros vagy csoportmunka) során láthatóvá válik, így a széttartó, olykor akár egymásnak is ellentmondó értelmezések egyidejű elfogadásával előrevetíthetjük a Móricz-novella többszörös rétegzettségét, a központi fogalomra vonatkozó, elbizonytalanító szerzői gesztusok sokaságát. A novella feldolgozását a folytatásban a szakaszos olvasás módszerével javasolja, mindhárom rész után segítő kérdésekkel vezetve a diákokat a feldolgozás folyamatában. Ugyancsak ja-

¹⁵ Mohácsy Károly, *Irodalom III.*, Krónika Nova, Budapest, 2000, 275.

¹⁶ Pethőné Nagy Csilla: *Irodalom 11. (II.)*, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest, 2013, 178.

¹⁷ A különböző módszerekhez bővebben ld. Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyv*, Eszterházy Károly Egyetem – OFI, Eger, 2018. – fűrtábra (220–224), akadémikus vita (205–206) stb.

¹⁸ A ráhangoló kérdésfeltevésnél és az elemzés során ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy milyen tanulócsoporthal dolgozzuk fel a témát: egészen más asszociációkat hívhat elő a kérdés egy fővárosi elitgimnázium diákjaiból, mint egy vidéki, nagyon eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező osztály tagjaiból.

vaslatot tesz az állókép módszerének alkalmazására, amelyről módszertani kézikönyve a következőképpen fogalmaz: „[I]ényegében egy-egy mű, műrészlet, szereplő, fogalom, gondolat vagy érzés tényleges vagy szimbolikus megjelenítése egy vagy több állóképben az emberi test kifejezőeszközként való fölhasználásával.”¹⁹ Az így létrejövő kódváltás a megértést, a nézőpontok sokaságának megjelenítését szolgálhatja.²⁰

Szilágyi Zsófia Móricz taníthatóságáról szóló tanulmánya ugyancsak kiemeli a Móricz-novellák drámapedagógiai értékeit: „[a] Móricz-novellák drámapedagógiai feldolgozása is alkalmasak – Móricz jelenetező, drámai képessége különös módon sokkal inkább a rövidprózai munkáiban mutatkozott meg, mint a színpadra készült alkotásaiban.”²¹ Módszertani és irodalomtörténeti szempontból is indokolható tehát, hogy a szövegek csoportmunkában történő, állóképszerű vagy drámajáték-elvű feldolgozása sokat segít a diákoknak abban, hogy jobban megértsék a különböző szereplői motivációkat, a művek cselekményét.

A drámapedagógiai megfontolásokon túl további tanórai feldolgozásra érdemes lehetőségeket rejt a Pethőné-féle tankönyv Kosztolányi-idézete, amely éppen a realizmus – a keretantetervben problémamentesnek tűnő – fogalmát problematizálja: „Azokat az írókat, akik a »valóságot festik« – olcsó szóval – realistáknak, naturalistáknak nevezik. Sokan szentül megvannak győződve, hogy ezek a valóságot egyszerűen »lefestik«, vagy kodakjukkal fényképet készítenek róla, aztán becikkelyezik könyveikbe.”²² Az idézet közös megbeszélése, esetleg egyéni feldolgozása lehetőséget teremt egyrészt a kritikai gondolkodás fejlesztésére, másrészt rávilágít az irodalomtörténeti, irodalomelméleti fogalmak, korszakhatárok összetett voltára és esetlegességeire, pontatlanságaira is. E tankönyv értelmezése – a Mohácsy-könyvvel ellentétben – szerencsére viszonylag tág teret enged a tanórai interpretációnak, ezt segíti az elemzéshez kapcsolódó képi anyag (Vaszary János: *A pásztor*) mellett az áttekintő táblázatok sokasága is.

Az, hogy a két szöveg segíthet egymást aktualizálni, megnyitni és érdekessé tenni, vitán felül áll. Azonban azt sem szabad evidenciának venni, hogy a Grecsó-novella minden diák számára közeli, mai problémákra reflektáló alkotás. Ha a korfestő elemek (a rohanó mindennapok megragadása, a tömegkulturális milió jelenetése stb.) közel is állnak hozzájuk, a húsvéti hagyományok és a falusi élet ábrázolása sokak számára sokkal inkább az irodalomból és filmművészetből lehet ismerős, mint a saját életük tapasztalataiból. Éppen ezért nemcsak azt kell alaposan végiggondolni, hogy a ráhangolódás során milyen személyes érintettségek kerülhetnek elő, hanem azt is, hogy egészen más előzetes tudást és kulturális kódokat mozgat meg ez a textus egy vidéki és egy nagyvárosi gimnazista számára.

A valóságreferencia részleges hiánya azonban nemcsak megnehezítheti a befogadást, hanem egyszersmind másféle utakat is megnyit, a látszólagos veszteség így nyereséggé, az értelmezés egyik lehetséges metódusává változhat. Egy csak részben referencializálható korpusz más kompetenciákat képes fejleszteni, és jobban rávilágít az irodalom művi mivoltára, arra, amire már az egyik első lelkes pályatárs-olvasó, Kosztolányi is felhívja a figyelmet idézett bírálatában. Így pedig fikció és valóság elkülönítését, az absztrahálás mozzanatait is job-

¹⁹ Pethőné: *Módszertani...*, 207.

²⁰ Ua.

²¹ Szilágyi: *i. m.*, 51.

²² Kosztolányi Dezső: *Barbárok (Móricz Zsigmond új elbeszélései)*, Nyugat, 1932/5, 235–238, 236, idézi: Pethőné: *Módszertani...*, 188.

ban elvégezheti a diák, fejlesztve ezzel szövegelemző képességét, miközben mindemellett – irodalmon kívüli szempontok beemelése révén – megvalósulhat a szociális kulcskompetencia fejlesztése, valamint az erkölcsi nevelés alaptantervben is megfogalmazott kiemelt nevelési célja.²³



ÉS A TENGER...

²³ *Nemzeti Alaptanterv 2012, Magyar Közlöny, 2012/66. 10639–10657. (http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf – 2019. 06. 10.)*