

OTDK-dolgozat

2020

Bényei Emil Bence

Magyartanár; angol nyelv és kultúra tanára osztatlan mesterképzés

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi kar

**Az élménytől a problémáig: az élményközpontú és a problémacentrikus
irodalomoktatás néhány lehetősége Babits Mihály tanítása során**

Témavezető: Dr. Sebők Melinda egyetemi docens

Tartalomjegyzék

1	Bevezetés	1
2	Az irodalomoktatás paradigmaváltása.....	1
3	Az élményközpontú irodalomoktatás.....	3
4	A problémacentrikus irodalomoktatás.....	6
5	Tankönyvek elemzése	8
5.1	Füzfa Balázs: <i>irodalom_11</i>	8
5.2	Pethőné Nagy Csilla: <i>Irodalom 11</i>	11
6	Babits Mihály <i>Esti kérdés</i> című verse és tanításának kérdéskörei.....	14
6.1	Az <i>Esti kérdés</i> című vers keletkezése, filozófiája és üzenete	14
6.2	Az <i>Esti kérdés</i> tanításának kérdéskörei	17
7	A kutatás témája, célja, módszerei	18
8	A tanóra szervezőelve és felépítése: a problémacentrikusság és élményközpontúság ötvözete	21
8.1	A tanóra szerkezeti egységeinek részletes ismertetése.....	23
9	Kutatási eredmények: a tanulói reflexiók összesítése és elemzése	28
	Összegzés	32
	Bibliográfia:	33
	Mellékletek:	36
1.	számú melléklet: A bemutatóóra óraterve.....	36
2.	számú melléklet: A digitális prezentáció diái.....	43
3.	számú melléklet: NearPod alkalmazás – Párosítás feladat	47
4.	számú melléklet: Tanulói kérdőív	48
5.	számú melléklet: A kreatív írás produktumai (válogatás).....	49
6.	számú melléklet: A tanulói kérdőív válaszai a kifejtendő kérdésekre (válogatás)	51

1 Bevezetés

Dolgozatom célja, hogy prezentálja az irodalomoktatás két reformszemlélete – az élményközpontúság és problémacentrikusság – fúziójának lehetőségeit Babits Mihály *Esti kérdés* című versének tanítása során. A dolgozatom négy fő részből épül fel: az élményközpontú és problémacentrikus irodalomoktatás elméleti megalapozása szakirodalom alapján, két irodalomtankönyv bemutatása az említett elméletek tükrében, az *Esti kérdés* című vers elemzésének kérdései, és a kutatásom során megtartott órák eredményeinek ismertetése, összegzése. A kutatásom fő célja igazolni, hogy a két irodalompedagógiai szemlélet összekapcsolásával újszerű tanítási lehetőségek nyílnak meg, melyek segítenek közelebb hozni Babits Mihály gondolati költészetét a diákokhoz, miközben élményalapú és örömelvű alkotási folyamatban vesznek részt, mindezt függetlenül az adott iskola profiljától. Egy olyan óratervet (lsd. 1. számú melléklet) és hozzá digitális prezentációt (lsd. 2. számú melléklet) dolgoztam ki, amelynek szakaszaiban egyenlő mértékben, ötvözve jelennek meg élményközpontú és problémacentrikus feladatok a szerkezeti egységekben. A bemutató tanórát négy különböző karakterű oktatási intézményben tartottam meg: két belvárosi elit gimnáziumban, egy művészeti és egy közlekedésgépészeti szakgimnáziumban. Minden tanóra végén a diákok egy kérdőív (lsd. 4. számú melléklet) kitöltésével reflektáltak a tanóra feladataira, módszerére, felhasznált anyagaira és saját elmélyülésükre Babits Mihály költészetében. Alaphipotézisem, hogy egy ilyen óramenettel, amely egyaránt törekszik élményközpontú, interaktív szövegfeldolgozásra és a kritikai-reflektív gondolkodás fejlesztésére, megvalósítható a diákok aktív és hatékony részvétele, a vers filozófiájának és üzenetének mélyebb elsajátítása és a tanulók élményszerzése a mű feldolgozása során.

2 Az irodalomoktatás paradigmaváltása

„Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját. Nem tanítunk mesterséget és nem képesítünk semmi mesterségre. Nem tanítunk [...] a feledésnek. Nem tanítunk tudományt: a tudomány nem 10-18 éves gyermekeknek való; aki tudományt akar tanulni, annak már nagyon jól kell gondolkodni tudnia. Irodalmat és művészetet nem tanítunk: azt nem lehet tanulni. Gondolkodni és beszélni tanítunk. [...] Ha felelsz tanárod váratlan kérdésére, gondolkodni tanulsz; ha összefoglalod, amit tanultál, beszélni” (Babits 1910a: 3). Babits Mihály már az 1900-as évek elején az *Irodalmi*

nevelés- egy tantárgy filozófiája című fogarasi esszéjében megfogalmazta az irodalomtanítás esszenciáját. A „tudomány” nem a gyermekeknek, azaz a jelenlegi felnövő generációnak való. Hiszen a mai kompetencia-alapú társadalom nem a lexikális tudás tárolását, mivel az rögvest két mozdulattal előhívható, hanem a világban való sikeres tájékozódáshoz szükséges készségeket és képességeket követeli meg az egyéntől. Így nem az adathalmazok átadására, hanem az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőkészség, a kritikai gondolkodás, illetve a kommunikáció fejlesztésére kell fektetni a hangsúlyt.

Az irodalomoktatás jelentős fordulatot vett az elmúlt évtizedben. Nemcsak a hagyományos lexikális tudáson alapuló, frontális munkaformát felváltó új megközelítésből történő irodalomoktatás megjelenésével, hanem a 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi vizsgával is paradigmaváltás történt. A szerzői életrajz és a lexikális adatok hangsúlyja áttevődött a szöveg önmagában való értelmezésére. A szöveg elsődlegessége megbontotta az azt megelőző kronologikus rendszerszemléletet, és előtérbe került az irodalmi korszakok formai és tematikus-motivikus hasonlósága. A cél az, hogy a tanuló felismerje az irodalmi párhuzamok, hatások és kapcsolódási pontok működését. Nem a mennyiség, hanem a minőség elvének kellene prioritást élveznie, azaz nem a minél több mű, szerző vagy irodalmi korszak magolásának, hanem némely mélyebb feltárásának kellene központi szereppel bírnia. Mivel így olyan készségek alakulnak ki a diákokban, amely kulcsot ad az önálló szövegértelmezéshez és az egyéni olvasói élményhez. Az irodalomoktatásban egyre jelentősebb hangsúlyt kap a reflektív-kritikai gondolkodás fejlesztése; az ismeretlen szövegek értő és elemző olvasásának tanítása. Továbbá egyre fontosabb felfedeztetni a Gérard Genette által meghatározott intertextuális és hipertextuális (Genette 1996) viszonyokat, a különböző eljárásmodok használatát és a hatástörténeti párhuzamokat. Az irodalomtörténetet és kronológiát hangsúlyozó, dokumentum alapú irodalmi nevelést felváltotta a folytonos-szinkron és kritikus gondolkodás fejlesztése, a szövegköziség előtérbe helyezése, valamint a szellemi szabadságon alapuló kreatív gondolkodás kialakítása.

Ez a paradigmaváltás automatikusan magával hordoz egy fordulatot az irodalomoktatás módszertanában is. Manapság a tanár szerepe és az oktatás módja is nagymértékű változáson megy keresztül. Előtte is mérvadó volt, de 2020-ban kialakult járványhelyzet miatt bevezetett digitális oktatás követelte meg legnagyobb mértékben, hogy a pedagógusok lépést tartsanak a digitális és technika alapú korszak világával. Hangsúlyozom, hogy az ismeretátadás és az alapműveltség kialakításának központiséga továbbra sem kérdéses, viszont annak folyamata és kvalitása már igen. Egy audiovizuális tudásra épülő korban a frontális, a „tudós tanár” szerepét

felváltja a kooperatív munkaformát alkalmazó, az IKT eszközöket sokszínűen felhasználó, módszertanilag innovatív és változatos mediátor-facilitátor tanári szerep (Sebők 2018: 263). A közoktatásban tanuló gyerekek mind a Z (1995-től születettek), illetve az úgynevezett alpha vagy új csendes (2010-től születettek) generációhoz tartoznak. A digitális bennszülöttek információfeldolgozása jelentős mértékben megváltozott. A tanulás során a vizualitásnak és az élményszerűségnek kiemelt szerepe van. A gondolkodtató, élményt nyújtó, digitális és az internethasználat adta lehetőségeket felhasználó oktatás sokkal közelebb tudja hozni a diákokat az irodalomhoz, alkalmazkodva a netgeneráció sajátosságaihoz és olvasási attitűdjeihez. Egyre nagyobb teret kap a technomédiumok használata, a legújabb technológiák alkalmazása az oktatásban; emellett előtérbe kerülnek a reproductivitással szemben a produktivitást igénylő, örömelvű alkotó és elemző tevékenységek (Fűzfa 2009). Én ezt a megújulást az élményközpontú és problémacentrikus irodalompedagógiai megközelítésmód vegyületében látom eredményesen tükröződni.

3 Az élményközpontú irodalomoktatás

Az élményközpontú irodalomoktatás egyfajta irodalompedagógia, amely úgy viszonyul a mindenkori magyarórához, hogy az esztétikai megismerés és találkozás során az alkotó és társas tevékenységet helyezi a középpontba, élményszerű módszerekre és forrásokra alapozva (Bodrogi 2016: 74). Nem az előre megadott szövegek lezárt értelmezései válnak hangsúlyossá, hanem a szépirodalmi szöveggel való találkozás útján egyfajta produktív felfedezés és az örömteli, élményt nyújtó alkotás. Meghatározó szerepet játszik a kreativitásra ösztönzés, továbbá az, hogy a diákok egy életviteli tudásra tegyenek szert a foglalkozás közben.

Az élmény fogalom meghatározásához érdemes megvizsgálni Hans Georg Gadamer élmény esztétikai alapfogalmának mibenlétét. Gadamer élmény koncepciója két fontos jelleget emel ki, az egyik a közvetlenség, a másik a maradandóság jellege. Az 1984-ben megjelent *Igazság és Módszer* című művében így fogalmaz: „Valami annyiban válik élménnyé, amennyiben nemcsak megélték, hanem megélésének különös súlya volt, mely maradandó jelentőséget kölcsönöz neki” (Gadamer 2003: 93). Az élményeknek ezáltal van egy hétköznapi vonzata, mivel a mindennapi életből nem szakít ki, mégis fontossá válik az egyén számára. Beleolvad az életmozgásunkba és életdinamikánkba, ennek ellenére valamilyen felejthetetlen és pótolhatatlant jelent (Bodrogi 2016: 55). Az esztétikai élmény lényege az esztétikummal való találkozás és megismerés, majd annak felfedezése és megélése, végül a katharsis állapotból való visszatérés az eredeti életritmusba: „Az esztétikai élmény nemcsak egy élményfajta a többi

mellett, hanem egyáltalán az élmény lényegét reprezentálja. Ahogy a műalkotás mint olyan magáért való világ, úgy az esztétikailag megélt is mint élmény eltávolít minden valóság-összefüggéstől. Egyenesen a műalkotás rendeltetésének látszik, hogy esztétikai élménnyé válják, tehát hogy a megélt a maga erejével egy csapásra kiragadja életének összefüggéséből, s ugyanakkor mégis visszavonatkoztatja létének egészére” (Gadamer 2003: 101-102). A műalkotás megismerése folyamán az esztétikai élmény kiléptet minket a valóság szférájából, majd ezt az élményt tudjuk egész életünkre kivetíteni. A gadameri koncepció logikáját követve megállapítható, hogy az élménynyújtás mindenféleképpen egyfajta különlegesség az egyén számára, amely egyben mint útravalóként is funkcionál az életre való visszavonatkoztatás által.

Az élményszerű irodalompedagógia a következő jellegzetességekkel írható le. Először is az irodalommal való találkozás során a közvetlen élménytapasztalást törekszik elérni. A művészetben és a művészi alkotásokban lévő esztétikai szépség élvezetére sarkall. A szövegben megjelenő kultúra eredetét is igyekszik megismertetni a diákokkal. Roland Barthes 1967-es esszéjében így írt a szöveg kultúraforrásának dimenzióiról: „egy szöveg [...] sokdimenziós tér, amelyben sokféle írás verseng és fonódik össze, amelyek a kultúra ezernyi forrásából rajzanak elő” (Barthes 1996: 55). Egy műben sokféle hatástörténeti jelenség működhet, amely forrásokat próbálja az élményközpontú irodalomoktatás felfedeztetni egy mű feldolgozása közben. Számos olyan irodalmi példa van, amely hidat nyújt más irodalmi szövegekhez, például Vergiliustól eljuthatunk Radnóti Miklós eklogáig vagy Dante *Isteni színjátékától* Babitsig. Intertextuális jelenségeket és párhuzamokat megfigyelteti a diákokkal, a műfaji és motivikus hasonlóságokra is rávilágít. Kiemeli, hogy a szövegek jelentésrétegei nem véglegesek és lezártak, mivel számos további jelentésárnyalat felfedezésére van lehetőség az elemzés során. Továbbá sarkallja a diákokat ezen jelentésárnyalatok továbbgondolására. (Sebők 2018: 266) A gadameri folyamatos megértés és dialogikusság koncepcióját alkalmazza. Gadamer elve szerint a megértés egyben értelmezés is, s így az értelmezés a megértés explicit formája (Fenyő D. 2017: 5).

A fent említett jellegzetességeken kívül még más megjelenési formái lehetnek az élményközpontú irodalomoktatásnak. Az irodalmi mű meghallgatása művészi előadásban vagy hangos felolvasással, de a közös versmondás is élményforrást nyújt. Jelentős kezdeményezés volt a *12 legszebb magyar vers*-program, amely a Kárpát-medencében indult el útjára. A programsorozatban a *Nagy Versmondás* projekt keretein belül nemcsak Jordán Tamás tolmácsolásában hallhatták a diákok a tizenkét kiválasztott verset, hanem közös versmondásra is volt lehetőség, sőt még az irodalmi kultuszhelyek felkutatása is megjelent: az esztergomi *Esti*

kérdés-versmondás mellett kiemelkedő volt a csöngői Weöres Sándor-szavalás vagy a határon túli szabadkai (Kosztolányi Dezső: *Hajnali részegség*) és nagyváradi (Ady Endre: *Kocsi-út az éjszakában*) utazás (Fűzfa 2016: 16).

További élményforrást jelentenek a szövegátírások, szövegszerkesztések; a kreatív írásra serkentő feladatok; a film/filmrészletek, fényképek, festmények megtekintése az adott művel kapcsolatban; a színházlátogatás; valamint az audiovizuális és IKT eszközök bevonása az oktatásba (Sebők 2018: 267). Meghatározó lehet az irodalmi filológiai-textológiai kutatómunka, ami során a diák megismerkedhet az eredeti kéziratokkal, első nyomtatásokkal, korábbi változatokkal, valamint különböző dokumentumokkal, így is közelebb hozva a szerző személyét a diákhoz.

Releváns a kérdésfeltevés, hogy az élménypedagógia vajon feltétlen egy jelentéstartalomban van-e az élményközpontú irodalomoktatással. Az élménypedagógia, azaz például egy a mű parodisztikus eljátszása, filmkészítése, színjátszása, projekt munkák nem szükségszerűen azonos az élményközpontú irodalomoktatással, mivel az utóbbiban nem feltétlen kell szerepjáték, drámajáték, sem csoportmunka ahhoz, hogy a gyerek élményben részesüljön az irodalomórán. A szöveg frontális átélése, például egy szöveg művészi meghallgatása már magában élménnyé válhat. Természetesen vitathatatlan az a tény, hogy az élménypedagógia technikáit és módszereit az élményközpontúság is alkalmazza (drámajátékok).

Minden szempontot megvizsgálva elmondható, hogy a 21. századi irodalmi nevelésben az élményközpontú szemlélet lehetőséget nyújthat arra, hogy az említett paradigmaváltáshoz felzárkózzon a magyar irodalomoktatás. Meg kell jegyezni, hogy a napi rutinban kihívást jelenthet megteremteni a fent említetteket, viszont egy-egy apró mozzanat beépítésével kialakítható az élményközpontú-reflektált szemléleten alapuló irodalomóra.

Az élményközpontú attitűd azonban nem azt jelenti, hogy az elemzés és az irodalmi művek poétikai, műfaji vagy szerkezeti jegyeinek vizsgálata elmarad. Pont arra törekszik, hogy ezeket a sajátosságokat más módszerek felhasználásával ismertesse meg a tanulókkal. A befogadóközpontúságon, az interaktivitáson és az élményszerzésen van a nyomaték az irodalommal való foglalkozás folyamatában, ami lehetőséget teremt az olvasó és a mű közti szakadék megszüntetésére. Úgy gondolom, hogy az irodalomóra keretében kell kialakítani az olvasásélményt és -igényt a diákokban, viszont ez csak új rendszerek és módszerek mentén lehetséges. Hiszen – ahogy Fűzfa Balázs írja – „van egy örömet okozó műveletsor az emberiség

kincsestárában, melynek (könyv)olvasás a neve, hogy igenis lehetséges, hogy a betűkultúra sokat tett az emberiség fennmaradása és szellemi gyarapodása érdekében. Meg kéne ezt lépnünk, bátor kísérleteket téve a „másként mentés” -re, mielőtt utódaink végképp elfordulnak tőlünk. Félő, hogy egyébként hamarosan túl nagy lesz a kommunikációs szakadék közöttünk, a jelen nemzedékei között, túl messzire kerülünk egymástól, s hovatovább túlságosan nehéz lesz megtanulni mindkét fél számára a másik nyelvét” (Fűzfa 2020: 12). Az élményközpontúság tág teret ad a kreativitásnak. Ha diákoknak szabad terük és idejük van az alkotásra, valami olyan emlékeztetést kaphatnak és hozhatnak létre az irodalom birodalmában, ami életre szóló élményt jelenthet számukra. A kérdés csak az, hogy képesek vagyunk-e átalakítani egy olyan berögzült irodalomoktatási hagyományt, amely több évtizede uralja a pedagógiai gyakorlatot.

4 A problémacentrikus irodalomoktatás

A problémacentrikus irodalomoktatás egy másfajta megközelítésmód, amely alkalmazásával szintén közelebb kerülhetünk az irodalompedagógiai paradigmaváltás felzárkózásához. A problémacentrikusság részben elveti az irodalomtörténeti kronologikusság elvét, vagyis a művek keletkezési időrendiségén alapuló tananyagszervezési és oktatási koncepcióját. A kronológiai szemlélet nem feltétlen van szinkronban a diákok személyiségének, gondolkodásának, szövegértőképességének, és nyelvi kompetenciájának fejlődésével. A középpontban a szövegek köziség (intertextualitás), illetve a különböző szövegek motivikus, műfaji interakciója áll. A szövegek közti párhuzamok vizsgálatával igyekszik elmosni a korszakhatárok közti szakadékot. Hangsúlyossá válik továbbá a szövegértelmezés, szövegelemzés, és a kritikai olvasástanítás, emiatt kulcsfontosságú szerepet kap a műértelmezési és elemzési technikák, eljárásmodok megismertetése és megtanítása (Fenyő D. 2017: 5). Az irodalmi „szélesség elvével” szembe menve a „mélység elvét” hangsúlyozza, hiszen az irodalmi művekben való elmélyülés, mélyebb elemzés során megismert stratégiák, metódusok, gondolati sémák, el fogják vezetni a diákokat más művek eredményes értelmezéséhez is. A cél az, hogy a műelemzések során olyan tudást sajátítsanak el a tanulók, ami később kulcsot ad más szövegek értő-reflektív befogadásához. Illetve elősegíti, hogy a tanulók megismerkedjenek az európai kultúra közös szimbólumrendszerével.

A korábban említett Hans Georg Gadamer folyamatos dialogikusság és megértés elve itt is lényeges princípium lesz, azaz a „megértés mindig értelmezés” gondolata. Ezenfelül magába foglalja Paul Ricoeur (Ricoeur 2001) koncepcióját a megértés-önmegértés párhuzamáról, miszerint az értelmezés nem egyfajta öncélú tevékenység, hanem az önmegértés egyik útja,

eljárásmódja (Fenyő D. 2017: 56). A művel kialakított párbeszéd során a megértés aktusa, amely mindig egyben értelmezés is (lsd. Gadamer), teremti meg az utat saját magunk megértéséhez.

A problémacentrikus irodalomoktatás is állítja, hogy a szövegek nem lezárt jelentéstartalommal rendelkeznek. Az olvasás során a jelentés folyamatosan újraszerveződik és kiegészítődik, ezáltal új jelentésárnyalatok születnek (u.o.: 6). Louise Rosenblatt (Rosenblatt 1995) readerresponse (olvasó válasza) koncepciójából kiindulva, az olvasó aktív résztvevő a jelentésalkotás folyamataiban. A szöveg jelentésrétegei a szöveg és az olvasó közti párbeszédben, interakcióban konstruálódnak meg. Végül a genette-i intertextualitás és a szövegek közti párhuzam is lényeges pont a problémacentrikus irodalomoktatásban, mivel a szövegek közös jegyek alapján szerveződnek egy modulba, s ilyen szervező erő lehet az intenzív intertextualitás. Továbbá központi elem lehet egy hatástörténeti párhuzam, például Vergilius hatásai; egy közös motívum: közös téma az irodalmi művekben; illetve egy műfaj vagy poétikai megalkotottság kérdésköre. Az eltérő szervezőerők köré csoportosult művek által a diákok holisztikusan dolgozhatják fel a tananyagot, ami szélesíti a rálátásukat az irodalomra.

Ahogy fent említve volt a problémacentrikus irodalomoktatás központjában mindig egy probléma áll. Ennek két fókusza van: az egyik egy életprobléma, vagyis egy pszichológiai, szociológiai, történelmi, társadalmi, életvezetésbeli kérdés, ezt nevezzük tematikus fókusznak; a másik egy tágabb értelemben vett poétikai, irodalmi kérdés, ezt nevezzük poétikai fókusznak (Fenyő D. 2017: 5). A két fókusz jelentőségét alátámasztja a korábban tárgyalt Paul Ricoeur elmélete az értelmezés és önmegértés párhuzamáról. A két fókusz nagymértékben segíti az irodalom és az olvasás megkedveltetését a fiatalokkal, mivel a tematikus fókusz általában olyan kérdéskör, amely életszerű, mindennapi, megfogható, közelebb áll a diákok életéhez. Paralel pedig elsajátítják az irodalmi és poétikai tudnivalókat.

Összegezve, a problémacentrikus és élményközpontú irodalompedagógiának a következő előnyeit sorakoztathatjuk fel: inspirál az olvasásra; ösztönözi a produktivitást; az intertextuális gondolkodásra biztat; a diákok aktív szereplők; a diák maga jut el a megértésig; kulcsot ad az értő olvasáshoz; élményt nyújt az irodalomtanulásban; valamint segíti az esztétikai érzék fejlesztését, a kritikai gondolkodást, s mindemellett a kétszintű érettségi szövegalkotási feladataira is felkészít.

5 Tankönyvek elemzése

Az irodalomtankönyvek a tanárok és a tanulók mankóit jelentik, melyek nagyban támogatják és egyúttal meg is nehezíthetik a munkát. Sok használatban lévő tankönyv száraz és unalmas fejezeteiben teljesen elmarad az játékos-kreativitásra ösztönző műértelmezés és élményszerzés. A hosszú életrajzi adatok, az előre megadott értelmezések, gondolkodást nemigen igénylő szövegek elidegenítik a tanulókat a tantárgytól. Nem beszélve a bonyolult, intrikált és a tizenévesek nyelvhasználatától teljesen eltérő szövegek megfogalmazásmódjáról. Ennek ellenére az elmúlt évtizedekben születtek olyan tankönyvek, amik figyelembe veszik az irodalomoktatás paradigmaváltásának szempontjait, eszköztárának átalakulását, az irodalomoktatás módszertani újításait, a világ változásával bekövetkezett információfeldolgozás új folyamatait és a IKT-s eszközök bevonásának jelentőségét.

Dolgozatomban megkísérlek bemutatni két irodalomtankönyvet, különös tekintettel a Babits Mihály életművet feldolgozó fejezetre. Különböző szempontok alapján elemzem a tankönyvek felépítettségét a problémacentrikus és élményközpontú szemlélet megjelenési formáira fókuszálva, példákkal alátámasztva. A két vizsgált tankönyv: Fűzfa Balázs: *irodalom_11* és Pethőné Nagy Csilla: *Irodalom 11*.

5.1 Fűzfa Balázs: *irodalom_11*

Fűzfa Balázs tankönyve sok szempontból rendhagyónak tekinthető. A mű megértését nem a hosszú életrajzok és lexikális adatok adják, hanem a színes képekkel, interaktív feladatokkal, különböző asszociációkkal teletűzdelt fejezetek. Kétségtelenül az élményközpontú irodalompedagógia megvalósítására tesz kísérletet a tankönyv. Szerkezete kronologikus szemléletű, de nem szigorúan vett irodalomtörténetet követ, mivel folyamatosan párhuzamba állítja a műveket más korabeli írásokkal és kortárs irodalmi példákkal. Ezzel a folytonos keresztezéssel új konnotációs tartalmakat, összefüggési jelenségeket ismertet meg a diákokkal. A szerkezete emiatt inkább mondható koncentrikusnak (Sebők 2018: 266) vagy holisztikusnak, mivel egy-egy szerző vagy motívum többször is felbukkan a különböző fejezetekben (ld. Babits Mihály). Az ismeretanyagot tekintve szűkített, mivel a szerző pályaképének kreatív, tanuló által felfedezettett olvasói és értelmezési élményére törekszik. Intertextuális párhuzamokban fölöttébb gazdag, főleg kiemelkedő mennyiségben jelenik meg a kortárs irodalom, amely sokszor elmarad a 21. századi irodalomoktatásban. Fűzfa Balázs tankönyve nagyban fejleszti az reflektív-kritikai gondolkodást, az esztétikai élményszerzést, továbbá

ösztönzi a szakirodalmi és filológiai kutatómunkát, a kultuszhelyek felkutatását, valamint nagymértékben a tanulás közbeni élményszerzésre koncentrál. A feladatok a hypertextek, asszociációk, kreativitás és a sokszínűség összességében fogalmazódnak meg. A digitális világra épülő generáció információfeldolgozásának teljes mértékben megfelel, hiszen a vizuális anyaga nagyon gazdag, valamint rengeteg internetes utalást tartalmaz a tankönyv.

Érdemes továbbá megemlíteni a tankönyv feladatainak nyelvezetét, mert nagyban eltér a többi irodalomtankönyv nyelv-és szóhasználatától. A könyv fő kommunikációs stratégiája, hogy a közlés üzenetét megtartva egy fiatalos fogalmazásköntösbe bújtsa a feladatok szövegét. Kiemelt szerepet kap az irodalomoktatásban oly sokszor elfeledett *humor*, amely szintúgy közrejátszik a fiatalok élményalapú tanulásához. Példaként kiemelném az alábbi feladatot, amely Babits Mihály *Esti kérdés* című versének textológiai vizsgálatára irányul: „Javítsd ki a versben helyesírási szempontból a hibákat ☺! Szegény, szegény Babits Misike... ☹! (Szerinted mi az oka ezeknek a „hibák” -nak?)” (Füzfa 2008: 112).

A Babits Mihályról szóló fejezet a tankönyv második részében, az *életművek* című szakaszban jelenik meg. Már az első oldalon feltűnik az élményszerzésre való törekvés, hiszen Farkas Pál Babits-szobrának képe vizuális élményben részesíti a diákot. A fejezet tematikáját nem a már említett irodalomtörténeti szemlélet vezérli, hanem a problémacentrikusságra is jellemző topikok szerinti felosztás. Babits életművét portré jelleggel mutatja be, kiemelve a költő munkásságának jelentőségét és sokszínűségét. Ilyen tematikus részek a fejezetben az alábbiak: *Szerep, személyiség, költészet; A közvetítés ars poeticája; Betegség és költészet; és Babits nem-költői életműve*. A fejezet nagy mennyiségű vizuális segédanyagot tartalmaz, amely egyrészt színessé és élénkké varázsolja az oldalakat, másrészt elősegíti Babits életművének élményszerű befogadását. A könyv egészére jellemző, de a Babits fejezetre még inkább, hogy részleteket emel be a kortárs irodalmárok, szakértők írásaiból (Babitsnál Sipos Lajos és Földi Mihály), ezzel is biztosítva a kritikai gondolkodás fejlesztését és további gondolatok elindítását egy mű értelmezési síkjainak ütköztetése által. Babits Mihály költeményeit folyamatosan párbeszédbe hozza korabeli és kortárs írásokkal, így áthidalja a korszakhatárok közti szakadékot, illetve az érettségi feladatok közül választható összehasonlító elemzését is fejleszti. Jó példa a művek dialogikus párhuzamba állítására Báthori Csaba *A lírikus epilógja* parafrázisai; Bodor Béla: *Babits Mihály-palimpszeszt*; a popkultúra egy kiemelkedő alakjának Beck Zoltánnak *off-babits* írása; Arany János művei; Vajda János *Nádas tavon* című filozófiai költeménye; és Varró Dániel *Mozi* című verse. A tankönyv az irodalmat sokkal tágabb körökben

vizsgálja, bevonva olyan diszciplínákat, amelyek nem szorosan, de kapcsolódnak az irodalomhoz, ezzel kiszélesíti és érdekesebbé teszi az anyag feldolgozásának folyamatát. Czeizel Endre orvos-genetikus Babitsról szóló írásának felvetése remek példa az előbb említett megfigyelésre.

A tankönyvben szereplő feladatokat tekintve módfelett színes és változatos. Egyedinek mondható a feladattár abból a szempontból, hogy szinte a fele kreatív, interaktív, játékos feladat és kérdés, ami önálló alkotásra és kutatómunkára sarkallja a diákokat, így is támogatva az irodalom élményszerű befogadását. Ilyen feladatokra példák az alábbiak: festmény választása az *Esti kérdés* című vershez; internetes blog készítése; Babits kézírásának grafológiai jellemzése; textológiai problémák feltárása az *Esti kérdésben*; és kreatív versírás Báthori Csaba *A lírikus epilógja* parafrázisainak mintájára. Mindezek mellett megjelennek elemzési és értelmezési feladatok is. Azonban ezek sem azt erősítik, hogy a művek jelentéstartalmai lezárt statikus egységek, hanem az Umberto Eco¹ *A nyitott mű* tanulmányában megjelenő interpretációk szabadságának koncepcióját veszi alapul, miszerint az olvasás közbeni értelmezés során egy műnek mindig új jelentésrétegei születhetnek. További élményforrást jelent a könyvben megjelenő kéziratok – amelyek filológiai kutatómunkára inspirálja a diákokat – képek, festmények, irodalmi kultuszhelyek bemutatása és felkutatására való bátorítás (pl.: Babits emlékmúzeum Esztergomban), illetve a rengeteg szakirodalmi kutatómunkára irányuló feladat. Noha a fejezet nem tartalmazza Babits életrajzát, megfigyelhetjük, hogy a különböző témákon belül állandóan csepegtet információkat Babits életének főbb állomásairól. Az egész könyv és e fejezet célja nem a kötött tények és adatok átadása, hanem a diákok azon képességének fejlesztése, amely segíti az alkotó művészetében és életművében való eligazodást, illetve az intertextuális párhuzamok felfedezését további irodalmi alkotásokkal.

A fejezet Babits Mihály sokoldalúságát szeretné megismertetni a diákokkal, úgymint lírai, próza- és esszéírói, fordítói, irodalomtörténész, filozófiai, illetve irodalomszervezői tevékenységét. Tehát a szerző életművéről szóló rész épp olyan sokszínű és változatos, mint maga Babits volt. A koncentrikus felépítéshez híven Babits neve végigkíséri a tankönyvet, hiszen összesen tíz fejezetben szerepel, ráadásul egy külön fejezet foglalkozik Babits műveinek a kortárs költők alkotásaiban működő hatásmechanizmusairól.

¹ „[a műalkotás] formáját [...] töltjük ki mindig új jelentésekkel, s ezeket a jelölők logikája ellenőrzi, ami feszültségben tartja a dialektikát az értelmezés szabadsága és az üzenet strukturált kontextusához való hűség között.” (Eco 1976: 55, idézi Pogonyi 2003: 85)

5.2 Pethőné Nagy Csilla: *Irodalom 11*

Pethőné Nagy Csilla tizenegyedikeseknek szóló irodalomtankönyve nagyobb mértékben követi a problémacentrikus irodalomoktatás szemléletét, habár élményközpontú, kreativitást stimuláló feladatokban is gazdag. A tankönyv kompetencia alapú, készség és képesség fejlesztő könyv, hiszen módszertani sokszínűsége segít a diákoknak az irodalmi művek önálló elemzéséhez és értelmezéséhez. Felépítését tekintve kronologikus, irodalomtörténeti jellegű, bővített ismeretanyaggal dolgozik, ennek ellenére nem száraz és túltelített információ- és adathalmazok felsorakoztatása jellemzi. Az ismeretanyag inkább mint háttérinformáció funkcionál. Noha a könyv kronologikus, a fejezeteket folyamatosan keresztezi a kortárs és más irodalmi alkotások beemelése. Nem a lexikális tudás tárolására, hanem az olvasói élményre és az interpretációs technikák kialakítására irányítja a figyelmet.

Rendhagyó abban a tekintetben, hogy módszertanilag rendkívül színes és változatos. Olyan tanulási eljárásokat alkalmaz, amelyek nemcsak, hogy segítik az egyes alkotások élményszerű feldolgozását, de ösztönzik a diákokat a kritikus gondolkodásra, a kreativitás használatára, illetve formálja a csoportmunkához szükséges együttműködési készségeket. A fejezetek tudatosan követik a RJR modellt – ráhangolódás-jelentésteremtés-reflektivitás –, feladati tipográfiai szempontból is színekódrendszerrel csoportosítva vannak feltüntetve e hármas egység alapján. Nem törekszik kizárólag az ismeretátadásra és az egyoldalú kommunikációra, hanem úgy próbál értelmezési és reflektív gondolkodást igénylő stratégiákat elsajátítani az olvasókban, hogy párbeszédbe helyezi a diákokat a szövegekkel, így fejlesztve az önálló olvasási-tanulási folyamatot. A tankönyv a tanulók segítése mellett a tanári munka megkönnyítésére is odafigyel. A tanár és tanulók órai tevékenységének megtervezéséhez olyan széles és interaktív választékot nyújt, ideértve a különféle munkaformákat, feldolgozási eljárásokat, eszközöket, amiből a pedagógus megvalósíthat egy diákközpontú, kritikai gondolkodást fejlesztő, problémacentrikus szemléletű és interaktív irodalomórát. Tudatosan előnyben részesíti a kooperatív tanulási munkaformákat, ezzel is fejlesztve a szociális-kommunikációs kompetenciákat. A sok vitaindító és verbális véleményformálásra irányuló feladat alakítja a vitakultúrát mint alapvető emberi értéket, fejleszti az önálló gondolkodást, kifejezőkészséget, továbbá erősíti az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetenciát. A tankönyv minden szempontból megfelel a kétszintű érettségi követelményeinek, lehetőséget ad magasabb szintű ismeretek elsajátítására. Minden fejezet végén található egy az adott szerzővel vagy korszakkal foglalkozó szakirodalmi lista, ami motiválja az érdeklődőbb diákokat a

szakirodalmi kutatómunkára. A könyv tipográfiája (pl.: színekódrendszere, tördelése) rendkívül tudatosan és jól szerkesztett, átlátható, ezáltal is segít a diákoknak eligazodni a fejezetekben. Képi világa és illusztrációi árnyaltak és változatosak. A könyv bővelkedik az értelmezést és összefoglalást segítő halmazábrákban, táblázatokban és gondolattérképekben. Azonban meg kell jegyezni, hogy az írott szöveg mennyisége túlsúlyban van, emiatt néhol eléggé zsúfoltnak és tömörnek hat egy-egy oldal az olvasó számára.

Babits Mihály életműve ötven oldalon keresztül, kronologikusan haladva van feldolgozva, rendkívül részletes ismeretanyaggal és sokszínű feladatokkal gazdagítva. A fejezet tudatosan Babits lírai munkásságára fókuszál, tematikus szakaszokba rendezve alkotásait Babits kötetit mentén. Kivételt képez *A hazugságok paradicsoma* c. esszé, *A kutya* c. novella és *a Jónás könyve* c. elbeszélő költemény. A fejezetet Nemes Nagy Ágnes idézetével indítja, hasonlóan, mint Füzfa Balázs tankönyve, majd az idézet alapján reflexiót vár el a diákoktól, ezzel már az elején kritikai gondolkodásra serkent. Röviden ismerteti Babits helyét az irodalmi kánonban, így hívja elő a tanulók előzetes tudását. Az háttértudásra való támaszkodás vagy annak stimulálása szervezőelve a tankönyv egészének. Babits Mihály életrajzának redukált összefoglalója csak az ötödik oldalon jelenik meg a *Levelek Iris koszorújából* című kötet ismertetése után, így kevésbé befolyásolja a művek megértését az előre megadott bibliográfiai adatok. A műveltségbővítés és a társművészetek alkotásainak bevonása alakítja a diákok szélesebb látásmódját, és felfedeztetett az irodalom és társművészeti lehetséges kapcsolódási pontjait, párbeszédét (Pethőné Nagy 2005: 22). Néhány példa a teljesség igénye nélkül ilyen törekvésre a Babits fejezetben a következők: a Babitsról készült fotók, van Gogh és Guérin Írisz festménye, Korb Erzsébet *Danaidák* című képe, Rétfalvi Sándor feszület szobra és Joe Jonston *Farkasember* című filmalkotása. Bevonja a kortárs irodalmat és az intertextuális dialógusok felfedeztetését – habár kevesebb mértékben, mint a Füzfa könyv –, ami szintén újszerűvé teszi a tananyagot, emellett más megvilágításba helyez egy-egy alkotást.

A problémacentrikus irodalomoktatás inkább gondolkodtat, elemez, kritikai gondolkodásra sarkall, összehasonlító elemzéssel párhuzamokra és intertextuális jelenségekre világít rá. Ezek a jellemzők erősen megmutatkoznak a Babits fejezetben is, hiszen bővelkedik az összehasonlító műelemzési, gondolkodtatói, részelemzési, motívumrendszerek felismerési, értelmezési és a poétikai kérdésekre irányuló feladatokban. Külön kiemelnék néhány összehasonlító műelemzést gyakoroltató feladatot: *Fekete ország – Himnusz Íriszhez*; Karinthy Babits parodisztikájának összehasonlítása; *Cigány a siralomházban – A vén cigány*; *Csak posta voltál* és *A lírikus epilógja* énképének összehasonlítása; illetve az ószövetségi történet és a

Jónás könyve második részének összehasonlítása. Ráadásul sokszor tartalmaz a már tárgyalt poétikai fókusz mellett egy tematikus fókusz is, amely egy életvezetésbeli, társadalmi problémára irányul, ilyen például a *Messze...messze...* című versnél a nemzetekről kialakított sztereotípiák szerepe; *Csak posta voltál* című vers elemzésénél az ember örökségének és „nyomhagyásának” kérdésköre vagy a *Jónás könyve* résznél felmerülő felelősségvállalás elhárításának problematikája.

Az interaktív és reflektív tanulást, valamint a művek befogadását és feldolgozását nagyban megkönnyítik, ugyanakkor élvezetessé teszik a változatos munkaformák (egyéni /esszéírás, önálló gondolkifejtés/; kooperatív /mozaik technika, kerekasztal-körforgó, eszmecsere/; páros munka /Állj párba! technika/) és a tanulást szervező módszerek (pókhálóábra, fűrtábra, címmeditáció, képmeditáció, T-táblázat, halmazábra, szemponttáblázat, esszéírás, kettéosztott napló stb.). Találunk élményközpontú feladatokat is, amelyek felhasználják az IKT-s eszközöket, kreatív írást gyakoroltatják, alkotási tevékenységre sarkallnak és a drámapedagógia eszköztárát is igénybe veszik. Egyszerű, de mégis hatékony eljárásokkal nagyban növelhető a diákok aktivitása és produktív szövegfeldolgozása. Ilyen élményközpontú feladat például: fotóalbum és állóképek készítése a *Messze...messze...* vers alapján, verselmondás váltóláz technikával, irányított jelenetek alkotása a „*Legyen vége már!*” mondatra, karakterterkép készítése, Facebook bejegyzés írása *Babits Mihály beszélgetőfüzetei* könyve alapján, és a *Jónás könyve* egyes részletének színpadra vitele. A linkekre való utalásokkal egészíti ki a tananyagot, leginkább egy vers meghallgatásának internetes forrásával.

A Babits fejezetben is megjelennek kiegészítő illusztrációk, táblázatok, ábrák. Illetve a másik jelentős tulajdonsága ennek a résznek, hogy folyamatosan kapcsolatba hozza az adott motívumot vagy irodalmi toposzt más irodalmi alkotásokkal, ezzel is fejlesztve a diákok holisztikus irodalomszemléletét, ami azt jelenti, hogy képesek átfogóan eligazodni az irodalom világában. Erre jó példa az *In Horatium* vers elemzésénél az alábbi feladat: „*Gyűjtsetek példákat az olvasói tapasztalatotokból arra, hogy régi témák új formában, új témák pedig régi formában jelennek meg az irodalom szöveguniverzumában!*” (Pethőné 2014: 67).

A fejezetet, mint mindegyiket, a pályakép szakasz zárja le, ami röviden összefoglalja Babits lírájának főbb állomásait, prózaíró tevékenységét, műfordításait, értekező prózáját, és irodalomszervező tevékenységét. Ez a négy oldalas összefoglalás segít a diákoknak felkészülni egy témazáróra, de az érettségire is támaszt nyújthat. Itt is szerepel egy szakirodalmi, illetve további javasolt műveket tartalmazó lista, amelyben Nemes Nagy Ágnes, Németh G. Béla, Balassa Péter, Vadai István, de Oscar Wilde, Robert Louis Stevenson neve is feltűnik. Annak

ellenére, hogy a könyv feladatai jól felépítettek, sokszínűek és kreatívok, mennyiségüket tekintve kivitelezhetetlen mindegyiket kipróbálni egy magyarórán. Emiatt a mindenkori magyartanárnak kulcsfontosságú szerepe van abban, hogy kritikus szemmel, de az elemző-gondolkodtató és élményalapú feladatok egyensúlyát megtartva, kiválogassa és rendszerezze az órai munka során elvégzendő tevékenységeket.

6 Babits Mihály *Esti kérdés* című verse és tanításának kérdéskörei

Dolgozatom további részében a figyelmet a kutatásomra és annak gyakorlati részére irányítom. Ehhez azonban elengedhetetlen szót ejtenünk a tanóra témáját adó műről, az *Esti kérdés*ről. Azonban szeretném megjegyezni, hogy nem szándékom részletes verselemzést adni a műről, csupán a főbb szempontokat bemutatni. Nemcsak a verset magát, de tanításának kérdéseit is érdemes megemlíteni, hogy teljes képet kapjunk az óraterv felépítéséről és a gyakorlati kivitelezés eredményeiről.

6.1 Az *Esti kérdés* című vers keletkezése, filozófiája és üzenete

Babits Mihály 1908 nyarán járt életében először Olaszországban, Velencében. Az itáliai utazás nem csupán költészetére, de egész életére is nagy hatással volt. Többször is visszatért kedvelt városába, sőt 1921-es nászútját (Sipos 2008: 60) is részben itt töltötte. Babits már 1908-ban elkezdte írni Szegeden a tizenkétsoros tájleíró versét, majd a korábban megkezdett művet egy nagyszabású filozófiai költeménnyé növesztve 1909 tavaszán fejezte be Fogarason. A költő 1912-ig minden versét gondosan lejegyezte egy füzetbe az ún. *Angyaloskönyv*be, ami nevét onnan kapta, hogy a költő felesége, Tanner Ilona, ráfestette fedelére Vittore Carpaccio 15. századi olasz festő mandolint pengető angyalát (Rába 1983). Kelevéz Ágnes (Kelevéz 2004) filológiai kutatása és eredményei nyomán tudjuk, hogy az *Esti kérdés*t az *Angyalos könyv* kéziratos versesgyűjteménye harmadik füzetébe írta le, de tíz évvel később kitépte onnan, és a fiatal Szabó Lőrincnek ajándékozta (Kelevéz 2009: 11). A vers végül Babits második 1911-es *Herceg, hátha megjön a tél is!* című kötetében jelent meg.

A költemény egy ontológiai kérdést feszegető, létértelemet és annak mivoltát megkérdőjelező filozófiai elmélkedés. Az egyetlen 53 soros szecessziósan szerkesztett versmondattól álló művet Nemes Nagy Ágnes elemzése óta (Nemes Nagy 1984) a *midőn, olyankor, ott* határozók mentén tagoljuk három egységre. E három szakaszban bomlik ki a kezdeti est leírásból, a lírai én személyes emlékezetének képein keresztül, egészen az egyetemes létfilozófiai és az idő mulandóságának problematikájáig. Az *Esti kérdés* narratív váza egyetlen

mondatba sűrítendő, amit Sipos Lajos (Sipos 2002) így foglalt össze: „Midőn az est... a földet eltakarja ... olyankor bárhol járj a nagy világban... arra fogsz gondolni... ez a sok szépség mind mire való?” (Sipos 2002: 72). A cím minőségjelzős szóösszetételében szereplő este kijelöli a kérdés idejét, amely a bölcséleti líra hagyományában olyan időszakot jelent, amikor az ember kizárja a külvilágot, és megnyílik számára az elmélkedés, meditáció, és a belső kérdések megválaszolásának tere. A késői napszak ideje nem csak ebben a versben uralkodik, hiszen az est és annak különböző formái a kötet negyven verse közül nyolcnak adják meg az alaptónusát (Végh 2009: 73) (pl.: *Alkonyi prológus*, *Esti dal*, *Éji dal*). Az első szakasz (1-12. sor) az este allegóriáját kibontva festi le az idillikus versteremtő pillanatot, amelynek festményszerűségét a természetet leíró impresszionista képek, a színesztéziák (*fekete, síma, szivárványos zománc*), és az alliterációk sokasága adja. A fűszál-motívum visszatérése a verszárlatban körkörös szerkezetet alakít ki a műnek. Az *olyankor* határozószóval bevezetett második egység (35-53. sor) már szubjektív térré alakul át, mivel itt villannak fel a személyes múltbeli emlékképek, amelyekben már nem az est sötétsége uralkodik, hanem a *napfényű gáz* és az *utcalángok* fényt adó megvilágítása (Bókay 2009: 48). Az est ideje a létről való meditáció ideje, az elmélkedés során felsorakoznak az élet megvilágított nosztalgikus fényképei. Itt megemlíteném Nemes Nagy Ágnes nyomán (Nemes Nagy 1984) a képek fényképszerűségét, miszerint „úgy szélesedik ki a vers, mintha egy emelkedő repülőgépről fényképezné a vidéket: egyre távoluló körökben látjuk a világ képeit. A költő szobájából indulunk” (Nemes Nagy 1984: 41). A vers tere egyre távol a költő szobájától egészen az olasz városig, Velencéig. A megjelenített terek azonban nem csupán elképzelt poétikai megalkotások, hanem Babits bibliográfiájához szorosan kapcsolódó helyszínek. Felmerülhet a kérdés, illetve a diákok is néha kételkedve érdeklődtek a tanórák során, hogy honnan lehet tudni ezen helyszínek valóságtartalmát. Erről konkrét adatunk van, mégpedig Babits Szilasi Vilmosnak tett vallomásai, amiket verseinek keletkezéséről írt. Innen tudjuk, hogy a vers kezdő sorait előbb írta; hogy a *barna bús szoba* a költő szobája Fogarason; az a bizonyos kávéház a Tiszai szálló kávéháza, ahol barátjával Kun Józseffel sokat tartózkodott; az országút a bajai utazásokra utal, mikor Baján volt tanári gyakorlaton 1905 és 1906 között; a bűvös lámpa, másnéven *laterna magica*, gyerekkori emléket idéz; az idegen város Pestet jelenti, mikor elemista korában apja áthelyezése miatt felkerültek a fővárosba, ahol az *utcalángok kettős vonala* az Andrássy út végtelen hosszúságának emlékét ragadja meg; illetve hogy a vízi város velencei utazását sejteti (Gál 1975: 459). A második szakasz egyes szám második személyű igealakjai egy én-te viszonyt feltételeznek, azonban itt nem egy párbeszédre van szó, hanem az önmegszólítás gesztusáról. Itt még nem érne véget a második szakasz, azonban egyetértek Bókay Antal (Bókay 2009: 41) elméletével, miszerint a *merengj a messze*

múltba sorral egy újabb egység kezdődik, amiben az emlékeket és azoknak mechanizmusát fogalmazza meg a lírai én. Az emlékezet kettősségét a *teher* és a *kincs* szemantikai tartalmának ellentéte adja. Az utolsó szerkezeti egységet (35-53. sor) az *ott* kezdetű sor vezeti be, ami az elmélkedés terét jelöli ki. A vers késleltetett szerkezeti sajátossága adja, hogy maga a „*esti kérdés*” csak a 39. sorban fogalmazódik meg, ami az egész vers feszültségét is fokozza (Kelevéz 2009: 15). A *mire való* kérdéssel tíznégyszer hömpölygő kérdés-lavina indul, melyek nyugtalanító sorai az élet céljára, értelmére, ciklikusságára és a mulandóságra irányulnak. Az anaforikusan ismételt kérdések egyrészt visszautalnak, másrészt folyamatosan visszavonják a kezdeti bensőséges *est* kép hitelességét, illetve megkérdőjelezzik a második egység emlékképeinek értelmét. Danaida és Szisüphosz mitológiai alakok említése erősíti a végeláthatatlan és értelmetlen élet problematikáját. Az utolsó két sorban megjelenő fűszál-motívum intertextuális utalást tartalmaz egy a Bibliában többször megjelenő példázatra, de leginkább a 90. zsoltár soraira játszik rá. Az emlékekből táplálkozó mű a végén eljut az élet-halál paradox kérdéséhez, azonban itt nem valós halálfélelemről van szó, hanem az esztétikai és filozófiai halál tárgyköréről. A variációs kérdés végül rámutat a létezés körforgására és ellentmondására, valamint egyben az arról való elmélkedés értelmetlenségére és hiábavalóságára.

A mű filozófiai háttere és gondolatiságának fő szervező elve Bergson a „teremtő időről” és emlékezésről írt elméletein alapszik. Babits már elég korán találkozott a francia filozófus munkáival. Bergson 1907-ben megjelent *Teremtő fejlődés* című művével valószínűleg fogarasi tartózkodása alatt ismerkedett meg. Később, 1910-ben saját maga publikált tanulmányt a Nyugatban *Bergson filozófiája* címmel. Babits gondolati költészetére, de egész életművére Bergson filozófiája volt a legnagyobb hatással, amely nem csak az *Esti kérdés* elméleti alapját adja, hanem más verseit is áthatja (*Vasárnap, E komor június havon*). Bergson időszemlélete szerint kétféle időpercepció létezik: az objektív idő, amit az órával mérünk, és a szubjektív, belső idő, amit az egyén él meg az életében, s amelyet ennek következtében nem lehet mérni. Ez a szubjektív idő jelenik meg a lírai én által megélt *végét nem lelő idő* kérdésében, illetve a második rész emlékeinek kitáguló szubjektív idejében. A bergsoni teremtő idő nem más, mint az egyén által megélt múlt folyamatos betüremkedése a jelenünkbe, ami építi, alakítja azt. Ahogy Babits is írja 1910-es tanulmányában: „A múlt nem halt meg, hanem hat reánk; él testünkben, lelkünkben; egész valónk az egész múlt eredője; minden pillanat magába foglalja az egész múltat és valamit ad hozzá” (Babits 1910b: 14). Az emlékezés az önkéntelenül aktiválódó képek láncolatának belépése jelenünkbe, amely folyamatosan újraformálja, átalakítja azt. A bergsoni emlékezés-mechanizmus az *Esti kérdés* második szakaszában

megjelenő emlékképekben fejeződik ki, úgymint az önkéntelenül feltörő emlékek összefüggéstelen szabad asszociációs felvillanása (Rába 1983). A múlt tehát – írja Babits – „nem mindegy a jelennek, hanem hat a jelenre, bizonyos értelemben benn van a jelenben az egész múlt: ez más szóval az emlékezet. A teremtő időnek tehát lényege az emlékezet” (Babits 1910b: 14).

Végül vizsgáljuk meg, hogy milyen választ kapunk a vers létfilozófiai alapkérdésére, illetve hogy egyáltalán kapunk-e bármilyen választ. Ha a vers szövegéből indulunk ki, akkor azt tapasztaljuk, hogy nem kapunk választ, mivel a „miért” kérdésre egyetlen „azért, mert...” tagmondat sem felel (Szitár 2009: 60). Szabó Lőrinc szerint a kérdésre nem lehet válasz, hiszen a válasz maga a kérdésben való elmélyülés és annak tartalmas végiggondolásában rejlik (Farágó 2009: 106). Nemes Nagy Ágnes híres elemzésében kifejti, hogy a mű csak egy jól feltett kérdést ígér, mégis megállapítja, hogy „Babits igenis válaszol a kérdésre, érzelmi feszültséggel és anyaggazdagsággal válaszol. [...] ez a fogyhatatlan, nosztalgikus hömpölygés formailag csak felsorolás, de érzelmileg végeláthatatlan gyönyörködés az élet képeiben. A költő nyelvtanilag kérdez, kép gazdagságával felel. A vers teste válaszol a vers értelmének” (Nemes Nagy 1984). Habár a kérdés talán fontosabb, mint a válasz, a mű egésze feloldja a válasz hiányának feszültségét, hiszen az élet emlékképeiben való csodálkozás szépsége értelemmel töltheti meg az életet.

6.2 Az *Esti kérdés* tanításának kérdéskörei

A fenti rövid elemzésből is láthatjuk, hogy mily mértékben intrikált, összetett, filozófiáját tekintve is komplikált műről van szó. A költeményt felépítő bravúros formaművészetről és poétikai megalkotásmódról nem is esett szó. Pedagógiai szempontból több kérdés és nehézség is felmerül a vers tanítása kapcsán, amiket ajánlott átgondolni a tanóra előtt. Először is, az idő szűke miatt, amely a legtöbb pedagógus vesszőparipája, kénytelenek vagyunk a vers egy vagy két bizonyos aspektusára fókuszálni az óra során. Célszerű kiválasztani, hogy a mű poétikai megalkotásmódját, a filozófiáját és mondanivalóját, szerkezeti és mondatalkotási sajátosságait vagy az intertextuális, motivikus jelenségeit helyezzük-e a középpontba. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy egyik a másikat kizárja, sőt nélkülözhetetlen több szempontot is beemlíteni az órába, mindössze célravezető egy vezérfonalat meghatározni. Jelen esetben később látni lehet, hogy a vers kérdéskörére, filozófiai háttérére és térszerkezetére helyeztem a hangsúlyt. A költemény mély és elvont mondanivalója, illetve a vers bonyolultabb mondat- és képrendszere gátolhatja a befogadást, ami negatívan hathat a diákok órai motivációjára. Ezzel a nehézséggel

mindenképpen érdemes számolni az órára való felkészülés során. Ennek ellenére a vers komplexitása miatt tanítási lehetőségek kincsestárát rejti, így semmiképpen sem javasolt kihagyni. Helye és jelentősége van az irodalomoktatásban, hiszen a modern magyar irodalmi kánon egyik alapvető darabja. A régebbi és 2020-as NAT-hoz kapcsolódó magyar nyelv és irodalom tantárgy kerettantervében egyaránt műismereti minimum az *Esti kérdés*².

A másik kihívást az jelenti, hogy a digitális világon alapuló társadalom elmélkedésének tárgykörei gyökeresen megváltoztak. A felgyorsult életritmus; a törekvés, hogy verseny- és piacképessé váljunk egyre jobban kiszorítja a mindennapokból az egy-egy filozófiai indíttatású mélyebb elmélkedést. Azaz a létértelemről való gondolkodás vagy az arról való párbeszéd nem szerves része a 16-17 évesek diskurzusainak. Tantárgyunk egyik fő célja a műveken keresztül mozgósított új gondolati síkok kialakítása a tanulóknban. Meg lehet fogni úgy is a vers alapkérdését, hogy annak relevanciája közelebb kerüljön a diákokat érintő témákhoz. Egyrészt a mai ember életében a központi szereppel bíró *idő* kérdése és annak természete izgalmas tárgykör lehet. Továbbá érdekesítő beszélgetést indíthatunk el a cél és az ahhoz vezető út fontosságának témájából, amellyel egyaránt rávilágíthatunk a versben megjelenő kérdés és válaszadás problematikájára.

Szerencsés helyzetben van a pedagógus abból a szempontból, hogy tud támaszkodni a diákok Babits életrajzáról és korai költészetéről meglévő háttértudásukra. A bibliográfiai ismeret segíthet a versben megjelenő emlékképeket összekapcsolni az életrajzi helyszínekkel, továbbá a vers kép- és formavilágának sikeresebb megértéséhez előnyt jelent a *Levelek Iris koszorújából* kötet poétikájának impresszionista és szecessziós stílusjegyeinek ismerete. A mű motívumrendszerének feltárásához mindenképpen lehet támaszkodni a görög mitológiáról meglévő információikra. Ellenben hozzá kell tenni, hogy a vers tanításának egyik sarkalatos pontja éppen az, hogy Bergson nevével és filozófiájával egyáltalán nem találkoztak a diákok korábban. Így az órának tartalmaznia kell egy rövid, átlátható és informatív összefoglalót a bergsoni elméletekről, hiszen enélkül aligha tárgyalható Babits versének filozófiai háttere.

7 A kutatás témája, célja, módszerei

A kutatásom témája Babits Mihály tanításának újszerűsége, oktatásának modern lehetőségei. Az alaphipotézisem, és egyben kutatásom célja, hogy a problémacentrikus és élményközpontú irodalomoktatás módszereit egyesítve lehetőség nyílik az *Esti kérdés* című

² Bővebben lásd: https://kerettanterv.oh.gov.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html

vers filozófiájának és témájának könnyebb befogadására, miközben az irodalommal való foglalkozás élménnyé formálódik. Feltételezésem szerint nem lehet a két szemléletet élesen elválasztani egymástól. A sikeres értő és gondolkodtató olvasás, illetve a tanulási folyamat élményalapúsága csak úgy valósulhat meg, ha a két irodalompedagógiát egybeolvasztjuk és az óra szerkezetébe beleépítjük.

Az óraterv részleteit és az óra felépítését a következő szakaszban (lsd. 8. számú - A tanóra felépítése) fejtem ki, emiatt most nem térek ki rá. A tanórák gyakorlati kivitelezése négy budapesti középiskolában történt, minden intézményben két-két osztályban (összesen nyolc). Ebből négy Babits-óra volt 11. évfolyamon lévő diákoknak megtartva, négy pedig a 12. évfolyam osztályainak. Ezt abból a szempontból érdemes megemlíteni, hogy az évfolyami szórás miatt eltérő ismeretekkel és háttértudással rendelkeztek az osztályok tanulói. Összesen 176 diák vett részt kutatásom gyakorlati szakaszának bemutatóóráin, illetve 176 beérkezett tanulói reflexiót dolgoztam fel elemzésemben. A négy oktatási intézmény karakterében és profiljában is különbözik. Két belvárosi elitgimnázium: Eötvös József Gimnázium, Madách Imre Gimnázium, egy művészeti szakközépiskola: Jaschik Álmos Művészeti Szakgimnázium, és egy közlekedésgépészeti szakközépiskola: Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum Fáy András Közlekedésgépészeti, Műszaki Szakgimnáziuma vett részt kutatásomban.³ Az elitgimnáziumok célja a kulcskompetenciák fejlesztése mellett a minél magasabb általános műveltség elmélyítése, az idegennyelv-oktatás, illetve a sikeres felkészítés a felsőoktatásra. A szakközépiskoláknál pedig az általános műveltség formálása mellett a szakmai tárgyak oktatásán van a hangsúly. A BGSZC Fáy András Technikumban azon osztályaiban, amelyek részt vettek a bemutatóórán, csak fiúk járnak, akik teljes mértékben reál érdeklődésűek, és autógépészetet tanulnak az általános tantárgyak mellett. Egy ilyen beállítottságú közösséget sokkal nagyobb kihívás inspirálni az irodalommal való foglalkozásra, amit a magyartanáruk is megerősített. A Madách Imre Gimnázium osztályainak tanulói is, az őket tanító magyartanár bevallása alapján, inkább reál érdeklődésűek, kevésbé mozgatja meg őket az irodalom világa. Mindezek ellenére az intézmények kiválasztása tudatos döntés volt, mivel kutatásomban pont arra szeretnék rámutatni, hogy egy ilyen élményközpontú és problémacentrikus szemléletet ötvöző módszerrel aktivizálni lehet a diákokat az interaktív-reflektív tanulásra, az *Esti kérdés* gondolatiságában való elmélyülésre, illetve a kreatív-játékos alkotásra függetlenül az iskola karakterétől és a tanulók fő érdeklődési köreitől.

³ Ezúton is külön köszönöm az intézmények közreműködését, illetve a magyartanárok és a diákok együttműködését a kutatásom gyakorlati kivitelezésében.

A kutatásom módszere részben kvalitatív és részben kvantitatív eljárásmodokat alkalmazott. A kvalitatív metodikával készült el maga a tanóra, hiszen ott árnyaltabb részletesebb ismereteket szereztem az interjúalanyoktól, meg tudtam figyelni specifikusan a reakciókat, az aktivitás mértékét, mindemellett alapos képet kaptam a diákokat motiváló folyamatokról. A kutatás kvantitatív része a tanulói reflexiók kitöltése és azok analizálása volt, mivel itt általános érvényű, számszerű következtetéseket kívántam levonni, illetve minél nagyobb létszámú csoporttól információt gyűjteni, ami alátámasztja az alapfeltevésemet. A pedagógia munkám eredményei tehát minőségi és mennyiségi adaton is alapszanak. A kvantitatív vizsgálat írásbeli kérdőívként valósult meg. A diákok online töltötték ki egy tanulói kérdőívet a Babitsról tartott bemutatóóráról (lsd. 4. számú melléklet).

A 2020-as COVID-19 pandémia következtében lezajló digitális oktatásra való átállás a kutatásom gyakorlati részére is hatással volt. Mind a nyolc tanórát online, digitális térben tartottam meg. Ez annyiban befolyásolta az órák menetét, hogy az órateremben szereplő csoport és pármunkák kivitelezhetetlenné váltak, hiszen a csoportok kialakításának lehetősége online kevés videokonferencia platformon valósítható meg, mindemellett az iskolák már meglévő technikai rendszerébe kellett belépnem. Egy digitális prezentációt (lsd. 2. számú melléklet) készítettem a tanórához, amely tartalmazta a vizuális és auditív segédanyagokat, jóllehet ezt egy tantermi tanórára is elkészítettem és kivetítettem volna. Ezenkívül az órai feladatok közül a verssor-életrajzi helyszín párosítást is digitalizálnom kellett (lsd 3. számú melléklet), amit sikeresen megtettem a NearPod felület alkalmazásával. Ezen a felületen a pedagógus interaktív prezentációt tud készíteni, amelybe beleilleszthet olyan feladatokat, amiket a diákok az óra során végeznek el, ráadásul a tanár azonnal látja a beérkezett válaszokat és megoldásokat. Az eLearning során azonban más faktorokkal is számolnom kellett, mint például az infrastrukturális dimenzióba tartozó technológia és internet minőség; a rendszer funkcionalitása; a kurzus online térben történő rugalmassága; a tanulók technikai felszereltsége; illetve a személyes jelen idejű tér következtében lecsökkent reakció- és válaszidő. Részletesebben nem térnék ki a digitális oktatás kihívásaira, valamint a tanítási módszerekre és folyamatokra mért hatásaira, hiszen jelen dolgozatom szempontjából indifferens, hogy milyen térben zajlik le a tanóra. Az óra felépítése, szakaszai, feladatai eleve a személyes oktatásra lettek kialakítva, ugyanolyan minőségben, sőt még sikeresebben is kivitelezhető tantermi környezetben.

8 A tanóra szervezőelve és felépítése: a problémacentrikusság és élményközpontúság ötvözte

A tanóra megtervezése alatt fő szempont volt, hogy az élményközpontú és problémacentrikus irodalompedagógia szemléletei is azonos mértékben jelenjenek meg. Alapvető elgondolásom volt, hogy a mű, de Babits költészetének befogadása is csak akkor alakulhat aktív és produktív folyamattá, ha élményt rendelünk hozzá. Ezen a „élménycsúszdán” keresztül juthatunk el a művészetben rejlő esztétikai szépség élvezetéig, a konnotációs jelentésárnyalatok felfedezéséig, és a vers filozófiájának és motívumrendszerének megértéséig. A vers feldolgozásmódszerei egyben tartalmaznak interaktivitást, kreatív, kritikai és asszociatív gondolkodást igénylő feladatot is.

A 21. században új kompetenciai háló jelenti egy tevékenység sikeres elvégzését, illetve a megküzdést az életben fellépő kihívásokkal. Olyan attitűdök, készségek, képességek, ismertek fejlesztése a cél, melyek segítik a tanuló későbbi eredményes boldogulását az élet minden területén. Ezen kompetenciákat az iskolai képzés alatt kell elsajátítani a diákoknak. A tanulási és innovációs készségek közé tartoznak az úgynevezett négy K kompetenciák: a **K**ritikai gondolkodás és problémamegoldás; a **K**ollaboráció, ide tartozik a szociális együttműködés és munkavégzés egy közös cél érdekében; a **K**ommunikáció és kifejezőkészség; végül a **K**reativitás és innováció (Hervainé Szabó 2017: 3). Én is kiemelten fontosnak tartottam a négy K kompetenciák erősítését tanítási gyakorlatomban, így az óratervezés folyamata során odafigyeltem arra, hogy tanóra egyes feladatiban megmutatkozzon mind négy képesség fejlesztő szándéka. A kritikai gondolkodást a vers részelemzése; a kommunikációt a véleményalkotási és közös értelmezési feladatok; az kollaborációt a kooperatív munkaformák, de a digitális oktatás miatt a frontális közös osztálymunka; a kreativitást pedig a stílusimitációs kreatív-versírás feladat jelentette.

A tanóra Babits Mihály költészetére, azon belül is az *Esti kérdés* című versre helyezte a hangsúlyt részben visszautalva és kapcsolódási pontot teremtve a *Messze... messze...* című műre. Ezenfelül intertextuális párhuzamokat fedeztetett fel Babits és a kortárs irodalom között. Az új ismeretek feldolgozó óra célja az *Esti kérdés* gondolatiságának és üzenetének megismertetése volt, illetve közös reflektív értelmezése és megvitatása a költészet varázsának fenntartásával. Az órának a fő didaktikai feladatai a kommunikációs kompetencia, a kritikai gondolkodás, az esztétikai érzék és vitakultúra fejlesztése, valamint az élményszerű szövegismertetés volt. A tanítás-tanulás folyamatának szerkezeti egysége az RJR modell

alapján épült föl. Mint azt már többször is kiemeltem dolgozatomban a fő szervezőelv az óra tervezése során az élményközpontúság és a problémacentrikusság együttes megteremtése volt. A következő bontásban látszik az óra menetén, ahogyan egymásra épülnek a két személet vezérelte feladatok, tanórai egységek: (bővebben lsd. 1. számú melléklet)

RÁHANGOLÁS:

Képek, fotók Babitsról – szabad asszociációs feladat (rejtett életrajzi ismétlés)	(ÉLMÉNY)
--	----------

JELENTÉSTEREMTÉS:

Az <i>Esti kérdés</i> meghallgatása művészi előadásban	(ÉLMÉNY)
A vers részelemzése (mitológiai, filozófiai részek) (Képi vizuális segédanyaggal)	(PROBLÉMA+ÉLMÉNY)
A vers meghallgatása Babits Mihály előadásában	(ÉLMÉNY)
Nemes Nagy Ágnes idézet problémafelvetése	(PROBLÉMA)
A vers térszerkezetének elemzése (Interaktív párosítás)	(PROBLÉMA+ÉLMÉNY)
Párhuzam a <i>Messze...messze...</i> c. verssel	(PROBLÉMA)
Kreatív versírás (stimulációs játék)	(ÉLMÉNY)

REFLKTIVITÁS

Babits a kortárs irodalomban (KAF, Babits kézirat)	(PROBLÉMA+ÉLMÉNY)
--	-------------------

A fenti felosztásból is látható, hogy az óra „építőkövei” tudatosan épülnek egymásra, így létrehozva a tanóra egységes stabil „házát”. Az alapot adó élményközpontú feladatok vezetnek el a problémacentrikus, gondolkodtató és elemző tevékenységekig. A reflektív szakasz intertextuális párhuzamba állítása azért válik lényegessé, mert ez adja a házi feladat kiindulópontját (lsd. 1. számú melléklet – házi feladat előkészítése). Nemcsak külön-külön valósítható meg a két elv, hanem létre lehet hozni szinergiájukat is az egyes feladatokban, így megteremtve a *probléma* és az *élmény* fúzióját. Például, a vers térszerkezetének vizsgálata elemző, értelmező jellegű feladat, viszont az interaktív-párosítás feladattal az irodalommal kapcsolatos közvetlen élményszerzés is megvalósul.

Összefoglalva tehát, az óra élményközpontúságát a vizuális és auditív segédanyagok, a kreatív írás, az audiovizuális és IKT eszközök bevonása, illetve az interaktív, jelen esetben a digitális feladatok jelentik. Másfelől a problémacentrikusság az irányított kérdésekkel támogatott szövegelemzésben, az intertextusok vizsgálatában, a filozófiai kérdések megvitatásában, továbbá a szakirodalmi kérdésfelvetés tanulmányozásában rejlik. Az elméleti részben említett két fókusz is be van építve az órába. A tematikus fókuszt az ember életében egyre kritikusabbá váló *idő*-kérdésről; a ciklikusság, hiábavalóság, karrierkérdések problematikájáról; és az emlékek életben betöltött szerepről szóló beszélgetések adják. A poétikai fókusz nem olyan mértékben, de beemelhető, hiszen megtárgyalhatjuk a tanulókkal a mondat és vers kapcsolatát; a költői festőiség működését; a késleltetés funkcióját vagy a versben szereplő szecessziós jegyeket.

8.1 A tanóra szerkezeti egységeinek részletes ismertetése

I. Képek, fotók Babits Mihályról – szabad asszociációs feladat (élmény)

Az óra első feladatának célja, hogy megteremtse a hangulatot, illetve hogy ráhangolódásképpen aktivizálja a diákok meglévő háttértudását Babits Mihály életművéről. A különböző portrék, fényképek és Rippl-Rónai festménye alapján a diákok szabad asszociatív módon fejtették ki gondolataikat és benyomásaikat a költőről. A képek Babitsot különböző életkorban és helyzetben mutatták be: érettségi tablóképe, fiataalkori, időskori képe, Tanner Ilonával és Babits Ildikóval készült fényképe, a szegedi Tisza-parton készült fotó Juhász Gyulával és Kosztolányi Dezsővel, közös képe Adyval, illetve halálos ágyán készült fényképe (lisd. 2. számú melléklet). Az ábrázolások során Babits életének főbb pontjait is át lehet ismételni, sőt kortársaival, például Adyval való kapcsolatáról is lehet beszélni. A bemutatóórák során magam is így tettem, sőt megemlítettem olyan tényeket, amelyek nem feltétlen jelennek meg a tankönyvekben, például Babits Ildikó örökbefogadásának történetét, vagy Török Sophie Szabó Lőrincsel való kapcsolatát. Ilyen érdekes, kevésbé köztudott információk megjegyzésével is fel lehet dobni a ráhangolódás szakaszt. A diákok órai reakciója is megerősíti ezt, hiszen rendkívül érdeklődőek voltak történetek iránt. A tanóra vizuális segédanyagai által jobban megismerik a költőt, illetve erősítik a diákok kapcsolatát az irodalommal, mivel emberibbé és személyesebbé teszik a találkozást a szerzővel.

II. Az Esti kérdés meghallgatása művészi előadásban (élmény)

Mielőtt meghallgattuk volna a verset Latinovits Zoltán művészi előadásában, röviden összefoglaltam az *Esti kérdés* keletkezésének háttérét. Hangsúlyos része az órának, hiszen így rá lehet mutatni Babits alkotásmódjának nagyszerűségére, vagyis hogy egy 12 soros megkezdett verset, hogyan emeli fel egy nagyívű filozófiai költeménnyé. A lírai mű bemutatására használt hanganyag egy színészi interpretáció, amely értelmez és egyben élményt is szerez a diák számára. Nem mellesleg a magyar színjátszás mint az irodalom társművészetének kulturális hagyományával is megismerteti az új generációt, hiszen Latinovits Zoltán a huszadik századi magyar film- és színművészet egyik kultikus személyeként van számon tartva. Az auditív élmény mellett a diákok néma olvasással követték a versszöveget, így nemcsak a közösségi, de az egyéni elmélyülés is biztosítva volt. A meghallgatás után általános kérdésekkel alapoztam meg a verselemzést, valamint bemutattam és rávilágítottam a költemény három szerkezeti egységére. Címmeditáció során a diákok felismerték, hogyan reflektál a cím a vers egészére, továbbá az este mint versteremtő idő szimbolikáját is azonosítani tudták. Valamint meghatározták, hogy mi a mű fő kérdésköre. Ezekben a bevezető feladatokban is már szükség volt a reflektív-interaktív és kritikai gondolkodás működtetésére.

III. A vers részelemzése (mitológiai, filozófiai részek) (probléma + élmény)

A jelentésteremtés szakasz fő része, illetve a problémacentrikusság is nagyrészt a vers filozófiai elemzésének folyamataiban zajlott. Ahogy korábban említettem, a mű filozófiai háttérének teljes befogadásához elengedhetetlen a bergsoni elméletekről szóló tanári magyarázat. Fontos azonban, hogy olyan példákkal vezessük be az elméleti részt, amik rávezetik a diákokat a filozófiai részek könnyebb megértésére, hiszen ez a mű feldolgozásának az egyik legnehezebb folyamata. Megpróbáltam az alábbi módon szemléltetni a szubjektív és objektív idő elméletet: „Biztos előfordult már veletek is, hogy egy unalmas tanórán tíz perc telt el, mégis úgy éreztétek, mintha órák lettek volna. Ez a szubjektív idő. Mikor a lírai én emlékezetében felvillanlak az emlékképek az idő térbelivé válik, kiterjesztett lesz, és évek történései pörögnek le.” Úgy érzem, hogy sikeres volt a bemutatás, hiszen látni fogjuk, hogy a diákok 33%-a filozófiai elmélkedést tartották a legérdekesebbnek az órán. Segíti a könnyebb megértést Babits Mihály *Bergson filozófiája* című tanulmányából vett idézet is, mivel tömören és lényegre törően írja le a teremtő idő mechanizmusát. A filozófiai problémák megvitatása egyrészt mérlegelő gondolkodásra sarkall, másrészt vitára ösztönzi a tanulókat, amely során fejlődik a vitakultúra, a kommunikáció és a kritikai gondolkodás. Az iskolai bemutatóórák szinte mindegyikén párbeszéd alakult ki a diákok közt a vers bölcséleti tárgyköréről, illetve a

bergsoni elméletekről. A költemény motívumrendszere is számos már korábban tanult információt rejt. A mitológiai síkok vizsgálata során előkerült a Danaida-lányok és Sziszüphosz története. A diákok 80%-a tudta kötni a különböző görög mitológiai alakokat korábbi ismeretihez, azonban nagyrészt csak a nevüket tudták beazonosítani, a konkrét történetek felidézése már problémát jelentett. Az itt fellépő tudáshiányt igyekeztem kitölteni szóban, és kiegészítésül a megosztott digitális prezentációban lévő Danaida-lányok és Sziszüphosz történetet ábrázoló festményekkel. A történetek felelevenítése után már könnyen tudták a diákok értelmezni a versben betöltött szerepüket. Az tematikus fókusz tárgyalásánál említett kérdések ebben a szakaszban játszották a legnagyobb szerepet.

IV. A vers meghallgatása Babits Mihály előadásában (élmény)

A diákok reflexiói hangsúlyosan Babits Mihály versfelolvasását emelték ki mint az óra legizgalmasabb és legérdekesebb pontját. Babits a saját művének felolvasásakor tud leginkább „jelen lenni” az órán, mivel a szerzői felolvasás során a hang mint az egyén egyik legsajátosabb jegye jelenti a főszerepet. A szerzői előadás személyes és szubjektív hangneme új jelentésárnyalatot adhat a műnek, ami mindig felkelti a diákok érdeklődését. Főleg Babits kivételes, merőben egyéni egyben szokatlan előadásmódja. A hétköznapi olvasót mindenképpen kizökkenti, és új megvilágításba helyezi az addigi tapasztalatokat. Több szakirodalom (Somlyó 1977, Gordon Győri 2009, Mekis D. 2014) is kiemeli, hogy Babits sajátos felolvasása, hanghordozása megütközést és nevetséges érzetet, sőt elutasítást válthat ki felnőttekben is, de még inkább a kamaszkorú diákokban (Gordon Győri 2009: 464). Babits már az egyetemi Négyesy-stílusgyakorlatokon, de később a Zeneakadémián vagy a Magyar Rádióban is felolvasta verseit, fordításait. Kosztolányi Dezső „kántáló önkívületnek” (Mekis D 2014: 56) nevezte versmondását a költői nyelv belső ritmusa és dallamossága miatt. Babits versszövege a hangzáshoz kötődő létében sajátos, egyedi interpretáció, amit az órákon előre jeleztem. Felhívtam a tanulók figyelmét arra, hogy Babits előadásmódja eltér a megszokottaktól, viszont meglepetésemre a 176 diákból egy sem említette, hogy vicces hatást keltett volna, sőt többen is kiemelték, hogy életre szóló élményt jelentett számukra a hanganyag. A meghallgatásnak az élményszerzés mellett más funkciója is volt. Egyrészt összehasonlítási alapot ad a művészi előadásmódhoz, interpretációs tartalmakat ütköztetve, másrészt feleleveníti a versszöveget az óra következő részéhez, amelyben vers térszerkezetével foglalkoztunk.

V. Nemes Nagy Ágnes idézet problémafelvetése (probléma)

A lírai mű második szakaszának térszerkezeti vizsgálatát Nemes Nagy Ágnes Babits költészetéről írt tanulmányának részletével vezettem be. (lsd. 1. számú melléklet) Az idézet előrevetíti tér tágulásának, illetve az emlékképben szereplő helyszínek filmszerű megjelenítésének problematikáját. Mindemellett a diákok megismerkednek a magyar objektív líra egyik legjelentősebb képviselőjével, valamint újabb irodalmi párhuzamot említhetünk meg a költő és példaképe Babits között, amivel elősegítjük majd Nemes Nagy költészetének befogadását.

VI. A vers térszerkezetének elemzése (Interaktív párosítás) (probléma+élmény)

Minden közös elemzés és értelmezés előtt a diákok részt vettek a már említett interaktív párosítás feladatban, aminek kiemelt célja bevonni az élményt és a játékosságot az irodalommal való foglalkozásba. A diákoknak az *Esti kérdés* második szerkezeti egységének sorait kellett párosítaniuk Babits életrajzi helyszíneivel. Itt megint lehetőség nyílik a szerző bibliográfiájának ismételtesére, illetve új információk közlésére. A feladat elvégzése után közösen ellenőriztük a feladatot. Az ellenőrzés során képeket csatoltam az egyes helyszínekhez (lsd. 2. számú melléklet), ezáltal is növelve az óra élményszerűségét. A térszerkezet elemzése alkalmas Bergson filozófiájára való visszacsatolására, illetve a kérdés-válasz problematikájának megvitatására. Hiszen ebben a részben realizálódik leginkább az a felvetés, miszerint az esti kérdésre a vers képgazdasága és az élet képeiben való gyönyörködés felel. Tudatos döntés alapján került a vers úgymond kezdeti szakasza az óra második felére. Az utolsó taglalt életrajzi helyszín Velence, aminek képe kapcsolódik a tanóra következő fázisához a *Messze... messze...* című vers felelevenítéséhez, illetve a kreatívírás feladatához.

VII. Párhuzam a Messze...messze... c. verssel (probléma)

Az óra idejét tekintve talán a legrövidebb szakasz, de annál fontosabb, hiszen az összehasonlítóssal motivikus jelenséget állítunk párhuzamba. Az 1907-ben írt *Messze...messze...* című versben Babits még elképzelt tájakról ír, amiben a vágy és a kudarc kettőssége kelt feszültséget. Itt még képzeletbeli utazást tesz, amit nem valós élmény irányít, ezt bizonyítja a verszárlat is. A mű megírása után azonban álma valóra válik, és 1908 nyarán elutazik „Olaszthonba”, így az *Esti kérdésben* már realizálódott élményként jelenik meg Velence.

Bizonyos az is, hogy ezzel a párhuzammal feleleveníthetjük a korábban tanult 1909-es *Levelek Iris koszorújából* című kötet, továbbá rámutathatunk az *Esti kérdés* formaművészetére is oly jellemző alliterációkra („Bus donna barna balkonon”).

VIII. Kreatív versírás (stimulációs játék) (élmény)

A *Messze... messze...* című vers felidézése után a diákok kreatív írás feladatban vettek részt. Az óratervben kooperatív csoportmunkában végzik el a diákok a feladatot, de a digitális oktatás miatt az órákon egyénileg valósult meg. A feladat egyedisége abban rejlik, hogy nem csupán egy kreatív szövegalkotásról van szó, hanem egy irányított szempontokon alapuló stílusimitációs játékról. Hiszen a témát (utazási élmények), illetve a négysoros szerkezetet is meghatároztam az instrukciókban. Lényegi eleme az ilyen tevékenységeknek, hogy érdekes, sokszínű és élményalapú legyen, ami motiválja a diákot a feladat elvégzésére. A feladat sikerességéhez az is nagyban hozzá tett, hogy a versírás ugyan meghatározott motívum és keret alapján történt, mégis személyes élményeket foglalt magába. Mindemellett az esztétikai gondolkodást is fejlesztette, mivel a diákoknak lírai-művészi sémákat kellett mozgósítaniuk ahhoz, hogy betartsák a vers formai sajátosságait. A tanulók online felületen küldték el munkájukat. Remek műalkotások születtek, amelyekből egy válogatást csatoltam mellékletként dolgozatomhoz (ld. 5. számú melléklet). A közlekedésgépészeti szakközépiskola fiú osztálya is kitűnő és ötletes műveket alkotott, sőt a reflexiójuk alapján ezt a feladatot élvezték a legjobban. Kulcsfontosságú, hogy miután a diákok megírják a verseket, közösen hallgassunk meg pár alkotást, ugyanis a társas és a tanári visszajelzés további munkára sarkallhatja a diákokat, illetve a kollektív alkotótevékenység produktivitásának élményét teremthet meg vele.

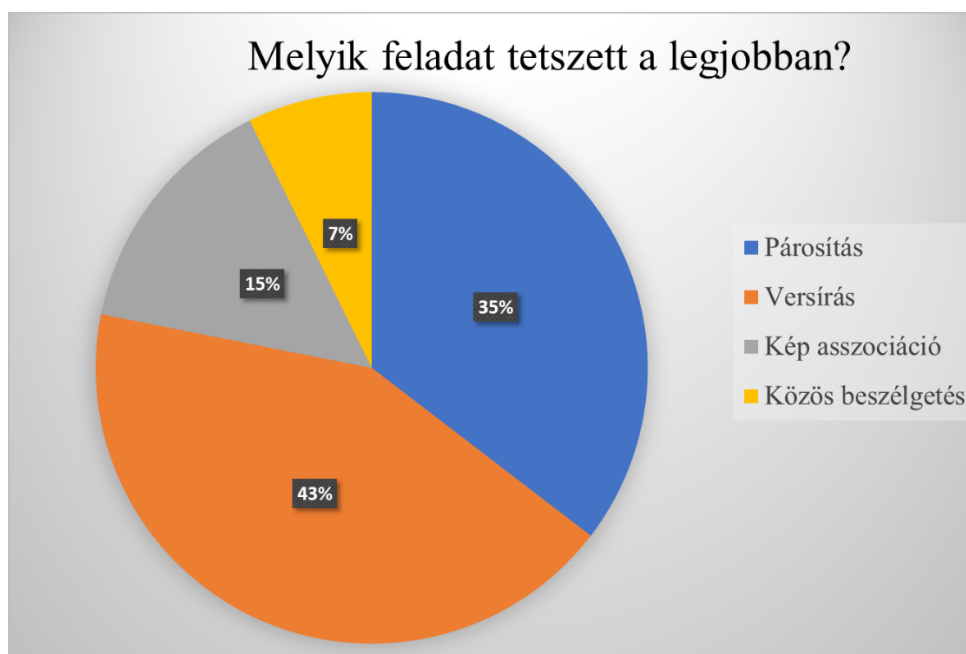
IX. Babits a kortárs irodalomban (KAF, Babits kézirat) (probléma)

Az óra reflektív szakaszában Babits Mihály *Arany Jánoshoz* című szonettjének Kovács András Ferenc *Babits Mihályhoz* című parafrázisát néztük meg. Az összehasonlítás célja az volt, hogy szemléltessük Babits Mihály szövegének intertextuális viszonyait a kortárs irodalomban: vagyis miként szólal meg Babits a kortárs líra kontextusában. A versek felolvasása után a diákok megosztották észrevételeiket a művek párhuzamba állításáról. Az így elindított gondolatok megalapozták és elősegítették a házi feladatban szereplő versösszehasonlítás kidolgozását. Az utolsó szakasz élményszerűségét a kivetített Babits-kézirat adta. A Babitsról készült ábrázolások, a szerző hangja, végül kézírása az óra végére komplex képet alakított ki a tanulóknál.

9 Kutatási eredmények: a tanulói reflexiók összesítése és elemzése

Dolgozatom utolsó részében a tanulók által kitöltött online kérdőív eredményeit összesítem vizuális kimutatásokkal annak érdekében, hogy igazoljam kutatásom hipotézisét. A kutatási eredmények reprezentatív számmal bírnak, hiszen összesen 176 adatközlő (diák) válaszait dolgoztam fel. Az online kérdőív (lsd. 4. számú melléklet) összesen hét kérdést tartalmazott, amely vizsgálta a vizuális és auditív segédanyagok hozzáadott mértékét az óra élvezhetőségéhez; a diákok által legérdekesebbnek tartott feladatokat és órai szakaszokat, és annak miértjét; továbbá a tanulók saját viszonyulásuk megváltozását Babits Mihály költészetéhez. A kérdőív kifejtést igénylő kérdéseire adott konkrét válaszokból válogatást csatolok dolgozatomhoz. (lsd. 6. számú melléklet)

I. A feladatok eloszlása



A válaszadók majdnem fele a kreatív versírást tartotta a legérdekesebb feladatnak. Legtöbb esetben az indoklás a feladat újszerűségében és kreativitást igénylő jellegében fogalmazódott meg. A tevékenység változatos és alkotást igénylő mivolta nagyban hozzá tett az óra élvezhetőségéhez, továbbá kimozdította a tanulókat a megszokott komfortzónájukból. Az életrajzi helyszínek és verssorok párosítása szintén interaktivitása miatt lett hangsúlyosabb az eredményekben. A diákok úgy érezték, hogy részesei lehettek a jelentésalkotás folyamatának. A képek alapján történő szabad asszociációs feladat közelebb hozta a diákokat Babits személyéhez, jobban megismerték a szerzőt, illetve kapcsolódási pontokat fedeztek fel életművének sokszínűségével.

II. Közelebb kerültél-e Babits költészetéhez? Miért?

A fenti kérdés tán az egyik legfontosabb jelen esetünkben, hiszen itt mutatkozik meg, hogy a problémacentrikusság és élményközpontúság ötvözésével felépített óra mennyiben hozta közelebb Babits költészetét a diákokhoz. A 176 diák közül csak 8-an adtak nemleges választ, azaz kevesebb, mint 5 %. Vagyis elmondható, hogy feltevésem bizonyosságot nyert. A diákok indoklásait pár a kérdőívből kiemelt idézettel mutatom be, amelyek magukba foglalják a többi diák magyarázatát is:

„A legkönnyebben az interaktív feladatokkal lehet közelebb kerülni, tehát igen.”

„A képek és a kis életrajzi kitérő sokat segítettek, képek, valamint azáltal is közelebb kerültem a költészetéhez, hogy hallhattuk a hangját.”

„Igen, mert a vers filozófiájának részletes elemzése által jobban megértettem, hogy mit is jelent, hogy Babits egy "poeta doctus". ”

„Igen, mivel átelemeztük érdekesebb szemszögekből, így több értelmet nyert számomra.”

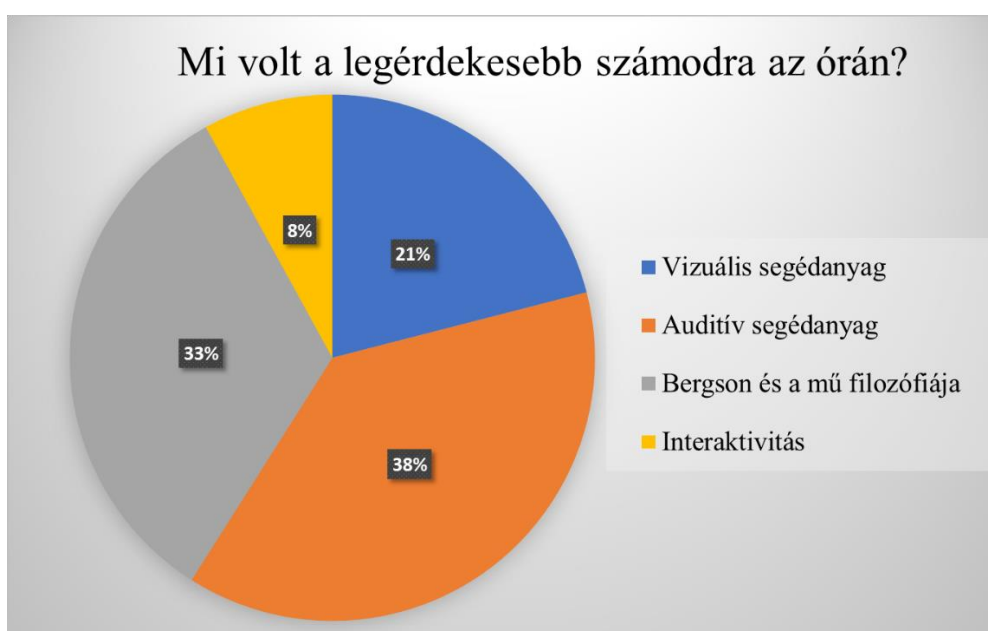
„Igen, mert élőben halhattam, ahogy Babits felolvassa az egyik versét.”

„Igen, mivel a vers elemzése mellett rengeteg betekintést nyertünk az életébe, és egyéb műveibe, költészetébe is.”

„Igen, főleg, hogy kortárs verset is néztünk.”

A válaszokból kitűnik, hogy a közelebb kerülés folyamatát az óra élményközpontú és problémacentrikus feladatai adták. Legtöbbször a szerző hangját, a képeket említették, de közrejátszott kézirat bemutatása, illetve a mű gondolatiságának részletes megvitatása is.

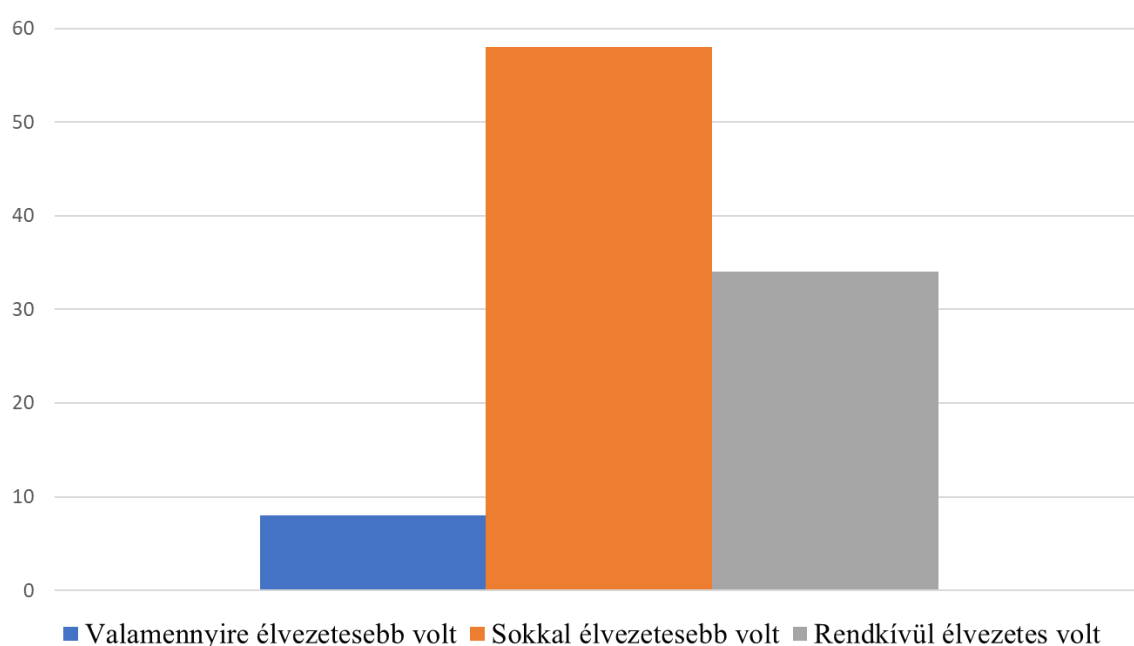
III. Az óra legérdekesebb részének kimutatása



A vizuális és auditív segédanyagok teszik ki a tanulók által megítélt legérdekesebb elemét az órának. Viszont figyelemre méltó a Bergson és a mű filozófiájának százalékos arányára. Az eredmények alapján sikeres volt a költemény bonyolult és összetett filozófiájának tanulói feldolgozása és elmélyítése, amihez az órai interaktivitás is nagyban hozzájárult.

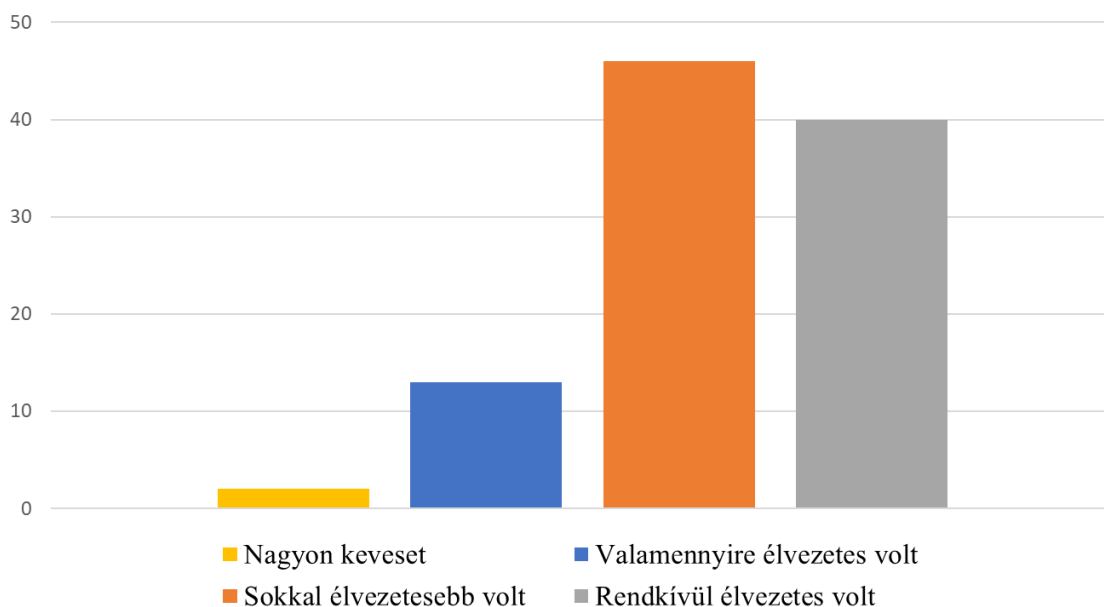
IV. Az auditív és vizuális segédanyagok hozzájárulása az óra élvezhetőségéhez

Mennyi többletet adtak az óra élvezhetőségéhez a kivetített képek és a digitális prezentáció?



Az adatközlők összesen 92%-a szerint sokkal vagy rendkívül élvezetessé tette a tanórát a vizuális segédanyagok. Ez a szám összefüggésben van azzal, hogy a kérdőív előző kérdéseiben többször megemlítették a diákok, hogy a képek hozzájárultak Babits gondolati költészetének mélyebben elsajátításához.

Mennyi többletet adtak az óra élvezhetőségéhez a lejátszott hanganyagok?
(a vers művészi meghallgatása és Babits Mihály saját hangján előadva)



Az órán elhangzott két hanganyagot a tanulók 86%-a vélte sokkal és rendkívül élvezetesnek az óra menetében.

V. Volt részed korábban olyan kreatív írás feladatban, ahol irányított szempontok alapján kellett verset írnod?

Habár a diákok 81%-a nyilatkozott igennel, sokan hozzátették, hogy az irányított szempontok sokszor hiányoznak a pedagógiai gyakorlatból. Volt olyan diák, aki külön kiemelte, hogy a kötött forma hozzájárult a feladat sikeres teljesítéséhez, mivel támaszt nyújt az alkotási folyamatban. Továbbá több „igen”-t írt válaszadó megjegyezte, hogy nagyon ritka az ilyen alkotóerőt és kreativitást fejlesztő tevékenység az irodalomórákon. Érdekes, hogy tanulók 19%-a még nem találkozott hasonló feladattal, számukra ez nagy meglepetés volt, de ez természetesen a különböző középiskolákban tanító magyartanárok gyakorlataitól is függ.

Összegzés

Kutatásomat négy fő fázisból állt, melyek mind összekapcsolódnak egymással kontinuumot alkotva. Az első szakaszban foglalkoztam az élményközpontú és problémacentrikus irodalomoktatás elméleti megalapozásával. A meglévő szakirodalom alapján mélyítettem el és foglaltam össze a két szemlélet jellemzőit és kardinális különbségeit, annak érdekében, hogy minél pontosabban tudjam a gyakorlati kivitelezést véghez vinni. Ahhoz, hogy teljesebb képet kapjak, két irodalomtankönyvben vizsgáltam a két szemlélet megjelenését. Arra voltam kíváncsi, hogy az egész tankönyvet, de még specifikusabban a Babits Mihály életműről szóló fejezetet miként működteti, hogyan hatja át a problémacentrikusság és élményközpontúság, melyik túlsúlya jelentkezik inkább. A harmadik fázis tartalmazta Babits Mihály *Esti kérdés* c. művéről szóló óraterv elkészítését és a tanórák gyakorlati megvalósítását. A negyedik, s egyben az utolsó fázis végül a diákok által készült tanórai reflexiók összesítése és elemzése, valamint hipotézisem bizonyítása volt.

Dolgozatom Babits Mihály életműve tanítási módszereinek újszerű változatát kívánta bemutatni, továbbá a gyakorlati tanórák megvalósításával és a diákok reflexiói értékelésével eredményességét igazolni. Mint leendő magyartanár, számomra a két irodalompedagógia együttes alkalmazása jelenti az irodalomoktatás jövőjét, illetve hogy tantárgyunk presztízse újból kiérdemelt helyére kerüljön. A két szemlélet főbb különbségei, hogy az élményközpontú elsősorban az esztétikai minőségekre, az interaktív és kreatív alkotásra, a művekben felfedezhető, fellelhető esztétikumra koncentrál; míg a problémacentrikus inkább gondolkodtat, elemeztet és etikai-morális értékeket ütköztet. Az irodalomórán mindkét aspektus jegyeire szükség van, hogy a diákokban kiformálódjon az olvasásélmény, továbbá hogy olyan tapasztaltokra, készségekre és képességekre tegyenek szert az irodalommal való találkozás során, ami később életbeli boldogulásuk szerves eleme lehet.

Alaphipotézisemet, miszerint az „élménytől a problémáig” irodalomoktatási megközelítésmód nagyban segíti a diákokat a vers feldolgozásában, bizonyítja a reflexiók összegzése. Az élményszerzés mellett, kritikai és esztétikai gondolkodásuk, vitakultúrájuk és kreatív alkotási készségük is fejlődött. Az élményközpontúság elvezet a problémacentrikussághoz, s ezáltal Babits filozofikus-gondolati lírája érthetőbbé, befogadhatóbbá válik. A jövő irodalompedagógiájának sikeres útja számomra az alábbi tételben tükröződik: „Élménytől a problémáig, diáktól az irodalomig.”

Babits szavaival azt is állíthatjuk, hogy az irodalom „nem a könyvek, hanem az élet tanulmánya: nem is tanulmány, hanem nevelődés: edződés az életre. [...] a legfőbb, leghasznosabb. S legélvezetesebb is. Mert mi lenne élvezetesebb, mint érezni, hogy napról-napra több ember leszel, használhatóbb, képesebb gondolkodni, kifejezni gondolataidat, megérteni, élvezni másokét” (Babits 1910a: 3).

Bibliográfia:

Babits Mihály 1910 a. Irodalmi nevelés, stilisztika és retorika a gimnáziumban. Egy tantárgy filozófiája. *Nyugat* 3.

Babits Mihály *Angyalos könyv*. Országos Széchenyi Könyvtár Kézirattára. Fond III / 2356.

Barthes, Roland 1996. A szerző halála (ford.: Babarczy Eszter). In: *A szöveg öröme* (ford.: Babarczy Eszter – Kovács Sándor – Mihancsik Zsófia – Romhányi Török Gábor). Osiris. Budapest.

Bodrogi Ferenc Máté 2016. A fesztiválizáció paradigmája: reflektált élményközpontúság elméleti alapvetés. In: Bodrogi Ferenc Máté (szerk.) *Élményközpontú Irodalomtanítás: kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*. Savaria University Press. Szombathely. 45-81.

Bókay Antal 2009. Babits korai poétikája és az *Esti kérdés*. In: Füzfa Balázs (szerk.) *Esti kérdés*. Savaria University Press. Szombathely. 33-57.

Faragó Kornélia 2009. A kérdés végtelenje. Babits Mihály: *Esti kérdés*. In: Füzfa Balázs (szerk.) *Esti kérdés*. Savaria University Press. Szombathely. 103-111.

Fenyő D. György (szerk.) 2017. *A szöveg vonzásában: Arató László tiszteletére*. Budapest.

Füzfa Balázs 2008. *irodalom_11*. Krónika Nova Kiadó. Budapest.

Füzfa Balázs 2016. Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: Bodrogi Ferenc Máté (szerk.) *Élményközpontú Irodalomtanítás: kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*. Savaria University Press. Szombathely. 9-44.

Füzfa Balázs 2020. Kánonok (h)arca avagy irodalomta(la)nítás Magyarországon 1987-2020 között. *Élet és Irodalom*. LXIV. évfolyam. 48. szám.

Gál István 1975. Babits egyes verseinek keletkezéséről. *Irodalomtörténet* 2: 459.

Genette, Gérard 1996. Transztextualitás (ford.: Burján Mónika). *Helikon* 1-2: 82- 90.

Gordon Győri János 2009. Mit tud nekünk mondani a költő magyarórán? Babits és más költők versmondása. In: Füzfa Balázs (szerk.) *Esti kérdés*. Savaria University Press. Szombathely. 453-466.

Gadamer, Hans-Georg 2003. *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata* (ford.: Bonyhai Gábor). Osiris. Budapest.

Kelevéz Ágnes 2009. Teremtő műfeldolgozás. Bergson időszemléletének hatása az *Esti kérdésben*. In: Füzfa Balázs (szerk.) *Esti kérdés*. Savaria University Press. Szombathely. 11-32.

Láng Gusztáv – Pusztay János – Sipos Lajos – Vörös Ferenc (szerk.) 2018. *Élményközpont: Füzfa Balázs 60 éves*. Savaria University Press. Szombathely.

Mekis D. János 2014. Konzonancia és vokalitás (Babits Mihály: Esti kérdés). In: Uő., *Vers és kontextus. A modern magyar líra mint irodalomtörténeti probléma*. Pro Pannonia Kiadó. Pécs. 53 - 73.

Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó. Budapest. Savaria University Press, Szombathely.

Pethőné Nagy Csilla 2014. *Irodalom 11/ II*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 64 -113.

Pogonyi Szabolcs 2003. Az értelmezés szabadsága. Richard Rorty és Umberto Eco vitája. *Világosság* 11-12: 83-87.

Sebők Melinda 2018. Élményközpontú irodalomoktatás Füzfa Balázs tankönyveiben. In: Láng Gusztáv – Pusztay János – Sipos Lajos – Vörös Ferenc (szerk.) *Élményközpont: Füzfa Balázs 60 éves*. Savaria University Press. Szombathely. 262-269.

Sipos Lajos 2002. *Új klasszicizmus felé....* Argumentum kiadó. Budapest.

Sipos Lajos 2008. *Babits Mihály*. Balassa Kiadó. Szekszárd.

Szitár Katalin 2009. A költészet mint „esti kérdés”. In: Füzfa Balázs (szerk.) *Esti kérdés*. Savaria University Press. Szombathely. 60-61.

Végh Balázs Béla 2009. Kérdések ideje: este. In: Füzfa Balázs (szerk.) *Esti kérdés*. Savaria University Press. Szombathely. 73-79.

Internetes hivatkozások:

Babits Mihály 1910 b. Bergson filozófiája. *Nyugat* 14.
<https://epa.oszk.hu/00000/00022/00060/01697.htm> (2020. december 22.)

Füzfa Balázs 2009. *Irodalomtanítás – de meddig?*. Olvasáspedagógia.
https://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/fb_0902.htm#1 (2020. december 22.)

Hervainé Szabó Gyöngyvér 2017. *Sikerkompetenciák. Az intelligens szakosodás pályaaorientáció nézőpontjaiban*.
<http://www.kodolanyi.hu/palyaorientacio/images/tartalom/File/tanulmany/sikerkompetenciak-vegleges.pdf> (2020. december 22.)

Nemes Nagy Ágnes 1984. A hegyi költő: Vázlat Babits lírájából. In: Nemes Nagy Ágnes. *A magasság vágya: Összegyűjtött esszék II.* Budapest. Petőfi Irodalmi Múzeum Digitális Irodalmi Akadémia. 2011. https://reader.dia.hu/document/Nemes_Nagy_Agnes-A_magassag_vagya-211 (2020. december 22.)

Ricoeur, Paul 2001. A szöveg mint modell: a hermeneutikai megértés (ford.: Szabó Márton). *Lettre* 42. <https://epa.oszk.hu/00000/00012/00026/ricoeur.htm> (2020. december 22.)

Rába György 1983. *Babits Mihály*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest. https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/RABA/raba00257_kv.html (2020. december 22.)

Rosenblatt, Louise M. 1995. *Literature as Exploration*. Modern Language Association. New York. https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=InCADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=R+OSENBLATT,+Louise+M.:+Literature+as+Exploration+pdf&ots=zG1QGoXPty&sig=RVK2D92OJJXxmtY_xcGjE-xe_WU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (2020. december 22.)

Mellékletek:

1. számú melléklet: A bemutatóóra óraterve

Iskola/osztály: 11. osztály
Az óra címe: Babits Mihály költészete, az <i>Esti kérdés</i> és a <i>Messze...messze...</i> című versekre fókuszálva
Tematikus egység: Életmű – Babits Mihály
Az óra célja, feladata: Babits Mihály költészetének felfedeztetése élményközpontú és problémacentrikus feladatok során. Az új ismeretet feldolgozó óra célja megismertetni Babits Mihály: <i>Esti kérdés</i> című versét. Feladat: a vers hermeneutikai elemzése, a mű filozófiájának megbeszélése, a vers térszerkezetének vizsgálata, közös értelmezés a költészet varázsának fenntartásával. A diákok ösztönzése a kreativitásra. A diákok megismertetése Babits Mihály kortárs intertextusban való megjelenésével.
Az óra fő didaktikai feladata: a kommunikációs kompetencia, a kritikai gondolkodás, esztétikai és vitakultúra fejlesztése, élményszerű szövegismertetés
Előzetes ismeretek: Babits Mihály életútjának ismerete
Tananyagok, eszközök: internet, laptop, digitális prezentáció, füzet, versszövegek

Az óra menete

Idő	Tanári–tanulói tevékenységek	Didaktikai feladat	Munkaformák	Módszerek	Eszközök
0-3.	Szabad asszociációs feladat A mai órán Babits Mihály költészetével fogunk foglalkozni. Nézzétek meg a Babits Mihályról készült portrékat, fotókat és festményeket! Az egyik leghíresebb portrét Babits Mihályról a neves posztimpresszionista festő, Rippl-Rónai József készítette. Mi jut eszetekbe Babits Mihályról a képek alapján? Milyennek tűnik a költő a róla készült ábrázolások alapján?	Ráhangolódás Témakör bevezetése Motiválás	Frontális	Megbeszélés Asszociatív gondolkodás fejlesztése vizuális segédanyag segítségével	Digitális prezentáció Képek Babits Mihály ábrázolásairól

3-6.	A mai órán Babits Mihály <i>Esti kérdés</i> című költeményével fogunk foglalkozni. Kérlek hallgassátok meg a verset Latinovits Zoltán előadásában! A vers hallgatása közben figyeljétek meg, hogy milyen fő gondolatmenet szervezi a művet! Az előadás közben a vers szövegét a kiosztott lapon olvashatjátok. Link: https://www.youtube.com/watch?v=MrT_KaPKYfg	Jelentésteremtés A vers meghallgatása művészi előadásban	Frontális	Figyelem, koncentráció szövegértés auditív és vizuális segédanyaggal szövegolvasás, némaolvasás	Hangfal Internet Vers szövege
6-9.	A diákok megfigyelésinek meghallgatása, megbeszélése irányított tanári kérdések alapján. <u>Kérdések:</u> Mi a vers elmélkedésének fő kérdésköre? (lételméleti indíttatású bölcséleti kérdés, létezés okaira való rákérdezés) Milyen gondolatmenet szervezi a művet? (az idő múlásának tapasztalása, az emberi lét körkörössége) Milyen kapcsolatban van vers címe a vers tartalmával? (a cím a kérdezés körébe vonja a versteremtő pillanatot; az est sajátos belső, fantáziaeredetű látásközeg)	Válaszok meghallgatása, megbeszélése Címmeditáció	Frontális	Kérdve-kifejtő Ellenőrzés	Versszöveg

9-14.	Vizsgáljuk meg a mű gondolati és filozófiai hátterét! A tanár a vers megértéséhez szükséges tanári magyarázat keretében ismerteti Bergson időszerkezetének elméletét. Babits Mihály <i>Bergson filozófiája</i> című 1910-es esszéjében így foglalja össze Bergson elméletét az időtapasztalásról: „A múlt nem mindegy a jelennek, hanem hat a jelenre, bizonyos értelemben benn van a jelenben az egész múlt: ez más szóval az emlékezet. A teremtidőnek tehát lényege az emlékezet” (Babits 1910: 14). A tanár felolvassa a vers részletét a „merengj a messze múltba visszaríván...” sortól.	Jelentésteremtés ismeretbővítés új ismeret feldolgozása	Frontális	tanári magyarázat	Laptop Digitális prezentáció
14-19.	Beszéljük meg közösen a vers részlete alapján az alábbi kérdéseket: Milyen filozófiai kérdéseket feszeget a költő? Hogyan nyilvánul meg Bergson hatása? Milyen összefüggést találtak a mitológiai motívumok megjelenésére a versben? Egyetértetek-e Bergson elméletével, miszerint az emlékezés nem visszatekintés a múltba, hanem a múlt minduntalan betüremkedése a jelenbe?	Jelentésteremtés Szövegértés A vers filozófiájának elemzése	Frontális osztálymunka	kritikai gondolkodás fejlesztése Kérdve kifejtő műelemzés megadott szempontok alapján	Laptop Digitális prezentáció Versszöveg

19-23.	A diákok válaszainak megbeszélése a tanár irányításával.	Válaszok megbeszélése	Egyéni Frontális	Kérdve kifejtő Ellenőrzés Megbeszélés Érvelés, értelmezés	Versszöveg Füzet
23-26.	Hallgassuk meg a vers részletét Babits Mihály saját előadásában. A vers meghallgatása a „vagy épp a vízi városban, a Ríván” részig. Meghallgatás utáni kérdések: Milyen hatást vált ki a vers, milyen a hangzása? Így képzeltek el Babits Mihály hangját? Miben tért el a művészi meghallgatástól? Link: https://www.youtube.com/watch?v=tsS458gIxKo	Jelentésteremtés A vers meghallgatása a költő előadásában szöveghatás és szöveghangzás vizsgálata	Frontális Egyéni	Figyelem, koncentráció A vers részletének meghallgatása auditív segédanyaggal	Hangfal Internet Versszöveg

30-33.	Babits <i>Messze...messze...</i> című versében is megjelenik az utazás témája, azon belül Olaszország is. A verset 1907-ben írta, és 1909-ben jelent meg a <i>Levelek Iris koszorújából</i> c. kötetben. A vers egy képzeletbeli utazás, amelyben a vágy és a kudarc kettőssége jelenik meg. A tanár felolvassa vers részletét. „Spanyolhon. Tarka hímű rét. Tört árnyat nyujt a minarét. Bus donna barna balkonon mereng a bibor alkonyon. Olaszhon. Göndör fellegek. Sötét ég lanyhul fülleteg. Szökőkut vize fölbuzog. Tört márvány, fáradt mirtuszok.”	Elvonatkoztatás	Frontális	Tanári előadás	Laptop Digitális prezentáció Versszöveg részlete
33-40.	Írjatok ti is egy négysorost a <i>Messze...messze...</i> című vers mintájára! Használjátok fel eddigi utazási élményeiteket, tapasztalataitokat!	Motiválás Kreatív írásra ösztönzés Íráskészség fejlesztése	Kooperatív csoportmunka	A kreatív gondolkodás és az íráskészség fejlesztése Munkáltatás	Füzet
40-42.	Pár diák versének meghallgatása.	Feladatmegoldások megbeszélése Ellenőrzés	Frontális Egyéni	Figyelem, koncentráció Élményszerű osztálymunka	Füzet

42-45.	Babits Mihály költészete hatással van a kortárs költők műveire is. Babits Mihály szövegei többször intertextuális viszonyban jelennek meg a kortárs művészek munkáiban. Nézzük meg Kovács András Ferenc erdélyi magyar költő <i>Babits Mihályhoz</i> című művét, amely Babits Mihály: <i>Arany Jánoshoz</i> című szonettjének parafrázisa. A tanár kiosztja a két vers szövegét, majd felolvassa a műveket. A tanár utána kivetíti Babits szonettjének kézirátát. Babits szonettje és KAF párverse meghallgatása után a tanár közös reflektálásra invitálja a diákokat. Mit vettetek észre a két mű kapcsolata között? Házi feladat: Gyűjtsetek hasonlóságokat és különbségeket a két mű között! Milyen új értelmet ad KAF parafrázisa? Milyen szempontból tér el az átírás?	Reflektivitás Elvonatkoztatás a kortárs irodalom bevonásával Érvelés a versszövegek segítségével Házi feladat előkészítése Összehasonlító szövegértelmezés	Frontális Frontális osztálymunka Egyéni	Tanári előadás Érvelés, értelmezés, esetleg vita Kritikai gondolkodás fejlesztése	Laptop Digitális prezentáció Füzet Versszövegek
--------	--	--	--	--	--

2. számú melléklet: A digitális prezentáció diái

Messze... messze...

Babits Mihály: Esti kérdés

Téma

KAF parafrázis

Babits felolvasása

Képek

Keletkezés

Vers meghallgatás

Filozófiai háttér

Mi jut eszetekbe Babits Mihályról a képek alapján?

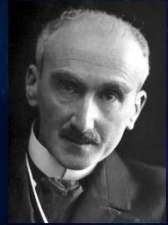
The collage consists of seven distinct photographs. The top row features three images: a black and white portrait of Babits Mihály with a mustache, resting his head on his hand; a color portrait of him in a brown suit, looking directly at the camera; and a color portrait of him with a mustache, resting his head on his hand. The middle row contains three images: a black and white portrait of a young Babits Mihály; a color portrait of him in a brown suit, looking intensely at the camera; and a color family photo of Babits Mihály, his wife, and their young child. The bottom row features three images: a black and white portrait of a young Babits Mihály; a color photo of three men standing outdoors near a body of water; and a color photo of Babits Mihály lying in bed, looking unwell. A small 'Prezi' logo is visible in the bottom left corner of the collage.

Keletkezés

„Rendkívül sok élményem van ebben a versben, ezért szeretem. Nagyon a lelkemhez nőtt!”

- 1908-ban kezdte el írni Szegeden
- 1909 tavaszán fejezte be Fogarason
- 1911-ben jelent meg a *Herceg, hátha megjön a tél is!* című kötetében
- 53 soros, egyetlen szecessziósan szerkesztett mondatból áll
- 3 részre tagolódik („midőn”, „olyankor” és „ott”)

[illegible]



Bergson filozófiája

- Henri Bergson L'Évolution créatrice (Teremtő fejlődés) című 1907-ben megjelenő műve
- bergsoni időszemlélet ("teremtő idő")
- Az idő relatív, viszonylagos.
- Eltér az órával mérhető idő (objektív idő) és az egyénileg megélt idő (szubjektív idő).
- Az emlékezet révén benne van az egész múlt a jelenben, s valamit ad hozzá.

*Bergson
filozófiája*

Kérdések



Babits: Bergson filozófiája (1910)

"A múlt nem mindegy a jelennek, hanem hat a jelenre, bizonyos értelemben benn van a jelenben az egész múlt: ez más szóval az emlékezet. A teremtőidőnek tehát lényege az emlékezet."



Mitológia

Danaida - lányok ("s a felhők, e bús Danaida-lányok")

- Danaosz király 49 lányának egy feneketlen hordóba mindörökké vizet kellett meríteniük.

Sziszüphosz története ("s a nap, ez égő szizifuszi kő")

- Örök időkre hiábavaló erőfeszítés
- Egy súlyos kő felgörgetése a hegyre, amely mindig visszagurul

Értelmetlen munka kínját jelképezik

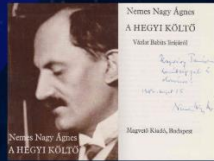


A vers Babits Mihály saját előadásában



Nemes Nagy Ágnes: A hegyi költő (1984)

„Olyankor (vagyis este) bárhol járj a nagyvilágban – így kapcsolódik a második rész az elsőhöz. S ettől kezdve úgy szélesedik ki a vers, mintha egy emelkedő repülőgépről fényképeznél a vidéket: egyre táguló körökben látjuk a világ képeit. A költő szobájából indulunk...”



Térszerkezet



Térszerkezet Életrajzi helyszínek

"olyankor bárhol járj a nagyvilágban" :

1. "vagy otthon ülhetsz barna, bús szobádban,"
2. "vagy kávéházban bémészan vigyázd,"
3. "vagy országúton, melyet por lepett el, álmos kocsisod bóbiskolva hajthat;"
4. "vagy idegen várost bolygván keresztül"
5. „vagy épp a vízi városban, a Ríván”



**"vagy otthon ülhetsz barna,
bús szobádban,"**

Szekszárd - Születési helye
(1883. november 26.)

Fogaras - Fogarason első
lakhelyének szobájának falai
valóban barnák voltak
(1908-1911)



**"vagy kávéházban bémészan
vigyázd,"**

Szeged - Szegeden a Tisza-kávéház
(1906-1908)

Kún Józseffel (költő barátja) szívesen
tartózkodott itt.



**"álmos kocsisod
bóbiskolva hajthat"**

Baja - bajai kocsikázás

1905-től tanít Baján



Prezi

**"vagy idegen várost
bolygván keresztül"**

Pest - gyerekkor pesti emlékei (1888-1890, Baross u. 40),
Egyetemi hallgató Budapesten

"Két évig laktam elemista koromban
Pesten és így iszonyú éles benyomásom maradt az esti
hosszú utcákról, az Andrássy-útról."

Prezi

„vagy épp a vízi városban, a Ríván”

Velence - Babits 1908-as velencei útja

- egész életére, életművére kiható
utazási élmény volt
(Zrínyi Velencében c. verse)
- Velencében egy hetet töltött



Prezi

Messze... messze...

"Spanyolhon. Tarka hímű rét.
Tört árnyat nyujt a minarét.
Bus donna barna balkonon
mereng a bíbor alkonyon.

Olaszhon. Göndör fellegek.
Sötét ég lanyhul fületég.
Szőkőkut víze fölbuzog.
Tört márvány, fáradt mirtuszok."

/1907, megjelent: 1909, *Levelek Iris koszorújából* c.
kötetben/

- Képzeletbeli utazás, vágy és a kudarc kettőssége

**Kreatív
írás**

Prezi

Kovács András Ferenc (1959-)

- Kossuth-díjas erdélyi magyar költő, esszéíró, műfordító
- *Babits Mihályhoz* (2002)

KAF
parafrázis





Babits Mihály: Arany Jánoshoz
(Egy megzavart verselő a XX. században)

Hunyt mesterünk! tehozzád száll az ének:
ládd, léha gáncsok lantom elborítják
s mint gyermek hogyha idegenbe szidják
édesapjához panaszkodni tér meg:

úgy hozzád én. E nemzedék szemének
gyenge e láng, bár új olajak szitják:
cintányérral mulatnak már a szittyák
s rejtett kincset sejteni rá nem érnek.

S kiáltanak: Nincs benne tűz, sem érzés!
nem takart seb kell, inkább festett vérzés!
és jönnek az új lantosok sereggel,

sebes szavakkal és hangos sebekkel:
egy sem tudja mit mond, de szóra bátor,
magát mutatni hősi gladiátor.

(1910)

Babits Mihályhoz
(Egy megzavart verselő a XX. századból)

Hunyt mesterem! ma hozzád száll az ének:
ládd, léha gáncsok hangom elborítják
s mint gyermek hogyha idegenbe szidják
édesapjához kapaszkodni tér meg:

úgy hozzád én. E nemzedék szemének
gyenge e láng, bár új olajak szitják:
cintányérral mulatnak még a szittyák
s rejtett kincset sejteni rá nem érnek.

S kiáltanak: Nincs benne tűz, sem érzés!
nem takart seb kell, inkább festett vérzés!
és jönnek az új hangosok sereggel,

sebes szavakkal és hangos sebekkel:
egy sem tudja mit mond, de szóra bátor,
magát mutatni hősi gladiátor.

3. számú melléklet: NearPod alkalmazás – Párosítás feladat

Baja	"vagy otthon ülhetsz barna, bús szobádban,"	"vagy idegen várost bolygván keresztül"	Szeged
Szekszárd, Fogarás	"vagy kávéházban bámészan vigyázd,"	"álmos kocsisod bóbiskolva hajthat"	Velence
Pest	„vagy épp a vízi városban, a Riván"		

4. számú melléklet: Tanulói kérdőív

Tanulói kérdőív a tanóráról

1. Melyik feladat tetszett a legjobban? Miért?
2. Közelebb kerültél-e Babits Mihály költészetéhez? Miért?
3. Mi volt a legérdekesebb számodra az órán?
4. Volt részed korábban olyan kreatív írás feladatban, ahol irányított szempontok alapján kellett verset írnod?
5. Mennyi többletet adtak az óra élvezhetőségéhez a kivetített képek és a digitális prezentáció? Jelöld válaszodat!
Semennyit
Nagyon keveset
Valamennyire élvezetesebb volt
Sokkal élvezetesebb volt így
Rendkívül élvezetes lett így az óra, hogy láttuk a képeket
6. Mennyi többletet adtak az óra élvezhetőségéhez a lejátszott hanganyagok? (a vers művészi meghallgatása és Babits Mihály saját hangján előadva) Jelöld válaszodat!
Semennyit
Nagyon keveset
Valamennyire élvezetesebb volt
Sokkal élvezetesebb volt így
Rendkívül élvezetes lett így az óra, hogy hallhattuk Babits saját hangját és a művészi előadást
7. Ha van bármi más megjegyzésed vagy hozzászólásod az órával kapcsolatban, kérlek, oszd meg velem.

5. számú melléklet: A kreatív írás produktumai (válogatás)

Szobám. Százféle maszkot vehetek
Mézes, lágy arcotok nyomódnak
Arcomhoz, és simogat vadul,
Amíg egy nem leszek veletek.

Svájc. Szép tájak, jó mód.
Kis falvakban is Ferrari.
A kannabisz az új kóla.
Ezután áll mindenki a sorba.

Arabhon. Tevék és homok.
Sehol egy patak sem csobog.
De mélyen a sivatag alatt
folyékony arany is akad.

Olaszhon. Tornyos városok,
Hol mopedek száma sok.
Pergő nyelvű emberek,
Körülöttem dombok, hegyek.

Osztrákhon. Erdős hegyek,
Köztük folyó patakok.
Egy völgybe a párán át
Világít be a Nap a farakásra.

Olaszhon, narancsos fények.
Napsugárban úszó hegy-völgyek.
Tengerpart és számtalan festői
Várrom kényeztetni szemem.

Santorini. Mély, kék tenger.
Fehér falak, kék háztetők,
Fekete, naptól izzó kövek
Még a szem ellát.

Osztrákhon. Kék hegyek köde,
Fehér gleccserek lomhán mozduló röge.
Legek dunai városa, Bécs,
Kajzerek szobra bambán néz.

Amsterdam. Színes kisváros.
Gomolygó felhő okozza álmod.
Egymást keresztező sok vízi utcácska.
Van Gogh posztimpresszionista tája.

Horváthon. Sok-sok tenger.
Sziklák, kanyargós utak és hegyek.
Megint hegyek, olíwabogyó.
Harapni friss a levegő.

Toulon. Pálmafák és kaktuszok.
Végtelenbe nyúló fakó hullámok.
Rémítően fej fölé tornyosuló
Hatalmas katonai hajók.

Írhon. Dimbes-dombos mezők,
Sziklák, parton düledezők,
Ködös utcán macskakő,
Mindig esik az eső.

Románhon. Szürke, szakadt táj.
Ellenünk rögzött, ezért fáj.
Hatalmas épület látszik,
Kultúra máshogy virágzik.

Otthon-hon. Hol legjobb nekem.
Kényelmes, jó fekvőhelyem.
Fedél ősszel, nyáron, télen,
Plafon, fal, padló, kert, minden.

Finnhon. Hófödte fenyvesek.
Távolban város, emberek.
Nyugodtság, nekem nem kell más.
Tajgavidék a szabadság.

Magyarország-nem más,
mindig mindenhol remek látvány,
mindenkire mélységes benyomás:
Balaton.

Olaszhon. Szűk utcák tengere.
Nap melegétől izzadó emberek.
Paradicsom, bazsalikom, mozzarella,
A fenséges nemzeti étel alapja.

Ausztria. Magas hegyek
Hideg levegő, elmegy.
Bécsi kastély, rengetegek.
Belső út maga a fellegek.

6. számú melléklet: A tanulói kérdőív válaszai a kifejtendő kérdésekre (válogatás)

Melyik feladat tetszett a legjobban? Miért?

- Az interaktív feladat, mert minket is kicsit gondolkodásra bírt, és sokkal jobban össze tudtam kapcsolni az életszakaszait helyszínekkel.
- A versírás.
- Nekem összességben az egész óra nagyon tetszett, de persze a párosítás feladat volt a legjobb.
- A legjobban az tetszett mikor meghallgattuk a verset az eredeti hangon, nagyon szép és régies volt.
- Nekem maga az óra menete tetszett, hogy megoszthattuk a gondolatainkat és hogy ha nem jöttünk rá valamire, nem megkaptuk a választ, hanem rávezettek minket a megoldásra.
- A 4 soros versírás, mert egyszerű volt és vidám.
- A versírás, mert kicsit lehetett kreatívskodni, amire nagyon kevés lehetőség van az iskolában.
- Babitsról gondolkodás a képek alapján.
- A párosítás feladattal jól memorizálhatók az információk.
- Vers alkotás kreatív volt és új.
- A Nearpod-os, mert interaktív volt.
- Az, amikor a részlet alapján ki kellett találni a helyszínt. Azért, mert mindig is szerettem az ilyen feladatokat, ahol a leírásból rá kell jönni, hogy melyik konkrét dologra utal.
- Az összepárosítás feladat, mert sikerélményként éltem meg.
- A versírás, mert változatossá tette az órát, és interaktív volt.
- A párosítás feladat, játékosan lehetett tanulni vele.
- A kreatív írás, mert érdekes volt.
- A 4 soros vers megírás feladat, mert kicsit talán kimozdított a komfort zónámból, hogy hirtelen kellett egy ilyet megoldani.

- A saját vers írás. Mert érdekes volt és feldobta az óra végét.
- Tetszett, amikor Babits életéről kiválasztott képeket mutattál! szerintem az fontos, hogy megismerjük jobban az adott író.
- A vershallgatás és összehasonlítás Babits és Latinovits előadásában, mert két egészen más előadás, két nagyon eltérő hangulatot ért el ugyanazzal a verssel.
- Babits életének bemutatása közelebbről, képek, hanganyagok alapján.
- A kreatív írás, nem gondoltam, hogy ilyen rövid időn belül tudok írni valami verset.
- A vers írás, mert kreativitást igényelt.
- A versírás, mert ez egy teljesen új dolog volt számomra.
- A párosítás, mert játék jellege volt.
- Mikor verset kellett írni, kellően zárt volt ahhoz, hogy rövid idő alatt lehessen valamit alkotni, de mégis igénybe vette a kreativitásunkat.
- A versírás nekem nagyon bejött, mert lehetőséget adott rá, hogy Babits gondolkodás(módj)ába közelebbi betekintést kapjunk, egyébként pedig a feladat kreatívsgot igénylő mivolta szintén nagyon szimpatikus volt számomra.
- Nem tudnék egyet kiemelni, igazából tetszett, hogy több dologba kreatívabban be tudunk vonódni a feladatok által.
- A vers írás kedves feladat volt, ritkán vannak kreatív dolgok órán.
- A versképzés, mert az a legkövetlenebb, és alapból is szeretem kiélni a kreativitásom.
- A versírás, mert ebben a formában új és kreatív volt.
- A kreatív írás, mert nem is gondolná az ember, hogy ilyen rövid idő alatt össze tud hozni valamit.

Közelebb kerültél-e Babits Mihály költészetéhez? Miért?

- Igen, mivel a vers elemzése mellett rengeteg betekintést nyertünk az életébe, és egyéb műveibe, költészetébe is.
- Igen, amiatt hogy hallottunk egy verset általa felolvasva.
- Igen, mert egyedi volt.

- Soha nem állt közel hozzám Babits költészete, de ezen az órán sok jó dolgot megtudtam.
- Igen, én amúgy is nagyon szeretem a filozófiát, és az ehhez kapcsolódó kérdéseket, nekem tetszenek ezek a fajta gondolkodó versek.
- Igen, jobban beleláttam életébe.
- Igen, főleg, hogy kortárs verset is néztünk.
- Azzal, hogy ilyen mértékben fejtegettük a kérdéseket és már-már filozófiai mélységekben jártunk, úgy érzem, jobban megértettem és feldolgoztam Babits költészetét.
- Mondhatjuk, hogy igen, mert Babitsnak ez a verse tetszett eddig a legjobban és érdekes volt az elemzése.
- A legkönnyebben az interaktív feladatokkal lehet közelebb kerülni, tehát igen.
- Nem nagyon köt le az irodalom, de ilyen formában nekem is érdekes volt.
- A képek és a kis életrajzi kitérő sokat segítettek, valamint azáltal is közelebb kerültem a költészetéhez, hogy hallhattuk a hangját.
- Igen, mert foglalkoztunk a személyiségével is Babitsnak, például, hogy milyen ember lehetett a kép alapján.
- Igen, mert egy érdekes filozofikus kérdést vetett fel. Én személy szerint egyetértek vele a múlt-jelen viszonyáról.
- Igen, mert előtérbe kerültek a Babits költészetére vonatkozó jegyek, és így már könnyebben és jobban átlátom az egészet.
- Igen, mert a vers filozófiájának részletes elemzése által jobban megértettem, hogy mit is jelent, hogy Babits egy "poeta doctus".
- Igen, mert érdekes volt filozófiai elméletekhez kötni a vers tartalmát.
- Valamivel igen, mert így könnyebben meg tudtam érteni a versek jelentését, ill. Babits gondolatait.
- Igen, mert nagyon jó volt, hogy a képek alapján és a magyarázat alapján megértettem végre a verset.
- A műveinek összekapcsolása filozófiai gondolatokkal segített megérteni a költőt is, szóval igen közelebb kerültem.
- Nem nagyon.
- Igen, mivel átelemeztük érdekesebb szemszögekből, így több értelmet nyert számomra.
- Igen nagyon, a prezentáció sokat segített.

- Igen, mert többet megtudtam róla.
- Őszintén igen, mivel most tényleg tudtam figyelni az órán az átlagos magyar órával ellentétben.
- Valamennyire igen, bár az irodalom tantárgy nem a kedvencem.
- Hogyne, a versek elemzése mindig közelebb hoz a költőhöz, betekintést ad a lelki világába, az életrajzi vonatkozások is érdekesek voltak.
- Igen! Beteg voltam, amikor Babits életrajzát vettük, és ez az óra segített felzárkózni.
- Valamennyire igen - Részletesen, sokoldalról próbáltuk megismerni + képek, hanganyagok.

Mi volt a legérdekesebb számodra az órán?

- A hanganyagok, amik az órán elhangzottak.
- Hallhattam Babits Mihály hangját még ha csak egy videóról, de akkor is.
- Elméletek az idő múlásáról, emlékekről.
- Az, hogy megvizsgáltunk különböző szempontokat.
- Babits saját maga által felolvasott verse a rádióban.
- A kézirat, mindig is érdekelt milyen a költők kézírása.
- Nekem nagyon tetszett az órának a vizuális szemléltetése, jól össze volt rakva, ezenkívül érdekesen mesélt a versről.
- A hanganyagok, amik az órán elhangzottak.
- Bergson filozófiájára való kitérés, és ez alapján a vers értelmezése.
- A versírás.
- A képek, amiket láthattunk.
- Babits saját felolvasása és a Bergsoni filozófia megismerése.
- Talán leginkább maga az esti kérdés mint vers és a felvetett kérdések voltak a legérdekesebbek.
- Babits felolvasásának a stílusa.
- A Babits Mihályról fennmaradt hanganyag.
- Az előadásmód, ill. az interaktivitás.
- A képek és hanganyagok.
- A Babits által felolvasott versrészlet, mert ilyesmivel ritkán találkozni órán.
- Amikor az idő múlásáról és az élet értelméről volt szó.
- Az, hogy interaktív volt.
- A mitologikus történetek és a Bergson-elmélet.

- A képek Babitsról, főleg a fiatalkori képe.
- A filozofálás az időről.
- A filozófiai része.

Ha van bármi más megjegyzésed vagy hozzászólásod az órával kapcsolatban, kérlek, oszd meg velem.

- Összeszedett, friss, modern, érdekes volt!
- Nincs, nekem nagyon tetszett ez az óra.
- Nagyon tetszett, ahogy a Tanár Úr kihasználta az online oktatás előnyeit! Szerintem, kihozta az órából a legtöbbet.
- Őszintén nagyon élvezetes volt az óra.
- Az egyetlen, ami furcsa volt, hogy a végével a filozofikus vonallal kezdtük és nem időrendben, de ez részletkérdés:). Nagyon tetszett a vers is és az óra is.