

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Bölcsészettudományi kar

Tanári szakdolgozat

A PROBLÉMACENTRIKUS IRODALOMTANÍTÁS ELŐNYEI ÉS HÁTRÁNYAI

A bruneri intuíción fogalom alapján

Témavezető:

Dr. Cibula Katalin
főiskolai docens

Készítette:

Deák Márton János
Magyartanári MA

2014

1.1 Az irodalomtanítás régi és új kihívásai

Aligha van bárki a témával foglalkozók körében, aki ne értene egyet azzal az állítással, hogy az irodalomoktatás komoly kihívások előtt áll. Abban persze már nincs ilyen nagy egyetértés, hogy miben állnak ezek a kihívások, hogyan kellene megbirkózni velük, hol kellene kezdeni vagy éppen, lehetséges-e egyáltalán megreformálni a tantárgyat. Egyértelmű, hogy ezek a kérdések nem vizsgálhatóak felületesen. Valamennyi felmerülő probléma szerteágazó, akár maga az oktatási rendszer. Térben, időben, szociális vagy kulturális közeg függvényében az eltérések lehetetlenné teszik a problémáknak akár csak a pontos megnevezését is. Vagyis minden, a következőkben felsorolt kihívás tárgyalása önálló, mély kutatómunkát igényelne, amire jelen dolgozat sem terjedelmében sem kijelölt céljaiban nem alkalmas. Ennek ellenére éreztem úgy, mindenek előtt utalnunk kell a tantárgyat övező bizonytalanságok jellegére, hogy világossá váljon a dolgozat érdemi kérdésfelvetése.

Az irodalomoktatást övező kihívások egy része új és közismert. Gondosan körbejárt, túlírt és szinte teljességgel megoldatlan probléma például, a hipertexthez szoktatott elme rákényszerítése a fájoan lineáris gondolatmenetek elsajátítására. Az információs forradalom, napjainkban is javában zajló folyamata, nem csupán technológiai újításokat hozott, de alapjaiban formálta át az ismeretek feldolgozásának jellegét is. Az olvasási készségek rohamos romlása, amire a nemzetközi PISA-felmérések időről-időre felhívják a figyelmet, jelentős részben ebből az új szövegfeldolgozási jellegből és a közoktatás erre való válaszképtelenségéből fakad¹. Ugyanakkor el kell ismerni, hogy erre a kihívásra a pedagógia módszertana nagy erővel igyekszik reagálni. Bár elért eredményei néhol lassúnak és elszigeteltnek tűnhetnek, nincs igazán komoly okunk azt feltételezni, hogy ez így is marad. Sőt a probléma globális jellege miatt, ha hosszú idő alatt is, de mindenhol lezajlanak majd a szükséges változtatások. Ami persze nem jelenti azt, hogy ez az idővesztés nem okoz később komoly problémákat a jelenlegi iskolások számára. Nem feltétlenül kell azonban a XXI. század forradalmi újításaira gondolnunk, ha a tantárgyat körülvevő bizonytalanságokat szeretnénk számba venni.

Ezeknek a kihívásoknak egy jó részét már hosszú ideje görgeti maga előtt az irodalomoktatás. Van köztük, amit már felbukkanásuk idején sem tudott kielégítően megoldani és vannak olyanok is, amelyeket időközben termelt ki önmaga számára. Valószínű, hogy a repedések, ha ugyan nem szakadékok, jelentős része létezését a tantárgy mögött álló tudomány

¹ ARATÓ, 2006, 149.

identitászavarának köszönheti. Bár a fizikusok vagy a matematikusok nyilván tudnának érdekes részletekkel szolgálni, úgy érzem, mégis megengedhetjük a feltevést, hogy az empirikus tudományok rendelkeznek valamiféle átgondolt struktúrával, amiről azt feltételezik, hogy alapjai laikusok számára is elsajátíthatóak. Ezért nyugodt szívvel bízzák az alapozást az oktatási rendszerre. Ezzel szemben az irodalomtudomány csak igen távoli kapcsolatban áll az iskolai irodalomórakkal, mondhatni, csupán tárgyukban fedezhető fel némi átfedés. Ez lényegében érthető, hiszen a klasszicizmus szellemében megfogant és annak szempontrendszerét javarészt töretlenül magánviselő klasszikus irodalomtudomány, struktúráját tekintve elég szilárd volt ahhoz, hogy biztos alapot nyújtson a XVIII-XIX. század művészeti oktatásának. Sőt sokáig úgy tűnt, hogy ha kisebb döccenőkkel is, de a XX. század írásbelisége is integrálható ebbe a formába. Csak az új évezred fordulójának mediális és kulturális változásai tették szélesebb körben is nyilvánvalóvá, hogy abban a légkörben, amelyben az átlag magyar tanuló tölti mindennapjait, az eligazodáshoz meglehetősen kevés segítséget nyújt a korstílusok és szerzői portrék mégoly alapos ismerete is.

Nem különösebben új felismerés. A tudományosság visszacsempészése az irodalom oktatásába régi küzdelem, és bár sok harc lezajlott a fronton, a választóvonalak ma is ugyanott állnak, mint a 70-es években az első magyar reformtankönyvek idején². Érdeemes azonban röviden kitérni az érvek és ellenérvek hívószavaira, mert az évtizedeken végighúzódo vita a kezdetektől tartalmazta azokat a felvetéseket, amelyekről később a jelen dolgozatban is szó esik majd. A klasszicista irodalomtörténet bebetonozott struktúrájáról már volt szó. Itt kell megjegyeznem, hogy szó sincs értékítéletről. A XIX. század tudományosságát az akkori megközelítés megfelelően kielégítette, így abszolút alkalmas volt arra is, hogy az oktatás alapja legyen. A probléma nagyjából a XX. század közepén ütötte fel a fejét, amikor mind az irodalomtudomány, mind maga az irodalom egyre nyilvánvalóbban letért ezeknek a sémáknak a nyomvonalairól. Ugyanekkor Magyarországon a történelem alakulása úgy hozta, hogy előbb a revizionista célok szolgálatában célszerűnek tűnt, pusztán történeti vetületében tárgyalni az irodalmat³, majd a háború után a marxista irodalomtörténet egymaga maradt a porondon, hogy áthidalja ezt a krízishelyzetet. A maga részéről ezt derekasan megtette, módszerének árnyoldalai pedig csak később váltak világossá. Mivel az irodalom, marxista felfogásában, társadalmi felépítmény, valósága a társadalmi törvényeknek engedelmeskedik. Ez alapján teljesen érthető, ha az irodalomértéshez nem esztétikai kompetenciára, hanem csakis

² KULCSÁR-SZABÓ, 1994, 105.

³ MARGÓCSY, 1996

világnézeti tudásra van szükség⁴. Vagyis a szöveg megközelítéséhez rendelkezésre kell állnia a szükséges történeti ismeretanyagnak. És ezzel el is érkeztünk ahhoz a ponthoz, ahol az irodalom tanítása egyet jelent az irodalomtörténet tanításával, avagy Kulcsár-Szabó Ernő kifejezésével élve, az irodalom deliteralizálódik.⁵

A 70-es évek már emlegetett szemléletváltása, ezt a koncepciót fellazítva, egyfajta értékrelativizmust szorgalmazott, ami kiválóan beleillett az irodalomtudományok egyetemes folyamataiba. A magyar kánon számára ez a váltás, leegyszerűsítve a többértű értelmezési lehetőséget megengedő szerzők, Kosztolányi, Babits elsőbbségét jelentette volna Adyval vagy Móriczcal szemben. Nem mintha Ady percepciója valaha is egyértelmű lett volna, de a változás szorgalmazói, akkor ezen a választóvonalon képzeltek el a konnotáció előretörését az addig meglehetősen denotáció-centrikus tananyagban. A kezdeményezés általános ellenállást váltott ki, hiszen éppen a kánont és az irodalomszemléletet kívánta megváltoztatni.⁶

Ezzel el is érkeztünk a problémáknak ahhoz a csoportjához, amit jobb híján az irodalomoktatás által önmaga számára kitermelt kihívásoknak nevezek. Azokhoz, melyeknek megreformálása voltaképpen maga a probléma, hiszen szétverésük alapjaiban veszélyezteti a tantárgy eddigi szerkezetét, a nyereség és a veszteség mutatói pedig annyira átláthatatlanok, hogy könnyen visszariasztják a kísérletező kedvű pedagógusokat. Elsősorban a kronologikus szemléletre és magára a nemzeti kánonra gondolok. Ahogyan az imént is felhívtam már rá a figyelmet, a tárgyalt kérdések sokkal szerteágazóbbak annál, hogy ebben a bevezetőben pálcát törjünk felettük. Mégis érdemes egy alapvetést már itt leszögezni. A pusztán kronológiára épülő tananyagszerkezet homlokegyenest ellentmond az alapvető olvasói magatartásnak. Ha elfogadjuk célként az olvasóvá nevelés igényét, amiről a továbbiakban még részletesen szó esik majd, akkor teljességgel érthetetlen, hogy miért haladunk az anyagban hátrafelé. Mintha szándékosan választanánk a leghosszabb utat az ismeretlentől és távolítól haladva az itt és most felé. Ugyanakkor a kronológia az a struktúra, aminek a módszeres lebontása, de talán csak az elbizonytalanítása is végzetes lehet a tantárgy szempontjából, hiszen ez jelenti azt a szilárd kapaszkodót, amin a tantárgy tudományos alapjai jelenleg is nyugszanak.

Szép példája ez annak, hogy van, ami sosem változik. Bár a 70-es évek fordulata a kronológiát még nem támadta. Beérték volna azzal, ha sikerül megkérdőjelezni az esztétikum fogalmát, ha a tanulók azzal a benyomással távoznak a középiskolából, hogy az esztétikai ítélet nehezen hozzáférhető, hosszú munkafolyamat eredménye, koronként és személyenként is

⁴ KULCSÁR-SZABÓ, 1994, 107.

⁵ KULCSÁR-SZABÓ, 1994, 109.

⁶ KULCSÁR-SZABÓ, 1994, 110.

eltérő. Mindennek a kivitelezését pedig a szöveggel töltött idő bővítésével vélték megvalósíthatónak a kánon kárára.⁷ A pedagógustársadalom ellenállása már akkor is látványos volt.

Nem állítom persze, hogy elmúlt csaknem fél évszázadban nem valósult meg semmi az elképzelésekből. Azt gondolom ellenben, hogy a változások jó részét az eltelt idő kényszerítette ki, míg a marxista történeti szemlélet alapjait tekintve nem változott. Ha gondosan kigyomlálnák a középiskolai anyagból, valószínűleg nem maradna semmi. Ahogyan a közoktatás reakcióideje és válaszhajlandósága a kortárs folyamatokra is egyértelmű stagnálást mutat. Sőt, azt kell látnunk, hogy még a reformpróbálkozásokkal szembeni érvek sem változtak meg jelentősen.

Ki kell még térnem egy nyomokban hasonló, de még a kronológia kérdésénél is körmönfontabb problémára, a kánon szerepére. Sajnálatos módon az utóbbi időben az irodalmi kánon körül zajló diskurzus elhagyta eredeti terepét. Kikerült a közösségi portálok és megmondó blogok világába, ezzel együtt pedig felvett egy olyan nyelvezetet, amit e sorok írója szeretne figyelmen kívül hagyni. Ugyanakkor, kétségtelenül ez a jelenség mutatja legjobban, hogy a kötelező olvasmányok és a tantervi anyag elemei egyáltalán nem olyan közömbösek a tágabb társadalom számára, mint azt az oktatáspolitikai időnként hiszi. A kánon érinthetlensége szinte evidens, de ennek okai szerteágazóbbak, mint a kronologikus struktúra és a marxista szemléletmód esetében. A kánon az, aminek megtámadása széles társadalmi ellenkezést képes felkelteni. Egy társadalom saját kultúrájához való viszonya, legyen az egyébként bármilyen állapotban is, leginkább a nemzeti kánonban ragadható meg. Ami azt jelenti, hogy a kánon megbolygatása nem csupán oktatási vagy módszertani felvetés, de még csak nem is politikai vagy társadalmi probléma, hanem lélektani, egyéni identitáshoz kötődő kulcskérdés is egyben.

A fentiekben érintett problémák gyökereiket és kiterjedtségüket tekintve is a végtelenségig boncolgathatóak, a valódi kérdés azonban az, hogy lehetséges, sőt szükséges-e változtatni a tudomány és az oktatás kapcsolatán. Jómagam úgy gondolom, hogy igen, de végezetül álljon itt egy nyomós ellenérv. Lehet-e létjogosultsága egy tudományelvű irodalomoktatásnak, ha a társadalomnak nincs szüksége a bölcsésztszövegekre? A rengeteg vonatkozó statisztikai mutató helyett gondoljunk csak a piaci kereslet szempontjaira! Tényleg olyan nehéz megtalálni az ideális középutat a funkcionális analfabéta tömegek és a csupa irodalomtörténész nevelése között?

⁷ KULCSÁR-SZABÓ, 1994, 110.

1.2 Az oktatási célok ellentmondásai, a célstratégiák hiánya

Szorosan az eddigiekhez kapcsolódva szeretnék még egy kulcsproblémát röviden körüljárni, mégpedig azt a tananyag-szervezési alaphibát, amit Knausz Imre az iskolai anyag fókuszátlanságának nevez.⁸ Magát a fókuszát a legegyszerűbb megközelítésben alkalmazom, vagyis a tananyag elsajátításával elérendő kívánatos cél megjelöléseként.⁹ Nem kell sokáig keresgelnünk, ha ezeket a központi célokat keressük. A tantervek szerkezeti egymásra utaltságának köszönhetően, a NAT megjelöli a deklarált nevelési célok pontos helyét:

“A Nat-ban megfogalmazott elvek, célok, fejlesztési feladatok és műveltségi tartalmak érvényesülését a tartalmi szabályozás következő szintjét jelentő, a pedagógiai munka szakaszainak sajátosságaihoz igazodóan készült kerettantervek biztosítják.”¹⁰

És nem is csalódunk, a jelenleg hatályos magyar nyelv és irodalom tantárgy gimnáziumok számára készült kerettantervének elején megtaláljuk, hogy mi a feladata a tantárgynak a kapcsolódó kompetenciák fejlesztésének terén.

“...az irodalmi nevelés kitüntetett feladata az olvasási kedv felkeltése és megerősítése, az irodalomnak, mint művészetnek, mint az emberi kommunikáció sajátos formájának megszerettetése, közlésformáinak, kifejezési módjainak élményteremtő megismertetése. Az így megszerzett tudás lehetőséget teremt az ön- és emberismeret, a képzelet, a kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlesztésére, miközben a tanulók megismerik a sokoldalú és többjelentésű hagyomány fogalmát, a nyelvi és művészi konvenciókat.”¹¹

Miért állíthatjuk mégis azt, hogy a tananyag fókuszátlatlan? Hiszen a célok világosan ki vannak jelölve, részterületenként lebontva és pontosan megfogalmazva. Mégis az idézett kerettantervnél maradva, ha továbbolvasunk, feltűnik, hogy a tantervek egyébként kétségtelenül haladó és üdvözlendő deklarált céljai, nem vagy csak alig köszönnek vissza a tényleges tananyag tartalmában. Ékes példája ennek, hogy már magának a kerettantervnek táblázatos részénél, a fejlesztési követelmények rubrikában kevés kivételtől eltekintve csak történeti és műveltségi anyagot találunk felsorolós formában. A dokumentum azt a kétes hatékonyságú szemléletet tükrözi, hogy a műveltségi tartalmak elsajátítása önműködően fogja majd beindítani a kijelölt kompetenciák fejlődését. Vagyis az irodalomnak, mint művészetnek a megismerése, éppen azon a marxista irodalomtörténeti szemléleten keresztül válik lehetségessé, aminek egyeduralma az elmúlt hetven évet jellemezte. Ez a gyakorlat azért

⁸ KNAUSZ, 2014

⁹ BRUNER, 1968, 27

¹⁰ Nemzeti Alaptanterv, 2012

¹¹ Magyar nyelv és irodalom kerettanterv, 2014

különösképpen veszélyes, mert könnyen elleplezheti előlünk azt a tényt, hogy a tantervek központi céljai és a tananyag gyakorlati tartalma nem egyeztethetőek össze. Vagyis az oktatási célok és az elvileg hozzájuk vezető eszközök nem következnek egymásból, sőt esetenként akár ellentétesek is lehetnek. Mindebből pedig világosan következik, hogy a fókusz, vagyis a tananyag elsajátításának végső értelme, hiányzik a folyamatból.

Fontos itt megjegyeznem, nem gondolom, hogy mindez tudatos szándék eredménye. Sokkal inkább úgy tűnik, hogy a kompetenciák megjelölése a tantervnek, mint dokumentumtípusnak kötelezően elvárt része. Amolyan bürokratikus követelmény, aminek jogi okokból meg kell jelennie, de szereplése inkább a pedagógiai diskurzus területére korlátozódik, a tényleges tanórákra alig. Csapdahelyzet ez a javából. A közoktatást nem lehet megvádolni az irodalmi nevelés szakszerűtlenségével, hiszen annak minden fontos elemét előírja. A hiányokat tehát csak a gyakorlat szintjén kereshetjük. Azonban az iskolarendszer, jellegéből fakadóan annyira szerteágazó és sokszínű, hogy nyilvánvalóan tűt keresnénk a szénakazalban. Egyetlen kivezető útként kínálkozik tehát a metodika központi megújítása, ami ezúttal valóban az oktatási célok szolgálatába állítható. A fentebb idézett kerettantervből nem nehéz olyan elemeket kiragadni, amik nem kapnak kellő hangsúlyt az átlag irodalomórán. Ilyenek lehetnek, az olvasási kedv felkeltése, az élményteremtés vagy a kreatív és kritikai gondolkodás, de a többjelentésű hagyomány jelenlétét is könnyű volna megkérdőjelezni. Ugyanakkor éppen ezek a kitételek tennék az irodalomtanítást korszerű, hasznos stúdiummá. Ezért létkérdés, hogy hogyan illeszthetőek be valóban az iskolai tananyagba.

A dolgozat ennek a kérdésnek a logikai fonalán igyekszik haladni, ezért a továbbiakban kisebb-nagyobb kitérőkkel a problémacentrikus irodalomoktatás kérdéskörével foglalkozik. Ugyanakkor nem szerettem volna a vizsgálatot csupán az Arató - Pála tankönyvcsalád módszereinek elemzésére korlátozni, három okból sem. Egyfelől, nem csupán maga a módszer érdekel, sokkal inkább az eszközök, melyeket a cél eléréséhez felhasznál. Másfelől, ha tágabb perspektívában nézzük, számtalan próbálkozás létezik az irodalomtörténet hegemoniájának megtörésére és bizonyára mindegyik tartalmaz kiváló elemeket. És végül a harmadik ok, kissé kellemetlen problémát érint, azt a tényt, hogy a problémacentrikus irodalomtanítás tankönyvei valószínűleg nem fognak a közeljövőben felkerülni az ajánlott tankönyvek listájára. Ezért lényeges kérdés, hogy mit alkalmazhat a módszerből a pedagógus, ha a tankönyv maga nem is áll rendelkezésére.

1.3 Az értő olvasásról

Se szeri, se száma a kesergéseknek arról, hogy az iskolások nem olvasnak eleget. Nos, én nem tudom mi volna az elég, vagy kihez képest nem olvasnak eleget, mivel úgy látom, az egész társadalom nem olvas. A gyerekek csupán abból a szempontból kirívóak, hogy számukra több lehetőség áll rendelkezésre, hogy mást csináljanak az olvasás helyett, mint a digitális bevándorlással küszködő középkorú népességnek. De nem elég, hogy nem olvasnak, még csak nem is szeretnek olvasni. Valamiért az olvasás ténye önmagában még akkor sem elég, ha a tanulók netán megerőltetnék magukat, az elvárás az, hogy élvezzék is. Ez a gondolatmenet mélyen gyökeredzik az irodalomoktatásról való közgondolkodásban. Valójában soha nem tesszük fel a kérdést, hogy pontosan miért kellene szeretnie a gyerekeknek az olvasást. Nem nézünk szembe vele, hogy az olvasás önmagában nem pihentet, sőt meglehetősen fárasztó tud lenni és minél izgalmasabb annál fárasztóbb. Lelki szemeink előtt a századelő térdnadrágos kisfíú kipirult arccal izgulnak végig több száz oldalas kalandregényeket, aminek remélhetően nem az egyetlen oka, hogy nem volt még internet.

Ha elfogadjuk, hogy az olvasás nehéz, esetenként igen fárasztó elfoglaltság, akkor beláthatjuk, csak úgy válhat vonzó foglalatossággá az újabb generáció szemében, ha egyben szenvedélyükké is válik. Az olvasás öröme, amit Roland Barthes találóan a rejtvényfejtés öröméhez hasonlít¹², nem születik velünk. Meg kell tanulnunk azokat a kódokat, amiknek nyomán a szöveg képes szólni hozzánk, pontosabban fogalmazva képessé tesznek minket, hogy hozzászóljunk a szöveghez. Persze sokan vannak, akik ezt a kódrendszert többé-kevésbé kidolgozzák saját olvasmányélményeik alapján és szövegről-szövegre tágitják egyre több műre kivetítve azt. Ugyanakkor a gyakorlat azt mutatja, hogy mindig is létezett egy csoport, majd az utóbbi időben vészjósló méreteket öltött, melynek tagjai önként nem végzik el ezt a munkát. Nekik segítségre van szükségük, hogy hozzáférhessenek a szöveghez. Hogy pontosan miért van ez így, az szinte mindegy is. Ha nem olvastak nekik mesét elalváskor, ha apunak és anyunak nem volt ideje beszélgetni velük, ha tényleg a háromdimenziós mozi és a multiplayer játékok állnak a háttérben, vagy ha csak bezárták őket a pincébe, nehogy tönkretegyenek valamit, az eredmény sokféle módon hasonló lehet.

Az olvasás szenvedélyét a kódok átadása nélkül elvárni nagyfokú naivitás. Mégis gyakran tűnik úgy, hogy az iskola abból az alapállásból viszonyul az olvasástanításhoz, mintha a gyerek eleve szeretne olvasni. Elvár tehát egy készséget, amit nem alakított ki és nem hajlandó

¹² BARTHES, 1998

tudomásul venni, hogy a mediális platformok küzdelmében éppen az ő feladata lenne a könyv oldalán vívott harc. Ehelyett megsértődik és büntet.

Alapvető szemléletbeli hiba, hogy gyakran összekeverjük az olvasás képességét, vagyis a betűk, szavak felismerését, az értő olvasással. A gyakorlatban ugyanis csak hatodik osztályig zajlik a tudatos szövegértés fejlesztés, a továbbiakban az iskola evidensnek veszi a készség meglétét. Ha ezt összevetjük azzal a becült adattal, hogy az érettségizettek 25%-a funkcionális analfabéta¹³ akkor világos, hogy minimum minden negyedik tanuló esetében hatodik osztályig nem zajlott le a kompetencia megfelelő kialakítása. Még lesújtóbb a kép, ha figyelembe vesszük a felméréseknek azt az eredményét, hogy a magyarázó vagy dokumentum jellegű szövegekkel a legtöbb tanuló jobban bánik, mint az elbeszélő típusúakkal.¹⁴ Ez az adat ugyanis arra is rávilágít, hogy az irodalomtanítás, bár nyilvánvalóan központi feladata lenne, a többi tantárgyhoz képest sem teljesít megfelelően a szövegértés terén. Egyéb szaktanárok részéről is gyakran elhangzó kritika, hogy a gyerekek nem képesek értelmezni például szöveges matematikafeladatokat, hogy a tantárgy szakkifejezései a feladatban megtorpanásra késztetik őket, hogy mindezek miatt az érintett tanórákon olyan fejlesztési feladatokkal megy el az idő, ami nem az adott tárgy dolga lenne.

Mindezen érveket csupán azért szedtem csokorba, hogy világossá váljon az irodalomoktatás komoly felelőssége. Ezeket a problémákat nem kezelhetjük elszigetelt kérdésekként, az oktatás egészének a sikeressége múlhat az értő olvasás kialakításának sikerén vagy kudarcán.

¹³ ARATÓ, 2006, 152

¹⁴ ARATÓ, 2006, 149

2.1 Az analitikus és az intuitív gondolkodási formák jellege

Elismerem, meglehetősen pongyolán fogalmaztam a fókusz mibenlétével kapcsolatban. Mentségemre szóljon, hogy bár a tantervi aspektus csak egy a tananyag fókusztalanságára figyelmeztető jelek közül, mégis talán a leglátványosabb, ezért időztem hosszabban a témánál. Röviden felvettem azt is, hogy a célstratégiák hiánya mögött az a beidegződés rejtőzhet, hogy az irodalomtörténeti ismeretek maguk is létrehozzák a szövegben való eligazodás képességét, amit teljes mértékben sajnos sem megcáfolni sem bebizonyítani nem tudok. Kétségtelen, hogy egy világos, pontokba rendezett felsorolás megtanulása, például a barokk eposz stílusjegyeiről, képessé teheti a tanulókat, hogy felismerjék a barokk eposzt. Ha ez a cél, akkor minden további bonyolítás szükségtelen. Kérdés marad persze, hogy milyen szövegek közül ismerjék fel a barokk eposzt, ha az egyetlen példájuk rá Zrínyi Szigeti veszedelme. Hiszen még ez a légüres térben lebegő barokk eposz is kiváló lehetőség arra, hogy stílusjegyeit számon lehessen kérni és eredeti listánk alapján osztályozni. De ne legyünk igazságtalanok, az eposz stílusjegyei segítséget nyújthatnának a későbbi tanulmányok során, ha a tanulóknak életszerű élménye lenne az eposz mibenlétéről, ami az ők és a tanár személyiségének függvényében még akár meg is történhet. Vagyis a szilárd irodalomtörténeti struktúrák kiválóan alkalmazhatóak, listázhatóak, megtaníthatóak, csak hogy önmagukban nem visznek közelebb az olyan központi célokhoz, mint az olvasási kedv kialakulása vagy az élményszerű találkozás az irodalommal.

Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy a történeti ismeretek szükségtelenek lennének. Nyilvánvaló, hogy az elérni kívánt ismeretanyag ezeken az információkon keresztül férhető hozzá. Mégis gyakran éppen ez a mögöttes tartalom veszik el és maradnak a korszakok és fogalmak egy ismeretlen valóság üres vázaként a gyerekek fejében. Hogy mi lehet ez a titokzatos ismeret, azt nem is olyan könnyű meghatározni. A sokat emlegetett kerettantervi célok mégis egy irányba mutatnak, mégpedig az önálló, értő olvasóvá nevelés felé. Vagyis az irodalomoktatás végső célja egy alapvetően személyes, belülről fakadó attitűd elérése, ami magától értetődően nem történhet meg pusztán információk átadásával, szemléletformálás nélkül. Emiatt éreztem úgy, hogy a továbbiakhoz szükséges megvizsgálni a két legáltalánosabb gondolkodási formát az oktatási folyamatban elfoglalt helyük szerint.

Jerome S. Bruner Az oktatás folyamata című munkájában világosan elkülöníti a gondolkodási formák két nagy csoportját, és szembeállítja egymással az úgynevezett analitikus és intuitív gondolkodást¹⁵. Jelentős mértékben leegyszerűsítve analitikus gondolkodás alatt a

¹⁵ BRUNER, 1968, 57-68

kifejezések, tanult összefüggések, bizonyítások reprodukálásának képességét érthetjük. Míg az intuitív jellegű gondolkodásnak még definiálása is komoly problémákba ütközik. Hiszen míg az analitikus információátadás lépéseit általában pontról pontra képesek vagyunk meghatározni¹⁶, addig az intuitív gondolkodás fejlesztése csak nagyon bizonytalan körvonalakban tervezhető előre. Az intuitív felismerés az elme nehezen feltárható folyamatainak egyike. Valójában maga a gondolkodó sem tud teljes mértékben számot adni arról, hogyan jutott el a megoldáshoz. Az egyszerűség kedvéért induljunk ki abból a meghatározásból, miszerint az intuíció „*közvetlen felfogás vagy megismerés*”¹⁷ vagyis olyan megnyilvánulás, amiben nem követhető egyértelműen nyomon az analízis és a bizonyítás folyamata, tehát közvetlenül jut a felismeréshez.

Bruner felosztása azért lehet különösen hasznos a számunkra, mert látványossá teszi a különbséget aközött, amit az iskola tanít, és amit elvár. Az intuitív érzék fejlesztése vitán felül állóan oktatási cél. Ugyanakkor a fejlesztés mikéntje, eszközei, pontos menete meglehetősen homályos és bizonytalan témák, ahogyan arra már az előzőekben utaltam. Ennek ellenére elmondható, hogy a tanár, miközben analitikus elemzési sémák segítségével igyekszik feldolgoztatni a tananyagot, valójában azt szeretné, hogy tanítványai intuitív felismeréseket tegyenek. Azt a diákot tekintjük a többinél okosabbnak, kiemelkedő képességűnek, aki az alkalmazott sémákon és a tanári magyarázaton túl képes véleményt alkotni, intuitív módon a tanult anyag mögé lát. A kérdés, hogy hogyan éri el ezt a diák, megválaszolhatatlan. Lehetséges, hogy már maga a tanári magyarázat magában hordozta a mélyebb réteg felismerésének lehetőségét, de valószínűbb, hogy az ilyen módon kirívó tanulók a családi környezetben szerezték meg azokat a logikai sajátosságokat és gondolatformákat, amik segítségükre vannak ezekben az esetekben. Ha ez így van, akkor egy merőben szociális kérdéssel állunk szemben. Közvetlen módon szembesülünk az iskolának a társadalmi egyenlőtlenséget reprodukáló funkciójával. Szigorúan a statisztikai valószínűség alapján, annak a tanulónak van esélye magától intuitív felismeréseket tenni, aki otthon is az értelmiségi középosztály megnyilvánulási formáival van körülvéve. A tanár, aki maga is ennek a társadalmi csoportnak a tagja, szívesen jutalmazza ezeket a megnyilvánulásokat, de az órába való beépítésre csak alkalomszerűen van lehetősége. Ezek a szituációk szülik meg az olyan elmarasztalható tanári közléseket, mint – *Látjátok! Ti miért nem értitek, ha XY ilyen jól érti?*

Meglehetősen optimista az a feltevés, hogy a tanár által közölt, esetleg megmagyarázott összefüggés automatikusan a diákok felismerésévé válik. Tudjuk, hogy a tanári közlés milyen

¹⁶ BRUNER, 1968, 59

¹⁷ BRUNER, 1968, 60

változatos módokon tud szétdarabolódni és elveszni a tanórán. De ideális esetben, tehát a lejegyzett, visszakövethető összefüggés esetében sincsen semmilyen garanciánk arra, hogy akár közvetve is kapcsolatban legyen a nagy egész heurisztikus felismerésével.¹⁸

2.2 Mit jelent az intuíció az irodalomértésben?

A gyakorlati kulcskérdés a témával kapcsolatban egyértelműen az, hogy mit jelent ténylegesen az intuíció képessége, ha az irodalom oktatásáról beszélünk. Itt kénytelen vagyok visszautalni az irodalomoktatásnak, a korábban már kifejtett okokból, nehezen hozzáférhető céljaira. Amennyiben ugyanis elfogadjuk, hogy a tantárgy oktatásának kiemelt célja a tudatos olvasóvá nevelés, valamint elfogadjuk alapállításként, hogy az olvasói döntések alapvetően intuitív módon születnek, akkor világos, hogy miért kiemelt fontosságú az intuitív gondolkodás fejlesztésének kérdése az irodalomórán. Márpedig az olvasó erősen intuitív lény. Aligha képzelhető el, hogy valaki olvasmányait analitikus szempontok alapján választja, majd a költői képek helyes alkalmazása vagy a narrációs technika újszerűsége miatt érzi azokat nagyszerűnek, közepesnek vagy éppen vacaknak. Mindez persze nem azt jelenti, hogy ezek a szempontok nem játszanak szerepet az ösztönös értékelésben, hanem hogy csupán a tudatos elemzés fogja majd őket felszínre hozni.

Úgy hiszem tehát, hogy az intuitív gondolkodás fejlesztése nélkül nem érdemes a tudatos olvasóvá nevelés céljáról beszélnünk. Mivel az olvasás, természetéből adódóan értelmezés is, a már említett barthes-i hasonlattal élve, a rejtvényfejtés szabályainak ismerete még nem maga a rejtvényfejtés. Vagyis a szöveg sajátosságainak, stílusjegyeinek, történeti háttérének, írói szándékának ismerete, amire az oktatás a fő hangsúlyt helyezi, önmagában még nem jelenti az értelmezés meglétét¹⁹, azt a bizonyítási sablonok segítségével aligha érhetjük el. A folyamat valamely pontján mindenképpen az intuíciónkra kell támaszkodnunk.

Bizonyára nagyon érdekes eredményeket kaphatnánk, egy az analitikus és intuitív gondolkodási formákat életkoronként vizsgáló kutatásból. Világos ugyanis, hogy az óvodások meséhez való viszonya még sokkal közvetlenebb formában épül be a mindennapjaikba. Játékokon, rajzokon keresztül látványosan feldolgozásra kerülnek az eltérő értelmezések és a többi történeten kívül még semmilyen séma nem befolyásolja ezeket a feldolgozásokat. Valami tehát elromlik az iskolában, annak ellenére, hogy a tanulók sokáig az óvodaihoz hasonló keretek között találkoznak a szövegekkel. Ha rájönnénk, hol keressük az oktatási folyamatban azt a pontot, ahol a gyerekek elveszítik természetes szövegértelmezési készségüket, akkor tudnánk,

¹⁸ BRUNER, 1968, 67

¹⁹ ARATÓ-PÁLA, 2005, 3

mit kell tenni. Egyértelmű választ aligha kaphatunk a kérdésre. Valószínű, hogy egyénenként teljesen eltérő mértékben alakul az olvasáshoz való viszony, akár az iskolai gyakorlattól teljesen függetlenül is. Mégis figyelemreméltó, az a gyakran emlegetett indok, hogy az olvasónak induló gyereket a kötelezők rendszere tántorítaná vissza a könyvek világától²⁰. Szerintem nem ilyen egyszerű a kérdés. Azt hiszem, hogy míg az óvadás számára a mese világa végtelenül nyitott és bármi megtörténhet benne, addig az iskola fokozatosan szűkíti le a szövegértés szabadságát, amikor megfogalmazza, hogy miről szól, vagy mit akar közölni a szöveg.

Azt sem szabad azonban elfelejtenünk, hogy az intuitív gondolkodás egyénenként eltérő mértékben van jelen. Ha csak a már említett családi háttér előnyeire vagy hátrányaira gondolunk, akkor világos, hogy egy osztálynyi diák soha nem lesz azonos készségekkel felvértezve a szöveggel való kapcsolata tekintetében. Valószínűleg ez az egyik döntő oka annak, hogy az irodalomoktatás olyan régóta küszködik ennek a reformnak a kivitelezésével. Éppen a nagy egyéni eltérések miatt olyan fontosak a differenciálás és a tehetségfejlesztés módzatai, ha pusztán irodalomtörténet helyett szövegértelmezést igyekszünk tanítani a diákjainknak.

Az analitikus és az intuitív gondolkodás közti különbséget, a szöveggel való foglalkozással kapcsolatban, leginkább az elemzés és az értelmezés különbségei kapcsán érthetjük meg. Az elemzés tanult ismeretek rávetítése a szövegre, történelmi térbe helyezés, stilisztikai értékelés, stb. Analizálja a szöveget, abból a feltevésből kiindulva, hogy a szövegről, mint dologról kell mondania valamit. Az elemzésben az olvasó csak erősen korlátozott mértékben van jelen, ő a kapcsolat az elemzési sémák és a szöveg között. Ezzel szemben az értelmezés az olvasó és a szöveg kapcsolatát tárja fel, ezért szinte érdektelen a számára mindaz a tényanyag, ami kettejük kapcsolatán kívül esik. Paradox módon ez nagyjából megegyezik azzal a tényanyaggal, amit az iskola kiemelt információként igyekszik átadni.

Ez alapján arra a kérdésre, hogy hogyan kellene iskolai környezetben fejlesztenünk az intuíciónak képességét, kézenfekvő válaszként adódik, hogy elemzés helyett írassunk értelmezést a tanulókkal. Csakhogy éppen, mert az értelmezés intuitív folyamat, a diákban nem szükségszerűen tudatosodik, hogyan bizonyíthatná értelmezését, mik azok az elemzési lépések, melyeken keresztül igazolható a felvetés.²¹ Ugyanígyen gondban van a tanár is, a hagyományos szummatív módon lehetetlen értékelnie az így elkészült műveket, amivel nagyjából választ is kaptunk arra a kérdésre, miért olyan ritka az intuíciónak fejlesztésére tett törekvés az irodalomórán.

²⁰ FENYŐ D., 2006, 10

²¹ BRUNER, 1968, 63

2.3 Az intuíció fejlesztésének hiánya az irodalomórán

Ha az intuíciófejlesztés valóban olyan központi kérdés, mint azt az eddigiekben igyekeztem bizonyítani, akkor joggal tesszük fel a kérdést, milyen módszertani lehetőségek állnak rendelkezésünkre a gyakorlati megvalósításban. A válaszhoz érdemes kétfelé osztanunk a lehetőségeket, hiszen ahogyan arról már esett szó, a kíváncsú és a reális gyakorlat között esetenként komoly különbségek lehetnek.

Az, amit a továbbiakban hagyományos oktatásnak fogok nevezni, főként talán a többségi oktatás jellegzetességeivel eshet egybe. Elég nehéz ebből a szempontból kategorizálni az oktatási formákat, hiszen a közoktatási keresztmetszet olyan fokú szórást mutat, hogy a legnagyobb igyekezet ellenére is általánosítanunk kell, ha konkrétumokhoz szeretnénk eljutni. Ehhez mérten célszerűnek érzem, ha a legegyszerűbb eljárást veszem alapul, vagyis saját középiskolai emlékeimből rekonstruálom az úgynevezett hagyományos szemléletmódot.

Lényegében mindegy, hogy a tanár lediktálja vagy irányítottan mondatja ki a gyerekekkel, hogy miről szól a mű. Az elemzés mindenképpen az irodalomtörténeti struktúra vázát fogja erősíteni. Vagyis a keletkezés időpontja, az alkotásnak a szerzői életútban elfoglalt helye, az uralkodó irodalomtörténeti korszak jellegzetességei, eszközei lesznek hangsúlyosak.²² Szeretném világossá tenni, hogy a magam részéről egyáltalán nem kárhoztatom ezt az eljárást. Bizonyos esetekben a hivatalos értelmezés, megtámogatva a színes, fordulatos előadásmóddal és a tudományos struktúrába vetett töretlen hittel, akár inspirálóan is hathat, ahogyan hatott is például rám középiskolai pályafutásom alatt. Ugyanakkor az is világos kell legyen, hogy az elemzésnek ebben a formában csak nagyon közvetetten lehet köze a tudatos olvasóvá érés folyamatához, mondhatni nem támogatja csupán megengedi a jelenlétét.

Különösen nem hibáztathatjuk az eljárást, ha meggondoljuk, milyen elgondolás állhat mögötte. A tanár a legnagyobb jó szándékkal és némileg jogosan is érezheti úgy, hogy a diákoknak van elég gondja az értelmezési iskolák korlátlan számú megközelítése nélkül is. Nem véletlen, hogy a középiskolai matematika sem zavarja össze a diákokat az euklideszi geometria meghaladásával, ahogyan a történelemórán is csak ízelítőként kerülnek elő a hivatalos verzióval ellentétes vagy amellet futó nézetek. Ráadásul az irodalomtudomány klasszikus struktúrájának megbonthatatlansága a szakszerűség és a bizonyosság légkörét teremti meg a tanulók számára. Személyiségük sokféleségét ismerve ez bizonyos esetekben akár nagyobb haszonnal is járhat, mintha kiprovokáljuk a kérdőjeleket. Vannak tehát érvek, de ezekkel az érvekkel szemben

²² FÜZFA, 2002, 24

mindenképpen el kell mondanunk, ítélkezés nélkül, hogy mindez nem olvasóvá nevelés, ez pusztán művelődéstörténet.

A pedagógusok többsége azért mégis tesz erőfeszítéseket, hogy bevonja tanulóit az óra gondolatmenetébe. Az erre a célra, a hagyományos szemléletben is elterjedt és nem különösebben problémás óraszervezési elvet általában a kérdezve kifejtés módszerének nevezzük. A lényege röviden annyi, hogy az óra logikai felépítését a tanár nem kész anyagként adja át az osztálynak, hanem kérdésről-kérdésre haladva igyekszik kialakítani egy gondolatmenetet a tanulói válaszok alapján. Valójában ez az a forma, amiben a tanár egyáltalán felfigyelhet az intuíción alapuló felismerésekre, hiszen a felelés, dolgoztatás vagy egyéb számonkérés esetében ilyesmire értelemszerűen nem kérdezhet rá. Emiatt van olyan nagy jelentősége az osztályozásra nem kerülő, esetleg csak pozitív, de eltérő mértékben értékelendő feladatoknak, mint a házi dolgozat vagy a kiselőadás. Az igazság azonban az, hogy előzetes ismeretek nélkül a kiselőadás a vonatkozó wikipédia bejegyzés silány kivonata lesz, a házi dolgozat pedig megúsztató agyremény a gyerekek számára. Ahhoz, hogy ezek a módszerek szándékunk szerint működjenek, elsősorban az órán zajló beszélgetésben kell ledöntönnünk a tanári tévedhetetlenség illúzióját. Hogy a kérdezve kifejtés módszere önmagában milyen értelmezési szempontokat emelhet be a tanórába az teljesen véletlenszerű. Esetenként csalódást okozhat, máskor a tanulói színpadok kedvéért a tanár feladhatja eredeti elgondolását. De mindenképpen érdemes fenntartanunk az igényt, hogy az óra, a lehetőségekhez mérten, minél interaktívabb maradjon. Az aktív tanulói részvétel tanórai megnövelésére tett módszerek között mindenképpen meg kell még említenünk a vita eszközét. Bár tervezési oldalról nem könnyű műfaj, a vita mégis a legegyszerűbben elérhető eszköz, ha az órát nem a tanár és a diákok dialógusára szeretnénk építeni, hanem a tanulói nézőpontok ütköztetésére. A vitát tervezni azért különösen nehéz, mert nem lehetünk biztosak benne, hogy az osztály elég komoly problémaként éli-e meg kérdésfelvetésünket, ahhoz hogy kiálljanak valamely oldal mellett. Sikertelen kérdésfelvetésnél az a veszély is fennáll, hogy a gyerekek mind egyetértenek. Illetve a tanóra hagyományosan steril környezete miatt könnyen előfordulhat, hogy szilárd véleményük van ugyan a kérdésben, mégsem teszik azt közzé. Ha mégis minden a tervezettek szerint zajlik, akkor további problémát jelent az időkeret, hiszen egy kibontakozóban lévő termékeny vitát komoly pedagógiai hiba félbeszakítani az óravázlathoz való ragaszkodás miatt.

Bár a kérdezve kifejtés és a vita eszközei csak követett módon köthetőek az intuíción fejlesztéséhez, mégis sikeresen alapozhatják meg a közvetlen fejlesztési módok bevezetését.

2.4 Az intuíció fejlesztésének lehetőségei

A szomorú igazság az, hogy nincsen varázsszer, ami értő olvasóvá teszi tanítványainkat. A legkidolgozottabb módszertanok sem megbízhatóan mérhetőek, hiszen magát az intuíción alapuló gondolatfolyamatot is nehéz kiszűrni és elszigetelni pláne osztályozni vagy összehasonlítani egy másik felismeréssel. Mindezt a pedagógus csak saját megérzésein keresztül teheti meg, a tévedéstől való félelem pedig már eleve kudarcra ítélheti a próbálkozást. Mégis létezik néhány eszköz, amelyek ha nem is jelentenek egyet a célorientált fejlesztéssel, jelentősen növelik az esélyét annak, hogy a tanulók nagyobb eséllyel éljenek át felismeréseket a szövegvilággal kapcsolatban.

Elsősorban elevenítsük fel azt a közmondásos igazságot, hogy olvasni az tud, aki írni is. A kijelentés igazságtartalmában nincs okunk kételkedni, a szövegstílusok ismeretének alapja a használat. Ennek fényében érdemes eltöprengenünk azon, hogy mennyi időt szán az irodalomoktatás a kreatív szövegalkotás gyakoroltatására. A válasz elsőre megnyugtatónak tűnhet, hiszen az általános iskola, különösen az alsó tagozat, rendszeresen és tudatosan alkalmazza a fogalmazás eszközét, elsősorban házi feladatként, de szóban gyakran a tanórákon is. Ez a folyamat azonban hatodik osztály környékén megakad, mivel a helyét átveszi az elemzés intézménye, vagyis az esetek döntő többségében az önálló szövegalkotás helyett a tanár által megadott panelekből kell rekonstruálni a helyes elemzést.²³ Szándékosan nem használom itt az értelmezés kifejezést, mivel az, elnevezéséből adódóan, személyes élmény, ami benyomásokon és egyéni intuíción alapszik. Ez a tendencia azért különösen veszélyes, mert a tanulókat fokozatosan szoktatja át a szöveg egyik oldalára, csakis olvasói státuszba, annak ellenére, hogy a szöveg értelmezése nem csak befogadás, hanem újraalkotás is.²⁴ Világos összefüggés van tehát az értelmezési készség és az alkotói gyakorlat között.

Az intuitív felismerések gyakoriságának fejlesztésére a másik és sokkal ritkábban alkalmazott mód, az értelmezések sokféleségének hangsúlyozása. A hagyományos szemléletben inkább igyekszünk elkerülni a koncepciónkba kiugróan nem beleillő értelmezési kezdeményezéseket a tanórán. Ezen nincs mit csodálkozni, hiszen a tantervek elég pontosan kijelölik azokat az információkat, amelyeknek az adott szöveggel kapcsolatban el kell hangozniuk így sem idő sem energia nem marad a tanulói megérzések sokféleségének összefésülésére, már ha egyáltalán összeférhetőek a kijelölt megközelítéssel.

²³ ARATÓ, 2006, 147

²⁴ BARTHES, 1998

Ezen a ponton kell szakítanunk a tantervi előírásokkal, hiszen a szükséges időkereteket csak egy másik tanegység rovására szerezhethjük meg. Az értelmezési lehetőségek szakszerű, és a tanulócsoport minden tagja számára alkalmazható módja, ha az értelmezési modelleket a tananyagba emeljük. Az ilyen módon megszerkesztett tanulási folyamatra az egyetlen magyarországi példa Arató László és Pála Károly tankönyvsorozata.²⁵ Mivel a módszernek megvan a maga konkrét felépítése és tartalma, ezért a tényleges értelmezési modelleket nem itt, hanem a problémacentrikus irodalomoktatás című alfejezetben ismertetem.

A modellek kapcsán azért beszélhetünk az intuitív gondolkodás fejlesztéséről, mert a tanulók nem a szöveg elemzését kapják meg a tanórán, hanem az értelmezéshez alkalmazható gyakorlati modelleket. Természetesen ez komoly előkészületeket igényel, a modellek elsajátítása szövegeken, de irányítottan zajlik, majd szövegről-szövegre egyre inkább engedhetjük el a gyerekek kezét.

Felmerülhet a kérdés, hogyan akadályozza meg a módszer, hogy a modellek használata ne váljon analitikus folyamattá. Ha a tanulók megtanulják gépiesen alkalmazni a modelleket az adott szövegekre, ahogyan eddig is felismerték a klasszicizmusról vagy a romantikáról tanultakat a szöveg esetében, akkor a módszer nem tett mást csak az irodalomtörténeti ismereteket cserélte fel elméleti megközelítésekre, amire eddig is jó néhány próbálkozás született. Valójában elmondható, még ha így is lenne, a pusztán történeti megközelítés felváltása a tematikus kapcsolódásokkal, vagyis az irodalomról való sokkalta evidensebb tudással már önmagában is elegendő érv volna a módszer alkalmazására. De az érvnek, bár kétségtelenül logikus félelmen alapszik, nincs valóságalapja. Éppen azért nincsen, mert nem állítjuk, hogy a műnek létezne egy helyes értelmezése²⁶, csak releváns és kevésbé releváns megközelítésekről beszélhetünk. Az értelmezések nem a modelleken belül, hanem azoknak egymásra játszásával, több szempontú megközelítésével jönnek létre. Ezért nem válhat a folyamat automatizmussá, csak a releváns modellek alkalmazásának kiválasztását fejleszti. Mivel ily módon a tanuló nem kész sablonokat alkalmaz, hanem több, már más szövegen kipróbált, értelmezési lehetőség között teremt új kapcsolódási pontokat, ahogyan nem mellesleg az önálló olvasó tudattalanul is teszi. Ezért a módszer alapján szervezett foglalkozásokat nyugodt szívvel tekinthetünk intuitív jellegű szövegfeldolgozásnak.

²⁵ FÜZFA, 2002, 43

²⁶ ARATÓ-PÁLA, 1999, 5

3.1 Alternatívák az irodalomtörténeti ismeretek és az intuitív funkció kiegyensúlyozására

2014 történelmi fordulópont a tankönyvpiacra, ez egyben komoly problémát is jelent számomra, hiszen a közeli időpont miatt még nem tudhatjuk, mi lesz a folyamat kimenetele. Azért jelent ez problémát, mert az itt tárgyalt szemléletmódok nagy részének kapcsán valószínűleg már csak az irodalomtanítás múltjáról beszélhetünk. Jelen dolgozatnak természetesen nem célja az oktatáspolitikai okokat elemezni, ezért nem is értékelni szeretném a következőkben áttekintett módszereket, csupán utalni a fontosabb jellegzetességekre, a címben megjelölt kiegyensúlyozás módjára és hangsúlyaira. Ahogyan a bevezetőben is említettem, a tananyag kettősségének feloldására sok különböző elgondolás született. A következőkben leírtak semmi esetre sem tankönyvelemzések, csupán viszonyításképpen állnak itt a problémacentrikus irodalomtanítás módszerek közötti elhelyezéséhez.

Érdemes lehet a távolabbi végénél kezdenünk az áttekintést, ezért gondoltam úgy, hogy látványosabb lesz az elmozdulás, ha elsőként Dr. Mohácsy Károly nagy múltú tankönyvcsaládjának szemléletét foglalom össze. Módszertani kérdésekkel itt alig kell foglalkoznunk, ezek az irodalomtankönyvek a műveltségi, irodalomtörténeti ismeretek tanításának ikonjai. Feladatokat, kérdéseket a tankönyvek nem tartalmaznak, így szabadon koncentrálnak a szerzők történeti, szociális hátterére és a művek részletes elemzésére.²⁷ Ugyan a tanár számára talán kevésbé, de a tanulók számára nagyon fontos támaszt jelentenek ezek a könyvek. Azt mondhatjuk, a tankönyvcsalád sokkal nagyobb segítséget nyújt a tanulási folyamat megszervezésében, mint a tanítás folyamatában.

Ha a Mohácsy könyveket tekintjük a történeti, ismeretközpontú szemlélet etalonjának, akkor ehhez képest kell értelmeznünk azt az állítást, hogy az alternatív megközelítések régebben és manapság is az irodalomtudomány tágabb területéről várták az eszközöket, amivel átalakítják az irodalom oktatását. Tulajdonképpen az irodalomelmélet és az irodalomtörténet egyensúlyba állításáról van szó, amit a leglátványosabban Pethőné Nagy Csilla irodalomtankönyvei képviselnek. Az elméleti tananyagot a klasszikus tudásszerkezetben tartalmazzák a tankönyvek, vagyis a történeti ismeretek mellett sorakoznak fel továbbra is a puszta ismeretanyagot gazdagítva. Bár gyakorlati használhatóságát tekintve nyilvánvalóan sokat nyer így a tényanyag, mégsem beszélhetünk a szövegről való tudás kialakításáról. Az irodalom megközelítésében a tudásanyag árnyalatokkal lesz gazdagabb, de a tankönyveknek

²⁷ vö. FűzFA, 2002

nem célja az irodalomtörténeti struktúra hegemoniájának megkérdőjelezése. Módszertani kézikönyvében a szerző hitet tesz ugyan az olvasási stratégiák fontossága mellett.²⁸ De a kérdéskört elsősorban a tanár részéről közelíti meg. A pedagógus minél szélesebb olvasati ismereteit szorgalmazza, és többször utal a posztmodern irodalomoktatás kialakításának szükségességére. Ugyanakkor tanulói részről az értelmezési lehetőségek problémáját nem emeli be a konkrét tananyagba csupán óraszervezési módszereket ajánl a feltárására. Félmegoldásnak tűnik ez, hiszen mivel sem a kánon sem a kronológia ellenében nem fejez ki kritikát, kérdésessé válik, honnan, milyen módon alakul ki az a tanulói olvasat, aminek feltárására ajánlásokat tesz. Úgy tűnik, a tankönyvek eleve adottnak tekintik az értő olvasási készség meglétét a tanulók részéről. Az intuitív érzék fejlesztésére csak közvetett formákban tesz kísérletet.

Figyelmet érdemelnek még a téma szempontjából a Mozaik-kiadó irodalomtankönyvei. Az első látásra szembetűnő sajátosság, hogy a tankönyvek hatalmas mennyiségű feladattal dolgoztatják fel a tanegységeket, és a feladatok túlnyomó része a tanórán, csoportmunkára vagy osztályszintű együttműködésre épül. Emiatt a Mozaikos könyvek alkalmasak arra, hogy a művek feldolgozása élményszerűvé váljon, a tanulók valóban találkozzanak a feldolgozott szövegekkel. Ugyanakkor az ajánlott feladatok gyakran túllépik az ésszerűen elvárható időkereteket. Kevésbé valószínű, hogy a Tartuffe-re szánt óraszámra beférne a díszlet és jelmeztervezés vagy a tanórai plakátkészítés. Ennek ellenére úgy gondolom, hogy a feladatok sokfélesége, amit a tankönyv szerkezete érezhetően a történeti tényanyag kárára valósít meg, önmagában is elegendő ahhoz, hogy a tankönyvcsaládot inkább élményközpontúnak, mint történeti jellegűnek tekintsük.

Mindenképpen szót kell még ejteni a kísérleti tankönyvekről, melyeknek ugyan csak 9. és 10. évfolyamra készült fejezeteit ismerjük, de ezek alapján is le lehet vonni következtetéseket a dolgozat témájához való viszonyukról. Világosan látható ugyanis, hogy a tankönyvek igyekeznek megteremteni a tematikus kapcsolódás lehetőségeit a tananyagban. Erre utal, hogy minden fejezethez külön kitekintést, általában kortárs kitekintést ajánlanak. Bár a szándék abszolút üdvözlendő, komoly gondot jelent, hogy a tematikus párhuzamok döntő többsége esetleges, nem világosak a kapcsolódási pontok, sok esetben csupán a cím evokálja a témát és nem tárhatóak fel olyan tematikus gócok, melyeknek alapján a tananyag valódi kapcsolatba kerülhetne a tanulók saját, naponta megélt valóságával. A tanult művekben felvetett problémák máig ható érvényességének csupán a látszatát keltik.

²⁸ PETHŐNÉ NAGY, 2005, 50-60

3.2 A problémacentrikus irodalomoktatás

A fenti áttekintésből látható, hogy az intuíció fejlesztése felé több módszer is tett lépéseket, és bár a második fejezetben ezt a kritériumot tekintettem elsődlegesnek, az Arató-Pála tankönyvek nem ebből a szempontból számítanak kuriózumnak. Maga a problémacentrikus irodalomoktatás ugyanis nem jelent önmagában intuíciós programot. Ha fogalmazhatunk így, az csupán a módszer egyik hozadéka.

Bókay Antal az irodalomtudomány és az oktatás kölcsönhatásai kapcsán elmélkedett az irodalomtanítás tágabb, társadalmi perspektívából értelmezett feladatairól.²⁹ Gondolatmenete azért izgalmas a számomra, mert egészen konkrétan jelöli meg az általa posztmodernnek nevezett irodalomoktatás feladatát és jellemzőit, felosztása pedig kiválóan alkalmas arra, hogy megvizsgáljuk, a tantárggyal szemben támasztott igényeket mennyiben elégíti ki a problémacentrikus irodalomoktatás módszertana. A posztmodern irodalomoktatással szemben támasztott kívánalmak egyszerűsítve a következők:

1. Az egyén hermeneutikai fejlődését követi:

Vagyis figyelmet fordít arra, hogy a tanulóknak saját tapasztalataik alapján megközelíthető szövegeket kínáljon feldolgozásra, így a művek valódi élményanyagot jelentenek a gyerekek számára. A tanulók a szövegtől való távolságukat általában nagyon jó érzékkel ismerik fel, ezért érezhetik, gyakran jogosan, úgy hogy az irodalomóra nem nekik szól. A kronologikus alapon történő haladás esetében ez a szempont szerencsés esetben is csak véletlenül érvényesülhet, míg a tematikus egységeket megfelelően igazíthatjuk az osztály életkori, szociális, csoportdinamikai sajátosságaihoz.³⁰

2. Befogadó-orientált, önismereti jellegű:

Az értelmezés folyamata mindig önismereti jellegű. Több elmélet is hangoztatja, hogy az olvasás során önmagunkat a szöveg tükrében szeretnénk meglátni³¹, ezért ajánlunk könyveket például barátaink, családunk számára is. Elvárható lenne, hogy ez az igény megjelenjen az irodalomoktatásban is, mégis csak alkalmasszerűen van jelen. Egyetlen értelmezés ugyanis nem válhat a csoport közös felismerésévé a szöveggel kapcsolatban, ezért a tanuló nem is fog szembesülni önmagával, sok esetben csupán a tanár szöveggel való találkozását figyelheti meg. Minél több értelmezési útvonalat enged meg a tanítás, annál nagyobb az esélye, hogy a foglalkozás önismereti jellegűvé váljon.

²⁹ BÓKAY, 1998, 103

³⁰ ARATÓ, 1998, 290

³¹ BARTHES, 1998

3. Élményközpontú:

Nehéz pontosan meghatározni, hogy mit is értünk élményközpontúságon. Ha a szó szerinti jelentésből indulunk ki, akkor nagyjából az előző két pontban leírtakat tartalmazhatja. Ha a tanulói élmények maradandóságát tekintjük célnak, akkor az élményközpontúság leginkább a feladatok sokféleségét jelentheti. Nem csak a munkamódszerek változatosságának szükségességét hangsúlyozza, de ide tartoznak a tantermen kívüli foglalkozások, a drámás jellegű tanórák, a színházi, zenei vagy filmes feldolgozások használata a tanórán. Egyszóval, hogy minél több úton próbáljunk közelíteni a szöveghez, bizonyítva hogy számtalan bejárata van.

4. Hipertextuális, nem a könyv, hanem a szöveg a tárgya:

Ahogy már az elnevezésből is kiderül, a problémacentrikus szemlélet esetében, egy tananyag-szerkesztési elvről van szó. Vagyis, hogy a feldolgozott művek sorrendjét nem az időrend vagy a kánon szabja meg, hanem központi problémák köré szerveződnek.³² Ez egyben azt is jelenti, hogy a szövegek közti kapcsolódások jelentik a feldolgozás alapját. Éppen emiatt árul el valami sokkal evidensebb tudást az irodalomról, mintha egyedül az időbeli egymásutániség jelentené a megismerési sorrend alapját.

Mindent egybevetve a módszer, legalábbis Bókay Antal koncepciójában, komoly lépéseket tett a tantárgy megreformálása, vagyis a posztmodern irodalomoktatás felé.

Ahogy az részben már a fentiekből is kiderült, a problémacentrikus módszer sokat kiküszöböl a hagyományos irodalomoktatást érő gyakori kritikák közül. Ezek közt is talán a legfontosabb, hogy az iskola csupa életidegen dolgot tanít a gyerekeknek, hiszen józanésszel aligha látható be, mit kezdhet egy tizenéves például az itáliai humanisták szűk, zárt körben írt tudós lírájával. Ezzel szemben a kiemelt problémák életkori sajátosságokhoz illeszthetőek, vagyis lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanulók kortárs csoportban dolgozzanak fel olyan kérdéseket, amik valóban foglalkoztatják őket a hétköznapiak során. Felmérhetetlen ennek a lehetőségnek a hatása az irodalomhoz való későbbi viszonyulásban, hiszen magában hordozza azt az elemi felismerést, hogy az irodalom nem zárt, régi információhordozó, mint mondjuk a floppy-lemez, hanem képes újdonságokkal szolgálni a valóban fontos kérdésekben is. A másik szorosan ide kapcsolódó felismerés, a szövegek egymással való párbeszédének ténye. Hiszen a problémaközpont köré szervezett szövegek magától értetődően eltérő korszakból, írói szándékból, társadalmi háttérből származnak, témájuknak köszönhetően mégis képesek

³² ARATÓ-PÁLA, 2005

felerősíteni, gyengíteni valamilyen módon lereagálni a melléjük kerülő szövegeket. Azt a lehetőséget hordozzák tehát magukban, hogy a tanulók átlássák a szöveg pluralitását, hogy az irodalom kontinuitása nem csupán az egymást követő korszakok egyirányú hatásában keresendő, hanem annál mélyebben, az alkotás jellegében gyökeredzik. Rámutat, hogy a szöveg irracionális módon képes evokálni egy nála később született művet is, hiszen az irodalomról való ismeretek nem lineárisan, hanem az olvasási élmények hangsúlyain keresztül a befogadó elméjében válnak egységessé. Mindez pedig azt is világossá teszi, hogy a kronologikus szerkezethez való görcsös ragaszkodás egészében elzárja ezt a lehetőséget a tanulók előtt.

A hagyományos irodalomórát jellemző, minden szempontból legproblémásabb módszertani kérdés, hogy a tanári kérdésre csak egyetlen helyes válasz adható. Ezzel a pedagógus kommunikációs szinten azt sugallja, hogy az irodalom empirikus tudomány, megállapításai kőbe vésettek. Már a bevezetőben is érintettem, hogy ennek a szemléletnek lehetnek ugyan pozitívumai a tanár szakmaisága és a tananyag következetessége szempontjából, ugyanakkor nagymértékben megnehezíti a tanulók számára a rálátást az irodalomtudomány valódi természetére. Mégis fontos észben tartani, ha az irodalom nyitott kérdéseinek ingoványos talajára lépünk, akkor fel kell készülnünk rá, hogy esetleg tanárként is elbizonytalanodhatunk a válaszok helyességét illetően, már ha egyáltalán úgy hisszük, léteznek helyes válaszok. Éppen ezért kell nagy körültekintéssel eljárni, hiszen az általában az óra menetében zavarónak tekintett hozzászólások, értetlenségek ebben az esetben a valódi elakadási pontok, akadályozó tényezők feltárását jelenthetik, amit a megszokottól eltérően nemhogy nem büntethetünk meg, sőt érdemes megjutalmaznunk.³³ A szöveghez való hozzáférés folyamatában a megszokott, 'mit tudunk meg a szövegről' - típusú kérdések helyett, a kulcskérdés: Honnan értjük meg azt, amit nem értünk? Vagyis az alapvető ismereteket a szöveg ismeretlen sajátosságain keresztül érjük el, nem pedig a kész irodalomtörténeti adatokból állítjuk össze.

Ezen a ponton érdemes feleleveníteni a tantervi fókusz fogalmát. Ahhoz, hogy megértsük a tananyagszerkesztés módját, el kell különítenünk egymástól a módszer által megkülönböztetett két fókusztypust, amelyek két irányból jelölik ki a tananyag tényleges célját, az ismeretanyag által elérni kívánt eredményeket. Így vissza is kanyarodtunk a dolgozat elején felvetett fókuszhiány kérdéséhez, mivel a problémacentrikus irodalomoktatás kész fókuszokat bocsát a rendelkezésünkre.

Elsőként vegyük szemügyre a könnyebben elkülöníthető és nyilvánvalóbb kijelölési pontokat, az úgynevezett tematikus fókusz egységeit. Bár a teljes módszert jellemzi az eljárás,

³³ ARATÓ, 1998, 295

a leglátványosabban mégis az Átjárók című kötetben épülnek a témaegységek köré a feldolgozásra ajánlott szövegek. A tematikus kapcsolatok, mint a felnőtté válás kérdéskörét körbejáró Beavatás, az antiutópiákat és kísérleti civilizációk problémáit feltáró Sziget-blokk vagy a nemzettudat sokszínűségét felvonultató Itthon vagyok líracsoport.³⁴ Ebből a néhány példából is világos, hogy a tematikus fókusz milyen szerepet tölt be a módszer tananyagszervezésében. Látszólag sokkal rejtélyesebb kérdés a poétikai fókusz mibenléte, pedig éppen ezek azok a célok, amelyek során tetten érhetjük a már sokat emlegetett értelmezési modelleket, stratégiákat.

Az Átjárókban a novellaelemzés lehetőségeiként ajánlott modellek között megtaláljuk a hagyományos szemléletben csak a drámaszerkezet felismertetésére alkalmazott *problémamegoldási* modellt, de csak, mint az értelmezés egyik lehetőségét. A feldolgozott szövegeket értelmezhetjük még az *állapotváltozások* szempontjából, vagyis a novella kezdő és végpontja közti személyi, tárgyi, kapcsolati különbségek mentén, továbbá *átértékelődési folyamatként*, ami a cselekmény során alakuló értékelést kifejező szóhasználatot, szereplői viselkedéseket veszi górcső alá, illetve felhasználhatjuk értelmezési alapként az *ismétlődések és ellentétpárok rendszerét* is, vagyis a szöveg alapját képező ellentétek vizsgálatával érhetjük el a mélyszerkezetet. Ennek a négy eltérő módszernek az együttes használatával a tanulói értelmezés megfelelően összetetté válhat, nem kell félnünk a 'tetszik, nem tetszik'- típusú értékelésektől. A legizgalmasabb és leginkább a Kitérők című kötetet szervező értelmezési modell maga a hermeneutikai kapocs. A hatás- és befogadás-történet szempontjából kulcsfontosságú, hogy eszközt adjunk a tanulók kezébe, amivel legyőzhetik a mi világunk és a tanult művek közti távolságokat. Ráadásul a tankönyvek nem hallgatják el a gyerekek előtt az elméleteket sem. A Kitérők elején részletes leírást találunk a hermeneutika történeti fejlődéséről és központi megállapításairól, vagyis a tanulóknak tudatosodik, hogy nem az abszolút igazságról, hanem sokkal inkább egy szemléletmódról van szó.³⁵

Most, hogy röviden ismertettem a kettős fókusz felépítését, kérdés marad, hogy mi az a tényleges cél, amit a tematikus és poétikai fókusz együttesen kijelöl. A válaszhoz szükséges alkalmaznunk a transzfer fogalmát. A tananyagszerkesztés középpontjában ugyanis egy konkrét, megjelölhető cél, a transzfer elérése lebeg. A transzfer elérése révén, az értelmezési modellek elsajátításával, a tanuló annak a képességnek a birtokába jut, hogy a szövegkoncepció egészét képes felismerni más szövegek környezetben is. Tehát olyan eszközkészletet kap, ami nem

³⁴ ARATÓ-PÁLA, 2005

³⁵ ARATÓ-PÁLA, 1999, 5-15

műfajokról vagy korszakokról tartalmaz ismereteket, hanem a szöveg természetéről és a jelentéshez való hozzáférés általános folyamatáról.³⁶

3.3 A felhősuli

Az intuíció fejlesztésének kérdésköréhez meglehetősen egyedi módon hozzáálló szemlélettel futottam össze nemrégiben és úgy éreztem, hogy ha nem kapcsolódik is igazán szorosan az eddigi gondolatmenethez, bemutatása mégis megér egy rövid kitérőt.

Egy az oktatási innovációkkal foglalkozó előadáson³⁷ került bemutatásra a módszer, amit indiai származású kidolgozója Felhősulinak keresztelt, az információtárolásnak erre a manapság még újszerűnek számító formájára utalva, ahol a tényleges munkafelület csupán a virtuális térben létezik, ezért alapvetően forradalmasítja a közös távmunka lehetőségeit. A tanulási folyamat ezért, érthető módon a magántanulói réteget célozza meg. Önmagában azonban ennek az eszköznek az oktatási célú felhasználása nem tekinthető kimondottan újszerűnek. Az információs forradalom eszközeinek iskolai térbe való integrálása során már többé-kevésbé beépült az ismert lehetőségek közé. Ami a figyelmemet mégis megragadta az a tananyagszervezés újszerűsége volt.

Ha a hagyományos oktatást az intuíciós fejlesztés szempontjából elégtelennek ítéljük, akkor ez a módszer lehet az ellenkező véglet, vagyis az alapvetően deduktív szemléletű folyamatban a konkrét tudományos ismeretek egyáltalán nem élveznek elsőbbséget az általános törvényszerűségekhez képest. A virtuális térben szerveződő tanulócsoport ugyanis nem témakörök alapján dolgozik, hanem átfogó elméleti kérdéseket kap kézhez a hagyományosan megszokott részválaszok helyett. A bemutató foglalkozásban ez a központi kérdésfelvetés az volt: Miért álmodunk? Nagyjából három órás felkészülés után a konferenciát a tanulópáros kiselőadása zárta, ami önmagáért beszélt. A ránézésre nagyjából tíz és tizennégy éves testvérpár nem csupán az álom biológiai okait igyekezett megvilágítani, de túljutottak a freudi analízis alapjain is, egészen az álomképeket befolyásoló életmódjellemezőkhöz. Látványos volt, hogy felfogásukban a tudás nem darabolódott tantárgyi keretek mentén, hanem egy nagy egyetemes ismeretre fókuszált, aminek eléréséhez a résztudományok ismeretei csupán eszközként és nem célként állnak rendelkezésre. A Felhősuli módszere alapján, a tanulócsoport munkájában jelen van ugyan a tanár is, de még a tanórai csoportmunka facilitálásához képest is háttérben marad, a csoport egyik tagja, aki ismereteivel segíti a többiek munkáját, de semmiképpen sem irányítja azt.

³⁶ KNAUSZ, 2014

³⁷ *Az élet ünnepe, dialógusok tanulásról*, 2014.09.19

Nyilvánvaló, hogy ezt a módszert nem lehetséges összehasonlítani a közoktatás folyamatával, hiszen mivel a magántanuló réteget célozza, nem kötik meg olyan követelmények, mint az értékelés kényszere vagy a kimeneti vizsgarendszer. Mégsem értelmetlen elgondolkodni azon, hogy az általános ismeret, a tananyagegység mélyén rejlő tényleges tudás, vagyis tulajdonképpen a fókusz felől történő közelítéssel a tanulóknál egészen más jellegű felfogás alakul ki a tudás természetével kapcsolatban. Ha maga a módszer nem is alkalmazható iskolai környezetben, talán megérne egy próbát az új tanegység bevezetését önálló tanulói feladatként feldolgoztatni. Talán egyetlen tanóra is elegendő lenne, hogy az internetes forráskritika jegyében olyan weboldalakat, gyűjteményeket mutassunk be az osztálynak, amelyek a wikipedia tartalmánál mélyebb, szakmaibb tudás megszerzésére is alkalmasak lehetnek. Ezzel a módszerrel az osztály már hozzájutott a témáról való ismeretek egyes részleteihez, mire a tényleges feldolgozás megtörténik. Így nem csak a téma bevezető órája lesz gördülékenyebb, de az internet széles spektrumának hála jó eséllyel bekerülhetnek a tanórai beszélgetésbe, a hivatalos véleménytől eltérő vagy éppen szögesen ellentétes nézetek is. Bár a pedagógusok többsége inkább fél ettől a lehetőségtől, mintsem önként szorgalmazná, mégis a kritikai gondolkodás és az eltérő nézőpontok közti döntés képességének szempontjából nyilvánvalóak az előnyei.

4.1 Az önálló szövegértést segítő iskolai és tanórai környezet

Az eddig leírtakhoz látszólag talán lazábban kapcsolódik a most következő fejezet, de csupán látszólag. Gondosan körüljárt téma, hogy mennyi környezeti befolyás van hatással a tanulók olvasáskészségére, a tanterem általános zajszintjétől kezdve a terem világításán keresztül a szöveg betűtípusáig. Itt azonban egy más jellegű környezeti tényezőt, a tanári és általában az iskolai tekintély kérdését szeretném körbejárni.

Mivel az értő olvasás alapvetően személyes élmény és egyéni teljesítmény, borzasztóan fontos, hogy a tanórai környezet a lehető legkevésbé gátolja az egyént a szöveggel való kapcsolatának megteremtésében. Pontos statisztikai adatok hiányában csak a megérzéseimre szorítkozhatok, de úgy vélem, hogy az ideális környezet kialakulásának legfőbb akadálya maga a tanár. Nem kell feltétlenül egy végtelenül autokratikus személyiségre gondolnunk, aki szentül hiszi, hogy a frontalitás az egyedüli lehetséges út az anyag feldolgozására. Ugyanis a tanárnak már pusztán jelenléte a tanteremben azt az érzetet kelti, hogy birtokában van a szöveg abszolút értelmének és esetleg csak türelmesen várja, hogy végre a diákok is megértsék, amit ő már régen tud. Az a tény, hogy a gyakorlatban ez a legtöbb esetben valóban így is van, vagyis hogy a pedagógus körmondfont munkamódszerekkel igyekszik rávezetni az osztályt a szöveg „valódi” értelmére, a legjobb bizonyítéka annak, hogy a hagyományos osztálytermi légkör alig-alig alkalmas az önálló szövegértelmezés elérésére. Vélhetően ez az egyik oka annak, hogy az irodalomtanítás nagyrészt le is mondott már erről.

Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a tananyagnak megfelelően nyilván szükség van egy világosan kijelölt, leírható, megtanulható, ha úgy tetszik hivatalos értelmezésre, azonban nem szükségszerű, hogy ez uralja a szöveg feldolgozásának egészét. Az általánosan megszokottól jelentősen felkészültebb és tudatosabb tanári jelenlétre van szükség ahhoz, hogy a különböző értelmezések számára is teret engedjen, ugyanakkor megfelelő mértékben tudatosítsa mindebből az elvárt anyagot, még hozzá anélkül hogy ezzel az egyéb értelmezések feltárása értelmetlenné válna. A feladat láthatóan elég kényes lavírozást igényel a tanár-diák kommunikációban és sikerre csakis akkor lehet esély, ha a kapcsolat megfelelően képes kezelni a tévedéseket, váratlan észrevételeket, akár a tanár, akár a diákok oldaláról.

Az oktatás megreformálásával kapcsolatban sok szó esik az iskolák demokratizálásáról, mégis gyakran tűnik ez az elvárás kiüresedett szólamnak. Olyasminek, ami minden haladó szellemű tantervben meg kell, hogy jelenjen, de kidolgozására, konkrét működési jellemzők vagy módszerek ajánlására csak ritkán kerül sor. Sajnálatos, hiszen a fentiekben leírtak megvalósítására a valóban demokratikus tanórai környezet jelentheti a megoldást.

4.2 A demokratikus oktatás

Bár a szakirodalom következetesen a demokratikus jelzőt alkalmazza, a pedagógiatörténetben ez későbbi fejleménynek számít. Amikor A. S. Neill megalapította méltán elhíresült alternatív iskoláját Summerhillt, ő maga *szabad iskolának* nevezte az intézményt és egész életében következetesen a *szabad gyerek* kifejezést használta pedagógiai programjának végső céljaként. Be kell látnunk, hogy a 70-es évek Angliájában a demokrácia igénye még más jelentésárnyalattal bírhatott, mint manapság. Vélhetően ez lehetett az oka, hogy Neill kategorikusan visszautasította, ha élete munkáját demokratikus iskolának nevezték. Ezzel szemben a szabad iskola koncepció két központi eleme a teljes jogi egyenlőségen alapuló önkormányzat és a tekintély útján gyakorolt kényszer teljes hiánya.

Általában a demokratikus oktatással foglalkozó írások az előbbit vizsgálják részletesen. A summerhilli önkormányzat ugyanis egyedülálló a maga nemében, az egyenlőség itt valóban egy fő egy szavazatát jelenti. Vagyis gyakran megtörténik, hogy a hétévesek nagyobb csoportja leszavazza az igazgató reformterveit. Hosszasan lehetne róla értekezni, ahogyan nálam illetékesebbek értekeznek is, hogy egy ilyen iskolaszervezet milyen előnyökkel jár az önálló érdekképviselőre és a demokratikus értékrendre való nevelés sikerességében.³⁸ Most azonban nem ezt az aspektust, hanem a kényszer hiányát érzem a dolgozat szempontjából figyelemre méltónak.

Maga az a tény, hogy a szabad iskolák igénye egyáltalán megszületett, legalábbis sejteni engedi azt a problémát, hogy a hagyományos iskola nem szabad. Ennek számtalan gyakorlati és elméleti oka van, amiket itt nem részleteznék. Maradjunk a téma szempontjából fontos kérdéseknél. Summerhillben a tanulók szabadsága teljes körű az óralátogatás önkéntességétől a házirend közfelkiáltással történő megváltoztatásáig. Különösebb pszichológiai fejtegetés nélkül is belátható, hogy bármilyen tanulási folyamat eredményesebb, ha önként történik. A közoktatásban azonban értelemszerű okokból erre nincs lehetőség. Igen ritka alkalmakkor jelenik csak meg az úgynevezett kért tanulás³⁹, de akkor is általában a szünet alatti beszélgetésekre korlátozódik.

Az iskolai szabadság hiányát leginkább az intézményi funkciók egymást gátló hatásában kell keresnünk. Nem szabad elfelejtenünk, hogy míg a tanár elsősorban tanítóként és nevelőként tekint önmagára, addig a társadalom számára munkájának egyik legfontosabb célja voltaképpen a gyermekmegőrzés, hogy a szülő nyugodtan dolgozhasson, míg a gyerek biztos helyen van. A

³⁸ I. MINTZ, 2013

³⁹ FÓTI, 2009

pedagógus reális önértékelésének ez komoly akadálya. Valójában soha nem tudhatja, hogy a gyerekek hogyan érznek az óráival kapcsolatban. Hiszen a pozitív visszajelzéseket is beárnyékolja az a tény, hogy akár akarják akár nem, kötelező az órán megjelenniük.

Úgy tűnhet, hogy messzire kalandoztam a dolgozat eredeti kérdésfelvetésétől. Mégis azt gondolom, hogy mindez nagyon is szorosan a tárgyhoz tartozik. A szövegközpontú intuíciofejlesztéssel valami alapvetően személyeset és önmagában értékeset szeretnénk a tanuló számára nyújtani. Mindezt azonban a külső körülmények kényszerítő hatására az ő szándéka ellenében kell véghez vinnünk. Nem gondolom természetesen, hogy minden gyerek utálja az iskolát, de meglehetősen biztos vagyok benne, ha választhatnának, csak nagyon kevés dolog maradna úgy az iskolákban, ahogyan most van.

A kérdés, amiért mindezt leírtam, egyszerű. Mi az, amit megtehet a tanár az iskola, az elvárás, a negyvenöt perc és az összes járulékos következmény ellenére, hogy valamit hasznosítson a szabad iskola eszméjéből? Akár rögtön rá is vághatjuk, hogy semmit. A tapasztalat ugyanis régóta ezt bizonyítja. Neill munkája nyomán a 80-as években gomba módra szaporodtak el a szabad iskolák szerte a világban, majd ugyanilyen hirtelen és váratlanul el is tűntek. Azt a benyomást hagyva maguk után, hogy a közösség erejére támaszkodó elgondolást ironikus módon csupán az alapító személy karizmája tartotta össze.⁴⁰ Ugyanígy vergődik évek óta a megszűnés küszöbén maga Summerhill is. Márpedig ha az eleve erre a szerkezetre felépített iskolák sem képesek stabilan fenntartani magukat, akkor egy hagyományos iskolában a vállalkozó kedvű tanárnak esélye sem lehet. Tele van a padlás a közoktatásban kiégett reformpedagógusokkal Csokonai sárospataki eltiltásától James Herndon postáskarrierjéig⁴¹. Általában nem kavarnak fel nagy port ezek az esetek. Hogy a pedagógust a tanári kar veti ki magából vagy felsőbb utasításra távolítják el az tulajdonképpen nem érdekes. Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a tanár-diák kapcsolat jellege az iskolai struktúra fenntartását szolgálja. Éppen ezért egyoldalú megbontása nem csak a többi pedagógus munkáját nehezíti meg, de a tanulókat is összezavarhatja. Ezekben a szomorú történetekben közös, hogy akár a természetben tartott tanórákról akár a popslágerek szövegelemzéséről beszélünk, az életet igyekeznek becsempészni az iskolába. Azt az életet, amit a tanulók élnek, és amit az iskola gyakorlati megfontolásokból nem vesz tudomásul, nehogy tévedésen kapják. Mindebből világosan kitűnik, hogy a megújulással kacérkodó tanerőnek komoly veszteségekkel kell számolnia, ugyanakkor a nyereség mértéke is meghökkentő lehet.

⁴⁰ MINTZ, 2013

⁴¹ FÓTI, 2009

4.3 A demokratikus tanárattitűd

A fentiek alapján talán nem túlzás kijelenteni, hogy bár a magányos harcnak aligha lehet jó vége, ugyanakkor azonban a teljes intézményi és tananyag-átalakítás illetve a tétlen beletörődés között még számtalan árnyalat áll rendelkezésre.

Az iskola eredményességének egyik igen lényeges mérőszáma a felejtés mértéke. Az anyag élettől való elrugaszkodottságát bizonyítja, hogy a felejtés mértéke ijesztő. Igaznak kell tekintenünk azt a közkeletű vélekedést, hogy a legtöbb tárgyi tudással a tanulók az érettségi idején rendelkeznek. Azután azonban csak a számukra szükséges információkat tartják meg, sőt zömében még ezeket is újra kell tanulniuk. Ha az iskolai nevelés eredményességét az érettségi után 2-3 évvel megírt műveltségi felmérésen akarnánk kiértékelni, akkor bátran kijelenthetnénk, hogy az iskola csődöt mondott. Hogy ez miért nem igaz mégsem annak megértéséhez tisztáznunk kellene, milyen információ milyen mértékben rögzül a tanulóban. Az iskolai nevelés tényleges eredményeit furcsa módon leginkább a rejtett tantervben kell keresnünk. A közvetlen és közvetett módon feldolgozott tananyagnál ugyanis sokkal intenzívebben ragad meg az emlékezetben az úgynevezett nézet közlés.⁴² Az emlékezetben tehát kevésbé a konkrét ismeretek inkább a tanár témához való viszonyulása és a kifejezőmódból sugárzó világnézet, ami hosszabb távon is a tanulók valódi élménye lesz.

Itt ragadhatjuk meg a tanári tekintély fontosságát. A tanóra teljes uralásának nyilvánvaló előnyeik kívül jelentékeny hátrányai is vannak, amelyek az érintett pedagógus számára talán soha nem válnak majd húsba markoló problémává. A totális tekintélyuralmi helyzet, amelletts hogy prima lehetőség a tanári akarat érvényesítésére és az óra szerkezetének pontos betartására, gyakorlatilag ellehetetleníti a tanulók személyes jelenlétét a tanórán. Egyéni véleményük mindenképpen értéktelenebbként tűnik majd fel a mindentudással szemben, ezért idővel le is mondanak majd róla.

Az oktatási rendszert, látszólag minden igyekezet ellenére, alapjaiban nem reformálta meg a pedagógiaelmélet paradigmaváltása. Ami ugyan nagyon helyesen előírta a kooperatív technikák, a differenciálás és egyéb hangzatos alapelvek gyakorlati alkalmazását, valójában azonban nem változtatott a tanár szerepének szemben állóságán és felülemelkedettségén. A problémát a legközérthetőbben Homer Lane fogalmazta meg: „...*de nem taníthat neki társadalmi felelősségtudatot a történelem tanításával, azt akarván bizonyítani, hogy a*

⁴² I. NAHALKA, 2003, 40

köztársaság jobb, mint az önkényuralom, ha az osztályteremben nem köztársaság van, hanem önkényuralom."⁴³

Az hogy a tanulók önálló szövegértése terepet kap-e a tanórán, elsősorban a tanári hozzáállás függvénye. Lewin híres kutatása a három standard tanárattitűd vizsgálatáról⁴⁴ meglehetősen sok nyitott kérdést hagyott maga után, mégis máig a leggyakrabban idézett kutatás a témában. A vizsgálat eredményeit szokás úgy összefoglalni, hogy az autokratikus vezetési stílus bizonyult a legeredményesebbnek. Az állítás önmagában igaz, mégis lényeges körülmény, hogy eredményességen itt a feladatok megoldásának sebességét és sikerét értjük. Ahogyan nem elhanyagolható körülmény az sem, hogy az autokratikus vezetés sikere a könnyen szervezhető, automatikus feladatok esetében volt csak egyértelmű. Míg a fokozottabb kooperációt, részletesebb tervezési folyamatot igénylő feladatokban a demokratikus vezetési modell alatt teljesített jobban a csoport. Emellett kulcsfontosságú még, hogy a demokratikus csoport tagjai pozitív élményként élték meg a foglalkozást.

Minderre jelen dolgozatban azért érdemes kitérni, mert jól szemlélteti, hogy az önálló szövegértés fejlesztése nem lehetséges, ha a foglalkozást vezető személy a rendelkezésére álló helyes válasz illúziójával koordinálja a folyamatot. A szervezés minden szintjébe szükséges bevonni a tanulócsoportot annak érdekében, hogy a szövegről zajló diskurzus valóban beszélgetéssé és ne kinyilatkoztatássá váljon, ehhez pedig nem csak különösen érzékeny olvasóra, hanem egyben elhivatottan demokratikus tanáregyéységre van szükség.

⁴³ idézi FÓTI, 2009

⁴⁴ ZÉTÉNYI, 2002

Ajánlások az irodalomelméletek középiskolai megközelítéseihez

A most következő ajánlásokat egyetlen okból illesztettem a dolgozat végére. Az a megfontolás vezetett, hogy a szövegben itt-ott megjelenő bírálatokat jóvá tegyem. Könnyű kritikusan szemlélni egy olyan tömegjelenséget mint a közoktatás, de nehéz megváltoztatni. Magam is bort prédikálok és vizet iszom, hiszen már a tanítási gyakorlat alatt nyilvánvalóvá vált, hogy az oktatási folyamat felett a pedagógusnak maximum csak diákjai szemében van totális hatalma. A valóság ezzel szemben inkább az, hogy kétségbeesetten igyekszik megfelelni egy sor egymásnak esetenként homlokegyenest ellentmondó elvárásnak és ezek közül sajnos nem mindig a fentiekben vázoltak állnak az első helyen.

Ezért éreztem úgy, hogy az eddig leírtakhoz illene csatolnom saját szubjektív ajánlásaimat, amiknek segítségével talán olyan témák is terítékre kerülhetnek az irodalomórán belül, amikről eddig nem reméltük volna, hogy eljutnak oda.

Hagyomány a popkultúrában

A legszigorúbban szem előtt tartva Bókay Antal azon kijelentését miszerint a modern irodalomoktatásnak a hagyományt a popkultúrából kell újrateremtenie⁴⁵, körülnézve azt látom, hogy lehetőségeink elég széles skálán mozognak. A nehézség természetesen itt is az, hogy olyan műveket kellene választanunk, amikkel a diákok többsége biztosan találkozott. Így aztán nem csoda, hogy a tananyagba való komolyabb beépülésével eddig egyedül a Harry Potter sorozat büszkélkedhet a kortárs ifjúsági szövegek közül. És még ebben az esetben sincsen semmilyen konkrét biztosítékunk arra, hogy akár öt év múlva még érteni fogják diákjaink a rá tett utalásokat. Ilyen modern kánont kialakítani tehát meglehetősen problémás. Valószínűleg nem is kellene kísérleteznünk a rögzítésével, az ötletek szintjén azonban a pedagógus mindennapi kötelessége foglalkozni azzal, hogyan használhatná fel a tanórán a gyerekeket ért ingereket.

Hirtelen kiragadott példaként vegyük a szuperhősök esetét. Gyermekkorom meghatározó irodalmi élményei voltak az idehaza csak a rendszerváltás után kapható Csodálatos Pókember képregények. Így nem tagadom, jó érzéssel tölt el, hogy a képregény műfajának nagy klasszikusait az utóbbi időben változó színvonalon ugyan de kimondottan nagy sikerrel viszik mozivászonra. Az egész Marvel-univerzum a reneszánszát éli és semmilyen jel nem utal arra, hogy a közeljövőben leállnának a szuperhős filmek tömeggyártásával. Diákjaink pedig látják ezeket. Miféle rosszul értelmezett kultúratisztelet tarthat vissza tőle, hogy beemeljük az oktatás

⁴⁵ BÓKAY, 1998, 105

rendszerébe ezeket a műveket? Nem szeretnék hosszas fejtegetésbe belemenni, de a germán mitológia lényeges elemeit mind feldolgozó Thor, a bennünk élő szörnyeteg szimbólumát véres valósággá emelő Hulk, a hős szerepkör elvárásainak megfelelni képtelen Pókember, az emberfelettil való találkozástól összeroppanó, neurotikus Vasember vagy a hidegháború paranoid világképét allegorizáló Dr. Manhattan és Amerika kapitány figurái, mind a gyerekek képzeletvilágát éppen most megragadó, könnyedén alkalmazható irodalmi archetípusok. Kiaknázatlanságuk pedig nyilvánvaló pazarlás. És ez csupán egyetlen példa volt az aktuális tömegkultúra termékei közül. Mindez persze nem jelenti, hogy kötelezően képregényeket olvassunk a diákjainkkal, de ha már rendelkezésükre állnak ezek az alaptípusok, akkor próbáljuk meg felhasználni őket.

A továbbiakban azonban egy sokkal személyesebb jellegű tapasztalattal Michael Ende Végtelen Történet című regényében rejlő irodalomelméleti lehetőségekkel szeretnék foglalkozni.

Michael Ende Végtelen Története

Ende regénye egy különös beavatástörténet. A műben egy tizennégy éves fiú olvasóvá válását követhetjük nyomon, ezért a cselekmény során Barnabás egészen különleges formákban is találkozik a szöveggel, ami a középiskolás korcsoport számára ideális lehetőséget teremt az irodalomelméleti megközelítések vizsgálatára. A beavatás során elért titkok sorra válnak az olvasásra, a szöveg természetére vonatkozó személyes élményekké Barnabásban. A regény több olyan, egyébként rendkívül nehezen feldolgozható, olvasati nézőpontot is boncolgat, mint a plurális szöveg, az olvasás önismereti jellege vagy a szövegvilág és a valóság viszonya. Ha a Végtelen Történetet beavatástörténetként olvassuk, külön figyelmet érdemel, hogy a regény, amikor még műként és nem szöveggént funkcionál rögtön egy beavatási hiánnyal kezdődik. Atráskó nem válhat vadásszá népének szokásai szerint (nem öli meg a vörös bivalyt), mert a szertartás alatt érkezik meg a hírnök, aki elküldi őt a Nagy Keresésre. Ennek célja: hogy embert találjon, aki megmentheti Fantáziát. Az elmaradt törzsi beavatásnak köszönhetően Atráskó gyermekként indul útjára, így lehet csak egyenrangú társa az olvasó Barnabásnak. Felnőtté válásuk pedig csak a cselekmény lezárásában valósul meg.

A továbbiakban szeretnék néhány egészen nyilvánvaló és pár rejtett elméleti nézőpontot kibontani a regény kapcsán, abban a reményben, hogy mindez segítséget jelenthet ezeknek a zömében iskolai oktatáson kívül eső kérdéseknek a feldolgozásában. Úgy hiszem, hogy a regény, ahogyan a remekművek általában, rengeteg megközelítésben tárgyalható még. Az alábbiakban csak néhány kedvencemet szeretném megosztani.

1. A plurális szöveg és a Tízezerajtajú Templom

A posztstrukturalista diskurzus az író, olvasó és megfigyelő hármasságán túl elkülönítette a műtől a szöveget is. A szöveg Barthes felfogásában egyfajta módszertani mező, ami keresztülvág a műveken⁴⁶. Maga Barthes sem tekinti egyszerűen megfogalmazhatónak a szöveg mibenlétét, mégis jellemzéséből kiugrik egy tulajdonság, mind közül talán a legizgalmasabb, hogy a szöveg plurális. A plurális szöveg fogalma nem véletlenül kerül el messze a középiskolai tanórákat. Az igazság az, hogy sokan az egyetemi képzésen sem tudnak sokat kezdeni a mű és a szöveg kapcsolatával. Mégsem hiszem, hogy maga a felismerés az átláthatatlan, inkább úgy érzem, nem áll rendelkezésre az a mód, amivel képszerűvé, érzékelhetővé tehetnénk a fogalmat.

„...van Fantáziában egy hely, ahonnan mindenfelé vezet út, és amely, mindenhol elérhető. Ezt a helyet a Tízezerajtajú Templomnak hívják. Senki nem látta még kívülről, ugyanis nincsen külseje. Belseje azonban maga az ajtók útvesztője... ...minden ajtó Fantázia-szerte, még a legközönségesebb istálló- vagy konyhaajtó is, sőt még egy szekrényajtó is, adott pillanatban a Tízezerajtajú Templom bejáratává válhat. Ha e pillanat elmúlt, ugyanaz lesz ismét, mint ami annak előtte volt. Ezért nem mehet senki kétszer ugyanazon az ajtón keresztül. És a tízezer ajtó közül egyetlenegy sem visz vissza oda, ahonnan érkezél.”

Ahogy az a továbbiakban még bővebben is ki fogom fejteni, Fantázia, a világ, amiben a regény játszódik, végtelen. Ez a tény értelemszerűen komoly problémákat okoz a birodalomban való utazások során. Az utazási lehetőségek kétségtelenül legizgalmasabb módja a Tízezerajtajú Templom létezése. Már a fenti idézet alapján is felismerhető a kapcsolat a Templom és a szöveg pluralitása között. A templomnak nincsen külseje. Nem mérhető a távolság, amit benne megteszünk. Bejáratai és kijáratai is bárhol létrejöhetnek a szövegben, de csak arra az egy adott pillanatra. Vagyis a szövegbeli kapcsolódási pontok egyszeri felismerések.

Részletes leírást kapunk az épület belsejéről, ahol hatszögletű szobák sorakoznak ismeretlen mennyiségben, mindegyikben három ajtó. Az egyik, amin a látogató belép és két másik, melyek közül választania kell. Ráadásul Barnabás a templom termeit járva észreveszi, hogy a *„két-két ajtóban mindig volt valami közös vonás – az alakjuk, az anyaguk, a nagyságuk vagy a színük - , ugyanakkor valami alapvetően meg is különböztette őket egymástól.”*. Ugyanis ahhoz, hogy a látogató végül a kívánt történetbe érkezzen meg a templomból, egy meghatározott szándék szerint kell döntenie. Az ajtók közti különbségek néha nyilvánvalóvá teszik a döntést, néha

⁴⁶ BARTHES, 2002, 95-100

félrevezetőek, de az utazónak döntenie kell. Az ajtók jellegzetességei, ha úgy tetszik intertextuális utalások, idézőjel nélküli idézetek⁴⁷. Barnabás döntéseit az Atráskóról meglévő ismeretei vezérlik, vagyis annak a történetnek a folytatását keresi, amit az iskolai szertárban olvasott. A szövegjellegzetességek követése pedig el is vezeti a szövegnek arra a pontjára, ahol találkozhat a másik fiúval.

⁴⁷ BARTHES, 2002, 97

2. Fantázia határtalan

Érdemes röviden kitérni arra, mit is jelent pontosan a Végtelen Történet a nyilvánvaló metaforán kívül. Jelenti egyfelől az előzőekben kifejtett szövegviszonyt. Hiszen a plurális szövegnek nincsenek határai, ahogyan maga a fantázia is határtalan. De megjelenik konkrét tárgyi dologként is a regényen belül, egyfelől Barnabás valóságában könyvként, amit elemel az antikváriumából, másfelől Fantáziában ugyanannak a könyvnek a formájában, amit a Vándorló Hegy Öregje ír. *„Mindent, ami történik, feljegyzel”* mondja a Kislány Királynő, *„Minden, amit feljegyzek, megtörténik”* helyesbít a felelet. A Végtelen Történet szimbolikusan és a gyakorlatban is kapu a két világ között. Mindkét oldalon létezik és az egyetlen módja, hogy Barnabás a szövegbe lépjen. Annak ellenére tehát, hogy Fantáziának nincsenek határai, vannak bejáratok, sőt kijárat is. A plurális szöveg allegóriáját a regény kiterjeszti az emberek világára is: *„Minden igazi történet Végtelen Történet. – Tekintetét körbejáratta a sok-sok könyvön, melyek a falak mellett sorakoztak a mennyezetig. - Egy sereg ajtaja van Fantáziának, fiacskám”* Sőt, bár egy ismeretlen kiterjedésű terület esetén ezt nehéz értelmezni, de Fantáziának középpontja is van, az Elefántcsonttorony, ahol a Kislány Királynő lakik. Az uralkodó megfoghatatlan figura, egyszerre fiatal és öreg, a szövegen kívül létezik, mert felette áll annak. Barnabás, ahogyan minden Fantáziába utazó csak egyszer találkozik vele a kezdetekkor, amikor már minden megsemmisült. Érdemes eltöprengeni rajta, hogy mi is lehet az a szövegen kívüli erő, ami megengedi annak létezését. Ha a Kislány Királynőt új néven nevezzük, a valódi nevén, általa válik valósággá a szöveg. Talán nem is fontos, hogy ő maga milyen szerepet tölt be a folyamatban. Azt hiszem, ő egy személyben mindaz, ami a szöveg és a befogadó kapcsolatán kívül esik, a szerző, a mű és talán maga a nyelv is.

A végtelenséget kifejező másik sajátos eljárás, hogy a regény vagy egy tucat ponton szakít meg a cselekményből elágazó történeteket. Ezeken a pontokon a szöveg mindig ugyanazzal a fordulattal él: *„...de ez már más történet, és elbeszélésére más alkalommal kerül majd sor.”* Mivel ez egyben a záró sor is, mutatja, hogy Barnabás története végtelen sok irányban szerteágazó, de a cselekmény csupán a fővonalat követheti, a többi szálon új bejáratok vezetnek új végkifejletek felé.

3. Látszat és valóság

Fantázia világának az emberek világával való kapcsolata bonyolult, nagyon egyedi formában jelenik meg a regényben. A történet, amit Barnabás olvas a Nagy Keresés története. Atráskónak embert kell találnia, aki megmenti a Kislány Királynőt és vele együtt Fantáziát. Ennek az útnak a során kell szembesülnie a ténnyel, hogy Fantáziának nincsenek határai, tehát nem léphet ki a szövegből, hogy segítséget hozzon. A legkilátástalanabb ponton mégis találkozik egy különös és végtelenül gonosz lénnel, Gomorral, a farkasemberrel, aki elmondja neki, hogyan kapcsolódik össze a két világ. Itt érdemes tisztáznunk, hogy a regény az olvasási hajlandóság radikális csökkenésére reflektál. A Kislány Királynő betegsége, a Semmi, ami fokozatosan gyorsuló ütemben terjed szerte Fantáziában, mindent magába fog nyelni, ha nem jön egy emberfia, hogy új nevet adjon az uralkodónak. De az emberek már régóta nem járnak Fantáziába. Mivel ők nem jönnek, Fantázia lényeinek kell átlépniük az emberi világba, de ezt nem teszik önszántukból: *„Neked és a hozzád hasonlóaknak, nagyon egyszerű az odaátra vivő út. ... Csak bele kell ugranod a Semmibe.”* De Fantázia lényei nem őrizhetik meg formájukat a két világ között. *„És ha belekerültök, a Semmi rátok ragad, olyanok lesztek, mint egy ragályos betegség, melytől az emberek megvakulnak, úgyhogy többé nem tudnak különbséget tenni látszat és valóság között.”* És minél tovább pusztul Fantázia, annál süketebbé válnak az emberek a két világ közös betegségére. *„Téveszmévé lesznek az emberek fejében, a félelem képzetévé ott, ahol valójában nincs mitől félni, vágyódássá olyan dolgok után, melyek beteggé tesznek, a kétségbeesés érzetévé ott, ahol nincs ok a kétségbeesésre.”* A szöveg gondosan elkülöníti egymástól a kitalációt és a hazugságot. Ha az olvasó nem önként utazik Fantáziába, csak másodkézből ismerheti meg azt. És mivel nem teremti meg többé saját olvasatát, egyre távolibb, zavarosabb hazugságnak tekinti mindezt. *„...és semmi nem biztosít nagyobb hatalmat az emberek felett, mint a hazugság. Mert az emberek, fiacskám, eszmékből élnek. S ezeket irányítani lehet. Ez az egyetlen hatalom, ami számít.”*

Úgy érzem, hogy Ende itt kiszól a szöveg eddigi természetéből és valami eredendően súlyosabb kérdésre tapint rá, ami nem igazán az olvasás készségével, inkább annak hiányával van összefüggésben. Az önálló olvasatra képtelen tömegek megvezethetőségére hívja fel a figyelmet, hangsúlyozva, hogy az emberek olvasásképtelensége a saját világuknak is a végét jelenti.

4. Segítők és akadályok – Igramul, a Tömérdek

Lényeges irodalmi felismeréssé tehetjük azt a jelenséget, amit az elkoptatott közhellyel leginkább úgy szoktunk megfogalmazni: Nincs új a nap alatt. Valóban, Descartes óta tudjuk, hogy az ember képtelen elképzelni olyasmit, amiről nincsen tapasztalata. Ezt a tényt számtalanszor erősíti meg előttünk kaland és sci-fi regények sokasága. A fantasy irodalom minden eleme közvetlen Tolkientől, közvetve a germán mondavilágból lett kölcsönözve, ahogyan a horrorfilmek szörnyetegei is mindig valóságos lények amorf variációi. Vannak azonban kivételek és ilyen kivételnek tekintem Igramult is.

Mint minden mese esetében, a Végtelen Történet kapcsán is hiba lenne figyelmen kívül hagynunk Propp megállapításait a varázsmese szerkezetéről. Érdekes volna a teljes regényt megvizsgálni ebben a kontextusban, biztos vagyok benne, hogy termékeny felfedezéseket tennénk.

Igramul maga az elmondhatatlan, kifejezhetetlen rettenet. Olyan szörnyűséges, hogy a zöldbőrűek régi vadászdalának egyik strófájával még fel is készít bennünket a szöveg a találkozásra. A vadászok az ismert világ végpontjaként jelölik meg Igramul lakhelyét, ahonnan már nem lehetséges tovább utazni:

„Jobb sorsa van a vadásznak, ki az ingoványba pusztul, mert a Holt Hegyek honában tátong a Nagy Szakadék, hol Igramul él, a Tömérdek, a szörnyek legrémítőbbje...”

Proppi értelemben Igramul egy igen különleges jaga.⁴⁸ Az örökölt hátsáallat elvesztése megvalósul, amikor Atráskó lova a mocsárba fullad. Az új, varázserejű háta, ami a küldetéshez illő, Igramul révén bár szándéka ellenére kerül a hőshöz. Igramul mérge bárhová elrepíti áldozatát, és a szerencsesárkány miután megtudja ezt, követi Atráskót a Déli Jósdához. Igramul mérge maga is varázseszköz, másként nem lehet beutazni a végtelen távolságokat. A jaga szerepe így szétdarabolódik. Nem támaszt kihívást, illetve a kihívás maga, hogy a hős elfogadja a segítséget. Az a tény, hogy Igramul halálos mérge az egyetlen lehetőség a továbbutazásra és az a felismerés, hogy az agonizáló áldozat soha nem kívánja el magát a szörnyeteg közeléből magukban is irigylésre méltóan egyedi mesei elemek. De ha a mesehős hagyományos segítőivel és akadályjaival vetjük össze, feltűnő hogy bár Atráskó érinthetetlen, amíg viseli az uralkodó jelvényét. Azonban mivel a Holt Hegyek honából a továbbutazás teljesen lehetetlen, ezért rendhagyó módon Igramul, a mesei hagyományokkal szembe menve, próbatétel vagy kölcsönös segítségnyújtás helyett úgy válik egyszerre segítővé és akadállyal, hogy a főhős megkéri, marja halálra őt.

⁴⁸ PROPP, 2006, 76

5. Pszichoanalitikus szemlélet és a Varázstükör Kapu

A tükörök roppant izgalmas és rengeteg jelentésárnyalattal telített, gyakran figuraértékű tárgyak az irodalom színpadán. Ha a szövegben tükörrel találkozunk, eleve biztosak lehetünk benne, hogy nem csupán borotválkozásról vagy sminkelésről lesz szó. Sőt, a tükörök néha még a szerzői szándéktól függetlenül is hordozzák régről meglévő metaforikus kapcsolódásaikat a kifordítottsággal, egy másik világhoz való viszonytal vagy éppen a valósággal való szembenézéssel. Azt, hogy miért kötődik annyi szimbólum, metafora, szólás vagy éppen babona a tükörhöz, ha nem is magyarázza meg, de mindenképp egyedi megvilágításba helyezi a freudista szövegmagyarázatoknak azon állítása, hogy az Én-nek valami egészen szokatlan önmagával való találkozása zajlik a tükör előtt már pár hónapos csecsemők esetében is.⁴⁹ Azt hiszem, nem túlzás összekötnünk ennek a találkozásnak a megismétlésére való vágyakozást az olvasási folyamat önismereti jellegével. A szöveg értelmezése, vagyis újraalkotása közben az olvasó nem tudatosan teremti meg, hanem egyszer csak szembesül saját értelmezésével. A tükörképpel ellentétben itt nem csak a fényhatások alakítják a visszatükröződő képet, hanem a szövegvilág sajátosságai határozzák meg a találkozás jellegét.

„Nagy tükörről, vagy valami hasonlóról van szó, noha nincsen sem üvegből, sem fémből. De, hogy miből van, ezt még senki nem tudta nekem megmondani. Mindenesetre, aki előtte áll, látja önmagát, - de persze nem úgy, mint egy közönséges tükörben. Az ember nem a külsejét, hanem az igazi belső énjét látja, azt, amilyen a valóságban. Aki itt át akar menni, annak – hogy úgy fejezzem ki magam – önmagába kell bemennie.”

Ezekkel a szavakkal festi le Szűkmók Atráskó számára a Varázstükör Kaput, a Déli Jósdához vezető három kapu közül a középsőt és legrémisztöbbit. Atráskó felkészül, hogy önmagának iszonyú rémalakjával fog szembesülni a tükörben, de ehelyett: *„...olyasmit látott, amire egyáltalán nem számított és, amit fel sem tudott fogni. Egy körülbelül vele egykorú, sápadt arcú, kövér fiút látott, amint maga alá húzott lábbal ül szőnyegekől tákolt fekhelyén és egy könyvet olvas.”*

Ha eddig kétségeink lettek volna, hogy a Végtelen Történet valóban a szöveg és az olvasó kapcsolatának regénye, akkor ez az a pont, ahol már biztosak lehetünk benne. Atráskó Barnabást látja a Varázstükör Kapuban. És ha belegondolunk, mit is láthatna mást? Atráskó, abban a pillanatban mint a történet főszereplője semmilyen formában nem létezik Barnabás elméjén kívül. Ha nem számoljuk a papírra nyomtatott betűket, amik azonban, mint ez később kiderül, nem léteznek addig, amíg Barnabás el nem olvassa őket. *„Mit mutat az a tükör, ami*

⁴⁹ LACAN, 2002, 65-70

egy tükörben tükröződik?” kérdezi később a Vándorló Hegy Öregje, és nem lehet kétségünk afelől, hogy a Végtelen Történet szövege egyedül az olvasó számára és az olvasóban jön létre. Nélküle *„mi egykor élt, mind végleges érvényű halott betű lesz”*.

Hogy pontosan mit jelentenek Barnabás és Atráskó egymás számára, az nagyon nehezen megválaszolható kérdés. Mégis kétségtelen, hogy az a forma, amiben Ende a mű és a befogadó kapcsolatát fejezi ki, olyan elemi erejű felismerés az olvasás természetéről, amivel nagyon is érdemes szembesítenünk diákjainkat.

Fenti fejezetekben az idézett szövegrészek Michael Ende A Végtelen Történet című regényének 1993-as kiadásából, Hárs Ernő fordításában szerepelnek.

Felhasznált irodalom

- ARATÓ László, PÁLA Károly, *Átjárók*, Bp., Műszaki Könyvkiadó, 2005.
- ARATÓ László, PÁLA Károly, *Bejáratok*, Bp., Műszaki Könyvkiadó, 1998.
- ARATÓ László, PÁLA Károly, *Kitérők*, Bp., Műszaki Könyvkiadó, 1999.
- ARATÓ László, *Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában*, In. *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, főszerk. SIPOS Lajos, Celldömölk, Pazu–Westermann, 1998, 288-304.
- ARATÓ László, *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán*, In. Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Bp., Krónika Nova Kiadó, 2006, 144–160.
- BÓKAY Antal, *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*, In. *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, főszerk. SIPOS Lajos, Celldömölk, Pazu–Westermann, 1998, 73-105.
- Roland BARTHES, *A műtől a szöveg felé*, 1971, In. *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*, szerk. BÓKAY Antal, Bp, Osiris, 2002, 95-100.
- FÓTI Péter: *Útmutató rebellis tanároknak*, Bp., Saxum, 2009.
- FÜZFÁ Balázs, *Élményközpontúság a tankönyvekben*, In. *Irodalomtankönyv ma*, szerk. uő., Bp., Pont kiadó, 2002, 23-45.
- Jerome S. BRUNER, *Az oktatás folyamata*, Bp., Tankönyvkiadó, 1968.
- Kiből lesz az olvasó?*, szerk. FENYŐ D. György, Bp. Animus, 2006.
- KNAUSZ Imre, *A fókusz, mint oktatásméleti kategória*, http://www.tani-tani.info/fokusz_mint, 2014.11.17
- KULCSÁR-SZABÓ Ernő, *Az esztétikai tapasztalat nyomában. Irodalmi tankönyvek az évtized nyitányán* In. uő., *Az új kritika dilemmái. Az irodalomértés helyzete az ezredvégen*, Bp., Balassi kiadó, 1994, 101-117.
- KULCSÁR-SZABÓ Ernő, *Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéséről* In. *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, főszerk. SIPOS Lajos, Celldömölk, Pazu–Westermann, 1998, 17-26.
- Jacques LACAN, *A tükör-stádium, mint az én funkciójának kialakítója*, 1966, In. *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*, szerk. BÓKAY Antal, Bp, Osiris, 2002.
- LÁNG Gusztáv, *A tankönyvírás dilemmái*, In. *Irodalomtankönyv ma*, szerk. FÜZFÁ Balázs, Bp., Pont kiadó, 2002, 17-23.

Magyar nyelv és irodalom kerettanterv, 2014, http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html, 2014.11.19

MARGÓCSY István, *Magyar nyelv és/vagy irodalom. Egy tantárgy kialakulása és változásai*, BUKSZ, 1996/1.

Michael ENDE, *A végtelen történet*, Bp., Európa kiadó, 1993.

Jerry MINTZ, *Szabadság és demokrácia az oktatásban*, Bp., Eötvös kiadó, 2013.

NAHALKA István, *Az oktatás tartalma*, In. *Didaktika: elméleti alapok a tanulás tanításához*, szerk. FALUS Iván, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003.

Nemzeti Alaptanterv, http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf, 2014.11.19

PÁLA Károly, *Iskolarendszer és irodalomtanítás Angliában*, In. uő., *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, Bp. Pont kiadó, 2003, 71-87.

PETHŐNÉ NAGY Csilla, *Módszertani kézikönyv*, Bp., Korona kiadó, 2005.

Roland BARTHES, *A szöveg öröme: irodalomelméleti írások*, Bp., Osiris kiadó, 1998.

ZÉTÉNYI Ágnes, *A tanár, mint vezető, vezetési stílusok*, In. *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága: egyetemi és főiskolai tankönyv*, szerk.: MÉSZÁROS Aranka, Bp., ELTE Eötvös kiadó, 2002.

Tartalom

1.1 Az irodalomtanítás régi és új kihívásai	1
1.2 Az oktatási célok ellentmondásai, a célstratégiák hiánya	5
1.3 Az értő olvasásról	7
2.1 Az analitikus és az intuitív gondolkodási formák jellege	9
2.2 Mit jelent az intuíció az irodalomértésben?	11
2.3 Az intuíció fejlesztésének hiánya az irodalomórán	13
2.4 Az intuíció fejlesztésének lehetőségei	15
3.1 Alternatívák az irodalomtörténeti ismeretek és az intuitív funkció kiegyensúlyozására	17
3.2 A problémacentrikus irodalomoktatás	19
3.3 A felhősuli	23
4.1 Az önálló szövegértést segítő iskolai és tanórai környezet	25
4.2 A demokratikus oktatás	26
4.3 A demokratikus tanárattitűd	28
Ajánlások az irodalomelméletek középiskolai megközelítéseihöz	30
Hagyomány a popkultúrában	30
Michael Ende Végtelen Története	31
1. A plurális szöveg és a Tízezerajtajú Templom	32
2. Fantázia határtalan	34
3. Látszat és valóság	35
4. Segítők és akadályok – Igramul, a Tömérdék	36
5. Pszichoanalitikus szemlélet és a Varázstükör Kapu	37
Felhasznált irodalom	39