

Gondolatok az irodalomtanításról

© Pogány Csilla

Eötvös József Főiskola, Baja

pogany.csilla@ejf.hu

Ez a tanulmány elsősorban az irodalomtanítás általános helyzetének felvázolására törekszik, nem a magyar irodalom mint tantárgy tanításának kérdéskörére összpontosít, bár ez utóbbi jelentősen befolyásolja a magyar diákok/hallgatók irodalomhoz való viszonyát. A magyar diákokra/hallgatókra jellemző érdektelenség, negatív attitűd okainak feltárására fókuszál, és ebben a munkában nem csak a tanár szempontjait, hanem a szülői tapasztalatokat is figyelembe veszi.

Angol nyelvet oktató tanárként ezzel a kérdéssel az angol műveltségterületet tanító szakos hallgatók irodalmi beszédgyakorlat óráin szembesültem, ahol már a legelső órán tapasztalható volt a hallgatók tantárggyal szembeni negatív attitűdje. Ahhoz azonban, hogy egy tantárgyat sikeresen el lehessen sajátítani, a befogadást nehezítő attitűdök okait közösen fel kell tárni, erőfeszítést kell tenni ezek megváltoztatására.

Az okok felderítésére tett kísérlet során nyilvánvalóvá válik a probléma komplex volta. Ha csak az irodalomhoz, mint tantárgyhoz szükséges ismeretek, adottságok, képességek kérdéskörét vizsgáljuk, rá kell jönnünk arra, hogy a diákok számára miért jelenthet kihívást vagy okozhat kudarcélményt egy irodalmi szöveg értelmezése. Az irodalom mint tantárgy elsajátítása ugyanis nagyon összetett ismereteket, adottságokat és képességeket igényel. Elég, ha ezek közül csupán néhányat említünk: nyelvi készségek (pl. kifejező, árnyalt beszéd; fejlett szókinccs stb.), megfelelő háttérismeretek (pl. irodalmi korszak jellemzői, költő/író életrajza, az adott költőre/íróra jellemző stílusjegyek stb.), pszichológiai adottságok (pl. empátia, szimbólumok dekódolásának képessége, szépérzék, logikus gondolkodás stb.).

A tanulmány megpróbál rámutatni a meseolvasás és mesehallgatás jelentőségére kisgyermek és kisiskoláskorban, valamint arra, hogy milyen különbség lehet egy mesehallgatáshoz, meseolvasáshoz szokott és egy mesét mellőző környezetben élő gyermek között, milyen mértékben befolyásolja ez a későbbi értő olvasóvá válás esélyét.

Néhány gondolat erejéig megkísérli áttekinteni a művészeti tárgyak oktatásának kérdését a magyar iskolarendszerben, annak megítélésre törekszik, hogy az ezekre a tárgyakra szánt heti óraszám arányban van-e az iskoláskorú gyermek életkori sajátosságaiból adódó igényeivel. .

Rendkívül fontos tényezőnek bizonyulhat a tanító, később pedig az irodalomtanár személyisége és saját tantárgyához való viszonyulásmódja, az hogy milyen ismeretek átadását, illetve milyen képességek fejlesztését tartja fontosnak, hogy inkább élményközpontú vagy ismeretközpontú tantárgynak tartja-e az irodalmat.

Jelentősége van ugyanakkor a tanulók személyiségének, irodalmi szövegek értelmezésében való jártasságuknak, egyéni irodalmi ízlésüknek, gondolkodásmódjuknak.

A mesék jelentősége

Ahhoz, hogy megérthessük, melyek azok a tényezők, amelyek előidézték a jelenlegi helyzetet, hasznos lenne országos szinten megvizsgálni a magyar diákok kisgyermekkorai és kisiskoláskori, irodalommal kapcsolatos élményeit. Itt elsősorban a mesehallgatásra és meseolvasásra gondolok, és nem csupán óvodai vagy iskolai, hanem családi környezetben is. Mondanak-e, olvasnak-e a szülők, nagyszülők mesét?

A mesék, amelyek évezredek óta a gyermekek számára természetes közegnek számítottak, rohamosan kiszorulnak a mindennapokból, holott hosszú időn keresztül senki sem vonta kétségbe létjogosultságukat. Mi az a tudás, amelyet őriznek, és amelyet elődeink érdemesnek tartottak átadni az utánuk következő nemzedékeknek? – *Jerome Bruner* (1986) szerint az emberi gondolkodás kétféle lehet: *narratív (narrative)* típusú és *logikus-tudományos (logical-scientific)*. Az első történetek, mesék révén segíti a megismerés folyamatát, a második a logika és értelem segítségével közelíti a minket körülvevő világhoz. Jó esetben ez a kétféle gondolkodás nem zárja ki, hanem kiegészíti egymást, és ezáltal biztosítja a megismerés *teljességét*.

Nagyszüleinknek még nem esett nehezére az említett gondolkodásmódok váltogatása, modern mindennapjainkban azonban ez az egyensúly megbomlott és a logikus-tudományos gondolkodás vált uralkodóvá. Mindez a világ materialista felfogásának tulajdonítható, mely szerint minden, ami körülvesz minket anyagi természetű.

A ma emberének szemléletét nagymértékben befolyásolta a fizika fejlődése, amely az élettelen világ törvényeit firtatja, nem tud azonban magyarázatot adni a tudattal rendelkező élőlények működésére (Grandpierre, 2012). Egy élőlényt az anyagi folyamatokon kívül (atomok, molekulák, ásványi elemek stb.), más, a tudathoz köthető folyamatok is meghatároznak, mint például a biológiai és pszichológiai tényezők.

Az érzelmek (félelem, szomorúság, öröm) pszichológiai tényezők, amelyek azonban befolyással bírnak anyagi mivoltunkra, a testünkre. Ezért nem lehet őket figyelmen kívül hagyni az élet egyetlen területén sem.

Az örömmel végzett tevékenység segíti a belső összhang kialakulását, a dolgokhoz való pozitív viszonyulást (Csíkszentmihályi, 2010). A kisgyermek és kisiskolás leginkább érzelmi alapon viszonyul a környező világhoz, mivel „tudományos” ismeretekkel még alig rendelkezik, és logikus-tudományos gondolkodása csak fokozatosan alakul ki, gondolkodása absztrakcióra még nem alkalmas. A környező világot ezért a játék és a történetek segítségével ismerheti meg.

A mesék megértéséhez nincs szükség absztrakt gondolkodásra, éppen ez a tulajdonságuk teszi őket alkalmassá a gyermeki megismerés számára. A mesék megörökítik az emberi élet minden fontos pillanatát, tényezőjét: születést, házasságot, halált (átmeneti rítusok), konfliktushelyzeteket (szülő-mostoha,

testvér-testvér között stb.), hagyományokat, erkölcsi értékrendet, évszázadok tapasztalatát. Így a mesék a közösség tapasztalataiból a *lényegét* továbbítják, mivel elődeink megszűrték az átadandó információt (Boldizsár, 2010).

Bruno Bettelheim (1985) szerint egyedül a mesék alkalmasak arra, hogy elősegítsék a gyermeki én-tudat fejlődését és a gyermek eligazodását a világban. Az osztrák pszichológus szerint a mesék belső folyamatokat modelleznek, ezért jut bennük érvényre az irreális. Rámutat arra is, hogy a pubertás kezdetéig a *cselekvés* az elsődleges, nem a *megértés*. A mesében pedig *megettörténnek* az események, komolyan veszik a gyermek problémáit. A mese alakjai mindennapi emberek, emberi típusok, akikkel könnyű azonosulni. A mesehős erkölcsi értékrendje a saját magával és másokkal folytatott harcban formálódik.

A mesék, mutat rá *Boldizsár Ildikó* (2010), hozzájárulnak az érzelmi intelligencia fejlődéséhez. Hatással vannak mind az intraperszonális (személyen belüli) intelligenciára (öntudat, önbizalom, autonómia, önbecsülés, önmegvalósítás), mind pedig az interperszonális (személyek közötti) intelligenciára (empátia, rugalmasság, problémamegoldás, a valóság pontos észlelése) a stressz kezelésére, az általános közérzetre. Minden mese fontos tanulsága, hogy soha nem a „szakmai kompetenciák” (pl. a pásztorkodás vagy favágás csínja-bínja), hanem belső tulajdonságai, személyisége segítik át a mesehóst a megpróbáltatásokon.

Ugyanakkor kognitív intelligenciára is szükség van, mivel a mesehősnek össze kell állítania egy *cselekvési* tervet, amely majd elvezeti célja sikeres megvalósításához.

A mese „célja” nem csupán a szórakoztatás, hanem sokkal inkább az ismeretek átadása, a tudat formálása azáltal, hogy rendet teremt az anyagi és spirituális rendetlenségben és „egyensúlytalanságban” (Boldizsár, 2010).

Összegzésként úgy is mondhatnánk, hogy a mese felkészíti a gyermeket a művészetek, a mi esetünkben az irodalmi alkotások kreatív befogadására.

A művészeti tárgyak oktatásának fontossága

A művészeti tárgyak oktatásának kérdését vizsgálva legalább két szempontot kell figyelembe vennünk. Az egyik az, hogy hogyan alakul a művészeti tárgyak és a nem művészeti tárgyak heti óraszámja az általános iskola alsó és felső tagozatán illetve a középiskolában, és ebből mire következtethetünk. A második pedig, hogy miért fontos a művészeti tárgyak oktatása.

Az általános iskolák alsó tagozatának heti egy énekórája, rajzórája és technikaórája egyáltalán nem felel meg a vizsgált korosztály életkori sajátosságainak, pedig az óvodáskorban és a kisiskoláskorban lenne leginkább szükség arra, hogy ezek a tárgyak legyenek túlsúlyban. De megnézhetjük az általános iskola felső tagozatának vagy a középiskolák művészeti tárgyainak heti óraszámát, és megállapíthatjuk, hogy a technikaóra középiskolai kiiktatásán kívül semmi sem változik a tizenkét év alatt. Ilyen körülmények között beszélhetünk-e gyermekközpontú iskoláról?

Ugyanakkor, ha összehasonlítjuk ezeket az iskolákat az egyik alternatívával, a Waldorf-pedagógiával, azt látjuk, hogy ebben három nagy, súlyában azonos

„tantárgyblokk” létezik: a művészetek, a praktikus tudás (kézimunka, kézművesség, kőfaragás, elemi jártasságot biztosít mezőgazdasági és ipari területen) és a közismereti tárgyak. Ez utóbbiak oktatásában azonban érvényesülnek az előző két blokk szempontjai is, a művészeti szemlélet és a praktikus tudás, mert a *holisztikus* elv hatja át az oktatást.

A művészetek széleskörű oktatása lehetővé tenné Howard Gardner többszörös intelligencia elméletének megfelelően mind a hét, a nyelvi, matematikai-logikai, térbeli, zenei, testi-kinesztetikus, interperszonális és intraperszonális intelligencia fejlesztését az iskolákban (Gardner, 1983).

Nemcsak a magyar iskolákból szorulnak ki a művészetek, *Howard Gardner* (1983) is felhívta a figyelmet erre a tendenciára az Egyesült Államokban. A kísérletek ugyanis azt bizonyították, hogy a tárgyi tudás 75%-át gyakorlás hiányában a kiváló tanulók is elfelejtik öt év leforgása alatt, míg a művészetek az érzelmi intelligencia fejlesztése révén jelentős, hosszú távú hatást gyakorolnak az egyén sorsára, az érzelmi intelligencia a kognitív intelligenciánál markánsabban határozza meg az életben való boldogulást.

Az irodalom esetében sem szabad megfeledkezni arról, hogy az irodalomban való jártasság önmagában nem lehet cél, csupán eszköz a jövő nemzedékének formálásában.

A humán és művészeti órák erősítik az individuumot, fejlesztik az autonómiát, személyközpontúak, jó esetben igénylik a kreativitást, gondolkodást. Nem csupán alacsonyabb rendű kérdésfeltevést feltételeznek, amely az ismeretre, megértésre és alkalmazásra irányul, hanem magasabb rendűt is, mint például az analízis, szintézis és értékelés önálló értékrend alapján (Bloom-féle taxonómia).

Ahhoz azonban, hogy ez valóban meg is valósuljon az irodalom (vagy más művészeti/humán) órán, a gyermekek, diákok, hallgatók folyamatos fejlesztésére van szükség, mivel időigényes, fokozatosságot feltételező folyamatról van szó, amely mindig az életkori sajátosságok figyelembevételét feltételezi. Ezért nem mindegy, hogy a gyermek a mesehallgatás, meseolvasás folyamánaként rendelkezik-e fejlett fantáziával és az önálló képalkotás képességével vagyis „előképzettséggel” akkor, amikor az irodalommal mint tantárgygal találkozik.

A tanár személyisége

Egy merevnek mondható iskolarendszerben, mint amilyen a magyar, a pozitív attitűddel rendelkező tanár személyisége még inkább felértékelődik. Ő az ugyanis, aki a rendszer merevségét fellazíthatja, és aki kompenzálhatja találékonyságával a tananyag kötöttségét, a tanár-diák viszony hagyományos, fölé-alárendeltséget feltételező mibenlétét.

Az irodalomtanár, mivel művészeti tárgyat közvetít, *érzelme*kkel dolgozik. A művészeti tárgyak oktatásának paradoxona éppen az, hogy az irodalmi szöveg leginkább *érzelmi* jellegű üzenetét az *értelem* segítségével próbálja meg megragadni. Ezért a költeményt nem lehet dekódolni, mert a szavak szerinti üzenet nem azonos a költeménnyel, véli Vekerdy, aki a goethei gondolatot

fogalmazza át, mely szerint a költészet olyan dolgokat mond ki, amik kimondhatatlanok.

A dekódolhatatlanság kérdését Arthur C. Danto más formában közelíti meg, aki különbséget tesz felszíni (mire gondolt a szerző), és mély értelmezés (hermeneutikai) között. A mély értelmezést a *kledon* görög fogalmával hozza kapcsolatba, melynek jelentése „többet jelentenek, mint amiről a beszélő tud” vagyis ehhez a mélységhez „hozzátartozik a rejtettség” (Danto, 1997:65). A *kledon*ok értelmezéséhez szükség van egy *közvetítőre*, aki úgy segít megfejteni a *kledon* értelmét, hogy közben nincs tudatában annak, hogy mit, és én még hozzátenném, hogy hogyan csinál.

Az irodalomóra esetében a tanár tölti be a közvetítő szerepét, aki bizonyos technikák segítségével el tudja érni, hogy a mély értelmezés megvalósuljon, azt azonban nem tudja, hogy miért pont az a bizonyos alkalmazott technika hatékony annál a bizonyos személynél, vagy valójában hogyan, milyen konkrét belső folyamatok elindításával segíti ehhez hozzá a diákot, mivel ez minden esetben eltérő lehet.

Mivel az érzelmek központi szerepet játszanak egy művészeti órán, ezért az irodalomtanárnak számolnia kell azzal a ténnyel, hogy ha az órán pusztán az értelemhez szól, és nem tudja mozgósítani a diákokban az érzelmeket, akkor az irodalomóra információ átadásá silányul, és legfeljebb a felszíni értelmezésig juthat el.

Az irodalomtanár akár a hegedűművész, akkor sikeres, ha a megnevezhetetlen láthatóvá/hallhatóvá tételében segédkezik. Amennyiben a tanár célja valóban az, hogy a diákjait az életre készítse fel a fennebb felvázolt értelembe, akkor semlegesítenie kell a merev iskolai környezetet, amely egyáltalán nem nevezhető életszerűnek. Nem modellezi a való életet, mivel a diák alárendelt szerepet tölt be azáltal, hogy mindig a tanári utasításnak megfelelően kell viselkednie, mindig el kell fogadnia a tanár véleményét, autoritását („ő tudja a legjobban”), mindig el kell fogadnia azt az értékelést, amely a saját (diáké) teljesítményére vonatkozik.

Ilyen környezet nem tesz lehetővé *valódi interakciót*, mivel korlátozza az egyik felet. A művészet mindenkor célja, a határok feszegetése, a megnyilvánulás szabadsága, ilyen körülmények között nem értelmezhető.

Az irodalmi oktatás végső célja sem valósítható így meg, hiszen ilyenformán a diákok nem lesznek képesek önállóan gondolkodni, saját értékrendjük alapján véleményt megfogalmazni, vállalni önmagukat (érzéseiket, gondolataikat) vagy együttműködni másokkal. Mindehhez kölcsönös bizalomra, tiszteletre, elfogadásra van szükség. Az irodalomtanítás hatékony, interaktív módon való műveléséhez a Kucserka Zsófiához (2010) (*Az irodalomtanári mesterség gyakorlata és módszertana*) hasonló módszertani útmutatókra van szükség.

Összegzésként elmondható, hogy az irodalomtanítás hatékonysága nagyon sok tényező függvénye, de ezek közül a legfontosabbaknak a tanár személyisége és szakmai felkészültsége bizonyul.

Irodalomjegyzék

- Arató László (2002). „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?” A kérdésre válaszol: Arató László. *Könyv és Nevelés*, 4 (4), 20-22.
- Bettelheim, Bruno (1985). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Corvina.
- Boldizsár Ildikó (2010). *Meseterápia*. Budapest: Magvető.
- Bruner, Jerome (1986): A gondolkodás két formája. In László János, & Thomka Beáta (szerk.), *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Budapest: Kijárat.
- Csikszentmihályi Mihály (2010). *Flow. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai.
- Danto, Arthur C. (1997). *Hogyan semmizte ki a filozófia a művészetet?* Budapest: Atlantisz.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Grandpierre Atilla (2012). *Az élő világegyetem könyve*. Budapest: Titokfejtő Lap- és Könyvkiadó.
- Kucserka Zsófia (2010). *Az irodalomtanári mesterség gyakorlata és módszertana*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Non-profit Kft.