



DOI: 10.18427/iri-2017-0043

## Irodalomoktatás és identitás-kompetenciák

© Propsz Eszter

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Német és  
Német Nemzetiségi Tanszék, Szeged

[propsz@jgypk.u-szeged.hu](mailto:propsz@jgypk.u-szeged.hu)

A kompetenciaalapú oktatás bevezetése, megszilárdítása immár nem új törekvése az oktatásügynek. Az irodalomoktatás kapcsán is számos írás taglalja a fejlesztendő kompetenciákat s a fejlesztés lehetőségeit, mégis, a vonatkozó cikkeket, tanulmányokat olvasva az a benyomásunk alakulhat ki, hogy a fejlesztendő kompetenciák bemutatása mögött nem áll holisztikus szemlélet. Az irodalomoktatás által fejlesztendő kompetenciák, bár a felsorolás alapos, valamiféleképpen szétdaraboltak maradnak, nem kapcsolódnak össze nagyobb egésszé. Megítélésem szerint az az egész, amiben egyesül(het)nek ezek a kompetenciák – s kompetencián a továbbiakban olyan készségekből és képességekből, és a hozzájuk járuló, velük rendszert alkotó ismeretrendszeréből szerveződő tudást értek, mely a mindennapi élet számos területén érvényesen felhasználható – az identitás, ami egy jelentésalkotó folyamat az időben alakuló, változó eredményeként definiálható (Erikson, 1968; Berger & Luckmann, 1969; Bruner, 1997; Pataki, 1982, 2001; Straub, 1998). s aminek megalkotása, illetve folyamatos újraalkotása és működtetése maga is leírható kompetenciaként (Abels, 2006). Az identitás-kompetencián az egyén egész-leges működése múlik, az egyén sikeres és aktív társadalmi alkalmazkodása, az, hogy sikerül-e pontosan és viszonylag tartósan, de egyben kellően nyitottan, változásra készen kijelölnie helyét társadalmi helyzetek és folyamatok változásában. Ennek a helyzetkijelölésnek, vagyis a szociális identitásnak a kidolgozottsága és rugalmassága pedig a személyes azonosság és a személyes lét folytonosságának élményét, a személyes identitás konzisztenciáját alapozza meg.

Az irodalomtanítás identitás-kompetenciát fejlesztő szerepe röviden abban foglalható össze, hogy közvetítésével megnő az identitás kategoriális gazdagsága s a kategóriák reflektáltsága (ez azt is jelenti, hogy megnő a valóság, s benne a másik ember és az én kifejezésének és kezelésének fogalmi gazdagsága), és a személyes identitás hangsúlyai eltolódnak a csupán „ösztönös”-alkalmazkodó, kevésbé tudatos mintakövetéstől a tudatosan választott, reflektált, egyéni erőfeszítéssel kidolgozott, teljesítménynek minősíthető kategóriák felé. Ebben az összefüggésben fontos hangsúlyozni, hogy az identitáskategóriák nem elszigetelt, pontszerű ismereteket hordoznak, hanem igen összetett és bonyolult „tudást”: kognitív kiterjedésük mellett érzelmi kiterjedéssel is bírnak, és történetivel is (mindegyiküknek saját fejlődéstörténete van), s arra vonatkozó kompetenciákat is hordoznak, hogy hogyan valósíthatók meg kategoriális azonosulásaink gyakorlati, viselkedéses és cselekvéses következményei (Pataki, 2001).

Heinz Abels (2006) és Lothar Krappmann (1971) szociológiai és pedagógiai munkáira támaszkodva négy identitásfejlesztő képességet emelnék ki ehelyütt, melyek véleményem szerint az identitásépítő irodalomoktatásnak orientációs

pontjaiként szolgálhatnak, mert tapasztalataim szerint hatékonyan fejleszthetők az irodalomtanítás során: 1. a szerepelvárásoktól való távolságtartás képességét, a szerep-távolságot, 2. a mások helyzetébe való belehelyezkedés képességét, az empátiát, 3. az ambiguitás-toleranciát, vagyis azon feszültség elviselésének a képességét, mely szerepeink kétértelműségéből és motivációs struktúráink ellentmondásosságából fakad, és 4. az identitás bemutatásának képességét, melyet én magam munkám során összekapcsolok a narratív kompetencia fejlesztésével. (A narratív kompetencia lényege Paul Ricoeur fejtegetéseit követve (Ricoeur, 1996) úgy fogalmazható meg, hogy mivel a narráció közvetíti az identitás két aspektusa, az *idem*- és az *ipse*-identitás, azaz az azonosság és az eltérőség, valamint az önmagaság és a másság között, az időbeli állandóság és a változás között, időbeli egységbe foglalja az események sokaságát, és koherenciát teremt célok, okok és véletlenek között, egységes személyiségalakzatra tehetünk szert általa, illetve a segítségével folyamatosan újrateherméljük, újraértelmezhetjük életünket). Ezeket az identitás-kompetenciákat integratív kompetenciáknak tekintem, vagyis szem előtt tartom a bennük, általuk integrált kompetenciákat is, azt, hogy az irodalommal való foglalkozás fejleszti a receptív és produktív (expresszív) nyelvi és kommunikációs kompetenciákat, a mentalizáció, mentális reprezentációk kialakításának készségét, a metakogníciót stb.

Az identitás-kompetencia fejlesztésének szemléltetésére (a terjedelmi korlátok okán) egy példát fejték itt ki részletesen, mely azt tapasztaltatja meg, hogy a jelentés- és ezáltal az identitásalkotás perspektivikus.

Az irodalomoktatásnak feladata, hogy képessé tegye mindennemű (azaz irodalmi és nem irodalmi) narratíva két síkjának feltárását, s tudatosítsa azok szerveződését. A narratíva egyik síkja a történet, az elbeszélte események kronologikus egymásutánja, a másik a történetmondás, a történet elmondásának, közvetítésének mikéntje, mely az irodalmi elemzésben olyan kérdések megválaszolásával tárható fel, mint „ki beszél?“, „ki észlel és ki beszél?“, „mit tud és mit nem tud a szereplő?“, „mit tud és mit nem tud az elbeszélő?“, „mást, többet tud-e az elbeszélő, mint a szereplő?“ stb. Utóbbi sík csak látszólag húzódik meg az események síkja mögött, csak látszólag háttérre annak, valójában meghatározza azt: domináns szerepe van az események jelentésének, értelmének megalkotásában. A szövegbéli alakok történetének jelentése ugyanis nem személyes tudásokról, tudásuktól függetlenül épül, hanem az elbeszélő vagy a szereplők tudatán átszűrve, vagyis perspektivizáción keresztül. A perspektívák megkülönböztetésének, rekonstrukciójának, összevetésének készsége tehát alapja lehet egy differenciált és hierarchikusan integrált jelentésképzésnek, meghatározhatja a személyes hétköznapi jelentés- és identitásképzést is.

A különféle perspektívák megalkotását, ütköztetését, idegen perspektívák átvételét igénylő gyakorlatok csökkentik, illetve relativálják a „saját” és az „idegen” nézetek közti különbséget, fejlesztik a félreérthetőséget, a sokszínűséget, és a komplexitás kezelésének kompetenciáit, egyaránt fejlesztik az empátiát, a szerep-távolságot, és az ambiguitás-toleranciát, érzékenyebbé teszik a világ- és az önérzékelést.

A perspektivizáció jelentősége jól tudatosítható olyan szövegek feldolgozásával, melyekben a perspektívák között nem közvetít elbeszélő instancia. Jőmagam szívesen dolgozom Heinrich von Kleist szövegeivel, melyek úgy próbálják leképezni a „világ törékeny berendezkedését”, hogy perspektivikus töréseket alkalmaznak: az egyes szereplők pozíciói, értékrendjei, ítéletei ellentmondanak egymásnak és a cselekménnyel sem igen egyeztethetők össze. Olvasójukat mégis (vagy éppen

ezáltal) arra készítetik, hogy kritikusan olvasva, a nézőpontokat egymás mellé illesztve megpróbálja a „töröttből” valamiféle egészet létrehozni. Egy Kleist-szöveg, melynek témája, egy rejtélyes terhesség, általában igen intenzíven foglalkoztatja a hallgatókat, és a rejtélyt csak a nézőpontok és az események egymásra vonatkoztatásával engedi feloldani, az „O. márkiné” (Kleist, 1983:36-79). című elbeszélés. A szöveg első mondata azt közli, hogy a köztiszteletnek örvendő özvegy, O. márkiné, több példásan nevelt gyermek édesanyja, hirdetést adott fel a lapokban, miszerint „tudtán kívül” teherbe esett, és kéri a gyermek apját, hogy jelentkezzen, ugyanis „családi okokból” kész hozzámenni feleségül. Ezután a szöveg előbb elbeszéli a hirdetés keletkezését, beszámol a háborús eseményekről, melyek a márkiné családját szociális válságba sodorták, a márkinét pedig, ezen felül, testi és lelki válságba is: azon emésztődik (s a bábát és édesanyját is megpróbálja bevonni az ideába), miként volt lehetséges a szeplőtelen fogantatás, hiszen az ellenséges csapatok elvonulása után a terhesség jeleit észleli magán, amit sehogy sem tud megmagyarázni. Utóbb pedig a hirdetés által kiváltott további bonyodalmakat beszéli el a szöveg, illetve egy újabb rejtvényt ad fel az olvasónak: a hirdetésre jelentkezik F. gróf, aki a harcok idején kimentette a márkinét az azt megerőszkolni akaró martalócok kezéből, ám a márkiné közli, bárkihez hajlandó volna férjhez menni, de a grófhhoz nem; mikor pedig vagyona és társadalmi helyzete mégis megnyeri a gróf számára a márkiné kezét, és a gróf évek múltán megkérdezi, miért nem akart hozzámenni annak idején, azt a választ adja (az immár grófné), hogy ha nem tűnt volna a szemében angyalnak, mikor kimentette őt a katonák markából, nem látta volna ördögnek, mikor a gyermek apjaként jelentkezett a hirdetésre. Mint említettem, a szöveg általában intenzíven foglalkoztatja a hallgatókat, de a rejtélyeket nem tudják önállóan feloldani, vagyis nehezen tudják összevetni a perspektívákat. Többféle lehetőség kínálkozik arra, hogy rekonstruálják a márkiné és a gróf nézőpontjait, s hogy történeteiket egymásra vetítsék. Hogy megpróbálják kitölteni azokat a réseket, melyeket a szöveg teremt, hogy megpróbálják konkretizálni, stabilizálni azokat a szemantikai bizonytalanságokat, melyeket a szöveg fenntart, megírhatják, mi játszódik le úgy a szereplőkben, hogy a szöveg nem tesz róla említést. Megírhatják például, mit írna a márkiné a naplójába, amikor feladja a hirdetést, vagy mit mondana gróf F., ha valaki egyszer meghallgatná, és ha nem a társadalmi normáknak megfelelő, egyebekben érthetetlen virágnyelven kellene beszélnie – ő ugyanis a szöveg tágas mezején lankadatlan vágóban próbálja beérni tettét, már a hirdetés előtt házassági ajánlatot tesz, többször megpróbálja elmondani, mi is történt közte és a márkiné között, miután elűzte a martalócokat. Csoportmunkában általában hatékonyabb ez a szemantikai stabilizáció, de a tanár is adhat hozzá szempontokat, felhívhatja a figyelmet arra, hogy érdemes végiggondolni például a márkiné felé irányuló elvárásokat, a márkiné viszonyát szüleihez, bátyjához, társadalmi normákhoz stb. Segíthet a szöveg-rejtvény megfejtésében, ha azt a feladatot kapják a tanulók, hogy dramatizáljanak bizonyos szövegrészeket, pontosan kidolgozva a színészeknek szóló instrukciókat arra vonatkozóan, mi játszódik le az adott szereplőben, miközben ezt és ezt mondja, a feladat ugyanis nagyon intenzív párbeszédre készíteti őket a szöveggel. Úgy tapasztalom, nagyon jó érzékkel választanak ki kulcsjeleneteket, ennek egyik számomra emlékezetes esete, mikor azt a jelenetet választották, melyben a gróf „megmenti” a márkinét, s észrevették azt a gondolatjelet, mely felett különben át szokott siklani a figyelmük, azt a gondolatjelet, mely a gróf és a márkiné közti szexuális aktust jelöli és fedi el (Kleist 1983:38).<sup>1</sup> Mivel

<sup>1</sup> Vö. „[A gróf] nyájas, francia szavak kíséretében a karját nyújtotta a hölgynek, és átvezette őt, akinek az események szavát vették, a palota egy másik szárnyába, melyet még nem támadtak meg a lángok,

nem tudtak vele mit kezdeni, javasoltam, hogy osszák ki a drámában a gondolatjel szerepét, hátha többet tudnak meg róla, s a „gondolatjel” azt jelezte vissza szerepéből, hogy ő valamilyen kellemetlen titkot („etwas Unheimliches”) takar. A konkretizáló gyakorlatok nyomán lassan körvonalazódnak tudnak a tanuló-olvasókban azok a felismerések, hogy a márkiné, akit családja hasítva hol szentnek, hol szajhának érzékel, maga is csak hasítva tudja érzékelni a grófot, hol angyalnak, hol ördögnek; hogy az asszony nehezen tud szakítani a mintaözvegy szerepével, és saját vágyait annyira nehéz bevallania önmagának is, hogy nemcsak „öntudatlanságba” menekül előlük, de még egy, az egész világrendet a feje tetejére állító történetet is egyszerűbb kiötléni szeplőtelen teherbeeséséről, mint szembesülni ezekkel a vágyakkal. A szöveg feldolgozását lezárhatja és összegezheti egy olyan gyakorlat, melyben a hallgatók a márkinénak vagy a grófnak írnak levelet, s ebben kifejtik, hogyan viszonyulnak ők a felfejtett problémához, esetleg volt-e olyan tapasztalatuk, hogy őket érzékelték végletek mentén, vagy ők érzékelték valakit végletek mentén. Az írásnak ebben az esetben a szubjektívizáció a feladata, az olvasottak magukba olvasztása, sajátta tétele, hogy az írás, Senecát idézve (Seneca (1980: 359-364)., mindazzal, amit az olvasás létrehozott, egy testté válik. Ezáltal a gyakorlat olyan szabályozási kompetenciákra lehet hatással, mint a polarítások, érdek- és értékütközések kezelése, és kihathat a társadalmi szabályok értelmezésének és használatának, és a saját szükségletek, érdekek védelmének, képviselőtének kompetenciájára is. A gyakorlatok segítségével tudatosulhat a reflektivitás kompetenciájának kulcsszerepe és felelőssége, vagyis a gyakorlatok saját realitáskapcsolatuk felülvizsgálatára is készítik a résztvevőket, így fejlesztve az identitás bemutatásának kompetenciáját is.

A perspektívához kapcsolható az a kérdés is, hogy mik az idegen nyelvi irodalomoktatás lehetőségei és korlátai az identitás-kompetenciák formálásában. Az idegen nyelvi irodalomoktatás gyakorlatát tapasztalataim szerint többnyire az jellemzi, hogy nem irodalmi szöveggé dolgozik az irodalmi szövegekkel, azokat, irodalmiságuktól úgyszólván megfosztva, ismeretközlő, beszélgetést, szubjektív véleményformálást motiváló szövegekként kezeli. Nem veszi tehát figyelembe ez a munkamód azt, hogy az irodalom valóságvonatkozásai nem közvetlenek, következésképpen nem tudja kihasználni az ebből (a közvetettségéből) adódó lehetőségeket. Nevezetesen azt, hogy az irodalom azáltal, hogy speciális és koherens irodalmi struktúrákba rendez a hétköznapokban előadódó szituációkat, konfliktusokat (stb.), és azáltal, hogy mint nyelvi-szemiotikai struktúra önmagában is értelmezhető, befogadásakor időlegesen és viszonylagosan képes a valós társadalmi gyakorlat „felfüggesztésére”, tapasztalataink reprodukciójára, modellálásra, sőt, megsokszorozására, vagyis képes valóságérzékelésünket és a valósághoz való aktív viszonyulásunkat (újra- vagy át)strukturálni. Az irodalomnak ezt a szociológiai funkcióját megítélésem szerint Jürgen Link írja le a legátfogóbban és a leginkább lényeglátóan (Link, 1983), munkámban nagyban támaszkodom az ő koncepciójára. Mindez alapvetően az identifikáción (azonosuláson) keresztül válik lehetővé: identifikációra hív az irodalmi struktúra egyes elemeiben (például egy-egy kiragadott mondatban, gondolatban), de komplexebb alrendszerében is, például szereplők, szituációk, cselekedetek, szimbólumok kínálhatnak a befogadónak – mint azt a fenti példa is mutatta – szociális szerep-elemeket és komplex szerepeket, identitás-

---

ahol az öntudatlanul roskadt össze. Itt – a gróf intézkedett, mert közben ijedt asszonyok jelentek meg, hogy hozzanak orvost; biztosította őket, miközben feltette kalapját, hogy a hölgy hamarosan jobban lesz; és visszatért a harcba.” Kleist (1983:38). A szövegrészt saját fordításban idézem, mert Kászonyi Ágota műfordítása ignorálja a gondolatjelet.

---

elemeket és komplex identitásmintát, illetve ezek részeit képező cselekvési, értelmezési sémákat. A mondottakból következik, hogy azzal az identitásformáló erővel, mellyel az irodalmiak, szemiotikai státuszuk különbözősége miatt, más szövegek nem bírnak, kár volna tehát lemondani az irodalom irodalomként való alkalmazásáról a nyelvoktatásban. Kétségtelen ugyanakkor, s ez jelenti az irodalmi szövegekkel való munka korlátját, hogy az itt vázolt célok megvalósításhoz szükség van arra is, hogy a tanulók/hallgatók megértsenek tartalmilag és nyelvileg összetett szövegeket, képesek legyenek komplex jelentés-összefüggések feltárására idegen nyelvű szövegek esetén is, rugalmasan és természetes módon tudják használni az adott idegen nyelvet önkifejezési célokra, pontosan és részletesen meg tudják fogalmazni gondolataikat, vagyis, hogy nyelvtudásuk a Közös Európai Referenciakeretben meghatározott C1 szint közelében legyen. Ezeknek a feltételeknek a teljesülésével az idegen nyelvű irodalommal való munka forrásává válhat a tanulók/hallgatók önmagáról való tudásának.

Összegzésként az mondható el, hogy az az irodalomoktatás, mely diskurzív eljárásban létrejött irodalmi világok elemzésével azok pragmatikus alkalmazhatóságához szeretné elvezetni a tanulókat, elsajátíthat olyan megértést segítő technikákat, értelmezési sémákat, melyek fejleszthetik a valóságalkotó készséget, és aktívvá, érdekeltté és felelőssé teheti a diákokat saját mindennapi jelentéseik és általa identitásuk megteremtésében.

## ***Irodalomjegyzék***

- Abel, Heinz (2006). *Identität*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, Peter L., & Thomas Luckmann (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Bruner, Jerome (1997). *Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Erikson, Erik H. (1968). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Kleist, Heinrich von (1983). Die Marquise von O... In *Kleists Werke in zwei Bänden* (pp. 36-79). Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Krappmann, Lothar (1971). *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.
- Link, Jürgen (1983). *Elementare Literatur und generative Diskursanalyse*. München: Fink.
- Pataki Ferenc (1982). *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Budapest: Kossuth.
- Pataki Ferenc (2001). *Élettörténet és identitás*. Budapest: Osiris.
- Ricoeur, Paul (1996). *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink.
- Seneca Lucius Annaeus (1980). 84. levél. In: *Vigasztalások, erkölcsi levelek* (pp. 359-364). Budapest: Európa.
- Straub, Jürgen (szerk.) (1998). *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein: Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte: Erinnerung, Geschichte, Identität 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.