

November 2005
Pályázó ifjúság megélhetési pályázások

Csutak Judit–Bara Katalin

Egy tankönyvi műfajváltozat

A képességfejlesztő irodalomtanítás egy lehetősége

A középiskolai irodalomtankönyvek szervezőelve többnyire az irodalomtörténet, kronologikusan tárgyalják az irodalmat, azaz a műveket egyetlen narratíva keretében rendezik el korszak, irányzat és szerző/életmű szerint. Ez az elrendezés bizonyos mértékig beállítja a szövegekhez való viszonyt, meghatározza az olvasás módját – az ismeretközlést helyezve az olvasói kompetenciák fejlesztése elé. Vagyis olyan deduktív logikát működtet, amely szerint a művek tárgyalása alárendelődik a korszakról, az irányzatról, a szerzőről nyújtott általános tudásnak. Az ilyen tankönyvi beszéd leíró, úgy mutatja be a szövegeket, hogy nem teszi nélkülözhetetlenné az olvasást, kész értelmeket és értékelést közvetít, anélkül hogy feltárná a hozzájuk vezető szempontokat és gondolatmenetet. Ezért a kijelentések, állítások érvényét valamilyen implicit (többnyire megnevezetlen) tekintély adja. A tekintélyelvű beszéd az egyéni olvasói szempontok és érvek igényét fel sem veti, és elfedi azt, hogy az olvasás mint megértés bejárandó út – különféle útvonalakkal.

Az új tankönyveknek (Bara Katalin– Csutak Judit; Balázs Géza–Benkes Zsuzsa: *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a XI. osztály számára.* Corvin Kiadó, Déva, 2005; Bara Katalin–Csutak Judit; Balázs Géza– Benkes Zsuzsa: *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a XII. osztály számára.* T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2005) mint a képességfejlesztő irodalomtanítás eszközeinek a szerkezetét – a tantervi követelményekkel összhangban – az olvasói kompetenciák alakítása határozza meg. A művel való kapcsolatteremtés, az olvasás gyakoroltatása jól meghatározott szempontok szerint történik. A szövegolvasás, az olvasói szerep gyakorlása valójában az irodalomba való fokozatos beavatás, amelynek a logikáját részben az irodalom szabályai, törvényszerűségei határozzák meg. A tankönyvek tehát úgy szerveződnek, hogy – Arató László kifejezésével élve – bizonyos „bejáratokon” bevezetnek az irodalmi művekbe, az irodalomértésbe.

A tankönyvek elrendezik a képességfejlesztéshez szükséges ismeretanyagot (fogalmak, irodalomtörténeti és kultúrtörténeti ismeretek), különböző megközelítési módokat kínálnak az olvasásra kijelölt szövegekhez, olvasási, értelmezési mintákat mutatnak be. A feladatokkal az önálló értelmezési műveletekre nyújtanak lehetőséget. A képzés folyamatszerűségét a fogalomhasználat következetessége és a tankönyvbeszéd koherenciája is biztosítja.

Az olvasói kompetenciák alakítását a tankönyvek műnemek szerint szervezik. Elsődleges az irodalmi mű nyelvi alkotásként való megragadása, amelyet a szövegköziség és a történetiség tapasztalatai egészítenek ki. A tankönyvekben az irodalmi fogalmak kialakítása az értelmezésnek alárendelten történik, a nélkülözhetetlen művelődéstörténeti ismeretek is az értelmezésbe épülnek be.

Módszertanilag fontos tudatosítani, hogy a tanár számára a fejlesztendő kompetenciák elkülönülnek egymástól, esetleg sorozatként tartja őket számon, az olvasás gyakorlatában, az irodalomórán viszont párhuzamosan is alakulhatnak a diákban, és egy időben működnek.

A tankönyvek magyar irodalom egységeinek a felépítése

Mind a XI-es, mind a XII-es tankönyv *magyar irodalom* egysége viszonylag független, jól elhatárolt részekből épül fel, amelyek bizonyos sorrendben követik egymást, de ez a sorrend nem a tanítás folyamatát képezi le. Több tanmenetváltozat hozható létre a tankönyvek alapján, az adott tanári elképzelés alakíthatja ki a sorrendet, illetve a kapcsolatteremtés logikáját.

A XI-es tankönyv fejezetei: *Irodalmi művek olvasása, Életrajzok–portrék, Művelődéstörténeti összefüggések, Fogalommutató.*

Az Irodalmi művek olvasása fejezet részei: *Elbeszélő művek olvasása, Líraolvasás, Drámaolvasás, Szempontok értekező művek olvasásához.*

Az Elbeszélő művek olvasása, a *Líraolvasás* és *Drámaolvasás* részek belső tagolását narratológiai vagy poétikai szempontok biztosítják: *Elbeszélés és történet, Elbeszélői és szereplői szólamok, Időkezelés és időfelfogás, Novella- és regényváltozatok, Beszédhelyzet – versbeszéd, Képek – képi beszéd, Költői szerep és lírai én.* Ezeket a belső egységeket fogalommagyarázat vezeti be (*Alapfogalmak az olvasáshoz*), amely nem megtanulandó definíciókat tartalmaz, hanem egyszerű (néhol szándékosan leegyszerűsített) magyarázatokat, amelyek a tankönyvbeszéd áttekinthetőségét és következetességét szolgálják. A felvezetett fogalmak a kifejtett műértelmezésekben mint a belépés lehetőségei, illetve mint a gondolatmenet támpontjai működnek. A szempontos feldolgozásban pedig (*Szempontok ... olvasásához*) az egyéni olvasás, értelmezés fogódzói.

A kifejtett értelmezések után nyitott végű *Feladatok* állnak, amelyek nem valamely előzetesen tárgyalt adat vagy értelem visszakeresésére irányulnak, és amelyeknek nem csak egyetlen megoldásuk van. Sorrendjükben az az elv érvényesül, hogy a szorosan szöveghöz kapcsolódó feladatokat olyanok követik, amelyek egyre általánosabb (tematikus, műfaji, művészeti ágak közti) összefüggések megragadására adnak lehetőséget. Így különböző kapcsolathálók hozhatók létre, különböző kapcsolathálóba illeszthető az adott mű, és a közvetlen szövegtapasztalatra épülhet a kulturális tájékozódás képessége.

A másik változatban a kérdések és a feladatok az értelmezés irányait megnyitó szempontok működtetésére, a gondolatmenet továbbvezetésére szolgálnak. Ezek szorosabban, algoritmizált rendben kapcsolódnak egymáshoz.

Az *Ajánló* olyan műveket nevez meg, amelyek az adott alfejezet szempontjai alapján kapcsolatba hozhatók a tárgyalt művekkel, illetve helyettük is lehet olvastatni. A példák száma természetesen bővíthető, az ajánlás gesztusa túlmutat a tanórán.

A részletesen elemzett művek száma nagyobb, mint amennyit a tanterv előír, így a tanár választhat közülük az osztály színvonalának, a diákok képességeinek megfelelően.

Az Életrajzok–portrék fejezet a tankönyvben szereplő művek szerzőinek a rövid életrajzát tartalmazza, valamint egy-egy portrét, amelyek íróársak vagy irodalomtudósok tollából származnak, és amelyek változatos szövegtípusokat képviselnek. Ezek a részletek a szerzői személyiség megragadásának, az életmű értékelésének nagyon eltérő útjait mutatják, a kánonképzés/képződés különböző módjaira világítanak rá. Mindennek a tudatosítását szolgálja az *Irodalmi művek olvasása* fejezet végén a *Szempontok értekező művek olvasásához,* amelynek a feladatai, kérdései a portrészövegekre irányulnak.

A Művelődéstörténeti összefüggésekben olyan szövegrészletek szerepelnek, amelyek az olvasott művek eszmetörténeti, kultúrtörténeti összefüggésekbe ágyazását segíthetik, példákat, ötleteket adnak mind a tanárnak, mind a diáknak a további tájékozódáshoz. Ennek a fejezetnek a felhasználását meghatározza az osztály színvonala, a diákok érdeklődési köre.

A Fogalommutató a tankönyv szövegében használt fogalmak visszakeresését könnyíti meg.

A XII-es tankönyv fejezetei: *Irodalomolvasás, Életrajzok–portrék, Ismétlés, összefoglalás, Fogalommutató.*

Az Irodalomolvasás fejezet hasonló szerkezetű, mint a XI-es tankönyvé. Részei: *Elbeszélő művek olvasása, Líraolvasás, Drámaolvasás.* A *Film és irodalom* alfejezet a multimediális közlésmódok értésébe vezet be, funkciója elsősorban a figyelem felkeltése, s bár bizonyos fogalmakat megalapoz, nem nyújt rendszeres tudást. A „filmolvasás” órán kívüli formában – pl. szakköri tevékenységben – folytatható.

Az Ismétlés, összefoglalás fejezet keretet kínál a ciklusvégi rendszerezésre a korszak, a stílusirányzat (*Középkori irodalom, A reneszánsz, A barokk, A felvilágosodás, A romantika, A modernség*) és a pályakép rendezőelve szerint. Ebben a fejezetben a „nagy történetek” megalkotása az eddig empirikusan megszerzett tudásra, az olvasói tapasztalatokra épül. Így a tankönyvek induktív logikája kiteljesedik, és átfordul dedukcióba. Az itt szereplő adatok és ismeretek nem öncélúak (nem kimondottan memorizálандók), hanem a kulturális tájékozódást, az összefüggések megteremtését szolgálják.

A Hosszszmetzetekben olyan feladatok szerepelnek, amelyek tematikusan (pl. egy-egy toposz, archetípus, poétikai eljárás köré) csoportosulnak, és arra hivatottak, hogy az összefoglalás és ismétlés keretei legyenek, másfelől arra, hogy az olvasói tapasztalatok és az ismeretek új elrendezését biztosítsák.

A tankönyvtípusról

A modulokból álló tankönyvszerkezet a képességfejlesztés különféle útjait teszi lehetővé, de ez nem jelent parttalan nyitottságot. A képességfejlesztés útjai éppen azáltal nyílhatnak meg, hogy a tankönyvekben egységes az irodalomszemlélet és az irodalomtanítási felfogás, következetes a fogalomhasználat.

A tankönyvek nyitottsága, *nyitódó* jellege mást-mást jelent a tanuló, a tanár és az irodalmi szövegekhez való viszony szempontjából.

A tanuló különböző szintű képességeinek a fejlődését a modulus építkezés és a feladatok biztosítják – azzal is, hogy lehetőséget kínálnak számára az önálló tanulásra, szempontoknak a tisztázására, az ismeretszerzésre és alkalmazásra.

A tanár számára ezek a tankönyvek lehetetlenné teszik a „letanító” magatartást, hiszen csak egyéni tervezéssel alapozhatja meg az alkalmazásukat. A tervezésben megkerülhetetlen a művek kiválasztása, a tanítás folytonosságát biztosító kapcsolatok átgondolása, megteremtése. Mindezt természetesen az adott iskolatípus, az osztály lehetőségei és szükségletei kell hogy meghatározzák.

Az irodalmi szövegekhez való viszony azért nyitott a tankönyvekben, mert nem egyetlen szempontot érvényesítő leírásokat tartalmaznak a művekről, hanem olyan gondolatmeneteket, amelyek feltárják saját előfeltevéseiket, és amelyek pontosan ezzel érzékeltetik a viszonylagosságukat, vagyis azt, hogy más kérdések alapján más megközelítések is érvényesek lehetnek.

A tankönyvek másik sajátossága a *kommunikatív* jelleg, amely főként a közvetítő szerepben ragadható meg, vagyis abban, hogy nem az irodalmi szöveg helyett beszélnek, hanem lehetőségeket kínálnak – példák felmutatásával is – a művel való kapcsolatteremtésre, de nem töltik be (nem akarják betölteni) a tanár szerepét, sem a tanórát nem helyettesítik. Közvetítő szerepük van abban az értelemben is, hogy megfelelő ismeretanyaggal és problémafelvetéssel megkönnyítik a kultúra folyamatába/folyamataiba való belépést a diák számára.

A tankönyvek *reflektívek,* mivel ráirányítják a figyelmet az irodalomról való gondolkodás módjára is. Az irodalmi műveket, jelenségeket, folyamatokat nem tárgy- és ténszerűségükben ragadják meg, hanem valamilyen kérdésfelvetés, probléma összefüggésében. Maga a megértés válik reflektálttá. A tankönyvi értelmezések, a szakirodalomból idézett értelmezések és a feladatok egymással is reflektív viszonyba kerülnek, ez alapvetően különbözik a hozzátoldó, egy narratívába olvasztó szerkezettől. A nézőpontok folyamatos tudatosítása bevonja a gondolatmenetbe, a problémába a diákokat, és megvilágítja azt, hogy a problémafelvetés, a kérdések határozzák meg a tárgyat. Mindez nélkülözhetetlen feltétele mind a kritikai gondolkodás kialakulásának, mind pedig az értékelés képességének.

A két tankönyvben az irodalmi kánon középpontjában álló művek közül olyanokat igyekeztünk választani, amelyek alkalmat nyújtanak a tantervben előírt irodalmi kompetenciák fejlesztésére, az olvasásba való beavatásra. Tapasztalataink szerint ezeknek a műveknek az olvasását/olvastatását, megszólaltatását éppen (köz)ismertségük nehezíti meg. A kész értelmek – akár a közvélekedésből származnak, akár a szakirodalomból – gyakran elfödik vagy „fölsőlegessé teszik” az egyéni megértést, így ezek az egyöntetűen nagynak, jónak, mérvadónak tartott alkotások a múzeumi tárgyak tulajdonságait öltik magukra. Ezzel a gyakorlattal szemben, amely az értékek tételes kinyilatkoztatásával, az értékek közvetítésével a diákokat passzív befogadóknak tekinti, a nyitódó, kommunikatív és reflektív tankönyvek az értéklátás, az értéktudat, az önálló értékelés képességének a fejlesztését szolgálják.