

Takács Géza

## Az irodalomtanítás és a hátrányos helyzetű diákok

*Jegyzetek*

■ „Sok diák még tizennégy éves korában sem tud szépen, értelmesen olvasni. Ezt a tapasztalatot a felmérések is alátámasztják; arról tanúskodnak, hogy »Az általános iskolát befejező tizennégy évesek egyharmada húsz év óta változatlanul nem képes az értő-értelmező, az önálló informálódást lehetővé tevő olvasásra«. Ezt a mondatot az 1994-ben megjelent *Irodalomtanítás I.* című, hatszázhuszonegy oldalas tanulmánygyűjteményben olvastam, a szerzők egy 1989-es tanulmányból idéznek.<sup>1</sup> A hátrányos helyzetű diákok és az irodalomtanítás kapcsolatáról lesz szó a továbbiakban; induljunk ki ebből a megállapításból. Hiszen elég egyszerű gondolatmenetre ad lehetőséget. Aki tizennégy évesen még rosszul olvas, az nagy valószínűséggel szociológiai értelemben is hátrányos helyzetű, amikor tehát meg kellene mondani, mit is jelent a hátrányos helyzet, az eléggé bonyolult kérdés tud lenni, és jelentése időszakról, időszakra módosul, de az irodalom (az iskola) szempontjából könnyű kiindulópont, hogy akinek az értő olvasás még gond a nyolcadik osztály végére is, az bizonyosan hátrányos helyzetűként élte végig az általános iskolát. És ugyanez a sors vár rá a középiskolában is, ha továbbtanul. Egészen biztos, hogy a lemorzsolódók táborának többsége is a gyengén olvasók közül kerül ki.

Akinek gond az olvasás, annak általában gond a tanulás, és persze sokszorozottan gond az irodalom, hiszen a küzdelem a leírt szöveggel irodalom esetén egyúttal erős akadálya a szöveg nyelvi: költői-írói eszközei bármiféle megértésének, még inkább akadálya bármiféle élménynek, ami pedig az irodalom befogadásának előfeltétele.

Számolt-e valamennyire is ezzel a kétharmaddal a magyar irodalomoktatás? Akár úgy, hogy másféle tankönyveket adott a diákok kezébe és/vagy másféle módszerekkel próbálta az irodalom felé fordítani a figyelmüket, mint a szokásos tankönyvek és a szokásos

pedagógiai módszerek? A kérdés természetesen költői, az idézett megjegyzés óta eltelt negyedszázadban semmi nem változott, abban az értelemben legalábbis nem, hogy az egyharmad ma is egyharmad, és az irodalomoktatás ma is éppolyan tanácstalan és eszköztelen, mint az elődök, bár a helyzet azért több szempontból még romlott is 1994-óta.

Azt lehetne gondolni, hogy ha már ez a helyzet az olvasással közismert, márpedig az volt 1995-ben is, akkor egy efféle tanulmánygyűjtemény kiemelten foglalkozik a problémával. De persze ez csak afféle költői feltételezés. A kötet harminc tanulmánya közül egynek sem tárgya az olvasni kevésbé tudók irodalomoktatása, holott több százezer diákról van szó, akik szorongnak (ha szorongnak, és nem utálkoznak inkább) az irodalomórán, és eszükbe sem jut elolvasni az elolvasandót, és nem értik, mire való ez a magyaróra nevű kaloda, melyben mukkanni sem mernek, nehogy hülyeséget mondjanak (s alkalmasint ezért inkább zajonganak, lázadnak).

Így hát aligha meglepő, hogy az idézet szerzői, akik a jelzett problémát még súlyosabbnak látják, mint pusztán az egyharmad problémáját – „az a fajta értő, értelmező, gondolkodó műveltség, amely csak az olvasás által sajátítható el, lassan kiszorul [az átlagember] életéből”.<sup>2</sup> – egyetlen mondatot sem vesztegetnek arra, hogy akkor mi is történjék az egyharmad esetében a *Tűskevárral*, lehet, hogy velük kevés lesz a hat óra, lehet, hogy velük csak kijelölt részeket kellene olvastatni, esetleg a jól olvasókat és a gyengén olvasókat párban dolgoztatni, vagy megszervezni, hogy a gyengén olvasó képregényben ismerkedjék meg a történettel, vagy diafilmen, ahol kevés a szöveg, és van segítség a megértésre. Vagy éppen az egész történetet felváltva mesélik el, és ki-ki az olvasási készsége szerint szabott olvasmányrészletet kapjon feladatul. Miközben a dolgozatban az összefoglalás ajánlott módja-tartalma

még a jól olvasó kétharmad kétharmadának sem volna könnyű, magától értetődő. S ha azt gondolnánk, hogy itt a szaknyelv valójában csak az értő kollégáknak szól, nem a gyerekeknek, némileg kétséget ébreszthet egy korábbi, határozott utalás az órai nyelvhasználatra: „A beszélgetés közben megfogalmazódnak fogalmak: értékek, értékrend, ütközés, értékválasztás.”<sup>3</sup> Holott az olvasmány feldolgozásához javasolt elemek, a tájképek-készítés, a tanítási dráma, az asszociációs játék stb. éppenséggel oldhatnák az olvasmányfeldolgozás szárazságát vagy akár még az olvasás nehézségeit is, ha nem súlyosbodna rájuk minden részletében a cél, az absztrakt műelemzés.

Utalnak ugyan arra, hogy mennyi minden köthetné össze a *Tüskevár* történetét a gyermekek saját történeteivel, a szereplők élethelyzetét saját élethelyzetükkel, de indításként mégis az író életrajzával való megismerkedést javasolják, pedig nyilvánvaló, hogy a nyár, a nyári szünet nemcsak a regény két gyermekhősének fontos élmény, hanem bizonyára a történetük kisdiák olvasóinak is, s hogy mégis csak ez volna a legtermészetesebb kiindulópont, amiben aztán a gyermekek közti státuszkülönbségek is oldódhatnának, nem csak az számítana, ki járt messzebb, hanem hogy ki élt meg valamit mélyebben, átadhatóan. Kivel történt valami, ami némiképp lelkiileg megváltoztatta, ahogy a berek megváltoztatta Tutajost.

(Belátom, ennek nyolcadikban volna értelme. Ahogy alighanem a regény olvasásának is.)

A magyar irodalom tanításának reformja a hetvenes években a modern irodalomtudomány bevonulását jelentette a középiskolai irodalomoktatásba. Lényegében bármiféle pedagógiai megfontolás nélkül. Ez a bevonulás szigorú nyelvváltással is járt: egy értelmezői szaknyelvet kellett a leendő irodalomtanároknak elsajátítaniuk mint az ideologikus, illetve a korszerűtlen irodalomtanítás meghaladásának eszközt, és ehhez kaptak megerősítést a tankönyvekben, és ennek érvényesítését, közvetítését kellett pedagógiailag megoldaniuk. Az elit gimnáziumokban többnyire sikerrel, másutt többnyire a siker reménye nélkül. Az *Irodalomtanítás* két, vaskos kötetének a bevonulásnak az ünnepélyes seregszemléje, a második kötetben tudós irodalomtanárok és irodalomtudósok közt immár csak annyi a különbség, hogy az irodalomtanárok néha (szerényen) utalást tesznek tantervre, tanmenetre, óratervre, de a befogadó, a tanított diákok lelki, kulturális, nemzedéki stb. sajátosságaira, azok pedagógiai konzekvenciájára általánosságban és konkrétan is csak elvétve akad utalás.

Különössége ennek a gyűjteménynek, hogy éppen egy olyan dolgozat jelzi az általam érzékelt és szóvá tett hiányt, egyoldalúságot, amelyik voltaképp épp úgy nem sorolható a kötet cím alá, mint a két kötet műelemzései, mégis, igazán egyedül ez felel meg annak a kritériumnak, amit én az „irodalom értünk valósága” szerint értett irodalom, irodalomolvasás, irodalomóra felől gondolok. Ez pedig Hász Erzsébet: *József Attila: Nem emel föl. Irodalomterápia, mint a befogadás egyik eszköze* című tanulmánya.<sup>4</sup> Sajátos módon ebben az írásban megfogalmazódik az ismert és a kötetben hatványra emelt elméleti irodalomoktatás kritikája, amikor is a terapeuta szerint ahhoz, hogy az irodalmi mű hatásához közelebb férközzön a terápia résztvevőivel, el kellett tépni az irodalomórákhoz kötődő emlékeket: „A terapeuta dolga akkor a legnehezebb, ha a kiválasztott mű, de legalábbis annak a szerzője az általános iskolai vagy gimnáziumi tananyag része, mivel ilyen esetekben legtöbbször csak erőteljes közvetlen beszélgetésbeli beavatkozással lehet elkerülni a terápiai ülés elfajulását valamiféle »érettségi találkozó« jellegű, erőltetetten kulturális tárgyú csevegéssé.”<sup>5</sup> Miközben a szerző szerint (és nincs okunk megállapításában kételkedni, annál is kevésbé, mert a naplózott terápiai beszélgetésekből való idézetek sokszorosan bizonyítják, hogy): „A mű elsődleges terápiai hatása krízis állapotban lévő betegek körében teljesen megegyező a klasszikus katarzisz hatásával, tehát megrendülést, együttérzést, önmagára ismerést, megtisztulást vált ki.”<sup>6</sup> És mintha a hagyományos vagy tudományos irodalomóra épp ennek az akadálya volna.

Ráadásul a biblioterápiai eredménynek további tanulságai is vannak; az egyik az, hogy „a terapeuta involváltsága” a sikeres terápia kulcsa, amit minden erőltetés nélkül lefordíthatunk az iskolai helyzetre, vagyis a magyartanár személyiségétől, órai jelenlétének minőségétől, valamint az adott művel való kapcsolatától függ egy irodalomóra értéke. (A tanulmányokban erről alig esik szó.) Másfelől pedig a terápiai viszony az adott médiumtól, az irodalomtól függetlenül is alighanem egyfajta modellje lehet az irodalmi hatáskeltésnek. Az olvasó számára az igazi irodalom egy önterápia eszközének (voltaképp a terapeutának) tekinthető, így az irodalomóra alkalmasint egy közösség csoportterápiájának egy sajátos változata, tanári segédlettel (felelősséggel). Ez lehet, ez lenne az egyik jellemzője. És ez a jellemzője, illetve lehetősége annak, amire a hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatban gondolni lehet, ez a terápiai élmény is lehet az, ami őket az irodalom felé vonzhatja.<sup>7</sup>

Furcsa mindez; mintha jelen idejű tanulmányokat vitatnék. Ez a vita meg-megindult az elmúlt évtizedekben, újra és újra megvolt a belátás, hogy az irodalompedagógiának változnia kell, de ha ma bemegey valaki egy irodalomórára, akár az általános iskola felső tagozatában, akár gimnáziumban, nem fogja tudni eldönteni, hogy melyik évtizedben van. (Hacsak nem néz bele a tanár portfóliójába, ahol kompetenciák és indikátorok egész regimentjét találja.)

Súlyos meggondolatlanság volt a rendszerváltás idején az önkormányzatokra és az iskolákra bízni – a feltételek biztosítása nélkül, felkészülés nélkül – a magyar közoktatás megújítását. Most éppannyira reménytelen a központi újratervezés, amely paravánnak tekinti az iskolát, ahol a bábok, a tanárok mozgatásának keresik a leghatékonyabb módját.

Hol tartunk? Az általános iskolai irodalomkönyvek bármelyikéből idézhetünk, szinte bárhol, ez a nyelv és gondolkodásmód a jellemző. Miután a szöveg felsorolja a korstílusokat, árnyal: „Az átmeneti időszakokban a különböző stílusok egymás mellett éltek. Például a 18. század végén még élt a barokk hagyomány, bár többnyire átadta a helyét kései változatának, a rokokónak. Mellettük virágzott még az antik mintákat követő klasszicizmus éppúgy, mint a szentimentalizmus, amely az érzelmeket, az emberi lélek érzékenységét előtérbe helyező stílusirányzat volt.”<sup>8</sup>

Van ennek a szövegnek értelme? Természetesen van (noha a leegyszerűsítés az leegyszerűsítés). Mi kellene ahhoz, hogy efféle szövegeknek egy átlag tizenhárom éves, irodalomkedvelő tanuló számára is értelme legyen? Bizonyára a mai irodalmi óraszám duplája, illetve a tanári kötelező óraszám felére csökkentése.

Van-e ennek a szövegnek értelme egy nehezen olvasó, olvasott szöveget nehezen értelmező, könyvet nem olvasó, a településén túli világról csak telefonon tájékozódó tanuló számára? Természetesen nincs. Mit tehet a tanár? Sajátos idegen nyelvű szöveggként a dolgozatírásra lelkiismeretlenül bemagoltatja. Vagy lelkiismeretere hallgatva a tankönyvből csak itt-ott használ fel szövegrészeket. Vagy éppen a tankönyvet csak szöveggyűjteménynek tekinti, és minden órájával megszegi az oktatási törvény rendelkezéseit, a tantervi elvárásokat. (Majd a portfóliójában engedelmesen előállít egy elvárt, de nem megvalósítható, sőt, megvalósításra sem érdemes tanulási történetet.)

Két nagy program volt az elmúlt ötven évben, amelyben alapelemként felmerült, az irodalompedagógiát is hangsúlyosan érintve, a differenciálás, a hátrányok ke-

zelése. Az egyik a Zsolnai-módszer volt, az értékközvetítő és képességfejlesztő program (NYIK: Nyelvi, irodalmi és kommunikációs program). A fejlesztést homogén csoportok alakításával, munkáltató tankönyvek alkalmazásával, differenciálással, a tananyag átalakításával, a tevékenységformák változatosságával próbálta elérni. Az eredetileg alsó tagozatra tervezett program elkészült az általános és a középiskolára is. Miközben Zsolnai a magyar közoktatás főszereplőjévé vált a kilencvenes években, a programról kiderült, hogy csak speciális tárgyi és szakmai feltételek mellett működik megfelelően, vagyis épp ott nem, ahol a leginkább szükség lett volna rá.

2019 szeptemberétől általános iskolák százaiban került sor a KIP (Komplex instrukciós program), illetve a KAP (Komplex alapprogram) bevezetésére. (Az előző, kísérleti tanév tapasztalatairól nem találtam elemzést.) A KIP az Egyesült Államokból K. Nagy Emese, a Hejőkeresztúri Általános Iskola igazgatója által Amerikából importált és a helyi viszonyokra adaptált pedagógiai program, amiből az Eszterházy Egyetemen kifejlesztették a KAP-ot, célul tűzve ki a képzettség nélküli iskolai lemorzsolódás megelőzését. Központi eleme a DFHT (differenciált fejlesztés heterogén tanulói csoportban). „A program iskolai szervezeti kultúra fejlesztésén keresztül támogatja a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlődését” – nyilatkozza a program szakmai vezetője, dr. Révész László a *Modern Iskolában*.<sup>9</sup> A kilátások nem túl biztatók. Van egy iskola sajátos történettel, másfél évtizedes önfejlesztői múlttal, ahol az eredményekről valójában nem készült kutatás, nem tudni, mi áll a KIP sikere mögött, az iskolai légkör pozitív változása, a tanári kar aktív együttműködése vagy valóban a módszer. Ugyanakkor az alapiskola maga is kissé csapdába került a KAP által, mert csatlakozniuk kellett, és a KIP fejlesztésén sok éve a gyakorlatban dolgozó tanároknak el kellett végezniük a KAP-továbbképzéseket, noha a KIP-ben maguk is továbbképzők, miközben a hejőkeresztúri iskola afféle zarándokhely lett, ahol persze azt lehet látni, hogy a módszer Hejőkeresztúron sem működik zökkenők nélkül, hiszen a maguk KIP programját kénytelenek voltak összeházasítani az abból kifejlesztett KAP-pal, ami cseppet sem volt egyszerű. De persze az igazi kérdés, hogy 2019-ben, amikor az iskolák szervezeti kultúrája mindenképp súlyosan sérült az iskola szervezeti, szakmai, irányítási, ellenőrzési rendszerének gyökeres átalakítása miatt, a KAP miféle szervezeti kultúrára támaszkodhat. A fejlesztéssel együtt járó felfordulás a sérült vagy legalább-

is instabillá vált rendszert tovább gyengítheti, mivel a DFHT már csak üres szertartáselem lesz, pedig ez volna a lényeg. „Élménysuli” a jelszava a programnak, miközben a pedagógustársadalom nagy tiltakozásaira, melyek az iskolai helyzet áldatlan állapotára hívták fel a figyelmet, az oktatási kormányzat semmiféle érdemi választ nem adott. Vagyis az „Élménysulinak” eléggé depressziós lelki állapotban levő iskolákban kellene megvalósulnia. Az „Élménysuli” a pedagógusokra az eddigieknél nagyobb terhet ró, a felkészülési idő lényegesen nő, a folyamatos külső szakmai kontroll is külön figyelmet kíván (plusz felajzott bürokrácia, plusz ki-elégíthetetlen adminisztráció), miközben épp ott van tanárhiány, szakképzett pedagógusokból hiány, ahol erre a programra a legnagyobb szükség volna.

„A fejlesztés célú beavatkozások sikeressége több összetevős, azonban egyik legfontosabb alapelve, hogy a kitűzött célok iránti elköteleződés magas legyen, és lokális szinten is támogassák az adott programot az azt alkalmazók.”<sup>10</sup> Ezt írják a koncepciót bemutató kötetben. És pontosan ez az, amire a legkevésbé lehet számítani.

„A társadalom nem olyan tanárokat kíván a katedrán látni, akik bár naponta kamaszokat tanítanak irodalomra, de ha nagyon akarnák, akkor akár esztéták, irodalomtörténészek vagy művészetkritikusok is lehetnének, hanem olyanokat, akik finoman kidolgozott és stabil technikákkal rendelkeznek. Például arra vonatkozóan, hogy miképpen kell megtanítaniuk a kívánatos szövegértelmezési technikákra a gyerekeket, függetlenül attól, hogy értelmiségi családból érkeznek-e a tanulók vagy sem, afroamerikai, kelet-ázsiai származásúak vagy hispanók-e, és hogy egy aznapi újság szövegéről van-e éppen szó vagy John Updike egyik bonyolultabb nyelvezetű regényrészletéről.”<sup>11</sup>

„Kívánatos szövegértelmezési technikák” a szegénységben felnőtt cigány tanulóknak (akiket a szerző még néven nevezni sem mert), a halmozottan hátrányos helyzetű diákoknak? Ez majdnem olyan, mintha azt mondanánk azoknak, akik éheznek, mert nincs kenyérük, hogy hát akkor egyenek kalácsot. Épp az a baj, hogy az érintettekhez nem stabil és kidolgozott technikával rendelkező tanárok kellene, mert a hiány természete személyenként más és más, s persze esetükben nem „Updike bonyolultabb nyelvezetű regényrészletének” a feldolgozásáról volna szó, még perspektivikusan sem, hiszen olvasási gondjaik, alapvető életvezetési gondjaik vannak, nem is az aznapi újságról, ami épp úgy idegen és távoli világ a számukra, mint Updike. A nagyvá-

rosi gimnáziumok felől a probléma valódi természete egyszerűen láthatatlan marad, még a jó szándék és az elvont elkötelezettség sem elég, ez magában inkább a rossz megoldások, a bajt hozó segítség forrása. Gordon Győri Jánosnak igaza van, amikor figyelmezteti saját irodalomtanári kasztját, hogy az irodalomtudomány nem igazolhatja az irodalompedagógiát. De ebből sajnos még nagyon távol van annak a belátása, hogy a hátrányos helyzetű diákoknak egyáltalán az irodalom a kérdéses. Hiszen olyasféle feladatnak látszik, ami roppant erőfeszítést kíván, viszont semmi megfogható hasznot nem ígér, semmi olyasmit, amivel kezdeni lehetne valamit.

Alapprobléma, hogy az irodalomtanításnak ma már nem pusztán csak a hozott nehézségekkel kell megbirkóznia, hogy mire is való a tanulás, miért is volna szükség irodalomra, amiről se apának, se anyának nincsenek jó emlékei, miért is kellene szenvedni az olvasással, az ismeretlen szavak tömegével, a furcsa, értelmetlen mondatokkal, bemagolva szabályokat, meghatározásokat, avítt, értelmetlen szövegeket, s mindezt szerencsétlen, tanácstalan, kiabáló-hízalgő-könyörgő, könnyen sarokba szorítható, idegesíthető, kínozható, megfélemlíthető, ugráltatható tanárnők és tanár urak kedvéért. Ez azonban a múlt. Ennél nagyobb a baj. Most már komoly probléma, hogy mivel a tanár nem tudja, ki az a Billie Eilish, vagy ha éppen hallotta a hírért a saját gyerekeitől, de nem tudja a *Bad guyt* együtt énekelni a tízéves diákjaival, vagy legalább Dorina *Buli, buliját*, nem lehet már komolyan venni. Persze, ha énekl, akkor végképp. Nincs rendes telefonja, s ami a legfontosabb, az életet boldoggá tevő, napi többórás önfeledtséget kínáló, óra alatt a táskában felajzottan, bejelentésre készen lapuló telefonnal szemben tehetetlen, a menő alkalmazásokról talán sejtelve sincs, de ha van is, mit kezd vele. Mit kezd az irodalmával?

Hát, itt minden szóba bele lehet kötni, annyi esély, ahány esélytelenség, de az egészen átszivárgó reménytelenség ettől még áll. Nyilván – hogy csak egy példát hozzak – az irodalom előtt van egy személyes sáv, ezt nem lehet átugrani, nem lehet rögtön irodalommal kezdeni, valahogy kell valakivé, megfogható, érezhető vagy éppen megértő valakivé válni a gyerekek számára, aztán jöhet az irodalom. Mint adott személy tulajdonsága. Hogy versből van meg regényből.

Vagy éppen ellenkezőleg, az irodalommal is lehet áradást okozni, árvizet, riadalmat, ámulatot, borzongást, félelmet, hogy szóhoz se juthassanak, hogy a mű egyszerűen elsodorja őket. Ez sem lehetetlen. Az sem

lehetetlen, hogy egy ház, egy iskola olyan, hogy a gyermek már a kapuban leveti hozott mogorvaságát.

A rendszerváltáskor „Kelet-Európában, még mindig az a koncepció uralkodik, hogy az ismeretanyag (a lexikális anyag) mennyisége és az oktatás minősége egyes arányban állnak egymással. Ennek az oktatásfel fogásnak a következménye az egyszerre túlképzett és alulképzett diákság, amely olyan tudás birtokába jut tanulmányai során, amelynek az avulási rátája rendkívül magas. A zárt, központilag ellenőrzött, ismeretanyag-centrikus iskolarendszerek nem képesek tanulóikat felkészíteni egy rugalmas, kreatív élet- és gondolkodásmódra, olyanra, amilyent a posztindusztriális társadalmak megkövetelnek.”<sup>12</sup>

Eltelt harminc év, és a KAP és a KIP fő jellemzője, hogy egy zárt és minden korábbinál centralizáltabb iskolai világban vezetik be. A nyitottságnak, ami felé fél évszázada igyekeznek a nyugati iskolarendszerek, ezen belül pedig még hatványozottabban az irodalomoktatás, egy ketrecben kell majd megvalósulnia, pontosan előírt koreográfia szerint. Vagyis a megoldás, amivel évtizedek óta késlekedik a magyar oktatási rendszer, ezúttal is elmarad. Legjobb esetben megússza kisebb zúzódásokkal. És elfelejtjük ugyanúgy, mint a többi balul sikerült kísérletet az elmúlt évtizedekből.

Pedig már rég kifutottunk az időből. „Vajon mivel magyarázható, hogy a magyar oktatási rendszer végső központosítása sem termel ki a pedagógustársadalomból annyi autonóm akaratot – minimum tiltakozásképpen –, amennyivel legalább a módszerek tekintetében merhetné vállalni a saját szabadságtörékvéseit?” - teszi fel a kérdést 2016-ban az élményközpontú irodalomtanítás programjának vezetője, Fűzfa Balázs. Kutatócsoportjával az irodalomoktatás átfogó megújítására tett nagyszabású kísérletet. Eljuttattak középiskolai tankönyvsorozat kiadásáig is. Az Akadémia támogatta kutatásuk céljait az irodalomtanítás innovációjára tizenegy pontban foglalják össze.<sup>13</sup> Ezek közül egyik sem vonatkozatható a hátrányokkal iskolába kerülő diákok irodalomoktatására. Az egész kötetben erre a kérdéskörre nincs egyetlen utalás sem. Fűzfa Balázs és munkatársai, valamint az egész kiváló, sokágú program az irodalomtanítás megmentését célozta, normál gimnáziumi körülmények között. De ez a csata is elveszett, Fűzfa Balázs tankönyvei már nem szerepelnek a hivatalos tankönyvlistán. Persze nyilvánvaló, hogy ami az irodalom jelenkori oktatásának és befogadásának az ügyét illeti, az élményközpontú program sok eleme hasznosítható volna (ha nem is

„Élménysuli” módra), mint ahogy például hasznosult is azáltal, hogy a mai hivatalos felső tagozatos irodalomtankönyvekben immár megjelenik a kortárs irodalom, és a tankönyvek felépítése is inkább tematikus, mint történeti.

Az irodalomtanítás nehézségeit a hátrányos helyzetű diákokkal kapcsolatban páratlan és kiváló módszerek segítségével is csak enyhíteni lehet, megoldani alig, ritkán. Az a kérdés, hogy a nehézségek gyökerei meddig nyúlnak vissza. Ha a középiskolában kiderül, hogy az általános iskolai metodikával volt baj, és a diák egyszerűen csalódott az irodalomoktatásban, akkor van esély a fordulatra, és a diák jó irodalom érettségijének nincs akadálya. Ha az derül ki a felső tagozatban, hogy a tanítónő vesztette el a fonalat, és annyi minden más kötötte le a figyelmét, hogy épp irodalompedagógiájának megújítására nem volt ereje, akkor ebből még valódi irodalomkedvelés is kialakulhat. Ha azonban a tanítónő azzal szembesül, hogy nem működnek a meséi, a játéka, a történetei, akkor nagyobb a baj, akkor arról lehet szó, hogy az eredendő irodalomértésben maradtak el a „leckék”, úgy értve ezt, hogy a beszédtanuláskor, a csecsemő- és kisgyermekkorban. Aminek a korrekciójára kevés az esély, és rendkívüli erőfeszítést igényelne. Mert miről is van szó? Íme, egy változat: „Az ilyen családi hálózatokban nevelkedő gyermek megzavart mintákat sajátít el, s nem tanulja meg felismerni és kezelni alapérzelmeit. Így érzélemlívágát az óvodában és iskolában a szorongás uralja, viselkedése agresszív, a megzavart és lelassult érzelmi fejlődés pedig – a megrekedt differenciálódás miatt – gátolja a nyelvi, értelmi és szociális kompetenciák fejlődését is. A dajkanyelv például egyfajta egyetemes nyelvhasználat, amely reakcióra készíti a gyermeket, beszédszerve használatára serkenti, s így indirekt módon előkészíti a gyermeket a verbális kommunikációra. De ugyanez a nyelvhasználat segíti a pár hónapos gyermeket abban is, hogy megtanuljon érzelmeket felismerni és közölni. A mélyszegénységben élő cigány közösségekben azonban sokszor megfigyelhető, hogy az anyuka, a nagymama nem alkalmazza a dajkanyelvet. [...] nem a gyermekkel, hanem a gyermek helyett kommunikálnak. Ez jellemzően oda vezet, hogy a gyermek erőszakossá, ingerültté vagy érdektelenné válik. Nem vesz át játékot célzó gesztusokat, megküzdési stratégiákat. Így először a mozgásban és az érzelmek kifejezésében, később a beszédben és a gondolkodásban is több évnyi hátrányba kerülhet korosztályának más tagjaival szemben.”<sup>15</sup>

Végeredményben a rendszerváltás idején érzékelt válság ügyében alig jutottunk előre. Elég világos volt, hogy mi a gond, elég világos volt, merrefelé kellene keresni a kiutat. („6. A magyartanításban két egymással összefüggő radikális hangsúlymódosításra van szükség. Az egyik a képességfejlesztés és a kánonközvetítés [műveltségközvetítés] viszonyának átrendezése az előbbi javára, az utóbbi rovására. A másik a magyar elnevezésű tantárgy olyasfajta koncepcióváltása, mely az irodalomtörténet + leíró nyelvtan tantárgyi kettőssége helyett a kommunikációs képességek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, és önmegértésre, önmeghatározásra törekvő, integrált nyelvi-irodalmi tárgyat hoz létre.”<sup>16</sup>) Az „alig jutottunk előre”, mert hiszen volt elmozdulás természetesen, azzal a következménnyel járt, hogy növekedett a lemaradásunk. Önmagunk lehetőségeihez képest is. A tantárgy a régi módon már nem, megújulva pedig még nem működik. Nem vigasztaló, hogy sok kivételt sorolhatnánk. (A szakiskolában, mai nevén szakközépiskolában az integrált társadalomismeret tantárgy keretében van egy irodalomrésztantárgy révén, amelyik voltaképpen már az Arató László 6. pontjában megjelölt szellemet tükrözi. Nem tudom megítélni ennek a programnak a hatékonyságát, jó, hogy van, de mintha a súlytalansága, a heti egy óra miatt kaptak volna a szerzők „szabad kezét”.)

Az iskolán kívül sokféle kiváló megoldás létezik az iskolai irodalompedagógia támogatására. Akár a drámapedagógia sok évtizedes, sok értéket rejtő hagyományára gondolunk, az iskolai színjátszás egykori sűrű hálózatára, a kortárs színházpedagógiára, múzeumpedagógiára, a művészeti táborokra, a versmondó versenyekre. Meg a művészeti oktatás többi elemére, zenére, táncrea, képzőművészetre, melyek olykor hallatlan kölcsönös haszonnal művelhetők az irodalommal.

És gondolhatunk a gyógypedagógiára is – meglehet, ők, a gyógypedagógusok már régóta tudják a megoldást –, csak azt gondoljuk, tévesen, hogy nem vagyunk érintettek. Nem volnék meglepve, ha kiderülne, hogy a hátrányos helyzetű diákoknak (is) jó irodalompedagógia megalapozása a szociálpedagógiai nézőpont érvényesítésével kezdődik.

Tárgyszerűen hogy is állunk: „a legújabb statisztikai adatok szerint az első osztályos tanulók többsége negatív olvasás iránti attitűddel rendelkezik. Az adatok szerint ezeknek az első osztályos tanulóknak többsége nem szeret olvasni (63,3%), és kisiskolás koruk előtt nem is olvastak nekik, így az olvasással kapcsolatos egyéni attitűdjük sem fejlődhetett ki, azaz, a többségük nem rendelkezik egyéni érdeklődéssel. Az olvasóvá ne-

velés aspektusából azokról a tanulókról sem feledkezhettünk meg, akik az első osztály elején még érdeklődésüket fejezték ki az olvasás iránt, azonban ez az érzelmi állapotuk már az alsó osztály végére csökkent.”<sup>17</sup>

Magyarországon a hátrányos helyzetű diákok 56 százaléka hátrányos helyzetű iskolában tanul. (Ez lényegesen rosszabb az OECD átlagánál, ami 47%). A többiek iskolai teljesítménye a kedvező iskolai körülmények miatt 78 százalékkal jobb, mint az övék. „Az OECD-jelentés szerint a magát szociálisan és érzelmileg is biztonságban érző hátrányos helyzetű diákok teljesítménye szignifikánsan jobb, mint az effélét nem megélt társaiké.”<sup>18</sup> És mi ebben a tekintetben is rosszul állunk. Ahogy a szövegértésben is. Ahogy az iskolai mobilitásban is. Mindennek az irodalomoktatás természetesen csak az egyik szála, de ha igaz is, hogy az irodalomoktatás nem lehet lényegesen jobb, mint az oktatás színvonala általában, az is igaz, hogy a nyelvi-irodalmi nevelés kulcsszereplő, és fogyatékoságai lehetetlenné teszik közoktatásunk minőségi javulását. Viszont, ha ebben a tekintetben sor kerülhetne valódi fordulatra, aminek sajnos kevésbé adottak a feltételei, mint az elmúlt évtizedekben (már csak a pedagógushiyány megjelenése, a szakma társadalmi presztízsének csökkenése, a főiskolai-egyetemi képzés fogyatékoságai stb. miatt is), az az egész közoktatási kultúránkra hatással lehetne.

## JEGYZETEK

- 1 Irodalomtanítás I–II. Szerk. SIPOS Lajos, Bp., Pauz, Universitas Kulturális Alapítvány, 1994; GYÁRFÁSNÉ KINCSES Edit: *Fekete István: Tüskevár = Uő: Házi olvasmányok feldolgozása a 4. osztályban*. Bp., Tankönyvkiadó, 1990, 137.
- 2 Uo.
- 3 Uo., 141. (Kiemelés tőlem – T. G.)
- 4 Irodalomtanítás, i. m. (1994), II., 255–264.
- 5 Uo., 256.
- 6 Uo., 257.
- 7 Sajátos öniróniája a tanulmánygyűjteménynek, hogy a második kötet hátsó borítóján egy Babits-idézet szerepel a világirodalom fogalmáról. Olyan érthető nyelven, amit a kötetben egyetlen dolgozat sem mer használni.
- 8 GOMBOS Péter – RADÓCZNÉ BÁLINT Ildikó – VIRÁG Gyuláné: *Irodalom tankönyv a 8. évfolyam számára*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2017
- 9 TARJÁN Kata: „Szeretnénk érzékelhető módon fejleszteni az iskolákat.” Interjú dr. Révész Lászlóval, a Komplex Alapprogram szakmai vezetőjével. 2019. január 28. <https://moderniskola.hu/2019/01/29066/>
- 10 *A Komplex Alapprogram Konceptiója*. Szerk. RÉVÉSZ László, NAGY Emese, K., FALUS Iván. Eger, Líceum, 2018, 17.
- 11 GORDON GYŐRI János: *Irodalomtanítás és pedagógusképzés. Egy összehasonlító irodalomtanítás-vizsgálat pedagógusképzési konzekvenciái = Pedagógusképzés, 2004, 2. sz., 1–16.*
- 12 SPIRA Veronika: *Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél = Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon*. Szerk. SIPOS Lajos, Bp., Honffy, 1991, 6–32. [http://www.spiraveronika.hu/irodntan\\_1.pdf](http://www.spiraveronika.hu/irodntan_1.pdf)
- 13 FÜZFA Balázs: *Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben = Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*. Szerk. BODROGI Ferenc Máté, Szombathely, Savaria University Press, 2016, 12. <http://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf>
- 14 Uo., 24–25.
- 15 MENYHÉRT Ildikó: *A viselkedés és az érzelmek közösségi szabályozása a cigánység körében = Új Pedagógiai Szemle, 2014, 7–8. sz., 45.*
- 16 ARATÓ László: „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?”  
*Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról. = Könyv és Nevelés, 2002, 4. sz. <https://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Arato.html>*
- 17 VASS Dorottea: *Az olvasási érdeklődés fejlesztésének kutatási lehetőségei és relevanciája kisiskoláskorban. Az olvasás kognitív és az érdeklődés effektív tényezőinek összefüggései = Könyv és Nevelés, 2019, 1. sz. <https://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/az-olvasasi-erdeklodes-fejleszteseinek-kutatasi-lehetosegei-es-relevanciaja>*
- 18 Quibit. Szerkesztőségi cikk: *Magyarországon a legkisebb az oktatási mobilitás az európai OECD-tagok között. <https://qubit.hu/2018/10/24/magyarorszag-on-a-legkisebb-az-oktatasi-mobilitas-az-europai-oecd-tagok-kozott>*