

vel kapcsolatos magatartástípusok jellegzetességeit megvilágítja.

A szakértő, a jó hallgató, a kultúrafoogyasztó, az emocionális hallgató, a ressentiment-hallgató, a szórakozó hallgató és a közönyösek együtt adják azt a hálót, amely mind az esztétikai–kulturális értékeket, mind a különböző funkciókat láthatóvá teszi. S ez még akkor is jelentős mozzanat, ha a leírtakal nem minden esetben érthetnénk egyet (dzsessz, beat stb.), mivel ezen műfajok finom elemzései, esztétikai interpretációi alkalmat adhatnak a további differenciálásra. És végül, a függelékként közölt *Bartók*-kritikát fontos még megemlíteni (nem kis büszkeséggel). Adorno úgy méltatja Bartókot egy 1931-es írásban, hogy ő volt az, aki letepte minden folklorisztikus elképzelésről a romantikus látszatot, a legősibb és a komponista által megtermékenyített legújabb viszonyt átvilágította, s tette mindezt ideológiai deklarációk nélkül.

Nem véletlen, hogy e rövid áttekintésnek a Kultúrkritika és esztétikai konzervativizmus címet adtam. Mivel meggyőződésem, hogy az Adorno által megfogalmazott kultúrkritikai meglátások jótékony hasznossággal kamatoztathatók az árujellegget nagyon is megtestesztő honi kultúrviszonyaink-

ra történő reflexiókban. A tartalmi elemeket, amelyek szoros összefüggésben vannak az elitkultúra és a tömegkultúra kettősségével, azonban mindenképp revízió alá szükséges venni egy komplex ontológiai–antropológiai kiindulópont alapján; s itt nem a hegelí–marxi szubjektum–objektum kettősségéről, az adornói–horkheimeri „felvilágosodás dialektikájáról” lenne szó, hanem sokkal inkább a heideggeri ontológiai differencia és jelenvalólét (Dasein) nyomán kimunkálható, létszituációinkhoz igazodó prioritásokról. Miként nem feledkezünk meg az esztétikai konzervativizmus lehetséges jótékony hatásáról, a nyitott esztétikai létérzékelés és viszontválaszok szabad és művészi megfogalmazása is számos lehetőséget rejt magában. Mely azonban csak abban a komplex és nyitott kulturális univerzumban lehetséges, ahol a hagyományok autentikus újraformálásának éppúgy megvannak a lehetőségei és feltételei, mint az alkotás jelenből jövőbe vetülő programjainak.

THEODOR W. ADORNO: *A művészet és a művészetek*. Válogatta és szerkesztette: ZOLTAI DÉNES. Helikon Kiadó, Bp., 1998., 348 old.

Bohár András

Irodalomszociológiai szempontok az irodalomtanításban és az olvasónevelésben

Józsa Péter négy alapvető szükséglettípust különböztet meg: az azonosulást, az erkölcsi rend integritását, a formaélményt, végül az egyidejű emocionális és intellektuális megrendülést, melyek az irodalmi művel való találkozás – ha úgy tetszik – elválaszthatatlan következményeiként foghatók fel. (1) A katarzisélmény, ha a művészet oldaláról vizsgáljuk, nemcsak a partikuláris létből való kimozdítást jelenti, hanem megtisztulást is eredményez.

Ancsel Éva ez utóbbi folyamatot a következő fázisokra osztja: 1. megrendülés, azaz a régi szemlélet, érzelmek és értékek megingása; 2. tulajdon-

képpen megtisztulás, vagyis új szemlélet, érzelmek, illetve értékrend kialakítása; végül a 3. fázis: a személyiségben bekövetkező tartós fordulat, amely hatást gyakorol

az egész további életvitelre, a társadalomhoz, illetve a környezethez való viszonylatra egyaránt. (2)

Az esztétikai élmény rendkívül összetett hatások eredménye. Ez az élmény lehet hosszú ideig befolyásoló, tartós, lehet villanásszerű, pillanatnyi hangulat, és akár felszínés formában hat, akár legbensőbb világunkat érinti meg, nem zárható ki annak vizsgálatakor, hogyan is működik az irodalomszociológia a gyakorlati oktatásban.

Első lépésként azt kell tudatosítani, hogy maga az esztétikai élmény soha nem erőszakolható ki! Rendkívül zavaró körülmény, és extrém esetekben az összes további műértést, illetve műelemzési készséget, hovatovább a művészethez való pozitív viszonyt teheti egyszer s mindenkorra tönkre a tanár ilyesféle megjegyzése: „Ugye, milyen szép, gyerekek? Remélem, nektek is hasonló módon tetszik.”

A diák, főként, ha addig nagy lelkesedéssel vett részt az irodalmi műhelymunkákban, most megszeppen, zavarba jön és elbizonytalanodik: nem mer előhozakodni saját, egyéni, eltérő véleményével, mivel azzal esetleg ellent kell mondania a tanári, tehát voltaképpen általános véleménynek. Az a pedagógus, aki nem hajlandó figyelembe venni az eltérő ízlésvilágokra épülő befogadói mechanizmusokat, jóvátehetően hibát követ el: háttérbe szorítja, elnémítja, legrosszabb esetben gyökeresen megszünteti a diákok sokszínű kreativitását, kísérletező kedvét, egyszóval unott sablonok végeláthatatlan masszájává zsugorítja a tanórákat.

Sajnálatos módon egy gimnázium negyedik, végzős osztályában kellett az imént említett pedagógusi attitűd negatív hatásait megfigyelni. Hospitálási gyakorlatomat végeztem itt, s bár számos tapasztalattal szolgált a többi tanári stratégia szemlélése is, a legtöbb tanulságot és következtetést ebben az osztályban tett látogatásaim, pontosabban az itt folyó irodalomoktatás tanulmányozása adta.

Már az óra indulását is feszültséggel terhes légkör jellemezte; mint utóbb magától a tanártól megtudtam, egy folyosói jelenet indította el a lavinát: a tanártól körülbelül tíz méterre álló két tanítvány „elfelejtett” köszönni. (Valószínűbbnek tartom, főként a tanárral folytatott beszélgetésem után, hogy egyszerűen nem vették őt észre, vagy ami még kézenfekvőbb, nem is akarták észrevenni. Elég természetes reakció ez egy kevésbé vonzó ember esetében, mint ahogy az a tanóra folyamán teljes egészében nyilvánvalóvá vált.)

A vétkes diákokat a tanár szó szerint ki zárta az óráról, majd nekikezdett az új tananyagnak. Igen ám, de az osztály még egyáltalán nem tért magához a váratlan fordulattól, ezért halk suttogás jelezte a dekoncentrációt. A tanár úgy tett, mintha nem érdekelné a dolog, illetve szándékosan félreértelmezte a helyzetet: „Tudom, sokan nem szeretik *Kassá*kat, de ez hidegen hagy. Nekem az egyik kedvenc szerzőm. Felolvasok tőle pár verset, és közreadom néhány kötetét. Mindenki olvasson el a szöveggyűjteményből legalább

*Ahhoz, hogy tudatosan
alkalmazhassuk
a neveléspedagógiai módszereket,
meg kell értenünk, mire képes egy mű,
mire nem, hiszen a műalkotás
lehetséges hatását ismerve a tanuló
befogadás intenzitása megfelelő
irányítás esetén mindenképpen
növelhető, fokozható. Csakhogy
erőszakos úton beavatkozni
az emberek élményvilágába
semmiképp sem kívánatos. Ebben az
esetben a pedagógus jelenléte és
beavatkozása segítségnyújtás helyett
hatalmas akadály: „Megpróbáltam
egyéni véleményt alkotni a versről és
ezt elmondani a tanárnak, de mivel ő
másként gondolta, nem is nagyon
figyelt rám. Így nem érdemes erőltetni
a dolgot. Érettségire majd bemagolom
az ő saját kezűleg kidolgozott teteleit.”*

három verset. A következő órán ebből fellettek.”

A pedagógus és a diákok közötti interakció az eredményes szocializáció egyik feltétele. A tanulás sikere nagymértékben összefügg ezen interakciók sűrűségével, gyakoriságával, amely a kapcsolatban részt vevők erőteljesebb érzelmi elkötelezettségét eredményezi. Ez a visszajelzés mindenekelőtt arról tanúskodik, hogy a partner fontos, figyelmet érdemlő, vagy épp ellenkezőleg: teljes elutasítást kiváltó személy. Vagyis a kölcsönös befolyásolás mind a tanár, mind a diákok részéről működik.

Egymáshoz való viszonyuk pozitív avagy negatív volta egyik döntő jelentőségű befolyásoló tényezője magának a tanulási-tanítási folyamatnak is, nem beszélve a tanulás-hoz szükséges ösztönző erőről.

Óriási felelősség hárul a pedagógusra mindezek miatt, ám nemcsak nehéz, hanem egyben szép feladat is a diákok-

kal való kapcsolatteremtés és a megfelelően működő, a diákok személyes attitűdjeit, adottságait, hozzáállását stb. is figyelembe vevő, azokra kedvező hatást gyakorló nevelői munka hatékony, eredményes elsajátítása.

A tanulmányi teljesítmény vonatkozásában meg kell említeni Aronson elvárásdefinícióját: az, hogy miképp bánnak valakivel, jelentős mértékben befolyásolja az illető önmagáról alkotott elképzeléseit. (3) Azaz, ha a tanár többet feltételez a diákról, mint amennyire az képes, ez az elvárás az esetek túlnyomó többségében az IQ növekedését, az ezzel ellentétes reakció viszont, vagyis ha a tanár kevesebbet vár el a tanulótól, mint amennyire ő saját magát megítéli, az intelligenciaszint csökkenését vonja maga után.

A teljesítmény és az elvárásrendszer közötti összefüggés meghatározásánál két „modell” nevez meg a szakirodalom: ezek egyike kongruenciamodellként ismeretes.

E nézet szerint a diák viselkedése akkor helyes, ha az kongruens az elvárásokkal. Ellenkező esetben a hatás külső tényezővel indokolható (valami történhetett otthon, sok más elfoglaltság miatt a diák nem tudta átnézni az anyagot stb.).

A másik, ún. kontrasztmodell ennek épp a fordítottjaként értelmezhető: a jól teljesítő, de egyébként gyenge tanuló bátorítást kap, míg a rosszabbul szereplő jó tanuló feddést, kritikát. Tehát ez a modell egyértelműen belső tényezőkkel magyarázza a teljesítmények közötti eltéréseket. (A kongruenciamodel a jó tanuló sikeres teljesítményét személyes attitűdökkel indokolta ugyan, ám a rossz tanuló jó megoldását csupán a szerencsének tudta be.) Nyilvánvaló, hogy a gyengébb képességű diák szempontjából

*Óriási felelősség hárul
a pedagógusra mindezek miatt, ám
nemcsak nehéz, hanem egyben szép
feladat is
a diákokkal való kapcsolatteremtés
és a megfelelően működő,
a diákok személyes attitűdjeit,
adottságait, hozzáállását stb. is
figyelembe vevő, azokra kedvező
hatást gyakorló nevelői munka
hatékony, eredményes elsajátítása.*

mindenképpen a második, vagyis a kontrasztmodell a kedvezőbb alakító módszer.

Ahhoz, hogy tudatosan alkalmazhassuk a neveléspedagógiai módszereket, meg kell értenünk, mire képes egy mű, mire nem, hiszen a műalkotás lehetséges hatását ismerve a tanulói befogadás intenzitása megfelelő irányítás esetén mindenképpen növelhető, fokozható. Csakhogy erőszakos úton beavatkozni az emberek élményvilágába semmiképp sem kívánatos. Ebben az esetben a pedagógus jelenléte és beavatkozása segítségnyújtás helyett hatalmas akadály: „Megpróbáltam egyéni véleményt alkotni a versről és ezt elmondani a tanárnak, de mivel ő másként gondolta, nem is nagyon figyelt rám. Így nem érdemes erőltetni a dolgot. Érettségire majd bemagolom az ő saját kezűleg kidolgozott tételeit.”

Nem szükséges tovább bizonygatni, mennyire elrontott ez az oktató minden további esélyt a személyes együttműködés vonatkozásában.

Rendkívül fontos észrevenni a diákok néma jelzéseit éppúgy, mint a verbális közléseket. A metakommunikáció jelentőségét, fontosságát egyre többen elismerik, illetve egyre nagyobb azok száma, akik – megfelelően értelmezve a nonverbális jelképeket – képesek a helyes következtetéseket levonni az óra további menetére vonatkozóan.

Jó lenne elérni, hogy a művészeti órák, kilépve a megszokott tanórai struktúrából, tágabb kereteket nyújthassanak az egyéni kezdeményezéseknek, szem előtt tartva az új és új felfedezések jelentőségét. A tanár feladata nem egy, már régóta begyakorolt séma folytonos ismételtetése, hanem mintegy a diákokkal együtt, közösen kitalálni szokatlan megfigyelési kódokat, az osztály egészét bevonva – az egyébként kényelmes megoldásnak tűnő frontális beállítás helyett – a jelentésteremtő műhelymunka örömeibe.

Természetes, hogy az okoz tartósabb élvezetet, illetve azt érezzük értékesebbnek, amibe sokkal több energiát fektettünk, amiért jóval nagyobb áldozatokat hoztunk. Ha ez az aspektus háttérbe szorul, nem szabad csodálkozni a diákok bármilyen tananyaggal kapcsolatos enerváltságán, az együttműködést elutasító passzivitásán.

Persze képtelenség gyökeresen módosítani, változtatni a pedagógus beidegződött szokásain. Nem is lehetne minden egyes irodalomórán megvalósítani ezt a módszert. Továbbra is szükség van a hagyományos oktatási formákra is, hiszen ezek nélkül a tanulók fejében hatalmas zavar uralkodna, ráadásul léteznek olyan témakörök is, melyek kizárólag a tanár útmutatásai alapján sajtíthatók el.

Vagyis az oktató ne kizárólag normakövető magatartást sugalmazzon, hanem engedjen – ha a téma megkívánja – tág teret az egyéni erőfeszítéseknek is, közelebb hozva

ezáltal nemcsak az adott tananyagot, de legjobb esetben a személyiségben bekövetkező tartós fordulat által a diák egész további életvitelét is az irodalomhoz. (4)

Nem osztom teljes mértékben azt az álláspontot, miszerint amíg a művészet csupán egyfajta menedéket, pótlékot jelent az élet valósága helyett, addig nem érvényesülhet maradandóan a nevelés valóságos feladata sem, hiszen számos esetben éppen valamilyen sorsdöntő fordulat hozza közelebb az egyént a műalkotáshoz, legyen szó akár irodalmi, akár képzőművészeti vagy zenei produktumról.

Nézetem szerint a lényeg korántsem ebben rejlik, hanem abban, hogy a megfelelő, a diákot előtérbe állító, annak személyes igényeit és elvárásait tudomásul vevő tanári hozzáállás az egyik leghatékonyabb eszköze, illetve módja a tanítás-tanulásbeli sikerek elérésének, valamint a művészet közelebb hozásának a mindennapokhoz.

„Az élet művészete szempontjából egy ember számára nincsen vége a tanulásnak, minden fejlődés továbbmegy, mivel életünk során állandóan új tapasztalatokkal, sikerekkel és kudarcokkal kerülünk szembe... Érzelméletünk tudatos befolyásolása a leglényegesebb momentum... ahhoz, hogy döntsünk az önfenntartás és a másikhoz való odafordulás között.” (5)

(1) *Az olvasás anatómiája – Szociológiai tanulmányok.* Szerkesztette: KAMARÁS I.–HAJDÚ RÁFIS G. Gondolat Kiadó, Bp. 1982.

(2) ANCSEL ÉVA: *Művészet, katarzisz, nevelés. A pedagógia időszzerű kérdései hazánkban.* Tankönyvkiadó, Bp. 1970.

(3) ZRINSZKY LÁSZLÓ: *Pedagógusszerepek és változásaik.* ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Bp. 1994.

(4) *Az olvasás anatómiája...*, i. m.

(5) *Magatartásminták – azonosulás.* Szerkesztette: ZRINSZKY LÁSZLÓ. Gondolat Kiadó, Bp. 1978.

Szabó Eszter