

# A kiscsoportos irodalomoktatás módszertani kérdéseiről

*Mint bölcsészhallgató, majd mint tanár mindig irigyeltem az orvostanhallgatókat vagy a vegyészeket azért az intim közelségért, amelybe az egyetemen végzett gyakorlatok során tudományuk gyakorlati részével, az emberi testtel vagy a különböző vegyelemekkel kerülnek. Az alábbiakban olyan módszert szeretnék irodalmat oktató kollégáimmal megosztani, melynek segítségével az irodalmi szöveg – mint az irodalomtudomány tárgya – hasonló közelségbe hozható. Az általam kifejlesztett módszert és a ráépülő óratervet negyedik éve alkalmazom az ELTE Tanárképző Főiskolai Kara Angol Tanszékén tartott angol és amerikai irodalommal foglalkozó gyakorlataimon (a továbbiakban „szeminárium” helyett következetesen a „gyakorlat” szót fogom használni), ahol hallgatóim, a kezdeti idegenkedés után – bizvást állíthatom – megbarátkoztak vele. (1)*

|

Miként tanulmányom címe jelzi, az alábbiakban a kiscsoportokban végzett irodalomgyakorlatokról és nem az elméleti előadás formájában történő foglalkozásokról kívánok szólni. Azt is le kell szögezmem, hogy tanulmányom tárgya ezúttal nem az irodalmi szöveg mint a nyelvoktatásban jól használható eszköz.) (2)

A bevezetésben azt írtam, hogy hallgatóim kezdetben idegenkedtek az alábbiakban ismertett módszertől, szívesebben tanultak volna a korábban már megszokott módon. De voltaképpen milyen is a már megszokott, 'kényelmesebb' mód? Saját hallgatói élményeim és a tanárként végzett óralátogatások tapasztalatai alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a kiscsoportos irodalomgyakorlat igen gyakran az alábbi típusok egyike, vagy azok keveréke:

## a) Az „előadás”

Az „előadás” típusú gyakorlaton az első perctől az utolsóig a tanár dominál, nagy erőbedobással” (és nagy élvezettel) tanít, elemzi a művet, egyes részkérdésekről hosszasan értekezik, információhalmazt közöl, ám eközben nem tesz kísérletet arra, hogy bevonja a hallgatókat, akikre így csupán a jegyzetelés terhe hárul. A látszólag hasznos foglalkozás hamar unalomba fullad, a hallgatók passzivitásra kényszerülnek, olyan összefüggéseket kapnak készen, amelyekre esetleg maguk is rájöhettek volna. Hamar megszokják, hogy a gyakorlaton ugyanazt a passzív magatartást kell felvenniük, mint az előadásokon. Mivel ezek a hallgatók egyúttal nyelvszakosok, szükség lenne az idegen nyelv gyakorlására is, amire az ilyen típusú foglalkozásokon aligha nyílik mód. További jellemzője ennek az órátípusnak, hogy tanár és hallgató között nincs lehetőség valódi kommunikációra, a tanár nem ismerheti meg, hogy mit is gondolnak a diákjai.

## b) A „tanár gyakorlata”

A „tanár gyakorlata” nevezhető foglalkozástípuson a tanár ugyan megpróbálkozik a hallgatók bevonásával, kérdéseket tesz fel, gyakran utal a szövegre stb. Kérdéseiről azonban többnyire csak alapos szövegismeret birtokában lehetséges válaszolni. Mivel nem kap választ, vagy a választ nem találja kielégítőnek (jellemző egyébként, hogy a hallgatók egy-két szavas válaszokat adnak, mivel csakis ezek illeszkednek a tanári gondolatmenethez, és különben is a tanár hamar visszaveszi a szót), az egyre frusztrálódó tanár lassanként feladja a hiábavalónak tűnő próbálkozást, és saját maga oldja meg az általa kiszabott feladatokat. Mivel ebben a munkaformában a hallgatók nem lehetnek

partnerei a szöveget jól ismerő oktatónak, és mivel arra kényszerülnek, hogy kizárólag a tanár gondolatmenetét kövessék, hamar megjelennek rajtuk a fásultság jelei. Az is nyilvánvaló, hogy ez a kevésbé hatékony és életszerű óratípus sem ad a hallgatóknak elegendő szereplési lehetőséget. Az ilyen irodalomgyakorlat után mind a tanár, mind a hallgató elégedetlenül hagyja el a tantermet.

### c) A „különóra”

A „különóra” típusú irodalomgyakorlat a tanár és jellemzően egy-egy hallgató gyakorlata, amelyhez a csoport többi tagja, akik ilyen-olyan okból hamar elveszítik a beszélgetés fonalát, passzívan asszisztál. Fő kifogásom ez ellen az óratípus ellen az, hogy nem tesz kísérletet a kiscsoporton belüli differenciálásra. Az a hallgató, aki képes együtt haladni a tanári gondolatmenettel, annak hasznára van, aki nem, szinte feleslegesen vesz részt az órán. (3) Szükségtelen rámutatni, hogy ez az óratípus sem kellően hatékony, és ez sem ad a hallgatók többségének megfelelő és elegendő szereplési lehetőséget.

### d) Az „esetleges óra”

Az „esetleges óra” jellemzően úgy kezdődik, hogy vagy a tanár, vagy az egyik hallgató szóba hoz valamilyen részkérdést, amelynek megtárgyalása igénybe veszi az egész gyakorlatra szánt időt. Bár a hallgatók aktívan részt vehetnek a foglalkozáson, s van lehetőség az idegen nyelven való szereplésre is, az óra mégsem hatékony, mert esetleges módon közelíti meg a vizsgálandó művet. Az ilyen gyakorlat után a hallgatók többsége hiányérzettel lép ki a tanterem ajtaján, azért imádkozva, hogy nehogy ezt a tételt húzza a félvi kollokviumon.

## II

A fentebb vázolt óratípusokkal szemben követendő modellként olyan irodalomgyakorlatot javasolok alkalmazni, amelynek óraterve négy részből áll:

- a) bevezető-ráhangelő rész – 10 perc
- b) a feladatok kiadása és kidolgoztatása – 25 perc
- c) az óra főrésze (!) = beszámolás a vizsgáldások eredményeiről – 45 perc
- d) a hallgatói vagy tanári összegzés – 10 perc

a. A bevezető-ráhangelő rész lehet például pergő ritmusú kvíz, vagy rövid elméleti tudnivaló, amelyet konkrét gyakorlati feladat követ. (4) A tanárnak itt el kell érnie, hogy valamennyi hallgatója legalább egyszer megszólaljon, azaz „megtörjön a jég”. (5)

b. Ezt követi a feladatok kiadása és kidolgoztatása. A tanárnak előre meg kell terveznie, hogy pontosan milyen gyakorlati feladatokat kíván elvégeztetni, és milyen csoportmunka keretében. A feladatokat úgy célszerű kiválasztania, hogy a hallgatók szempontjából fontos kérdések nagy részét meg tudják beszélni egymással, úgy, hogy azok kidolgozása után kerek összkép alakuljon ki a vizsgált műről. Ennek az összképnek azonban a gyakorlat végére, tehát a hallgatók által elvégzett részfeladatok eredményeképpen kell kialakulnia, mégpedig oly módon, hogy a csoport minden hallgatója érezhesse, hogy a közös eredményhez valamivel maga is hozzájárult.

A kijelölt feladatok sokfélék lehetnek. Egy regény esetében pl. egyszerű feladatnak szabhatjuk annak megállapítását, hogy mikor és hol játszódik a cselekmény. Megkérhetünk két-három hallgatót a cselekmény összefoglalására, a narrátor típusának megállapítására, egy-egy jelenet, vagy leírás részletes elemzésére, stb. Ha drámáról van szó, egy-egy kulcsjelenetet elő is adhatnak hallgatóink. (6) Rendkívül fontos, hogy a hallgatók a szöveg alapján végezzék vizsgáldásaikat, és ne emlékeikre hagyatkozzanak. Ha párokban vagy kisebb csoportokban dolgoznak, természetesen meg is beszélhetik a kapott feladatot, de arra feltétlenül ügyelni kell, hogy a beszélgetés az adott idegen nyelven folyjon.

c) Az óra fő részét (!) a kapott eredményekről való beszámolás alkotja, vagyis a hallgatók ismertetik feladataikat és az általuk alkalmazott módszereket a csoportjukkal, majd közlik vizsgálódásaik eredményét. A többi hallgató, akik más-más feladatot oldottak meg, kérdéseket intézhet hozzájuk, a tanár pedig nyugtázza, kommentálja, értékeli, szükség esetén kiegészíti, bírálja az elhangzottakat.

d) Zárómozzanatként a hallgatói vagy tanári összegzésre kerül sor, melynek során lehetőleg egy-egy hallgató, vagy szükség esetén a gyakorlatvezető összefoglalja a felvázolt részeredményeket, azok szintézisére törekedve. (Ezen a ponton utalhatunk azokra a problémákra is, melyek részletes vizsgálatára idő hiányában nem nyílt mód.)

A fenti óraterv szerint megfordul a hagyományos felállás, vagyis nem a hallgatók kényszerülnek a tanári gondolatmenet nyomvonalán haladva gondolkodni, hanem a tanár kapcsolódik a hallgatók meglátásaihoz, kiegészítve és értékelve azokat.

#### *A módszer előnyei:*

Milyen előnyöket vélek felfedezni ebben a modellben? Mindenekelőtt elkerülhetőkké válnak vele a fentebb tanulmány I. részében ismertetett hagyományos órátípusok jellemző hibái és csapdái elkerülhetőek. Nem fordulhat elő például, hogy a tanár egyetlen egy hallgatóval különórát tart, amiből a többiek nem sokat profitálnak. Ez a munkaforma oldja a szorongásos hallgatók gátlásait, és kellőképpen differenciál a kiscsoporton belül. Szervezettsége révén az ilyen gyakorlat több ismeretet közöl, mint a hagyományos szeminárium. Ez a modell együttműködésre neveli a hallgatókat. Továbbá, a fenti módon szervezett gyakorlat jobban kiveszi a részét a nyelvi képzésből. Megfigyeléseim szerint a hallgatók gyorsan elsajátítják ezt a módszert, és megbarátkoznak az irodalomgyakorlatokon még újak számító (de a nyelvgyakorlatokról egyébként már ismert) munkaformákkal.

S a végeredmény? Jó hangulatú, eredményes irodalomgyakorlat, amely minden hallgatót „megmozgatott” és differenciáltan jelölte meg a feladatokat, továbbá mind az irodalmi, mind a nyelvi, mind pedig a módszertani képzés terén elősegítette a hallgatók fejlődését.

### III

#### *Alapelvek:*

A továbbiakban megpróbálom megfogalmazni módszerem néhány fontos alapelvét miközben olyan dolgokra is igyekszem majd támaszkodni, amelyek a nyelvgyakorlatokon korábban már meghonosodtak. A fő kérdésnek azt látom, hogyan érhetjük el, hogy az irodalomgyakorlat valóban gyakorlat legyen, és ne valami más, például előadás vagy „különóra”. Fontosnak gondolom, hogy az irodalomgyakorlat ugyanazt jelentse, mint amit egy orvostanhallgató vagy éppen egy kémia vagy biológia szakos hallgató számára jelent a gyakorlat, amit természetesen a tanárnak kell elérnie, méghozzá azzal, hogy megfelelő előkészítéssel megteremti hozzá a szükséges szervezeti kereteket.

További feltétlenül betartandó alapelvnek vélem, hogy az irodalmi szöveg legyen jelen a gyakorlaton, és hogy a hallgatók kapjanak olyan feladatot, feladatokat, amelyek visszairányítják őket a szöveghez. A szöveg alapján végzett vizsgálódásaik eredményeiről természetesen be kell számolniuk a csoportnak, vagyis akkor kell részletesebben megnyilatkozniuk, amikor már van megalapozott mondanivalójuk.

A két kulcsszónak tehát az *előkészítést* és a *szervezést* tartom. Az irodalomgyakorlat legyen tervezett és tervszerű, szövegközpontú és tevékenykedtető. A kiscsoporton belüli differenciálást lehetővé tevő bontott csoportban vagy egyénileg dolgozó hallgatóknak legyen lehetőségük felfedezéseket tenni, önálló következtetésekre jutni. Az irodalomgyakorlat nyelvi szempontból is legyen hasznos.

Mit jelent mindez a tanár szempontjából? Másképpen kell készülnie és másképpen kell a gyakorlaton szerepelnie. Ezenkívül szemléletet is kell váltania. Fel kell ismernie, hogy az irodalomgyakorlat a hallgatókat szolgálja és nem őt. Fel kell adnia a tanári dominanciát, jelentősen csökkentenie kell beszédidejét. Feladata, hogy szervezze kell a hallgatók munkáját, s ne a hagyományos értelemben vett szemináriumot tartson nekik. Az ismereteket is inkább az egyes hallgatóknak, semmint a csoport egészének célszerű

átadnia. *Olyan helyzetbe kell hoznia hallgatóit, hogy legyen, lehessen mondanivalójuk.* Miközben a hallgatók a feladatok kidolgozását végzik, a tanár körbejár, értelmezi, pontosítja a feladatot, tanácsot, nyelvi segítséget ad. Ugyancsak jobban kell tudnia gazdálkodnia a rendelkezésére álló idővel, ami általában 90 perc. (7)

De szemléletet kell váltaniuk a hallgatóknak is. Ez a módszer pontosabb szövegismertetet, jobb nyelvi felkészültséget, önállóbb munkára és együttműködésre való készséget és hajlandóságot igényel tőlük. Cserébe azt a kellemes érzést kapják, hogy felfedeztek valamit, hogy kreatívan és hasznosan töltötték el a gyakorlatra szánt időt. (8)

A saját főiskolai gyakorlatomban a fenti alapelvekre épített óraterví foglalkozás a gyakorlatban bevált. Tapasztalataim szerint a módszer szöveghűségre, pontosságra, módszertani következetességre nevel tanárt és hallgatót egyaránt. Így válik az eddigi irodalomszeminárium azzá, amire ma a főiskolákon, egyetemeken szükség van (és egyre inkább szükség lesz), korszerű irodalomgyakorlattá. (9)

## JEGYZET

- (1) Az itt ismertett módszer és óratervi modell elsősorban nyelv- és irodalomszakos főiskolai és egyetemi hallgatók képzésében hasznosítható, de egyes elemeit – pl. a bontott csoport, esetleg a szöveghez való visszairányítás elvét – már középiskolában vagy akár általános iskolában is lehet alkalmazni.
- (2) *Deák András Miklós: Nyelvoktatás--irodalomoktatás. Iskolakultúra 1993/15-16. pp. 62-67.*
- (3) Ez az órátípus csakis akkor lehet hatékony, ha a csoport homogén összetételű és kifejezetten jó képességű, tagjai pedig képesek együtt dolgozni, közösen gondolkodni.
- (4) *Emily Brontë Wuthering Heights* című regényének elemzésekor a tanár pl. röviden ismertetheti, hogy mit értünk az irodalomban gótikus regény alatt, majd az egyik hallgatónak azt a gyakorlati feladatot adhatja, hogy szöveg alapján állapítsa meg, milyen gótikus elemek lehetők fel ebben a regényben.
- (5) Megfigyeléseim szerint az a hallgató, aki a gyakorlat első húsz-harminc percében nem szólal meg, elbátortalanodik, és később már igen nehezen tud bekapcsolódni a többiek munkájába.
- (6) Számos egyéb feladat is „kieszkelhető”. Megkérhetjük hallgatóinkat pl. arra, hogy írják át az adott regény vagy dráma befejezését. Adhatunk információt ez egész csoport helyett egy-egy hallgatónak is, aki gyakorlati feladatát, a főiskolán ezeket „assignment”-nek szoktuk hívni, ennek birtokában végzi el, majd amikor a csoport egészének beszámol, társai számára új ismeretekkel „rúkolhat elő”. A verseket pedig versszakonként vagy egyes formai szempontok szerint is elemeztethetjük. Gyakorlati tanácsként említem meg, hogy a tanámak érdemes az elemzett mű egy-egy fontosabb részletéről fénymásolatot készítenie és szükség esetén kiosztania.
- (7) Természetesen nem állítom, hogy a tanulmányban ismertetett módszer nem fejleszthető tovább. Ellenkezőleg. Úgy gondolom, hogy az irodalomgyakorlatok ez a felfogása a tantermi igényeknek megfelelően jól kiegészíthető és variálható lehet. Mindez a tanár ötletességén is múlik.
- (8) Mindez természetesen azt is feltételezi, hogy a hallgatók kapnak irodalomból olyan előadást, amely biztosítja számukra a szükséges elméleti megalapozottságot.
- (9) Különösen fontos mindez akkor, ha a kiscsoport 10-12 főnél nagyobb létszámú. Ha pedig a jövőben jelentősen növekszik a felsőoktatásba bekerülő fiatalok száma, ami óhatatlanul a csoportlétszámok növelését (is) jelenti, vagyis megjelennek a 18-20 fős „kiscsoportok”, hagyományos szemináriumot tartani immár képtelen vállalkozás lesz.

DEÁK ANDRÁS MIKLÓS