

SZÜKSÉG VAN-E AZ IRODALOMRA A NYELVOKTATÁSBAN?

DO WE NEED LITERATURE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION?

PROPSZT ESZTER¹

Jelen tanulmány az irodalom nyelvoktatásban való alkalmazásának lehetőségeit vizsgálja, érveket és ellenérveket vesz számba, módszertanok és a háttérüket képező elméletek gyakorlati alkalmazását és alkalmazhatóságát tárgyalja röviden. Vázolja a speciális irodalmi jelentésépítés szerepét a reflektív és kritikus ön- és világépítésben, és emellett foglal állást, hogy a nyelvoktatásban a nyelvi kompetenciák fejlesztésének össze kell kapcsolódnia az irodalmi kompetenciák fejlesztésével.

Kulcsszavak: irodalmiság, speciális irodalmi jelentésépítés, egyszerűsítő és komplex jelentésépítés

This paper examines possibilities for the application of literature in foreign language education, taking into account arguments and counterarguments, briefly discussing methodologies and the practical application of theories forming their background. Furthermore, the author draws up the function of special meaning construction in literature in reflective and critical self- and world-construction and argues that in foreign language teaching the development of language competencies has always to be linked with the development of literary competencies.

Keywords: literariness, special meaning construction in literature, simple and complex meaning construction

1. LÁTSZÓLAGOS EGYÉRTELMISSÉG

Az automatikus válasz arra a kérdésre, hogy szükség van-e az irodalomra a nyelvoktatásban, sokak részéről feltehetően az volna, hogy természetesen igen. De valóban ennyire egyértelmű az irodalom szerepe a nyelvoktatásban?

Gérald Froidevaux egy tanulmányában (FROIDEVAUX 2003) sorba veszi az irodalmi szövegek alkalmazása mellett leggyakrabban hangoztatott érveket, és megállapítja, hogy mind könnyen megingathatóak. Kultúráról, civilizációról való információk hordozójaként, írja, nem irodalmi szövegek többnyire egyszerűbben hozzáférhetőek, feldolgozhatóak az irodalmiaknál. Ugyanúgy nehézséget jelent(het) az irodalmi szövegek komplexitása, ha nyelvi interakciók motiválására, például beszédtemaként alkalmazzák őket az oktatásban, folytatja. Azt az érvet, hogy az irodalmi szövegekkel való munka során a diákok irodalomkritikai és némi irodalomtudományi jártasságra

¹ DR. HABIL. PROPSZT ESZTER
főiskolai tanár
Szegedi Tudományegyetem, JGYPK, Nemzetiségi Intézet
Német és Német Nemzetiségi Tanszék
6725 Szeged, Hattyas u. 10.
propszt@jgypk.u-szeged.hu

tehetnek szert, szakkifejezéseket és elemzési módszereket sajátíthatnak el, azzal utasítja el Froidevaux, hogy ezek a képességek és készségek elsősorban az anyanyelven fejlesztendők. Azt is megkérdőjelezi, hogy az irodalom személyiségfejlesztő lehetőségei indokolják-e idegen nyelvi szövegek alkalmazását erre a célra az oktatásban, de ebben a kérdésben – az interkulturalitás elgondolásához csatlakozva – megengedőbb, kiemeli, hogy mert az irodalom másodlagos élettapasztalatokat közvetít és perspektívaváltásra ösztönöz, interkulturális közvetítő szerepe lehet. Ebben az összefüggésben kap hangsúlyt Froidevaux fejtegetéseiben az irodalom irodalmisága mint érv az irodalmi szöveggel való munka mellett: az idegennyelv-oktatás, írja, kihasználhatja az irodalmi szövegek „természetes idegenségét”.

2. AZ IRODALMISÁG ÉRVE

2.1. A külföldi szakirodalomban

Az irodalmiság mint kiaknázható és kiaknázandó potenciál egyre nagyobb figyelmet kap a vonatkozó külföldi szakirodalomban, miközben az itthoni gyakorlat – tapasztalataim szerint – nemigen tud vagy mer építeni rá. A külföldi szakirodalom (munkámban a német nyelvterületre fókuszálok) alapvetően a poétikai funkcióra hivatkozik, Roman Jakobson meghatározásában (JAKOBSON 1972), arra, hogy amikor a „közleményre mint olyanra” figyelünk, a közleményre magáért a közleményért koncentrálunk, összefüggések kialakulását figyelhetjük meg, hiszen a nyelvet konstrukciós tevékenysége közben láthatjuk. Michael Dobstadt és Renate Riedner, a *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* folyóirat tematikus, *Fremdsprache Literatur [Az irodalom mint idegen nyelv]* című 44/2011 számának szerkesztői Adolf Muschg (svájci költő, irodalomtudós) szavait választották mottóul: „Az irodalom minden nyelvben idegen nyelvként van jelen, és, látszólag paradox módon, azáltal teremt bizalmat és közelséget, hogy megmarad idegen nyelvnek és kivonja magát rendelkezésünk alól.”²

Ez a szempont, úgy gondolom, tágabb horizontot nyit, mint az interkulturalitás koncepciója vagy legalábbis mint annak sokszor egyszerűsítő gyakorlati alkalmazása, hiszen jelentéseink, jelentéstulajdonításaink konstruáltságát is megmutat(hat)ja, s azzal „saját” és „idegen” konstruáltságát és viszonylagosságát is felfedi.

2.2. A jelentéskonstrukció gondolati fonalán

A következőkben, a magam érvelésében, a jelentéskonstrukció vezérfonalán, az irodalom identitásformáló szerepével igyekszem indokolni, hogy szükség van az irodalomra a nyelvvoktatásban. Abból indulok ki, hogy az oktatásnak, így a nyelvvoktatásnak is, a diákot nem csupán mint ismeretanyagok befogadóját, hanem mint

² „In jeder Sprache gibt es die Fremdsprache Literatur, die, scheinbar paradox, dadurch Vertrauen und Nähe begründet, dass sie Fremdsprache bleibt und sich der Verfügbarkeit entzieht.“

teljes személyiséget kell elérnie, s az oktatás célja komplex szemléletmód és reflektív készségek kialakítása.

Az irodalmi jelentéskonstrukció sajátossága abban rejlik³, hogy bár az irodalmi diskurzus alapvetően ugyanazt a nyelvi-szemiotikai elemkészletet használja, mint más diskurzusok, mint nyelvi-szemiotikai struktúra határozottan elkülönül más társadalmi gyakorlatoktól. Az irodalmi diskurzus ugyanis kioldja a hétköznapi, vagy akár a speciális diskurzusokban fellelhető jeleket eredeti szövegösszefüggésükből, s úgy szervezi őket struktúrává, hogy a kapcsolatok, melyekbe helyezi, illetve egymással hozza őket, saját, irodalmi koherenciát kölcsönöznek nekik. Ezekben a kapcsolatokban a jelek elveszítik eredeti s közvetlen valóságvonatkozásukat – az irodalom, minthogy benne a jelentés mindig a megszokott (automatizált) és a megszokotthoz képest új (deautomatizált) feszültségéből formálódik meg, lassítja, ugyanakkor intenzívebbé teszi észlelésünket –, épp ez a „veszteség” szükséges azonban ahhoz, hogy az irodalom betölthesse szociális funkcióját: azáltal, hogy az irodalom mint nyelvi-szemiotikai struktúra önmagában is értelmezhető, befogadásakor időlegesen és viszonylagosan képes a valós társadalmi gyakorlat „felfüggesztésére”, empirikus létünk korlátainak megszüntetésére. Ez azt jelenti, hogy tapasztalatokat nemcsak reprodukálni képes, de modellként konstruálni, akár célként megalkotni is, képes próbacselekvések terévé válni, képes gondolkodásunk, valóságérzékelésünk, lelkünk automatizmusait elbizonytalanítani, kikapcsolni, összefoglalva: képes valóságérzékelésünket és a valósághoz való aktív viszonyulásunkat (újra- vagy át)strukturálni. Ezek az irodalom kínálta lehetőségek az irodalmi minták „applikálásával”⁴, identifikációval⁵ realizálhatók.

Ha a sajátos irodalmi jelentéspítést olyan identitáselméletek hátterén vizsgáljuk, melyek identitásokat diskurzív konstrukciókként tételeznek⁶, vagy egy jelentésalkotó folyamat (az időben alakuló, változó) eredményeként írják le az identitást, amelyben az egyén az adott társadalom, illetve kultúra kategóriális viszonyainak bázisán a kategóriák szelektív internalizációjával teremti meg lehetséges azonosulásának kereteit⁷, akkor az irodalom a szocializáció egyik intézményének mutatkozik, vagy fogalmazhatunk úgy, hogy az identitás (egyik) forrásának, hiszen ezen elméletek szerint

³ A speciális irodalmi jelentésalkotásról való gondolkodásban Jürgen Link (inter)diskurzuselmélete orientál (LINK 1983, 1988; LINK–LINK–HEER 1990).

⁴ Az irodalmi interdiskurzivitás hatékonyságát Jürgen Link összefoglalóan „megélhető applikációs minták” létrehozásában határozza meg, melyek a bennük integrált tudást szubjektíven teszik hozzáférhetővé.

⁵ Link applikáció-fogalma nagyban fedi a pszichoanalízis identifikáció-fogalmát, az internalizált, introjektált tárgy egyes részeinek a selfbe való beépülését.

⁶ Lásd például WODAK 1998.

⁷ Így gondolkodik az identitásról Pataki Ferenc (PATAKI 1982), de ez az identitáskonceptió körvonalazódik sok más identitáselméleti írásban is, a munkám alapvetően meghatározó műveket sorolva: ERIKSON 1968, BERGER–LUCKMANN 1969, BRUNER 1997, STRAUB 1998.

az identitás a különböző identitáskategóriák, valamint a koherens, integrált identitásmodellek pszichikus leképződése⁸.

Az ebben az értelemben vett identitásépítést segítheti tehát az irodalommal való munka, amennyiben általa megismerhetővé, reflektálhatóvá válik a saját megértési tevékenység, a saját hétköznapi (mindennapi) jelentés- és identitásalkotás, és amennyiben az irodalomoktatás olyan megértést segítő technikákat, értelmezési sémákat közvetít, melyek fejleszthetik a valóságalkotó készséget. Az irodalommal való identitás-munka⁹, elsősorban az azonosuláson és annak reflexióján keresztül, fejleszti az affektus-figyelem teljesítményét és az érzelmi érzékenységet, mint ahogy az empatikusan megértett tartalmak verbalizálásának, kommunikációjának készségét is, azaz segíthet a hétköznapiak strukturálatlan, diffúz élményeit, tartalmait is átláthatóbbá, hozzáférhetőbbé tenni, fejlesztve a problémalátást; aktívabb megfigyelővé teszi a diákokat és fejleszti mentalizációs képességüket; láthatóvá teszi azokat a kognitív sémákat, értelmező kereteket, melyekkel a diákok irodalmi (és nem irodalmi) szövegek információit feldolgozzák (megelőlegezik, szűrik, integrálják, kontextusba helyezik, rögzítik és felidézhetővé teszik) és melyek alapvetően meghatározzák viselkedésüket, saját realitáskapcsolatuk felülvizsgálatára készítetve és felelőssé téve őket saját jelentéseik megteremtésében. Fejleszti ez a munka a narratív kompetenciát, az identitás bemutatásának képességét is, amely különösen fontos az „idegenség” különböző helyzeteiben és tereiben. Különböző munkaformák alkalmazása megtapasztaltatja az individuális és kollektív jelentésalkotás lehetőségeit és nehézségeit, fejleszti a közösségi kapcsolatok kiépítésének és megtartásának kompetenciáját, a kooperatív irányultságot – azáltal is, hogy relativálja a „saját” és az „idegen” nézetek közti különbséget, fejleszti a félreérthetőség, a sokszínűség és a komplexitás kezelésének kompetenciáit –, erősíti a csoportkohéziót és -bizalmat. Az idegen nyelvű irodalommal való munka pedig, a nyelv jól érzékelhető idegensége okán, különösen hatékonyan képes a „saját” és „más” jelentésépítő tevékenység közti közvetítésre.

3. A LEHETŐSÉGEK MEGVALÓSÍTÁSA

3.1. Egyszerűsítés

Felvetődik a kérdés, mi valósítható meg ezekből a lehetőségekből az oktatás realitásában napjainkban, amikor a tanulók szövegértési és szövegalkotási kompetenciái különböző vizsgálatok tanúsága szerint egyre gyengébben fejlettek, és egyre kevesebb a tanulók irodalmi tapasztalata is¹⁰, s mikor az oktatók egy jó része nagyfokú

⁸ Vö. PATAKI 2001.

⁹ Saját, a felsőoktatásban, ill. a tanárképzésben szerzett, ez irányú tapasztalataimat részletesen ismerteti mentálhigiénés diplomamunkám tanulmányként megjelent változata (PROPSZT 2010, 2011), és másutt is írok az irodalomoktatás identitáskompetencia-fejlesztő szerepéről (PROPSZT 2017).

¹⁰ Irodalmi tapasztalatok alatt itt irodalmi konfliktusok kialakításával, bonyolításával, feloldásával kapcsolatos tapasztalatokat értek; valamint ezek összekapcsolásának képes-

egyszerűsítéssel, a célokhoz vezető út lerövidítésével (például a kommunikatív nyelvoktatás céljainak dialógusok gyakoroltatására való redukálásával) igyekszik elejét venni a további (kölcsonös) frusztrációnak. (Azt, hogy nyelvoktatásunk eredményesen óvja a diákokat komplexebb szövegektől, jól mutatják azok a heves reakciók, melyeket azok idegen nyelvű irodalmi szövegekkel való első találkozása főiskolás-egyetemista hallgató korukban kivált. A kifejezésgazdagság, a többértelműség, a nyelvtankönyvi gyakorlatsorok biztonságos keretein túlmutató nyelvi jelenségek korábban is sokszor okoztak motivációvesztést, ma nemritkán a sértett és dacos tiltakozással kell először megküzdünk nekünk, oktatóknak, mellyel a diákok a saját nyelvtudásukról kialakított képet védik, hogy aztán erőfeszítésre bírassuk legalább néhányukat.) Az egyszerűsítés persze csapda: ha a diák azt tapasztalja, hogy csak azzal kell foglalkozni, csak azt kell megtanulni, ami könnyen, erőfeszítés nélkül érthető, alkalmazható, akkor nagyon szűkre zárul körülötte a világ, nem lesz ugyanis képes párbeszédre a mással, az idegennel – és azért nehéz-zel, bonyolulttal –, s az ő és az őt körülvevő személyek és dolgok kapcsolatát is nagy leegyszerűsítéssel (szükségképpen torzan) tudja csak elképzelni.¹¹ (Társadalmi csapda is az egyszerűsítés, társadalmi dinamikát ugyanis nem a kudarckerülés, hanem az erőfeszítés ad.¹²)

Az egyszerűsítés látszatzmegoldás tehát, több formájában is. Egyszerűsítésnek gondolom például, ha irodalmi szövegekben nyelvtani jelenségeket azonosítatva (konkrét példákat említve: igeneveket, ragozott igéket vagy éppen különböző nemű főneveket csoportosítatva, indulatszókat, kötőszókat stb. soroltatva fel) a nyelvoktatás megfelelkeznek arról, hogy az irodalom lényegénél fogva elidegenített, eltávolított nyelvhasználat (ahogy azt a formalisták az „osztranyenyije” fogalmával leírták). Megfontolandóak ugyanakkor azok a javaslatok, amelyek irodalmi szövegek alkalmazása mellett érvelnek akár A1–A2 nyelvi szinteken is (irodalmi szövegek alkalmazását általában B1–B2 szinttől javasolják a szakmódszertanok), többnyire a „konkrét költészet” szövegeinek feldolgozására hozva példákat. A konkrét költészet elemi alkotórészeire redukálja a nyelvet (például ragozási sorokkal játszik, betűket, illetve hangzókat cserél fel, szándékosan generál nyelvi hibákat¹³), és így a

ségét személyes élettapasztalatokkal, társadalmi szerepekre, folyamatokra, konvenciókra vonatkozó ismeretekkel, elképzelésekkel; továbbá konvencionális szimbolikus jelentéstulajdonítások ismeretét; képzettársításokat stb.

¹¹ Harald Weinrich, aki az 1980-as évek elején (!) panaszkodik fel a „komplexitás-sokkot”, amit az irodalmi szövegek okoznak a diákoknak, úgy fogalmaz, a komplexitással magát az életet száműzi a nyelvoktatásból (WEINRICH 1988: 249), a hivatkozott írás előadás formájában 1982-ben hangzott el, és nyomtatásban először 1983-ban jelent meg.

¹² Meggyőzően fejti ki ezt Marosán (MAROSÁN 2016).

¹³ Álljon itt példaként az irányzat egyik legismertebb képviselőjének, Ernst Jandlnak két verse:

der tod
des todes
dem tod
den tod

vele való munka fejlesztheti a nyelvtudatot. Meg kell azonban jegyezni, hogy a „konkrét költészet” az irodalmi szövegeknek csupán kis halmazát adja, és hogy azoknak a nyelvi, és a nyelvekhez kapcsolódó társadalmi, kritikai (stb.) szándékoknak a megértéséhez, melyek a szövegek látszólagos egyszerűsége mögött meghúzódnak, összetettebb nyelvi, társadalmi és gondolkodási tapasztalatok szükségessé válnak, mint amilyenek például általános iskolás diákoktól átlagosan elvárhatók – vagyis ilyen típusú szövegek inkább felnőtt nyelvtanulókat tudnak motiválni.

Egyszerűsítés az is, ha az irodalmi szövegekkel való munka kimerül pillanatnyi szubjektív benyomások egybegyűjtésében (tetszik – nem tetszik, unalmas – izgalmas, a figura „lúzer” – nem „lúzer”), és ha a módszertani eszköztár olvasói kedvet ébresztő, fenntartó, személyes olvasatot felkutató feladatai öncélúvá, illetve az olvasni-tanítás eszközeiből a diák „szórakoztatásának” eszközévé válnak, mert nem tudatosan alkalmazzák őket¹⁴. (A tiszta „élménydidaktika” hosszabb távon különben sem tudja fenntartani az érdeklődést.) A személyes jelentés csak úgy képződhet meg, ha a gyakorlat nem az értelmezői önkénynek ad teret, hanem az önkényes jelentéstulajdonítások „felülvizsgálatának”: azáltal, hogy a tanuló megosztja társai-val egyéni jelentéstulajdonításait, vagyis bevonja a többiekkel a szöveggel való párbeszédébe, lehetővé válik számára, hogy megvizsgálja saját jelentéstulajdonításai igazolhatóságát, logikusságát, koherenciáját, hogy rálásson saját gondolkodási folyamataira és egybevetesse azokat más gondolkodási folyamatokkal. Ezért fontos az egy ideje népszerű cselekvés- és produkcióorientált módszerek esetében is szem előtt tartani, hogy a feladatok hozadéka nem maga a cselekvés (vagyis a feladatok végrehajtása, irodalmi szövegek esetében például egy levél megírása az egyik szereplőnek vagy a szerzőnek), hanem a reflexió lesz.

De egyszerűsítés az is, ha az érzelmileg meghatározott olvasattól a reflektált olvasat felé haladva nem maradunk kapcsolatban a személyes benyomásokkal, ha a diák azt tapasztalja, hogy benyomásainak csak átmeneti a létjogosultságuk, az elemzés úgyis felül fogja írni, sőt, kontroll alá fogja vonni azokat. A cél ezzel szemben az, hogy a tanuló-olvasó idővel tudatosan alkalmazzon elemző stratégiá-

der tod des todes
dem tod den tod

lichtung
manche meinen
lechts und rinks
kann man nicht
velwechsern.
werch ein illtum!

¹⁴ A nem tudatos alkalmazás rejthet szakmai felkészületlenséget, mutathatja a gyakorlat hiányát is – tanítási gyakorlatukat végző hallgatóknál tapasztalom például, hogy óravázlataikban (néha a szakvezető vélt vagy valós elvárásainak megfelelni akarván) egyik látványpatront a másik után robbantják, de az adott feladatnak a szöveg megértési folyamatban betöltött szerepét önállóan kidolgozni még nem tudják –, de nem utolsósorban jelezheti a tanár kifáradását is.

kat, s meg tudja ítélni, melyik stratégia alkalmazható a legeredményesebben egy adott szöveg feltárására, vagyis hogy „felnőtt” olvasóvá váljon, hogy önálló koncepciót tudjon kidolgozni egy-egy szöveg vonatkozásában¹⁵.

3.2. A komplexitás képviselte

Nem egyszerű persze a komplexitás képviselte. Noha elviekben nagy az egyetértés abban, hogy a szakmódszertan az irodalomtudomány szerves része¹⁶, és hogy a módszereket mindig a mögöttük meghúzódó elméleti rendszerek összefüggésében kell alkalmazni, nem könnyű az egyensúly megteremtése az irodalom-módszertanban felhalmozott motivációs eszközök, eljárások és az irodalomtudományban kidolgozott szövegfeldolgozási eljárások között. (A német módszertani gyakorlat például – számomra épp a kifejtettek miatt nehezen érthetően, de fogalmazhatnék úgy is, véleményem szerint önleplezően – megkülönböztet „tanulóbarát” [lernergerecht] és „irodalombarát” [literaturgerecht] munkaformákat.) Mint az eddig elmondottakból kitűnik, az irodalomtanítás alapjában véve közvetítő tevékenység, s mint olyan, igen összetett, több diszciplínában való jártasságot és sok saját tapasztalatot feltételez. Egyfajta dialógust facilitál szöveg és befogadó között, s teszi ezt azért, hogy a személyes, érzelmileg meghatározott, strukturálatlan, nem reflektált olvasmányélmény kidolgozásához olyan, az irodalomtudomány által kidolgozott eszközöket, stratégiákat bocsát a befogadó rendelkezésére, melyek az élményt strukturálják, reflektálhatóvá s ezáltal megoszthatóvá, másokkal is megvitathatóvá teszik. Hogy a dialógus működhessen, vagyis hogy az olvasó-tanuló személyes motiváltságát megőrizhesse, ugyanakkor rekonstruálni, objektíválni is tudja olvasási-megértési folyamatait, szükséges, hogy a tanár ne csak biztos nyelvi, hanem összetett irodalmi ismeretekkel és képességekkel is rendelkezzen¹⁷, és hogy az oktatási célokban a nyelvi kompetenciák fejlesztése összekapcsolódjon az irodalmi kompetenciák fejlesztésével.

Hadd említsek néhány további érvet a struktúrafeltáró gyakorlatok példáján amellet, hogy érdemes az oktatásban a komplexitás többletmunkáját felvállalni, mert a világ összetettségének felismerése a világ kinyílását is jelenti. Az irodalommal való munka, mint az eddigiek is mutatták, alapvetően struktúrákat tár fel –

¹⁵ Egy lehetséges félreértés elkerülése végett szeretném hangsúlyozni, hogy az autonóm olvasóvá nevelésben, az irodalomtanítás komplex folyamatában az olvasásértés kompetenciájának fejlesztése szoros összefüggésben van és egységben működik a beszédképesség és az írásbeli szövegalkotás kompetenciájának fejlesztésével.

¹⁶ Vö. BOGDAL–KORTE 2004.

¹⁷ Mert a jelentéstulajdonítások kidolgozásával azoknak az életeseményeknek a rekonstrukciója is megtörténik, amelyek a jelentést megteremtették (akár megfogalmazódnak ezek az élmények, események, akár nem), s mert a szöveghez való érzelmi viszonyban és a viszonyra tekintve olyan élmények, emlékek, kapcsolatok képe sejlik fel, melyek azonosítása erős érzelmekkel, indulatokkal járhat, fontos, hogy a munka biztonságos érzelmi keretek között folyjon. Ezek megteremtéséhez pedig pszichológiai, mentálhigiénés készségek is szükségeltetnek.

a konfigurációt s vele a konfliktusstruktúrát, a szereplők egymáshoz való viszonyát, aztán a cselekmény által megváltoztatott viszonyát, valamint a tér- és az időszervezetet –, a struktúrák pedig nem egyetlen jelentés, hanem lehetséges jelentések hordozói. A struktúrafeltáró gyakorlatok és az órán feltárt struktúrák a mindennapokban megképződő konfliktus-, tér- és időstruktúrákat is felismerhetőbbé, elemezhetőbbé tesszik: a tanuló-olvasók ráláthatnak különböző szerepekre, legyenek azok csoportban betöltött szerepek (formális és informális vezető, mókamester, bűnbak), a tranzakció-elemzés értelmében vett szerepek (áldozat, üldöző, megmentő), intézményi hierarchiában betöltött szerepek stb., és ráláthatnak e szerepek kialakulására is. A struktúrafeltáró gyakorlatok tudatosíthatnak különböző családi, csoportbeli, intézményi szerepekkel kapcsolatos elvárásokat, így fejlesztve a szereptávolságot, és felhívhatják a figyelmet a szerepek ambiguitására, szerepkonfliktusokra is, növelve az ezek elviselésére való készséget. A struktúráteremtő gyakorlatok képessé tehetnek ideologikus szövegstruktúrák átlátására, elemzésére is, arra, hogy a diákok önállóan is meg tudják ítélni, hogy fiktív világmodellek építően vagy redukcionizmusuk, társadalmi és lelki összefüggések leegyszerűsítése révén nem igazán építően vesznek részt (nem fiktív) valóságuk alakításában, megbízható tájékozódást tesznek-e lehetővé mindennapi társadalmi közegükben, vagy valamiféle „hamis tudat” konstruálásával megpróbálnak kivezetni abból. A perspektíva-struktúrák feltárása jelentéseink perspektivikusságát, nézőponthoz kötöttségét tudatosíthatja a diákokban (s azzal a reflektivitás kompetenciájának kulcsszerepét és felelősségét), fejlesztve az empátiát, érzékenyebbé téve a világ- és az önértékelést, és a perspektívák megkülönböztetésének, rekonstrukciójának, összevetésének készsége kihathat a személyes hétköznapi jelentésképzésre is.

4. AMI MŰLIK EZEN

Azt gondolom, s ezzel mondanivalóm összegzéséhez érek, hogy a komplexitás képviselőjét vállaló, és irodalmi szövegekkel is dolgozó nyelvoktatás többet mutat meg a világból (abban az értelemben, hogy többhöz enged hozzáférni és többet segít kifejezni), és inkább képviseli az „inter” eszméjét (azt, hogy a „más”-t használjuk a „saját” megértésére és konstrukciójára, a „más” konstrukciójára pedig a „saját”-ot, hogy a „más”-sal láthatjuk a „saját”-ot kívülről és kritikusan, vagyis hogy a „saját”-ban mindig benne foglaltatik a „más”, mint ahogy a „más”-ban a „saját”), mint az a nyelvoktatás, mely a gyakorlatban leginkább arra törekszik, hogy a diák hibátlanul tudjon például egy mérettel nagyobb ruhát kérni az eladótól vagy elemet venni a fényképezőgépebe, vagyis hogy egy alapvetően élvezet- és fogyasztásvezérelt kultúrafelfogást szolgáljon, úgy téve, mintha a hétköznapiak egyszerű, begyakorolható sablonok szerint folynának és nem volna bennük irritáció, nem működne számos helyzetben az „elidegenítés”. Ugyanakkor tisztában vagyok vele, hogy kevesen vállalják a kulturálódás vesződéseit, és kétségtelen, hogy irodalom nélkül is lehet jelentéseket, sőt bizonyos keretek között identitást is építeni. Csak az eredmény, amellyel gyakorta szembesülhetünk – a reflektálatlanság és kulturálatlanság –, nem azt mutatja, hogy érdemes.

IRODALOM

- [1] BERGER, Peter Ludwig–LUCKMANN, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main, S. Fischer.
- [2] BOGDAL, Klaus-Michael–KORTE, Hermann (Hrsg.) (2004): *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München, DTV.
- [3] BRUNER, Jerome (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität: Zur Kulturpsychologie des Sinns*. Heidelberg, Carl-Auer-Systeme.
- [4] ERIKSON, Erik Homburger (1968): *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart, Klett.
- [5] FROIDEVAUX, Gérald (2003): Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache. *Babylonia: Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, 3–4/2003, 81–86.
- [6] JAKOBSON, Roman (1972): Nyelvészet és poétika. In: FÓNAGY Iván–SZÉPE György (szerk.): *Hang, jel, vers*. Budapest, Gondolat Kiadó, 229–244.
- [7] LINK, Jürgen (1983): *Elementare Literatur und generative Diskursanalyse*. München, Fink.
- [8] LINK, Jürgen (1988): Literaturanalyse als Interdiskursanalyse: Am Beispiel des Ursprungs literarischer Symbolik in der Kollektivsymbolik. In: FOHRMANN, Jürgen–MÜLLER, Harro (Hrsg.): *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 284–307.
- [9] LINK, Jürgen–LINK-HEER, Ursula (1990): Diskurs/Interdiskurs und Literaturanalyse. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 77 (1990), 88–99.
- [10] MAROSÁN György (2016): Jöjj el, szabadság. *Élet és Irodalom*, 16/2016, (letöltve a www.es.hu oldalról: 2016. 12. 01., a hozzáférés díjköteles).
- [11] PATAKI Ferenc (1982): *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Budapest, Kossuth.
- [12] PATAKI Ferenc (2001): *Élettörténet és identitás*. Budapest, Osiris.
- [13] PROPSZT Eszter (2011): Mentálhigiénés lehetőségek az irodalomoktatásban 1. *Embertárs*, 4/2010, 377–385. és Mentálhigiénés lehetőségek az irodalomoktatásban 2. *Embertárs*, 1/2011, 78–96.
- [14] PROPSZT Eszter (2017): Irodalomoktatás és identitás-kompetenciák. In: KARLOVITZ, János Tibor (szerk.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. Komárno, International Research Institute, 320–324.

- [15] STRAUB, Jürgen (Hrsg.) (1998): *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein: Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte: Erinnerung, Geschichte, Identität I*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- [16] WEINRICH, Harald (1988): *Wege der Sprachkultur*. München, DTV.
- [17] WODAK, Ruth et al. (1998): *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.