

Fürth Eszter – Kasik László

Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék, BTK, SZTE
Neveléstudományi Tanszék, BTK, SZTE

A reklámmegértés segítésének feltételei a magyartanításban

Napjainkban a tömegkommunikációs technikák (elsősorban a televízió) gyerekekre gyakorolt hatása igen nagy kihívás elé állítja a pedagógiát. Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a Mozgóképkultúra és médiaismeret mellett a többi tantárgynak – így a Magyar nyelv és irodalomnak is – hatékonyabban kell hozzájárulnia a sikeres médiaismeret és médiahasználat kialakításához. A magyartanítás esetében ez sürgető szerkezeti, tartalmi, tantárgy-filozófiai átalakulást követel meg. A változtatás lehetőségeire a reklámmegértés terén nyújtható segítség elméleti alapjait vázolva igyekszünk rámutatni.

A médiatartalmak (elsősorban a televízióban látottak) erősen befolyásolják a szocializációs folyamatokat, s már igen korán hatással vannak a gyerekek gondolkodására, viselkedésére. Ennek felismerése nyomán az iskolai nevelési-oktatási feladatok kiemelt területévé vált a médiaismeretek tanítása, a gyerekek megfelelő médiahasználatra nevelése. (Mihály, 1999)

A magyarországi tantárgyak sorában megjelenő Mozgóképkultúra és médiaismeret „a mozgóképi szövegértés fejlesztését és a média társadalmi szerepének, valamint működésmódjának a feltárását célozza. Ez az audiovizuális írás-, és olvasástudás alapjainak az elsajátítását és a kritikai médiatudatosság fejlesztését jelenti. (Nemzeti alaptanterv 2003, továbbiakban NAT)

A hazai médiaoktatás ebben a formában főként a vizuális kódok tanítására helyezi a hangsúlyt (például fényképészeti és filmkészítési technikák), s a reklámok, agresszív filmek stb. elemzésére jóval kevesebb időt szán. Ekkor is elsősorban az ezekről való lebeszélés, sokszor a negatív jellemzők túlhangsúlyozása áll a feldolgozás középpontjában.

Fontosabb lenne azonban a tanítási-tanulási folyamat tervezésekor a médiatanítás alapjaként az Anita Werner által is kiemelt szempontot figyelembe venni. Szerinte a gyermek tulajdonképpen nem egy, hanem többféle valóságot kénytelen megtapasztalni, a világ objektív jelenségein túl a médiatartalmak szimbolikus üzeneteivel is találkozik, melyek együtt hatnak az egyén szubjektív valóságának felépítésére. (Werner, 1998)

A NAT-ban az információs és kommunikációs kultúra kiemelt fejlesztési feladatként szerepel, mely majdnem minden tárgy, műveltségterület struktúrájában megjelenik. A tantárgyak feladata, hogy – tartalmukat a kiemelt feladat tartalmaival összekapcsolva – járuljanak hozzá a média hatásmechanizmusainak megértéséhez, a különböző médiumokban való eligazodáshoz, az igényelt információk megtalálásához.

Így a magyar nyelv és irodalom (mint az egyik legfőbb integráló terület) tanításának is alkalmassá kell válnia ezen feladatok ellátására. Az erre vonatkozó törekvések jól láthatók a NAT-ban, azonban a magyartanítás keretein belül történő médiatanítás nem oldható meg pusztán dokumentumok alapján, ehhez programokra, továbbképzésekre, segédanyagokra, illetve, s ez talán a legfontosabb, radikális szemléletváltásra van szükség.

A következőkben egyrészt az irodalomtanítást jelenleg meghatározó szemléleti jellemzők összefoglalásával, másrészt a tévéreklámok kulturális jelentőségének hangsúlyozásával kívánunk rávilágítani annak fontosságára és szükségességére, hogy az irodalomórakon helyet kapjanak a tömegkultúra bizonyos elemei is. (1) Ahogyan *David Buckingham* ír az oktatás szerepéről a reklámokkal kapcsolatban: „célja nem az, hogy leszoktassa a gyerekeket az anyagi javak iránti egészségtelen megszállottságról, hanem arra ösztönzi őket, hogy fejezzék ki a kapcsolatukat a fogyasztói kultúrával és értsék meg a piaci alapelveket, melyekre épülve a kapcsolat működik.” (*Buckingham*, 2002, 262.)

A magyartanításon belül elsősorban az irodalomtanítás lehetőségeiről lesz szó, s bár részletesen erre nem térünk ki, mindenféleképpen fontos hangsúlyozni, hogy mindez széles anyanyelvi képzés alapján kidolgozott irodalomtanítás során valósulhatna meg, hasonló módon, mint ahogyan az a németországi vagy az angliai gyakorlatban működik. (2)

Ennek minden iskolafokozatot érintő megvalósítására a magyarországi gyakorlatban igen kevés az esély, mivel ehhez nem adott a két tárgy tartalmi összehangolása, a két terület elemeinek szerves egymásba kapcsolása. (3)

Minden bizonnyal az anyanyelvi képzés elemeinek az irodalomtanításban való nagyobb megjelenítésével hatékonyabb lehetne az irodalomtanítás, illetve szerves egymásba kapcsolódásuk következtében hatékonyabb a médiatanítás is, ezen belül a reklámmegértés nagyobb szerepet kapna mind az alapfokú, mind a középfokú (alsó és felső) oktatás területén.

Az irodalomtudomány fejlődése, hatása a tanításra

Az irodalomtanításban felmerülő problémák hátterének vizsgálatához szükséges részletesebben szemügyre venni az irodalmi folyamat alapját képező szerző-mű-befogadó hármasságának, egymáshoz való viszonyának változásait. Az irodalomtudomány fejlődése folyamán az irodalmi gondolkodást mindig e három elem valamelyikének dominanciája jellemezte. „A különböző megközelítések és módszerek fő törekvésüket és általános ismérveiket tekintve, jól láthatóan, három terület köré szerveződnek: az irodalmi mű létrejötté, megalkotásához és befogadásához független elrendezése, valamint befogadása köré.” (*Vilcsek*, 1995, 87.)

A mű keletkezésének körülményei álltak a 19. században működő pozitívizmus és szelemtörténet irányzatainak középpontjában. A modern kor kezdetével a hangsúly egyre inkább eltolódott a műalkotás vizsgálatának irányába, ez jellemzi a strukturalizmust, valamint a formalizmust. A befogadás áll a recepcióesztétikai és hermeneutikai megközelítések középpontjában. Az irodalomtudomány fejlődése tehát elmozdulást, hangsúlyeltolódást mutat. A magyar irodalomtanítás azonban e fejlődést igen nagy lemaradással követi.

A pozitívizmus egyik fontos szerepe irodalomtudományos jellegének megalapozása volt, s ennek érdekében az irodalmat a természettudományok eszköztárával vizsgálták. Úgy látták, hogy ami a leginkább egzakt módon megragadható, az a művek keletkezésének pontos leírása, s ennek megfelelően elsősorban a szerző szövegen kívüli alakjára, valamint a művek filológiai helyes rekonstrukciójára koncentráltak. Az irodalomról való beszéd fejlődése során a diszkurzus tudományos jellege legitimizálódott, a mai irodalomórakon azonban gyakran még mindig a korábbi szemléletmód dominál. Ez a diszkurzus tudományosság garanciáját a jelentés pontos, egzakt leírhatóságában keresi, s ennek lehetőségét a szerzői intenció feltárásában látja.

Bókay Antal „Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei” (1998) című tanulmányában *Tolnai Vilmos* 1924-ben megjelent „Bevezetés az irodalomtudományba” című filológiai szemléletű, összefoglaló művét hozza példának e párhuzam bemutatására: „Tolnai öt irodalomtudományi lépést sorol fel az irodalmi jelentés feltárásához. Az első, a szűkebb értelemben vett filológiai a szöveg technikai pontosítását, adatait, közvetlen for-

rásait veszi számba. A második a szöveg közvetlen szellemi környezetére kíváncsi, kik hatottak a szerzőre, milyen a mű viszonya a szerző más műveihez és az adott korban született egyéb írásokhoz. A harmadik már egy történeti jelentésegységbe illeszti a művet, korszakol, s meghatározza a korszaknak a jelentés kibontásában játszott szerepét. A negyedik a mű meghatározását a szerzői életrajzba illesztéssel bővíti ki, a szerző élete, szülei, neveltetése, iskolázottsága, emberi kapcsolatai, közösségi helyzete alapján fogalmazza meg a homályos mű-jelentéseket. Végül megadja az esztétikai értéket, mely igazából a képzési, nevelési funkció, annak meghatározása, hogy a mű miként értelmezhető egy pozitív nevelő szándék megvalósulásaként (példaszerű hősök, követendő sors, magvas mondanivaló)”. (Bókay, 1998)

Ez a típusú, pozitívista, filológiai szemlélet a mai napig meghatározó az oktatásban. Ezzel nem csupán az a probléma, hogy az irodalomelmélet már rég túlhaladta ezt az álláspontot, hanem az az ezzel szorosan összefüggő tény is, hogy az a világ, ahová a diákok kilépnek az iskolából, nem ilyen típusú tudás birtoklását várja el tőlük.

Az irodalom megértését szolgáló elméleti rendszer mindig az értelmezői kontextusnak, az aktuálisan felmerült értelmezési problémáknak megfelelően alakult. Amennyiben ezt az oktatás nem követi, úgy a diákok nem lesznek képesek megbirkózni bizonyos szövegek adta nehézségekkel, valamint az őket körülvevő kulturális hatások, kódok, szimbólumok értelmezésével.

Bókay említett tanulmányában az irodalom tanításának történetét három részre, premodernre, modernre és posztmodernre bontja. Véleménye szerint a még ma is domináló premodern helyett egy modern szemléletű irodalomtanításra kellene áttérni, mely komoly előrelépést jelentene a tanításban.

E szemléletmódot már nem a szöveg kialakulásának körülményei, nem a szerzői intenció, az alkotás kontextusának feltárásából kibontakozó jelentés érdekli. Bókay szerint a modern szemléletű irodalomtanítás középpontjában a nyelv vizsgálata áll, s olyan irodalomelméleti irányzatok képezik gondolati alapját, mint a strukturalizmus, illetve a formalizmus. E két irányzat a szerző-mű-befogadó hármasságából a mű önmagában való, az alkotás és a befogadás folyamatától független vizsgálatát tűzte ki célul. Ennek megfelelően Bókay egy olyan irodalomoktatás megvalósítását látja szükségesnek, mely „kísérletet tesz arra, hogy operacionalizáltan megragadja és tantervképző elvvé avassa az irodalom langue-jának feltételezett szabályrendszerét”. (Bókay, 1998, 92.)

Bókay szerint egy ilyen irodalomtanítás már nem valamit tanít, hanem „irodalmilag látni tanít”, célja pedig nem az egyes műalkotások jelentésének megfejtése, hanem „egy bizonyos típusú műalkotás általános, közös jellemzőinek megadása.” (Bókay, 1998, 93.) Az ilyen típusú irodalomolvasásnak már nem lehet a célja a szerzői intenció mint a szöveg egyetlen, végső jelentésének kutatása. A szerző leválasztása a szövegről felszabadítja az értelmezést abban az értelemben, hogy lehetőséget biztosít az eltérésekre az egyetlen, alkotás irányából megvilágított értelmezéstől.

A műközpontú irodalomszemlélet a szerző fogalmát is átértékeli. Leválasztja az író, illetve költő valós személyét a szöveg mögé értett, szöveg által megformálódó alakról. Így az alkotó életrajzi hátterét, a mű megszületésének körülményeit a szövegvizsgálat szempontjából irreleváns elemként határozza meg. Roland Barthes, *„A szerző halála”* (1996) című alapvető tanulmányában a szerzőt nem mint a szöveg előtt létező, azt meghatározó és behatároló tényezőt, hanem mint a szöveggel együtt megszülető, nyelvben létező funkciót szemléli: „a nyelv beszél, nem a szerző”. (Barthes, 1996, 51.) Az *„S/Z”*-ben (1997) kifejtett nézetei az olvasható és írható szövegekről a szövegközpontúság szemléleténél is tovább mutatnak. Barthes e művében szövegekről beszél, ám az *„S/Z”* Balzac-novellát elemző gondolatmenete inkább arra enged következtetni, hogy az írható és olvasható sokkal inkább olvasási módok, mint szövegjellemzők (tekintettel arra, hogy az általa olvashatónak nevezett Balzac-szöveget elemzésében írhatóként kezeli). Ebből a szempont-

ból Barthes a szerző eltörlésén túl a befogadás irányába mutat, olyan térre, amely az értelmezési lehetőségek sokaságának biztosít lehetőséget.

Bókay hangsúlyozza, hogy szükséges a szerzőközpontúságot a műközpontú szemlélettel felváltani, ami azonban nem járna együtt az eddigi tudásanyag eltörlésével, figyelmen kívül hagyásával, hanem hangsúlyeltolódást jelentene. Ez a gondolat a pozitivista szemlélet passzív befogadóját – aki a szerzői életrajz, a keletkezést középpontba állító egyetlen lehetséges értelmezés elfogadója – elutasítja, és helyette az aktív, gondolkodó olvasói magatartásmódot preferálja. Bár rámutat arra is, hogy napjainkban sokkal inkább egy posztmodern, s mint ilyen, befogadás-központú szemlélet volna időszerű (amelyre Barthes fent idézett munkái is utalnak), azonban a befogadói aktivitást középpontba állító, valamint a jelentések pluralizálódásának szabad teret engedő irodalomtanítást ma még megvalósíthatatlannak gondolja.

Bókay egy posztmodern irodalomtanítási modell jellemzőjének tartja a befogadóközpontú szemléletnek azt a tulajdonságát, hogy az értelmezési lehetőségeknek a jelentések pluralitásával is tág teret biztosít. Ebben az esetben a tanóra nem a szöveg

A reklámokban látható termékek, szolgáltatások szimbolikus értéke a fogyasztási cikk gondolatosságát, eszmeiségét hirdeti, tehát a termékhez vagy szolgáltatáshoz narratívát kapcsol. Ez nem más, mint az árucikk köré rajzolódó szöveg, a márka. Ezek azok a szövegek, melyek megszólítanak bennünket, fogyasztóvá alakítanak és hatással vannak igényeinkre. Mint fogyasztók, ezeket olvassuk naponta, ezek alkotják meg azt a körénk szerveződő szövegegyüttest, amely meghatározza olvasói magatartásmódunkat.

egyetlen jelentésének, hanem a szöveg jelentés-lehetőségeinek a kereséséről szólna. Bókay szerint egy posztmodern típusú irodalomtanítás legfőbb jellemzői: befogadó-orientált; játékos jellegű; tömegkultúra alapú; elsősorban metatermesztetű kérdésekkel foglalkozik; intertextuális; hipertextuális (nem lineáris, nyitott, végtelenül szétszóródó). Azonban kifejti azt is, hogy ez a típusú, posztmodern rendszer minden bizonnyal ma még nem érett meg a gyakorlatra. Egy ilyen szempontú tanítás nem csupán azért kivitelezhetetlen napjainkban, mert a lemaradás óriási, hanem azért is, mert ez a nézőpont magát az irodalomtanítás lehetőségességét is megkérdőjelezné.

Minden bizonnyal először a modern irodalomtanítási modell részletes kidolgozására van szükség. Azt azonban éppen a hatékony médiatanítás lehetséges tantárgyi feltételeinek keresése kapcsán meg kell jegyeznünk,

hogy a posztmodern modell bizonyos elemeinek használatára mindenféleképpen szükség lenne, s nem valószínű, hogy ezért megkérdőjeleződne az irodalomtanítás egésze. Elsősorban azt hangsúlyozzuk, hogy csupán hangsúlyeltolódásokról és nem a korábbi szempontok teljes eltörléséről lenne szó. Így tehát egy modern szemléletű irodalomtanításba lehet, sőt kell is posztmodern elemeket vegyíteni, melyek alkalmassá tehetik az irodalomtanítást többek között a populáris kultúra jelenségeinek megfelelő kezelésére.

A populáris kultúra megértésének feltételei

A magyartanítás feladatai közé tartozik, hogy a diákokkal megismertesse a világ megértését segítő kommunikációs eszközöket, valamint elősegítse, hogy ezek birtokában felismerjék a rájuk ható gesztusokat, jeleket, szimbólumokat és megértsék jelentőségüket, működésüket. (Kerber, 1999, 123.)

Mindezek megvalósulása érdekében az irodalomtanítás mai olvasmánylistáját igen jelentős mértékben le kell rövidíteni, illetve a tanítás anyagát képező kanonizált irodalmi

művek sorát ki kell egészíteni olyan tartalmakkal, melyek egy másik regiszter, a mindennapi élet, a tömegkultúra szféráját képviselik.

Fredric Jameson „A posztmodern, avagy a késői kapitalizmus kulturális logikája” (1997) című könyvében a posztmodern fogalma körüli viták felvázolása alapján fogalmazza meg a saját munkahipotézisén belüli posztmodern jelentését: „az új kulturális formákat helyénvalóbbnak látszik egy olyan munkahipotézisen belül elhelyezni, mely a kultúrának a kései kapitalizmus mint rendszer társadalmi restrukturálódásával együtt járó általános módosulására vonatkozik.” (*Jameson*, 1997, 19.) (4)

A Jameson munkahipotézisébe illesztett posztmodern fogalma szembeállítható a modernizmus fogalmával, ami jelen esetben számunkra azért fontos, mert lényeges szerep jut benne annak, hogy mi képezi a jelen művészetének tárgyát. Míg a modernizmus elhatárolta egymástól a magas, illetve a populáris kultúrát, addig ma egyre inkább azt tapasztalhatjuk, hogy e két regiszter mindinkább közelít egymáshoz, s gyakran átfedésbe is kerülnek. Jameson a magas és tömegkultúra közti különbség eltörléséről beszél, mely különbség a modernizmus sajátossága.

„Mindenesetre annyi kétségtelenül nyilvánvalóvá válik, hogy az újabb művészek nem »idéznek« a tömeg- vagy populáris kultúra anyagait, töredékeit és motívumait, ahogyan Flaubert tette, hanem valamiképpen beépítik őket, egészen addig a pontig, ahol régebbi kritikai és értékelő kategóriáink jó része (melyek pontosan a modernista, illetve a tömegkultúra radikális megkülönböztetésére alapultak) többé már nem látszik alkalmazhatónak.” (*Jameson*, 1997, 21.)

Jameson kulturális restrukturálódásról beszél a posztmodern kapcsán. Épp ez a restrukturálódás az, ami lehetetlenné teszi a régi olvasásmódok, értelmezési kódok szerinti befogadást és új befogadási mechanizmusokat követel meg. A modernizmus eszköztárával értelmezhetetlenek azok a kulturális termékek, melyek a tömegkultúra területéről egyre inkább a magas kultúra regiszterébe hatolnak be. A határok egyre inkább eltörlődnek, a különböző kulturális szintek között nem pusztán intertextuális kapcsolat áll fenn, hanem szerves összefonódás.

A kultúra szintjeinek összefonódására nem csupán a magas irodalmat egyre inkább átható popularitást említhetjük, hanem a tömegkultúra bizonyos területeinek elmozdulását is a magas kultúra irányába. A tömegek szórakoztatására készült kulturális termékekben felfedezhetünk olyan jellegzetességeket, melyek igen érzékenyen reagálnak olyan problémákra, melyekre korábban csak a kultúra magasabb szféráiban volt példa.

A tömegkultúra egyéb jelenségei mellett a tévéreklám is azokat a vágyakat, hiányokat igyekszik pótolni, azokat az üresket kívánja betölteni, melyeket a kor változásai generáltak az emberekben. A kultúra aktuális helyzetére való reagálás, mely a magas művészet sajátja, egyre inkább áthatja a tömegkultúra, így a reklámok területét is. A reklámnak az irodalomórába való beemelésére nem csupán azért van szükség, mert napjainkban mindent elárasztanak, hanem azért is, mert olyan szövegegyüttest alkotnak, mely tükrözi és egyben befolyásolja is életünket.

A reklám funkciója az irodalomórán

Arra a kérdésre, hogy a reklámokról való beszéd miért feladata a magyartanításnak is, a válasz az értelmezésben rejlik. Ez ugyanis nem merül ki a nyelvi formák felismerésében, hanem a vizsgált szövegeken keresztül egy tágabb befogadási teret enged kibontakozni, az elsajátított olvasási technikákkal az irodalmon kívül a kultúra, a civilizáció más szövegeinek értelmezésében is segíti a tanulókat. Az értelmezendő szövegek kategóriájának kiterjesztésével, így a reklámokról való beszéd segítségével a diákok képesek lesznek arra, hogy tudatos értelmezői stratégiákat alkalmazzanak e mindennapokat meghatározó területen is.

Az irodalomórán való reklámmegértés munkája legfontosabb elméleti alapjának a hirdetések világának kultúrameghatározó, identitásalakító, szövegértést befolyásoló jellemzőjét tekintjük. Legfontosabb elméleti célkitűzésként a reklámok gondolatiságának, szimbolikus tartalmainak, üzeneteinek vizsgálata, tematizálása, valamint a márkák narratívát alkotó struktúrájának diákokban való tudatosítása fogalmazható meg. A felvetett problémák olyan elméleti tartalmak köré csoportosíthatók, mint a reklámok személyiségformáló hatásai, csoportalakító mechanizmusai, az értelmezői, befogadói magatartásmódot befolyásoló jellegzetességei, valamint a reklámok retorikája.

Sokan elítélik a reklámokat, mivel azok nem csupán az emberek természetes igényeinek kielégítését célozzák meg, hanem új kívánalmakat, vágyakat generálnak a fogyasztókban, s így manipulálva kényszerítenek vásárlásra. (*Sándor, 1996*)

A fogyasztásra kényszerítésen túl azt is hibájukként róják fel, hogy szorongást, frusztrációt ébresztenek az emberekben, mivel e mesterségesen kialakított vágyak kielégítésére sokaknak nem nyílik anyagi lehetősége. A reklám által felébresztett vágyakat az emberek természetes, elemi igényeknek érzik, amelyek teljesítése nélkül nem nyerhetik el azt a szépséget, ügyességet, közmegebecsülést, lendületet, aktivitást, sikert stb., amit a reklámok ígérnek a termék, illetve szolgáltatás megvásárlása esetén. Ezen igények teljesítésének elmaradásával épp a reklámban megfogalmazott kvalitások ellentétét érzik magukénak. Így csúnyának, elesettnek, a közösség kevésbé sikeres tagjának, sikertelennek vélhetik magukat pusztán azért, mert nem birtokolnak olyan dolgokat, amelyekre semmi szükségük.

A reklámok által generált mesterséges igényekkel kapcsolatban feltétlenül meg kell említenünk azt, amit a termékek szimbolikus értékének neveznek. *Törőcsik Mária* 'Empatikus marketing' (2000) című könyvében kiemeli az ember önmegvalósítás iránti vágyát, mely egyre nehezebbé válik a tömegkommunikáció és a tömegtermelés világában, amelynek címzettje mindig a tömeg. Szerinte a termékek szimbolikus tartalma a fogyasztók önmegvalósítás iránti vágyára reagál. Két típusú fogyasztást különböztet meg: az érthető, funkcionális fogyasztást, valamint az érthetetlen, szimbolikus fogyasztást. A szimbolikus fogyasztás az önmegnyugtatást és önkifejezést, valamint a csoportba tartozás iránti vágy kielégítését szolgálja. (*Törőcsik, 2000*)

A csoportba tartozást a fogyasztás területén az azonos márká használata eredményezi a leggyakrabban. Aki valamely márká mellett elkötelezi magát, az elfogadja a termék által közvetített szimbolikus tartalmakat is, így beléphet abba a szellemi közösségbe, melynek tagjai önmaguk definiálásához szintén segítségül hívtak hasonló termékeket. Mivel mindannyian az önmegvalósítás területén veszik hasznát a közös termékcsoportnak, így feltételezhetik egymásról a közös gondolkodás, személyes hasonlóság meglétét is, mely csupán virtuális egyezés, ám az illúzió fennáll, így a hatásai sem hagyhatók figyelmen kívül. Ez a gyerekeknél éppúgy megjelenik, mint a felnőtteknél.

A reklámok által közvetített szimbolikus tartalmakat sokan manipulatívnek, ezáltal károsnak tartják. Az a szemlélet, amely úgy próbálja kezelni ezt a jelenséget, hogy igyekszik a reklámok, a fogyasztói kultúra szféráját kizárni az oktatásból, nem számol azzal, hogy a diákok az iskolán kívül – csakúgy mint tanáraik – ki vannak téve a reklámok hatásainak.

A reklámok magyarórán való megbeszélése azonban nem korlátozódhat csupán a befolyásolás hatásának enyhítésére. Az újdonságot az kell, hogy jelentse, hogy a reklám nem mint szükséges rossz, hanem mint napjaink kultúrájának szerves része épül be életünkbe. Annak eldöntése, hogy ez milyen hatással van a társadalomra, az egyes emberre, nagymértékben függ az oktatás során történő, reklámokat feldolgozó munkától.

Az irodalomtanítás modern modellje, mely szükségképpen posztmodern jegyekkel egészülne ki, alkalmas lenne ennek az átalakulásnak a kezelésére, mégpedig a tömegkommunikáció elemeinek tanórai vizsgálatával, az esztétikai sablonok, a kiszámíthatóság jelenségének, a hatásmechanizmusok stb. elemzésével és értékelésével.

A reklámokban látható termékek, szolgáltatások szimbolikus értéke a fogyasztási cikk gondolatiságát, eszmeiségét hirdeti, tehát a termékhez vagy szolgáltatáshoz narratívát kapcsol. Ez nem más, mint az árucikk köré rajzolódó szöveg, a márka. Ezek azok a szövegek, melyek megszólítanak bennünket, fogyasztóvá alakítanak és hatással vannak igényeinkre. Mint fogyasztók, ezeket olvassuk naponta, ezek alkotják meg azt a körénk szerveződő szövegegyüttest, amely meghatározza olvasói magatartásunkat.

A széles anyanyelvi képzésen alapuló irodalomtanítás esetében a reklámszövegek stilisztikai, retorikai elemzése, hasonlók alkotása és más szövegekkel való összevetésük is részei lennének annak a folyamatnak, melynek célja a produktív anyanyelvi tudás megszerzése (mindezeknél figyelembe véve a korosztálynak megfelelő tárgyi ismereteket). Ezáltal lehetővé válna, hogy a tanulók megértsék, mire jó, mire és hogyan használható tudásuk. Mindez a szövegszemléletű anyanyelvi nevelés vagy funkcionális nevelés gondolatához áll közel. (*Antalné*, 1999)

Míndehhez azonban a tanítási-tanulási folyamatnak, a tanár-diák kapcsolatnak, szerepeknek és feladatoknak az újraértelmezése szükséges. Az adattömegek elsajátíttatására törekvő és többnyire a pozitívista megismerési folyamat alapján működő tanítás-tanulás általános jellemzője a mai magyar oktatásnak. Ez az irodalomtanításon belül a már említett, hihetetlenül hosszú olvasmánylistát, illetve annak az elképzelésnek a nem-elfogadását jelenti, hogy napjainkban a tanulást már mint egyedi konstrukciós folyamatot kell elképzelni. Ez utóbbi esetében pontosan fel kell mérni, milyen elképzelésekkel, előrejelzésekkel, predikciókkal rendelkeznek a gyerekek, azaz milyen (naiv) irodalomelmélettel fordulnak az egyes, különböző típusú szövegek felé. Ez is alapját képezi a konstruktív pedagógiának, melynek tanulás- és tanításszemlélete jól összeilleszthető a modern (és posztmodern elemeket szükségképpen tartalmazó) irodalomtanítási modell pedagógiai elvárásaival. (*Kasik*, 2005)

A hagyományos tanítás keretei között aligha valósítható meg az az elképzelés, hogy az iskola, jelen esetben a magyaróra szerves részét képezze a tömegkultúra elemeinek, jelenségeinek feldolgozása, amely egyben jelentheti a kötelező szövegek megértésének segítését is. (*Arató*, 2003) A pedagógus által vezérelt, a diákok önállóságát, előzetes tudását csak kis mértékben igénylő tanítás alkalmatlan ennek a feladatnak az ellátására.

A családnak a televíziózáshoz, így a reklámokhoz való viszony kialakulásában is döntő szerepe van. (*Werner*, 1998) A látottakról folytatott beszélgetések, viták, illetve a személyes beállítottság együttesen hatnak a gyerekek valóságkép-alakulására. A médiatartalmakról kialakult egyedi vélemények kiindulópontjai lehetnének az iskolai munkának.

Vizsgálatok eredményei alapján tudjuk, hogy a diákok (akárcsak a felnőttek) döntő többsége nem szereti a tévéreklámokat. (*Barta és Szijártó*, 2000) Idegesítőnek, hosszúnak, unalmasnak tartják őket, ugyanakkor a kedvelt, főleg a humorral fűszerezett reklámokat hetekig, hónapokig képesek feleleveníteni különböző iskolai és iskolán kívüli helyzetekben, beszélnek róla, tehát foglalkoztatja őket azok mondanivalója.

A meglévő ismeretekből kiindulva, a reklámokkal való találkozás és az általuk kiváltott érzések, gondolatok elemzésével, az életünkben betöltött szerepükről való gondolkodással a gyerekek választ kaphatnak arra, miért kedvelik vagy éppen ellenkezőleg, miért tartják elviselhetetlennek a reklámokat. A gyerekek számára izgalmas feladat lehet az egyes irodalmi művek feldolgozását egy-egy, naponta (többször is) látható reklámszöveg elemzésével összekapcsolni. Az irodalmi művekhez való kapcsolásuk, együttes elemzésük és mindemellett funkcionális megkülönböztetésük segíthetné a könnyebb eljutást a klasszikusokhoz. Régóta hangoztatott tény, hogy a gyerekek az irodalomórakon sokszor élmény- és korosztályidegen szövegekkel kénytelenek foglalkozni. Meg kell próbálni a könyvkultúra és a vizuális kultúra együttes befogadásához hozzászoktatni a diákokat. (*Sipos*, 1998) Ez, a diákbefogadó értelmezési szempontjait, az őt ért hatásokat figyelembe vevő feldolgozási mód bizonyára reagál erre a problémára.

Összegzés

A reklámról való beszéd nem lehet kizárólag a Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy feladata, hiszen kultúránkat több szinten is átható jellege más diszciplínákban való tematizálását is szükségessé teszi.

A magyartanítás feladatai közé tartozik napjaink kultúrájának a diákokkal való megismertetése, megértetése, az egyre inkább érintkező magas és populáris kultúra elemeinek együttes, átfedéseiket is figyelembe vevő vizsgálata.

Ezek sikeres kivitelezéséhez azonban elengedhetetlen annak biztosítása, hogy a gyerekek fokozatosan, életkori sajátosságaiknak megfelelően és folyamatosan tanulják meg az audiovizuális kifejezés adekvát módját és lehetőségeit, s maguk a gyerekek kapjanak kiemelt szerepet a végső cél – az önálló, kritikus attitűd kialakulása – eléréseért folytatott munkában.

Azonban a kulturális restrukturálódással járó változásokra a mai, főleg pozitivistá szemléletű irodalomtanítás nem képes hatékonyan reagálni.

Célunk annak hangsúlyozása, hogy az irodalomtanítást meghatározó elméleti szemléltváltásra van szükség, melyben fontos szerepet kell kapniuk a tömegkultúra jelenségeinek is. Megfelelő irodalomtanítási koncepciót kell kidolgozni, mely alkalmazkodik a társadalmi változásokhoz, képes az irodalomelmélet, a nyelvtudomány, a pedagógia-pszichológia jelenlegi elvárásait sikeresen és korszerűen kielégíteni.

Jegyzet

(1) A tanulmányban korosztályok megjelölése nélkül beszélünk az irodalomtanításról, illetve ennek a médiatanítással kialakítandó kapcsolatáról. Ezzel érzékeltetni szeretnénk, hogy minden korosztály tanításánál szükséges a szemléltváltás, illetve minden korosztályt – az életkori sajátosságokat figyelembe véve – szükséges bevezetni a média világába.

(2) A nyelvi és irodalmi képzés tantárgyi szinten való szétválasztását a nyugati országokban, például Németországban vagy Angliában nem is találjuk. A Deutsch vagy az English egyik kiemelt feladata a nyelvi kompetencia fejlesztése nem klasszikus szövegekkel, hanem reklámok, tanulói írások, termékismertető nyelvi elemzésével. (Sipos, 2002)

(3) Bár az utóbbi évtizedekben létrejöttek alternatív, ezen a területen is új lehetőségeket kínáló programok (ilyen a Zsolnai József-féle Nyelvi-irodalmi-kommunikációs, a Bánréti Zoltán vezette Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek program vagy a Németh László Gimnázium anyanyelvi-művelődési-irodalmi programja stb.), a magyartanítás a mai napig küzd ezzel a problémával.

(4) A posztmodern fogalma körüli vitákra ebben a dolgozatban nem térünk ki. Az eddigiekben Bókay Antal fogalomhasználatát követtük az irodalomtanítás posztmodern modelljének elmélete alapján.

Irodalom

Antalné Szabó Ágnes (1999): Új utak az anyanyelvi nevelésben. Melyiket válasszam? In: *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212. Budapest, 679–688.

Arató László (2003): Kitől és mitől kell megvédeni az irodalomtörténetet? *Kritika*, 32. 11. 25–28.

Barta Erzsébet – Szijártó Imre (2000): Iskoláskorú fiatalok médiabefogadási szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 9. 89–98.

Barthes, R. (1996): A szerző halála. In: Barthes, R.: *A szöveg öröme*. Osiris, Budapest, 50–55.

Barthes, R. (1997): *S/Z*. Osiris, Budapest.

Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtudomány az ezredfordulón*. Pauz – Westermann, Celldömölk. 73–105.

Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után. Fel nőni az elektronikus média világában*. Helikon, Budapest.

Jameson, F. (1997): *A posztmodern, avagy a késői kapitalizmus kulturális logikája*. József Műhely, Budapest.

Kasik László (2005): A konstruktív pedagógia és egy lehetséges irodalomtanítási modell közös lehetőségei. *Új Kép*, 9. 9. 4–14.

- Kerber Zoltán (1999, szerk.): Irodalomtanítás az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 9. 118–129.
- Mihály Ildikó (1999): A tévékor gyermekei. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 11. 113–116.
- Nemzeti alaptanterv 2003.*
- Sándor Imre (1996): *Marketingkommunikáció és menedzsment*. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Marketing Tanszék, Kézirat.
- Sipos Lajos (2002): Új törekvések a humán tárgyak tanításában. *Iskolakultúra*, 12. 9. 80–86.
- Töröcsik Mária (2000): *Empatikus marketing*. Bagolyvár, Budapest.
- Vilček Béla (1995): *Az irodalomtudomány „provokációja”*. Eötvös – Balassi, Budapest.
- Werner, A. (1998): *A tévékor gyermekei*. Magyar Felsőoktatási Könyvek 9., Nemzeti, Budapest.

Pályázat az 1956-os forradalom emlékére

...egy nép azt mondta: „Elég volt!”

„Találkozások, emlékek, olvasmányok 1956-ról” címmel a Magyar Olvasástársaság pályázatot hirdet

Két kategóriában várunk írásműveket: a 11–14 évesektől 2–3 oldalas terjedelmű, míg a 15–18 évesektől pedig 3-5 oldalnyi fogalmazásokat várunk.

Célunk, hogy diákjaink, gyermekeink, unokáink, tanítványaink a lehető legtöbb ismeretet, élményt gyűjtsenek össze a XX. század egyik legnagyobb eseményéről, s erről maguk összefoglalóan írjanak és beszéljenek. Hisszük és valljuk, hogy, aki a múltat nem ismeri az a jövőt sem értheti, nem érdemli. Nemzetünk, országunk jövője a múltból is táplálkozik, nem válhatunk méltatlanokká elődeink önfeláldozó tetteihez, szenvedéseihez, vérük hullásához. Nem tehetjük értelmetlenné tízezrek, százezrek áldozatát!

Az értékelés folyamán előnyben részesül az egykori szemtanúk, résztvevők megszólaltatása, céljaik, élményeik, gondolataik lejegyzése, megőrzése, közlése.

A dolgozatok beérkezését legkésőbb 2006. május 30-ig, a Magyar Olvasástársaság, Budapest OSZK 1827 címre várjuk. (A borítékon, a levélben a név és a lakcím jól olvashatóan legyen feltüntetve!)

Ünnepélyes eredményhirdetés: 2006. november 3. az Országos Széchényi Könyvtárban (közgyűlésünk keretében). A pályadíjak összege 200 000 forint értékű könyvadomány.