

Mire taníthat az irodalom?

Az ipari forradalom győzelme óta az „elszabadult Prometheus” (D. S. Landes metaforája) által teremtett új ember időről időre felteszi azt a kérdést, amely vagy a társadalomtudományok egyikére vagy az egészére vonatkozik: *mire való?* Korunkban, amelyben az ismereteknek, a tudásnak a haszon, az anyagi előnyökre történő átválthatóság az egyik kritériuma, kimondva vagy kimondatlanul a társadalomtudományoknak, esetenként a művészeteknek létjogosultságát is kétségbe vonják. Talán sohasem nyitott meg olyan félelmetes távlatokat a civilizáció és a kultúra kettéválása, meg hasonlása, mint napjainkban.

Nem régóta vagyunk a pályán, de alig egy évtized alatt tanítottunk általános iskolában, szakmunkásképző intézetben, hagyományos, képzőművészeti és technikus-képző szakközépiskolában, zenei tagozaton, két tannyelvű és általános képzési célú gimnáziumban napali, esti, levelező tagozaton és nyári FEB-táborban. Azt tapasztaltuk, hogy diákjaink egy idő után vagy maguk teszik fel, vagy szembesülniük kell a dolgozat címadó kérdésével: mire taníthat az irodalom? Ehhez társulnak olyan kérdések, amelyekre eddig is, most is keressük a választ: mi az irodalom; tanítható/tanulható-e az irodalom; mire való, mire jó az irodalom?

A kérdésekre sokféle válasz lehetséges. Úgy véljük, hogy a *befogadási* művészetelméletre épülő tanítási koncepció képes áthidalni a különböző iskolatípusok és oktatási formák közötti szakadékot. Ennek értő művelése megbirkózhat a tanítványok egyedi adottságaiból adódó bonyolult képzési feladatokkal. Ez az elméleti megközelítés lehetőséget ad a továbbképzésre és az önművelésre egyaránt — ennek eredményessége különösen azokban az iskolatípusokban mutatkozott meg, amelyekben az osztályokban tanári kezdeményezésre vagy anélkül is tevékeny csoportok jöttek létre (olvasókörök, önképzőkörök, filmbaráti körök, színházlátogató csoportok), amelyekben a műalkotások kapcsán számos etikai, világnézeti és esztétikai gondjukat beszéltek meg. A következőkben olyan kérdésekkel foglalkozunk, amelyeknek megválaszolása elengedhetetlen a tanítás szempontjából — nem programról van szó, hanem inkább gondolataink, gondjaink megosztásáról.

Hogyan birkózhat meg a tantárgy oktatása azzal a tendenciával, hogy a tanulók olvasáskultúrája szegényedik?

Az olvasási gyakorlat szegényülése az elvont gondolkodás lehetetlenülését is magával hozza, arról nem is szólva, hogy az emberiség tudásának javát még hosszú ideig csak az olvasás tudja/képes közvetíteni. Nem keressük, hogy mi az oka az ol-

Az itt közreadott tanulmányt az irodalomtanítás egésze szempontjából tartjuk igen jelentős; közérdeklődésre számot tartó munkának, ha a problémákat a szerzők a gimnáziumi tanterv tükrében vetik is fel. (Szerk.)

vasással szerzett élmények, ismeretek visszaszorulásának, csak utalunk arra, hogy a televíziózásnak és a videózásnak a gyermekkorban káros következményei is vannak. Az irodalmi műalkotások olvasása nem csupán a tárgy tanulásának/tanításának elengedhetetlen feltétele is.

Ma még mindig egy régi oktatási elképzelés érvényesül: mindent tanítani és mindenről a lehető legtöbbet. Csakhogy ez túlterheléshez vezet, amely a tanuló önálló személyiségfejlődését is veszélyezteti. Mindezt tovább erősíti az a teljesítménykényszer, amely egy megváltoztatandó felvételi rendszerből fakad: a *legjobbkat* várják — deklaráltan — a felsőoktatásba.

A befogadásközpontú irodalomtanítás véleményünk szerint nemcsak a középszintű követelményrendszer igényeihez igazodik, hanem éppen az önállóságra neveléssel az iskolán kívüli, melletti, utáni élet helyes éléséhez nyújt(hat) stratégiát. A befogadáshoz azonban idő kell, nem is annyira az életkori sajátosságok, mint inkább az élettapasztalatok jellege miatt. Egy adott műalkotásból nemcsak a valóság és az alkotó viszonya bontható ki, hanem olyan kapcsolatok is (más művek, értékek, a nyelv stb.), amelyek végső soron a befogadó és a valóság viszonyát feltárják, értelmezik, befolyásolják.

Hogyan lehetne ehhez időt biztosítani? A könnyebb, gyorsabb megoldás az oktatási rendszer átszervezése lenne: a középfokú oktatás meghosszabbítása. Így a megélő átfedések is megszűnnének (s most hadd ne térjünk ki egyéb előnyeire).

A jelen viszonyai között (az évi tananyagbontás gyengesége, az óraszámok megszlása, a felvételi rendszer jellege) a következő feltételek teljesülésével lehetne javítani a helyzeten:

1. A tananyag olyan mérvű csökkenése az általános műveltség minimális alapjaiig, hogy az a magyarságtudat erősítését ne befolyásolja.

2. Az olvasásközpontú, szövegközeli tanítás — akár szavankénti magyarázatokkal is (ehhez kapcsolódna a műértelmezési gyakorlatok bővítése).

3. Az olvasási élmény megerősítése — a nagyobb epikus művekből és a vett drámákból önállóan állítsanak színpadra részleteket, ismertessenek a tárgyalat műhöz kapcsolódó művészeti alkotásokat, készítsenek illusztrációt, a két tannyelvű és erős tagozatos osztályokban fordítási gyakorlatot.

A Gimnáziumi nevelés és oktatás terve — Bp. 1978. a négy év alatt a következő háziolvasmány-mennyiséggel számolt: I. 2, II. 9, III. 9, IV. 9 + 10 mű a mai irodalomból. Ennek korrekciója (Bp., 1988) már így kötelez: I. 4 (!), II. 13 (!), III. 17 (!), IV. 10 + „A tanár választása szerinti művek az 1945 utáni magyar és világ-irodalomból” (62. p.).

A több mint 150%-os emelés — az oldalszámról nem is szólva — a korrekció komolytalanságát mutatja. Holott olyan generációkat kell nevelnünk, amelyek megszokják — a befogadási attitűd elsajátításával —, hogy a világgal aktív kapcsolatot kell teremteni.

Hogyan lehet szétválasztani az irodalmat és az irodalomtudományt, és hogyan lehet az elméleti ismereteket egyesíteni a gyakorlattal?

A feladat megvalósításához legfontosabb követelmény az, hogy meghatározzuk: mi tartozik az irodalmi és a művészetelméleti alapismeretekhez. Mit várunk el az irodalomtudomány értő művelőitől? Hozzanak létre olyan taníthatóvá redukált, rögzített, a befogadásra felkészítő rendszert és módszert, amelynek egysége tükrözi az elméleti megközelítések sokféleségét. Alkossanak jól használható modelleket, mintákat, amelyek a korszerű műértelmezés szintjén állnak. A versmegközelítésre lehet

példa Szappanos Balázs: A lírai vers elemzésének módszere (in Tanulmányok a műelemzés köréből Bp. 1977.), az epikai műelemzésre példa Csúri Károly Lehetséges világok (Bp. 1987.) című könyve. Nemcsak afféle tanári kézikönyvekről lenne szó (egyébként ilyenek irodalomból nincsenek), és nem is olyan részben elavult példátárakról, mint pl. a Miért szép? kötetei. A magyar irodalomtudomány, a magyar irodalom, a magyar oktatás legjobbjai bizonyára képesek lennének kilépni a szakfolyóiratok berkeiből, és olyan mintákat, modelleket készíteni, amelyeket egyként használhat a diák és a tanár. Nem állítjuk, hogy jelenleg nincsenek ilyen művek, de azt igen, hogy nem a diáktömegeknek készülnek. Márpedig a sokasághoz kell a kiadó(k) segítségével szólni.

Meg kell növelni az elemzési gyakorlatok számát, de óvakodni kell a sematizálódástól. Az országos pályázatok mellett több iskolai, területi versenyt szervezve új értékelési rendszerrel javíthatnánk az önkifejezés hibáit, biztosíthatnánk az írásbeli és a szóbeli közlés gyakorlását. A kialakuló társadalmi megújulásban mit sem ér a véleményalkotás szabadsága, ha nincs, aki a lehetőséggel élni tudjon. (Gondoljunk csak a vitakultúránk színvonalára.) Ne féljünk attól a vádtól, hogy túlságosan előtérbe állítjuk tantárgyunkat, mert a mi megközelítésünk út lehet — azzá is kell, hogy váljon — nemcsak a többi tantárgy, a valóság felé is.

Az elemzési gyakorlatok készítése, megvitatása, értékelése valódi partnerkapcsolatot teremtene, igazi mester-tanítvány viszonyt, s ez olyan kihívás lenne, amely az oktatókat állandó önképzésre készítetné. A világ és diák viszonyának állandó változása mindenkor kontroll lenne a napjainkban is ható tendencia ellen, amely egyrészt számon kérhető lexikális — irodalomtörténeti adatokká kívánja változtatni tantárgyunkat, másrészt a valósággal való ütközésektől is tartva minimálisra szűkíti a napjaink problémáit tükröző művek megismerését, megvitatását. Lássunk néhány adatot:

a) a művészetelméleti megközelítésről:

1978	1988
I. 64 óra 12 elmélet (18,75%)	72 óra 8 elmélet (11,11%)
II. 96	108
III. 96	108
IV. 84 — 20 elméleti összegzés (23,8%)	96 —
összesen 340 óra 32 elmélet (9,41%)	384 óra 8 elmélet (2,08%)

(adataink a kimondottan művészetelméleti órákra vonatkoztak)

b) (1) a mai irodalom tanulmányozásáról (világ- és magyar)

1978	1988
IV. 84 órából 18 óra (21%)	96 órából 15 óra (15%)
összes óraszámot véve:	
340-ből 18 (5,29%)	384-ből 15 (3,9%)

(adataink a tantervben feltüntetett óraszámokon alapulnak)

b) (2) műveknek a száma

1978	1988
10	3—6

Úgy véljük, az összehasonlítás magáért beszél. Tapasztalatunk az, hogy az irodalom általunk értelmezett megtanítása csak a személyes hozzáálláson nyugszik, ez azonban, az igazi, tömeges képzéshez túlságosan is bizonytalan tényező (nem kívánunk szólni a felsőfokú oktatói képzés minőségéről).

Lehet-e tudományos igénygel tanítani az irodalmat az alap- és középfokú oktatásban?

Mielőtt válaszoznánk, szükséges rögzítenünk néhány axiómát.

1. Az irodalomban mint tantárgyban egybefoglalódik a kutatás tárgya és a kutatás maga (esetenként a történelemmel, irodalomtörténettel, filozófiával egybekapcsolódva).

2. A tudomány kutatási módszere leírható (s mint ilyen, elsajátítható).

3. A tanult/tanított kutatási módszer alkalmazhatóságát nem befolyásolja sem tárgya (a szépirodalom), sem művelője (a tanár) — legalábbis elvileg.

Ha ezeket elfogadjuk, akkor szerintünk két feltétel teljesülése esetében tanítható tudományos igénygel az irodalom.

Az egyik: a tudomány művelői megteremtenek egy olyan rugalmas, mégis szilárd alapszisztémát, amelynek vizsgálati módszere minden műalkotásra kiterjeszhető. A másik: ez a rendszer és ez a módszer a tanulók életismeretéhez, életkorához, szókincséhez úgy igazítható, hogy ezzel az egyszerűsítéssel az eredmények igazságértéke ne csorbuljon.

Egyértelmű sikerhez talán az oktatási rendszer gyökeres megváltoztatása vezetne (beleértve az oktatók képzését, illetve a felvételi rendszer változását is). Ennek megvalósulása jelenleg utópia.

A jelen adott viszonyai között a következők figyelembevételével lehetne javulást elérni:

1. El kellene kerülni, hogy az általános iskola felső tagozatának és a középfokú oktatásnak a tananyaga fedje egymást, azaz a tantervreformot egy új oktatási koncepcióhoz kellene igazítani.

2. Tekintettel kellene lenni a diákok életkori sajátosságaira, potenciális élettapasztalataira (az általános iskolai tananyag ebből a szempontból jobb).

3. A tantervi követelmények összehangolása az alsó- és középfokú oktatás között úgy történjék, hogy ne a vágyakat, hipotéziseket vegyék figyelembe, hanem a ténylegesen elért/elérhető tudást — azaz a tantervi koncepciók ellenőrzése ne az OPI vagy más központi szerv, hanem a *gyakorló* pedagógusok által történjék. A legdöntőbb az igazi tanári szabadság megvalósulása lenne! Nem nevetséges módon lekicsinyülő választás a kötelező törzsanyag és ajánlott kiegészítő anyag felállításában, hanem szabadon választható tantervek és tankönyvek között. A megméretést pedig egy megreformált érettségi vizsga jelenthetné (pl. a francia értékelési rendszerhez hasonló).

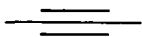
Mindezek megvalósítása természetesen már a tanító, „fölköt” történhet. Mi az, amit mi tehetünk — s itt már csak a gimnáziumi oktatásról beszélünk. Az első és második osztályban igen erős elméleti, alapképzésre van szükség — ez megvalósítható —, amelyhez harmadik osztálytól a szövegtani ismeretekre és a stílisztikára építve a műelemzési gyakorlatok előtérbe állítása társul az irodalomtörténeti alapot meghagyva. Ez természetesen feltételezi a pályázati rendszer kialakításán kívül olvasó-, vita- és önképzőkörök megteremtését. Harmadik osztálytól meg lehet kísérelni a szakfolyóiratok olvastatását is. Kezdetben műelemzéseket (Itk, Mtan.), később elméleti, filológiai írásokat (Itk, Helikon, Fil. K.). A szépirodalmi, kritikai folyóiratokat már első/másod évtől olvashatjuk.

Mi lehet a célunk „műelemzők” képzésével?

Ha az irodalomtanításban diákjaink a befogadásra épülő elméleti ismeretekkel és módszerrel értelmezik a műalkotásokat, akkor az irodalom-/művészetelméleti tudás mellett egy követhető magatartásmintát is adunk tanítványainknak. Hiszen a befogadásra történő felkészítéssel nemcsak a világgal való szembesülés, a világhoz való igazodás kihívását keltjük fel, hanem a befogadás igényeiből és folyamatából következően a világhoz való kötődést, a világ jobbá/mássá alakításának vágyát is átadjuk. (Itt utalunk Bojtár Endre: Az irodalmi mű értéke és értékelése [in Egy kelet-európai az irodalomelméletben B. 1983.] és Hankiss Elemér: Az irodalmi mű mint komplex modell Bp. 1985. tanulmányaira.)

Am a művek egyszerűségükben és megismételhetetlenségükben nemcsak a világ részeihez való kapcsolódást teszik lehetővé, hanem az ember megismerését is.

Ha ezt az utat követjük, akkor az ókori görögök óta egyetlen hatékony módszerrel *embert* nevelünk. Olyan embert, aki nemcsak szűkebb és tágabb emberi közösségével *egy*, hanem környezetével is, olyan embert, akinek természetes igénye a kalokagathia eszméje és eszménye; olyan embert, akinek a nevelésével magunkat is jobbitjuk.



BANKÓ BÉLA
Barcs

A személyiség megismerése

1. A téma körvonalazása

A társadalmi-gazdasági változások azt várják el (sőt megkövetelik) az iskolától, hogy aktív, önálló, felelősségvállaló fiatalokat neveljen. Ehhez — sok egyéb tényező mellett — az iskola nevelőmunkájának a változásaira is szükség van. A túlméretezett tananyag következtében erősen oktatáscentrikus általános iskola a személyiség olyan összetevőit sem tudta hatékonyan kimunkálni — a társadalmi esélyegyenlőtlenség miatt sem —, amelyek a fejlesztés, önfejlesztés alapjait képezik. Az elsajátítandó tudás mennyiségére koncentráltunk elsősorban, s nem az alapvető kultúrtechnikai eszközök, képességek fejlesztésére törekedtünk.

A megszerzett tudás sem lényegtelen, de ez gyorsan változik, s az idő múltával egy része feledésbe merül. Az előzőnél is fontosabb az egyén fejlődése szempontjából, hogy rendelkezik-e a tanulásra való beállítódással, az új iránti fogékonyság, a problémaérzékenység, a nyíltság, nyitottság, bizalom és megbízhatóság, empátia és tolerancia képességével, a felelős emberi kapcsolatok igényével. A személyiség értékes és tartós jellemzői — ha az iskolai években eléggé megszilárdultak — egy életen át megmaradnak.

A tanuló nemcsak befogadja a hatásokat, hanem a nevelő által közvetített tudás- és viselkedésanyagot a maga szűrőjén át dolgozza fel, és aktív tevékenységével önmaga változásához is hozzájárul. A gyermek is felelős saját fejlődéséért, de ez nem csökkenti, ellenkezőleg, növeli a pedagógus felelősségét és irányító szerepét. Azt a célunkat, hogy a gyermek jobbá, értékesebbé fejlessze önmagát, csak úgy közelít-