

Nyitottság és komplexitás irodalomtanításunkban

Az utóbbi években örvendetes tényként kell elkönyvelnünk, hogy a tantárgyak kiléptek a jobbára csak magukkal törődő, a rokon tantárgyakkal csak alkalmilag koncentráció alapállásukból, hisz a különböző ismeretágak közötti összefüggések szemléletének kialakítása, illetve megmutatása korunknak talán egyik legjelentősebb és legizgalmasabb pedagógiai problémája.

Ez a törekvés az irodalomtanítás vonatkozásában is egyre izmosodik, jóllehet számos elvi és gyakorlati kérdés még közel sem kellőképpen tisztázott és kimunkált.

Igaz, hogy tanterveink, kézikönyveink sokat emlegetik a koncentrációt, és utalnak is más tantárgyakra, „de amit ilyen címen csinálunk, az a koncentráció félreértése és elsőkélyesítése. A legtöbb esetben ugyanis úgy koncentrálnak, hogy egy témát, amely az egyik tantárgynak törzsanyaga, a másik tantárgyba is beépítenek, de szeretlenül, mellékesen.” [1]

Az ide tartozó kérdéskomplexumból elsőként a létfontosságú anyanyelv- és irodalomtanítás összehangoltságának kérdését érintjük, annál is inkább, mert az olvasóvá nevelés eredménytelenségének egyik alapvető okát sokan abban látják, hogy „az anyanyelvi oktatás nem alkot szerves egészet – úgy válik külön nyelvtani ismeretek és irodalomtörténeti ismeretek oktatására, ahogyan csak a tudományos kutatásban válhat ketté a nyelvészet és az irodalomtudomány.” [2]

Ez a tény már önmagában is elegendő lenne ahhoz, hogy a szóban forgó kérdéssel behatóbban foglalkozzunk. Mégis azt gondoljuk, hogy a téma aktualitását a fentiek kivül a bevezetésre került új tanterveink is indokolják, az a szemléletváltkozás, amely – a hatékonyabb és eredményesebb nevelés, tanulói személyiségformálás mellett – ideálisabb feltételeket teremtett a két résztárgy koncentrációjára, azok szemléleti és tartalmi vonatkozásainak kimunkálására, megteremtve a megújítás konkrét feltételeit.

Először is új tanterveinknek arra az általános tendenciájára kell gondolnunk, amely az ismeretek integrált elsajátíttatását jelöli meg közeli és távoli feladatként, épp az egyes tantárgyak túlságos autonomitásának, elszigeteltségének kiküszöbölése érdekében. Ennek a koncepcionális elvnek, szemléletnek egyenes következményeként jött létre az alsó tagozatban az anyanyelvi résztárgyak (írás, olvasás, fogalmazás, nyelvtan-helyesírás) integrálása Magyar nyelv és irodalom címmel. Ezzel egy mindenképpen indokolt egységes folyamattá szerveződött az anyanyelv és irodalom tanítása, végigkísérve tanítványainkat a kisiskolás kortól egészen az érettségiig.

Igy a felső tagozatban – ennek a szemléletnek az alapján – nem is lehet más a feladatunk, mint az, hogy az egyre magasabb szintű kiterjedés igényességével folytassuk az alsó tagozatban megkezdett integrált megalapozást. Változtatlanul ez lehet a feladatunk a távolabbi tantárgytömbösítés időszakában is. Mégsem ezt a természetes és szükség-szerű integrálódási lehetőséget keresi az ezredforduló tantervi koncepciója, hanem szétválasztja az anyanyelv és az irodalom tanításának egységét, azáltal, hogy részben az idegen nyelvekkel, részben pedig az egyéb művészi-esztétikai tárgyakkal kíván létrehozni egy-egy tantárgytömböt. Az anyanyelv és irodalom egymásrautaltságát a fentebb említett folyamat töretlenségének megtartása és a hatékonyabb személyiségformálás mellett nem utolsósorban az irodalom óraszámának csökkenő tendenciája is indokolja, mert ebben a helyzetben irodalomtanításunk nem is tudja másképpen valóra váltani a társadalmilag elvárt tantervi célkitűzéseket, csak az anyanyelvvél legszorosabb egységben.

A két tárgy összefogottságának és az ebből fakadó hatékonyságának nemcsak *elvi*, hanem *tartalmi* feltételei is sokkal inkább adóttak, mint bármikor. A grammatika-központú nyelvtanítás nem tudott kapcsolatot teremteni az irodalommal, legfőjebb példatárnak tekintette. És az irodalom sem tudott élni azzal a nyelvi „képzettséggel”, amely csak öncélú nyelvtani-helyesírási ismeretekben, szabályokban gondolkodott. Ezzel szemben az új tanterv nyelvtanítás helyett az anyanyelvi nevelést tűzte ki célul, s ennek szellemében fő feladatának a tanulók korszerű anyanyelvi műveltségének megalapozását tekinti. Ez a strukturális változás egyúttal a tartalmas együttműködés alapvető feltételeit is megteremtette – elvileg mindenképpen –, s ezáltal megalapozottabbá tette a két tárgy tanításának fokozottabb koncentrációját is.

Nézzük meg azonban egy kicsit közelebbről, hogy miben is rajzolódna ki az anyanyelv új tantervében e tartalmas együttműködés leglényegesebb feltételei, anélkül, hogy a teljesség igényével számba vennénk az összes lehetőséget. Ezért csak olyan mozzanatok emelünk ki elsősorban, amelyeket az irodalomtanítás semmiképpen sem hagyhat figyelmen kívül, sőt azt mondhatjuk, hogy egyenesen előfeltétele a hatékonyabb irodalmi nevelésnek.

Elsőnek említhetnénk meg a *nyelvhasználat-központúságot*, amely szerint a nyelvvel való bánni tudás, a nyelvi érzékenység sokoldalú kiművelése az egyik legfontosabb feladat. Nem vitás, ez a szemlélet és gyakorlat összehasonlíthatatlanul jobban készít majd fel a művészi nyelv befogadására is, s ez az irodalomtanítás szempontjából sem közömbös, hiszen az árnyalt és igényes nyelvhasználati készség szint alapfeltétele a művészi recepciónak is. A művészi nyelvre jobban koncentrááló műelemzés viszont tovább csiszolhatja, gazdagíthatja a gondolat nyelvi megformálásának módszereit és eszközeit.

A nyelvi pallérozottság sokoldalú kiemelése érdekében egyértelműbbé vált a *nyelvi képességek tudatos és tervszerű fejlesztése* is. Így kiemelt szerephez jutott a *szöveg megértés képessége*, a közlés tartalmához, helyzetéhez való *stilisztikai alkalmazkodás képessége*, a *nyelvestétikai érzékenység és ízlés fejlesztése*, a *helyes és szép magyar kiejtésre nevelés*, hogy csak a legfontosabbakat említsük. Ezeknek a képességeknek tudatos és tervszerű fejlesztése nemcsak a nyelv magas színvonalú használatát segíti elő, hanem azt a műértés, az igényes olvasóvá nevelés sem nélkülözheti. Ezért a mindkét fél számára előnyös és gyümölcsöző együttműködés és egységes gyakorlat vezethet csak a kívánt sikerhez. Így az irodalomórán is az anyanyelvi órák készség- és képességfejlesztésével szerves egységben kell dolgoznunk. A lehetőségek itt is adóttak. Csak egyértelműbben kell törekednünk műelemzéseink során a műalkotás nyelvi megformálásának vizsgálatára. Arra, hogy ténylegesen felfedezzük az anyanyelv szépségét, kifejező erejét, mérhetetlen gazdaságát. Ez a nyelvi, stilisztikai vizsgáldás vezethet el oda, hogy az írói, költői szándékot leginkább megközelítve tárhassuk fel a tartalmat hordozó, kifejező nyelvi formát. Csak így kerülhető el azonban az is, hogy az irodalmi alkotás a műelemzés során ne váljék a kifejezőeszközök illusztrációjává vagy annak vadászterületévé.

A *szép magyar kiejtésre való nevelés* is csak hasonló összefogással vezethet a kívánt eredményhez. Itt olyan területen kell jóval többet tennünk, mint pl. a *könyvnélküliek megtanulása*. Sikerre csak akkor számíthatunk, ha nem csupán kijelöljük a feladatot, hogy „a következő órára két vagy három versszakkal vegyék tovább”, hanem mindenkor időt is szakítunk arra, hogy közös megbeszélés és gyakorlás alapján milyen mondat- és szövegfonetikai eszközök segítségével tudjuk értő és kifejező módon megszólaltatni a megtanulandó szöveget. Így az emlékezetbe vésése is sokkal könnyebbé válik a gyermekek számára.

Szélesedett az új tanterv alapján az anyanyelvi műveltség másik tartalmi összetevője is. A *nyelvre vonatkozó ismeretek* – amely minden osztályban *Nyelv és beszéd* cí-

mű témakörként jelentkeznek –, nemcsak vonzó és új színfoltja a korszerű nyelvi műveltség és szemlélet megalapozásának, hanem a megtermékenyítő együttműködés feltételeit is gazdagítja. Gondoljunk csak például a *szókincs*, illetve a *mai magyar nyelv rétegeire*, amely a stílusrétegek megértésének, felismerésének képességéhez teremthet nagyszerű lehetőségeket. Vagy megemlíthetnénk *nyelvünk történetének vázlatos áttekintését* is, amely ugyancsak megalapozottabbá, teljesebbé teheti az esztétikailag elemzett irodalmi szöveget. De még az olyan, nem törzsanyaghoz tartozó ismeretanyag, mint a *szó alap- és alkalmi jelentése*, a *szóhangulat*, a *hangulatfestő szavak*, *szólások*, *szóláshasonlatok* is nagymértékben elősegíthetik egyrészt a művészi nyelv árnyaltabb befogadását, másrészt az ehhez szükséges és nélkülözhetetlen asszociációs képességek kibontakoztatását. Természetesen csak akkor, ha ezekre az érintkezési összefüggésekre és lehetőségekre nemcsak tudatosan odafigyelünk, hanem a kölcsönös együttműködés szabályainak megfelelően mindkét területen meg is teszünk a gyakorlatban mindent.

A tartalmi kérdések mellett a *közös szemléletbeli megegyezések* is megerősíthetik a két tárgy tanításának egységét. Az, hogy az anyanyelvi nevelés a *nyelvtani ismereteket eszközként kezeli* a tudatos nyelvhasználat érdekében, teljesen szinkronban van az irodalomtanításnak azzal az elvével, amely ugyancsak *eszközjelleget tulajdonít* a teljesebb, tudatosabb műértés érdekében az *életrajzi*, a *kortörténeti és irodalomelméleti ismereteknek*.

Azonosságra vall az irodalommal az anyanyelvi nevelésnek az a szemlélete és törekvése is, hogy a nyelvi tények elemzésekor nem csupán a felismeréssel, a példamondással, a nyelvtani osztályozással törődik, hanem elsősorban *funkciójában*, a *kommunikáció eszközeként* vizsgálja azokat. Ez a szemlélet kell hogy vezessen bennünket az irodalmi alkotások elemzésében is. Itt is azt hangsúlyozzuk, hogy a kifejező eszközök, szóképek és alakzatok vizsgálódásában ne a „keressétek ki”, „gyűjtsétek össze”, „mondjatok rá példát” gyakorlatát kövessük, hanem *funkciójában*, a *művészi információ eszközeként* vegyük őket szemügyre.

Amikor az anyanyelvi nevelés a *tanulók meglévő nyelvkészségére építve*, azt *kibontakoztatva* végzi a tudatosítást a zavartalanul funkcionáló nyelvhasználat érdekében, akkor az irodalomtanítás műelemző gyakorlatában is arra kellene törekednünk, hogy a *mű keltette élményből*, a *műnek a tanulókra gyakorolt hatáskomplexumából* induljunk ki, s ne kössük gúzsba előre gyártott szempontokkal, tanári értékítéletekkel a tanulói spontaneitást, hanem a megbeszélés ezeket a spontán jövő megnyilatkozásokat – szembesítve a szöveggel – tudatosítsa, és emelje egyre magasabb szintre, megajándékozva így a gyermekét a felfedezés örömeivel is.

Összegyűjtöttük a két résztárgy koncentrációját erősítő elvi, tartalmi, szemléleti kérdéseket, azzal a szándékkal, hogy a konkrét gyakorlati megoldások útján mindezt a valóságban, az iskolai gyakorlatban maradéktalanul valóra is válthassuk.

Amennyire helyeselhető a *komplex esztétikai nevelés* gondolata irodalomtanításunkban, vagyis az, hogy bekapcsoljuk a társművészetek esztétikai élményt felerősítő hatását, annyira elítélendő azoknak a formális megoldásoknak az elburjánzása, amely nem számol azzal, hogy „a művészi nyelvek nem egyenértékűek, egymástól sajátosan eltérőek. A művészet sajátosságai mindegyikben kifejezésre jutnak, de az egyiknek a grammatikája nem alkalmazható közvetlenül a másakra. A hasonlóságok csak a különbségek figyelembevételével érvényesíthetők.” [4]

A *történelemmel való koncentráció* is felvet egy-két problémát. Az egyik a történelmi ismeretek szerepének félreértéséből vagy túlbecsüléséből adódik. Ennek köszönhető, hogy igen gyakran ezek az ismeretek szinte elárasztják irodalomóránkat, kiszorítva magát

az esztétikai élményt. Ezzel függ össze az a szövegelemzési gyakorlat is, amely a műalkotást jobbra a történelem illusztrációjaként fogja fel. Tény az is, hogy a száraz történelmi tényanyagot mozgósító kortörténeti bevezetők, előkészítők laposak, hatástalanok, mert képtelenek megidézni az adott kor hangulatát, életérzését, gondolatvilágát. A történelemtanítás ebben a vonatkozásban az egyedüli lehetséges megoldáshoz, az irodalomhoz fordul segítségért, mi viszont – úgy tűnik – saját lehetőségeinket sem vesszük észre.

Sokkal tudatosabban kellene törekednünk az irodalomtanítás *belső koncentrációs* lehetőségeinek maradéktalan kiaknázására is. Csak az összefüggések láttatása, feltárása alapján lehetséges, hogy tanulóink tudatában a művek egységes gondolatrendszerre álljanak össze. De csak ez a kitekintő, összefüggéseket kereső szemlélet formálhatja a kívánt mértékben tanulóink problémaérzékenységét is.

A komplexitásra való törekvés veti fel az „*egykönyvűség – többkönyvűség*” kérdését is. Anakronizmusnak tűnne korunkban, ha tanítványainknak csak a tankönyv lenne az irodalmi ismeretszerzés és műveltség egyetlen forrása. Törekednünk kell ezért arra, hogy a könyv minél több formában lehessen jelen irodalomóráinkon, úgy is mint vizsgálódásaink, beszélgetéseink tárgya, úgy is mint illusztráció, mint forrásmunka, mint ajánlott vagy magánolvasmány, de úgy is mint munkaeszköz. Így nemcsak sokoldalúbb, hanem eredményesebb is lesz hatása.

Nemcsak tartalmában, hanem kereteiben is szélesítenünk kell a komplexitás lehetőségeit, vagyis az eddigieknél sokkal tervszerűbben kell élnünk – *az órán és iskolán kívüli irodalmi nevelés alkalmával is*. Első helyen a könyvtár szinte felmérhetetlen szerepét kell megemlítenünk. De nem feledkezhetünk meg a szakköri munka mellett az elhanyagolt gyermekszínházas, szavalóköri, irodalmi ünnepélyek, könyvviták, író-olvasó találkozók, a közös film- és színházlátogatások élményt nyújtó szerepéről sem. A közművelődési törvény értelmében ezek a feladatok – éppen napjainkban – különös súllyal és sürgető aktualitással merülnek fel.

JEGYZETEK

- [1] *Varga Balázs*: Az anyanyelvi nevelés gyakorlatának bírálata, 302. l. Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért, Tankönyvkiadó, Bp. 1976.
- [2] *Miklós Pál*: Olvasás és értelem, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1971., 26. l.
- [3] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, Magyar nyelv és irodalom 5-8. osztály, OM, 1978.
- [4] *Fövény Lászlóné*: Tükör és prizma, Magvető Kiadó, Bp. 1968., 29-30. l.

MK, 1983. 1. sz. 37-41.