

AZ OKTATÁS MŰHELYÉBŐL

AZ IRODALOMTANÍTÁS SZÜKSÉGLETÉRŐL ÉS LEHETŐSÉGEIRŐL A DOLGOZÓK KÖZÉPISKOLÁIBAN

Annyit vitatkozunk mostanában az irodalomtanításról, hogy talán feleslegesnek látszik e problémakört egy sajátos iskolatípus sajátos problémáival bővíteni. Tudni kell azonban, hogy ezekben az iskolákban évenként több tízezren tanulnak, ezenkívül egy tagadhatatlanul válságos évtized után mostanában kezd kirajzolódni perspektíváiban a dolgozók szakközépiskoláinak és gimnáziumainak új társadalmi funkciója. Az MSZMP KB 1982. április 7-i állásfoglalása a közoktatás további fejlesztésének irányelveiről általánosan kilátásba helyezte a középfokú végzettség megszerzését, a társadalmi mobilitás megvalósításában pedig kiemelt szerepet szán (pl. a pályamódosításban) a dolgozók középiskoláinak. Jelenlegi színvonalukat ugyan senki sem tartja kielégítőnek, az iskolatípus pályaa-azaz minőségmódosítását – akaratlanul bár – akadályozza egy hagyományossá kövült szemlélet, mely a nappali iskolák zsugorított változataként tudja csak látni őket, legfeljebb a magasabb követelmények szükségét hangoztatva. Az irodalomtanításban a helyzet fonákságai úgyis mint elfedett lehetőségek jól érzékelhetők.

A korábbi és a friss dokumentumok egyaránt leszögezik, hogy ezek az iskolák a nappaliakéval „egyenjogú végzettséget adnak, ezért egyenértékű műveltséget kell nyújtaniuk”. Újabban rögzítik azt a követelményt is, hogy „különös tekintettel a munka melletti tanulás körülményeire” kell ezt elvégezni. Az 1982/83-as tanévben életbe lépett új tanterv deklarálja ez utóbbi körülmények befolyását a tananyag kialakítására, de azért

az irodalom tantervi anyaga a hagyományos szisztémát követi: a nappali tananyag mérsékelten redukált változata. Ez a kétségkívül „bombabiztos” tanterv amilyen korrekt, olyan mértékben marad távol attól a rugalmas szemlélettől, amit az itt tanulók sajátos helyzete, életkori, szociális és alapismereti viszonyai kívánnának – éppen a magasabb műveltség elérése érdekében. Paradoxnak tűnhet, de a gyakorlatban visszatérő tapasztalatok valószínűvé teszik, hogy a dolgozók középiskolái úgy válhatnak közelítően egyenrangú társintézményekké, ha saját tanulóikra szabott tananyagot az öneik megfelelő formában és módon taníthatnának. Nem vadonatúj sejtetem ez, felmerült már illetékes körökben is; az ’azonos műveltség – egyenértékű bizonyítvány’-ellenérve azonban elhárította, jöllehet formális merevsége saját céljai ellen hat. Az élet ezer példája bizonyítja, hogy hasonló értékű, szintű műveltség nem föltétlenül azonos ismeretek körének egybevágó szerkezetű és menetű megtanulásával érhető el. Különösen, ha a kapcsolódó készségek fejlesztése – támadhatatlanul objektív okokból – végképp nem folyhat azonosan.

Az irodalomtanítás helyzetét fokozottan kényessé teszi, hogy az irodalomnak ebben az iskolatípusban még a nappali gimnáziumokhoz képest is különleges, profilírozó szerep jut. Ennek több oka közül a legerősebb, hogy a felnőtt (kb. 18 évesnél idősebb) tanulók túlnyomó többsége itt folytat utoljára rendszeres művelődést. Számukra a gimnázium nem előkészítő, hanem *befejező, műveltségük karakterét kialakító* iskola. (Továbbtanulásra az itt végzők elenyésző töredékének van esélye, ambíciója is alig többnek.) Akik a tisztas, általános jellegű műveltséget munkavégzés mellett, többnyire már önálló családban élve igyekeznek megszerezni, azoknak igénye – akár egészen öntudatlanul – közvetlenül arra irányul, hogy adott életkereteikben alkalmazható ismeretek, készségek birtokába jussanak. Olyan műveltségre orientáltak, mely napi életükben segít eligazodni, főleg a mindenkit körülvevő, szélesebb-szűkebb emberi viszonyokban. Ebből az életközegből származik sok

esetleges, spontán tapasztalatuk, bizonytalan vagy töredékes ismeretük, gyakran gomolygó ellentmondásokkal terhesen. Áttekinthető képet szeretnének kapni a szűkebb és tágabb valóságról, amibe önmagukat is bele tudják helyezni. A számukra nem elvont emberi világot elrendező, tapasztalatokat és ismereteket konkrétan és szélesen szintetizálni képes hatást, minden más tantárgyat megelőzően, az irodalom érvényesít(het). Az irodalom mint egyidejűleg fogalmi, érzéki és érzelmi közlőképességű művészeti tudatforma, a róla le nem választható, a művekbe eleve bekódolt történeti, életrajzi összefüggések gazdag körével olyan *kultúrképződmény*, mely a felnőttek tétova, alig racionalizált művelődési indítékait megragadni és fejleszteni jellegénél fogva különösen alkalmas. Kár lenne kerülni a tényt: *alapszükségletet ad*, illetve adhat. A dolgozó, felnőtt tanulóknak meg éppen erre van szükségük. A magasabb műveltség általános társadalmi szükséglete a humanizáció igényével szintén erre tendál. (Egyéni különbségek természetesen vannak, de a specializált tudományos ismeretek iránti fogékonyság a felnőttek körében szembetűnően ritkább, egészében pedig jóval alacsonyabb szintű, mint a tanuló-korúak körében.) Az irodalom dominanciáját még erősíti a humán ismeretek itt szűkebb tantárgyi környezete is (pl. nyelveket nem tanulnak).

A fokozott szükséglet mellett azonban a tanulók *befogadási körülményeinek, készségeinek* lehangolóbb momentumait is számba kell vennünk, ha az objektív lehetőségeket keressük. Nem hallgathatjuk el, hogy a *munka melletti* tanulás hátrányos helyzetű iskolázás. A dolgozó ember tevékenységében a megélhetését biztosító munka érthetően elsődleges, a tanulás legjobb esetben a második helyre szorul. Ide kerül a munkanap idejében is: késő délutáni, esti órákra. Aki kora reggeltől talpon volt, dolgozott, közlekedett, családi ügyeit intézte, az nemcsak fáradtan, de némiképp fásultan ül az iskolapadban, fogékonysága minimális. Az általános iskolai beidegzések és a többi tantárgy közös igénye mind a *fogalmi befogadás* felé terelik. Gyakran elhangzó kifogás, hogy a felnőttek tanulása az irodalmi

művek és kapcsolódó ismeretek szikár fogalmi közléseinél megragad, vagyis hogy csak fogalmilag értik az irodalmi szövegeket. Sajnos az a pőre igazság, hogy többnyire még így sem. Szokás ugyan egy kalap alatt tárgyalni az „esti és levelező tagozat” minden ügyét, napnál világosabb, mennyire eltérő oktatási formát képeznek. Köztudomású, hogy *levelezőn* órákra járni nem kötelező, és ez ide vonzza a felnőttek nagyobb részét. Oktató-nevelő hatás többségüket alig éri, tanulásuk a hajdani „magántanulás” megkönnyített változata valójában. (Ennek az iskolaformának a társadalmi értéke alaposan megkérdőjelezhető.) Elfogadható volna egy bevallottan önképzésre épülő tanulás, amihez nem iskolai látszat-konzultációk adnak segítséget, hanem valódiak, és főleg erre a célra módszertanilag kidolgozott tankönyvek, tanulási programok stb., részben pótolva az élő tanári magyarázatot. Egyelőre azonban vannak a levelezők, akiknek pl. I. osztályban heti 1, évi 30 óra jut irodalomból. Szerény recepciós készségekkel nem juthatnak el a megértésnek arra a fokára, amit irodalmi *szövegértés*nek nevezhetünk, mert ez még vagy már *fogalmiságában is más minőség*. Amit maguktól a tankönyvből megtanulnak, az emésztetlen adatokat jelent csak, nem mást.

Minden gyakorló tanár tudja, hogy a *szövegértés* csak a művek, életrajzok, korviszonyok összefüggéseiben tisztázódhat, tehát nem megy magától. Nélküle nem beszélhetünk az irodalomnak még szegényes ismeretéről sem. Ezen túl, azért sem kezelhetjük felületesen, mert a mostoha körülmények közt tanuló, fáradt felnőtt figyelmét a megértést akadályozó mozzanatok egykettőre kioltják. Érdeklődését, várakozását csak a jól értett szöveg, a mű életszerűsége ébreszti fel, miközben a maga valóságérvényével meggyőzi, hogy mint életmodellhez köze van. Ez már a műértés kezdete. Mikor a művek jelentésvilága a fogalmi megértés szintjén kibomlik, egyidejűleg érzelmi-erkölcsi válaszra késztet, ami felhangol az elsajátítás mélyebb/magasabb régióinak megismerésére. A pedagógiai irányítás itt az élmények intellektualizálása, a művek sajtószerevé-

inek valóságos, esztétikai befogadása felé indulhat(na). Jelen gyakorlatunkban azonban még több akadály feltételes módba teszi ezt a – véleményünk szerint – intenzív közeledést a műértés teljesebb, tényleges célja felé.

Még kevésbé mértük föl (a tanítandó anyag szerkezete sem ösztönöz rá), hogy a fogalmi szövegmagyarázattal egyidejűleg, párhuzamosan folyhat(na) szervesen esztétikai, poétikai, stilisztikai műelemzés is, és nemcsak a mereven szekventált, unalmasan „leltározó” sorrendben. Pedig a „tartalom” és „forma” (belső és külső) tényleges elválaszthatatlanságát, együtt realizálódó közlését mint művé szintetizált közlést, ez tudatosíthatná közvetlenül. Ilyen módon beszélhetnénk érdemlegesen a *műértés készségének fejlesztéséről*, tudván, hogy tanulóink némi logikai jártasságot még csak elárulnak, de az analízis és szintetizálás, a képzeleti aktivitás, az elvonatkoztatás útjain szinte teljesen járatlanok (a vizualitás mai dömpingjének hála). További nehézség, hogy a párhuzamos, elemző megértés sokáig kivihetetlen az *irodalomelméleti* (műnem- és műfajelméleti, poétikai, stilisztikai, verstani stb.) *ismeretek hiánya* miatt. A középiskolai anyagban ezek az ismeretek a történeti kronológia szerint következő művek mellett, egy-egy alkalmasnak látszó műhöz rendelve tűnnek fel, az anyagban szétszórtan, érintőlegesen és teljesen rendszerezetlenül. Főleg utóbbi az oka, hogy nem mélyülnek alkalmazhatóvá; örök titok marad általános – nem egyetlen példa szerinti – valóságvonatkozásuk, egymáshoz viszonyított tartalmasságuk.

Az új tanterv az I. osztályos anyag élére állította a *Művészet és valóság* c. fejezetet az elméleti megalapozás szándékával. Jelenlegi helyén, tartalmával és terjedelmével azonban egyszerre sok is, meg kevés is. Valóban mindent megelőzően világossá kell tenni a művek és a valóság viszonyát, a művészi ábrázolás érzéki, jelképes, áttételes sajátosságát, de az életgyakorlathoz igazodóbb és türelmesebb, személyhez szólóbb módon. Aztán: az elméleti ismeretek további, szétforgácsolt elemei az irodalmi-történeti folyamat rendszerében kallódnak

(el), zömmel még az I. osztályos anyagban, tehát az ókori, középkori, reneszánsz, barokk, klasszicista művek mellett. Az elméleti anyag korai bevezetésével föltétlenül egyet lehet érteni, módjával már kevésbé. A régi irodalom tanulása közismeretlen nehéz, rengeteg háttérismeretet, biztos történeti tájékozódást igényel – ami szintén hiányzik. A szemléleti, nyelvi archaizmusok idegensége olyan tehertétel, amivel még jelesebbek is alig-alig birkóznak meg. Ebben a környezetben a széttagolt elméleti ismeretanyag egészen alárendelődik a mázsás művek prioritásának, alig emelkedhet túl az említés szintjén (ahogy a tankönyv is tükrözi ezt). Márpedig *a világ esztétikai elsajátításának* korszerűen hangzó igénye a dolgozók iskoláiban írott malaszt marad, amíg szilárd, jól mozgósítható „előismeretek” híján tanítunk irodalomtörténetet a *Gilgames*-eposztól Déry Tiborig. A tanulók az irodalmat így nem művészetként fogadják be, hanem – nagyon jó esetben – valami általános műveltséganyagként. Csak a nagyképűség állíthatja, hogy ez értéktelen és felesleges, de evidens, hogy a tényleges művészi hatás mélyebb, személyesebb érvényű.

Amíg az egyszer csak kidolgozandó integrált tárgyak bevezetésére sor kerülhet, a szükségletek és nehézségek együtthatóságában két kérdést kellene megfontolni. Az előzőeket folytatva: azt, hogy az anyag merészebb szerkezete, tagolása nem biztosíthatná-e jobban a jelenleg súlytalan, alig felhasználható előismereteket? Másodjára: hogy felléphet-e az irodalomtanítás ezen a fokon és formában – akár elvben is – a műértő befogadás elsődleges és általános igényével? A továbbiakban az új tanterv (és tankönyv) első évének tapasztalatai nyomán kelt, illetve a dolgozó tanulók ismert körülményeiből adódó, célszerűbbnek látszó anyagszervezés és szemlélet körvonalait vázolnám.

Ismereteseek elképzelések, melyek az irodalomtanításban a történetiség elvét, rendszerét megszüntetnék, helyette az élményszerzésre irányuló, homályos teleológiával építenék föl az anyagot. Vannak hívei a tematikus rendszerezésnek, és felvetet-

ték már azt is, hogy időben visszafelé haladva lehetne történeti az irány. Utóbbi, abszurdnak látszó javaslat (tényleg az!) indítéka tartalmaz reális magot, hogy tudniillik a történeti rend szerint a korai, régi irodalom tanulásának fokozott nehézsége fogadja éppen a kezdő, felkészületlen tanulókat. Nem újkeletű, de máig megoldatlan probléma ez. Kettős veszteség adódik belőle: a tanulóknak elveszi a kedvét, ez későbbi tanulásukat is befolyásolja; másrészt a régi irodalom anyaga jócskán hatástalanul ködbe vész (a hozzáfércelt elméleti ismeretekről nem is szólva). Meggyőződésem, hogy az irodalomtanításban a történetiséget feladni jóvátehetetlen hiba volna. Nemcsak az emberi, nemzeti kultúrtörténet áttekintése válna lehetetlenné – míg ez az áttekinthetőség a történeti rendnek mellőzhetetlen értéke, s az irodalmi művekről alig is leválasztható –, de teljes káosszá habarodnék a művek egymáshoz viszonyuló, egymásra felelő történeti ténye csakúgy, mint a művek valóságyszerűsége, márpedig utóbbiak a mű immanenciájához szorosan tartoznak. Az elméleti anyag is jobban elkuszálódna valami excentrikus műközpontúságban. A spontán műélményt kár lenne odáig fetisizálni, hogy eleve megfosztjuk a lehetséges helyes értelmezés, megértés alapjától és olykor magának az élménynek inspiráló forrásától. Élményt ugyanis nemcsak a „tisztá mű”, horribile dictu az alkotó alakja, sorsa, sőt a korrallal való viszonya is indukálhat. De hogyan oldjuk meg a biztos, jól mozgósítható előismeretek tanítását, és hogyan oldjuk fel az ellentmondást a régi irodalom időbeli elsősége és az elsős tanulók készülletlensége között?

Visszautalva az irodalom tanításának speciális szükségletéről és nehézségeiről elmondottakra, optimálisnak azt vélem, hogy kiterjedt alapozás után, melyet az *1. osztályos anyag egésze* biztosítana, a történelemanyagtól is jobban támogatva a *2. osztályban kezdődne el a kronologikus irodalomtörténeti anyag tanítása*. Időhátrányba nem kerülne, mentesülhetne már egy sor háttérismeret terhétől: a megelőző és azonos év történelmi anyagára támaszkodhatnék, az elméleti ismeretek előze-

tes kialakítása pedig itt már lehetővé tenné rendszeres alkalmazásukat és történeti beágyazásukat. Mint sejthető, a történetiség rendjének föltétlen megtartása mellett 1. osztályban olyan irodalomanyag tanítását tartanám célszerűnek, amely igazodik a dolgozó ember művelődési képességeihez, irányultságához, s amely az irodalom természetét, minőségét, értékorientáló képességét, nyelviségét, ebből alakult eszközeit, formáit, módszereit (tehát az elméleti anyagot) világos, tiszta példákon bemutatva, elemzően és definitíve ismertetné meg.

A kezdeti fázisban hosszabb időt, a tanév első negyedét, harmadát szánám olyan művek olvastatására, megbeszélésére, melyek a mai valóság nem ritka, a tanulók számára is ismerős élethelyzeteit, emberi dilemmáit ábrázolják vagy fejezik ki, könnyen meggyőznek tartalmi, tematikus értékükkel az irodalom valóságfelmutató jellegéről és funkciójáról. Csak így alakulhat ki bennük érdeklődés, figyelem, az irodalom iránti érzelmi felhangoltság. Egy-két műből induktíve levont tanulság ehhez kevés. Szükséges, hogy az élet (saját élete) több területének irodalmi képével találkozhassék; magánérzelmeik, társadalmi történések, egyéni magatartások, családi helyzetek stb. széles spektrumán. Az sem baj, ha mindenre nem kínálkozik márkás remekmű, tisztes színvonalú azért akad. Viszont a nivótlan giccs hazugságlényegét is itt és így kellene bemutatni, párhuzamba állítva rokon témájú értékes művel, művekkel. Ha az irodalom érdekes valóságértékét felfogták, következhet a helyzetek, magatartások minősítése, értékelése alapján az életbeli értékfogalmak és irodalmi megfelelőik, az alapvető esztétikai minőségek ismertetése újabb művek bevonásával is. Az esztétikai minőségeket elég lenne mai értelmezésünk szerint interpretálni, a történeti változásokra, meghatározottságukra csak utalni, s majd az irodalomtörténet megfelelő helyén szólni róla konkrétan. Innen logikus lépésekben haladhatna az anyag az irodalmi ábrázolás formáló sajtószereiségeinek fonalán, kezdve a műnemekkel mint adott jellegű életdarabok és a hozzájuk való alkotói viszonyok alapképleteivel, ezek sajtótörvé-

nyű megnyilvánulásaiival, majd sajátos típusaival, műfajaival. A poétika területére érve tisztázandó lenne próza és vers mi-benléte, az irodalom nyelvi művészet voltának, sajátos termé-szetének kapcsolódó kifejtése. A jelszerűség, áttételesség dekódolása, a belső látás és az elvonatkoztatás stb., mint a művek befogadásának adekvát műveletei ez után kívánkoz-nának, s aztán a verstani ismeretek, a szóképek és alakzatok stilisztikai anyagának körülbelül eddig is tanított kiterjedésű feldolgozása. A kapcsolódó példaanyagot lehetőség szerint a már szerepelt művek adhatnák, de a kört a világos megértés céljából bővebben kiegészítve. Szükség lenne mintegy össze-foglalásul néhány gazdag adottságú, szerepelt mű olyan elem-zésére, mely a tanult ismeretek szempontjából, szimultán vé-gzetteti el a konkrét, sokoldalú befogadást a tanulók aktív mű-veleteivel.

Számítok rá, hogy esetleges szaktárs olvasóim egy része itt fejéhez kap, s az *élményszerűség* után kiált. Valóban! – az elméleti ismeretanyagból ez mintha kiszorulna. Részben biz-tosan, de aligha inkább, mint az irodalmi ismeretnyújtás eddig megszokott keretei közt. Hiszen így is műveket tanulnának, mégpedig elég sokat, ezekből vonnák el az elméleti fogalmakat. A rendszerezett, alaposabban értett elméleti ismeretek révén viszont talán több sikerrel lehet elvezetni a tanulókat (egy ré-szüket) a kezdeti, spontán, tagolatlan élmények tudatossá szé-lesüléséhez és igazoló vagy cáfoló felülvizsgálatához. Nagyon szerencsés volna hát az év eleji „olvasmányos” művek ismételt megbeszélése most már szakszerűbb alapokon, ami meggyőz-hetné őket a közben tanultak felhasználható, támasznyújtó voltáról. Ami pedig az első élmények esetleges megtépázását illeti, úgy gondolom, az irodalom tanításának vállalni kell a pragmatikus szűkösség, alacsony ízlés cáfolatát ilyen indirekt módon is. Elkerülhetetlen, hogy néhány olvasott mű spontán élménye – ha volt – áldozatul ne essék az intellektualizálás „száraz” műveleteinek, dehát készséget nem fejleszthetünk úgy, hogy eredeti, csiszolatlan működéseit óvakodunk befo-

lyásolni. Különbösen is merő utópia feltenni, hogy minden mű minden tanulóban művészi élményt kelthet. A műértés – tisztes fokú – kialakítása cél lehet, kell is annak lennie, de nyilvánvaló, hogy a tanulók egy része ettől sem fog igazán műértővé válni. Ami nem jelenti, hogy nem fog valamennyire műveltebbé válni mégis, ám ez már a másik kérdés körébe vág.

A katartikus hatás, katartikus élmény vitán felül a műalkotás befogadásának – úgyis mint értésének – eszményi szintje, de senki sem gondolhatja komolyan, hogy a tanított és tanítandó irodalomtörténeti anyag különböző részei egyformán alkalmasak elérésére. A tanulók szubjektív különbségein kívül eleve számolnunk kell objektív „fél”-eredményekkel, különösen az ókori, középkori művek meg a fordítással nem modernizált régi magyar irodalom tanítása közben. Ez az anyag erős szemléleti, magatartásbeli és nyelvi archaizmusokat hordoz szükségképpen, melyek nagyon megnehezítik művészi értékük szerinti megközelítésüket. Általában megfigyelhető, hogy a mítoszok, példázatok, eposzok elmesélése megragadja a tanulókat, viszont az eredeti szövegeket olvasva elriadnak az előadásmódtól; a szövegértelmezés munkája minden élvezetet megakaszt. Hasonlóan a régi magyar szövegek nyelvi távoliséga képez akadályt (pl. Zrínyi eposzában) az érzelmi ráhangolódás előtt. Több sikerrel oldhatja a tanár, a tankönyv a művekben érvényesülő világkép idegenszerűségeit, de a távolságot csak csökkenthetik. Kevés remény van ennek az időben távoli, kiterjedt anyagnak az élményszerűsítésére, illetve csak részben és közvetetten – nem az eredeti szövegek hatására – látszik nagy része némi empátiával megközelíthetőnek. Kicsiny hozadéka van a tanításnak, ha a műveket kizárólag a műértés tárgyaként interpretáljuk, jóval többet mondanak mint az irodalmi megjelenésben hitelesített, történetileg konkrét emberi valóság foglalatjai. Belátható, hogy a bibliai vagy homéroszi szövegek, avagy az *Ómagyar Mária-siralom* archaizmusaival közvetlen műélményt csiholni meddő erőlködés. Sok-sok környező ismeret, világképi, nyelvi háttérmagyarázat után dereng fel a ben-

nük rögzített emberi és társadalmi helyzetek, magatartások halhatatlansága, melyre a társadalmi gyakorlatban élő ember már fogékony, míg a nyelvi formációkra süket. Ahogy „süket” például a Balassinál, Zrínyinél – főleg nála! – uralkodó heroizmusra, de csöppet sem az, ha életrajzuk, történelmi helyzetük, szerepük szerint ismeri meg emberi alakjukat. Vannak életminőségek – ilyen a heroikus élet, a halált is vállaló szerelem stb. –, melyek a mai praxisban élő embernek átélhetetlenek, de megismerésük nélkül mégsem kerek a világ(uk). (Közbevetésként: később is szükség lenne az alkotók eleven, koruk környezetében élő személyiségét megragadóan közvetítő életrajzokra. A személyiség ugyanis „benne van” a művekben az alkotói önérvényesítés művészi módján. A „lírai én” meg „alkotói én” üres fogalom, amíg kellően nem ismert az egyszerű és személyes, akihez képest paradigmatiszt.)

Nem lehet az mellékes feladata irodalomtanításunknak, hogy az irodalmi művek révén bekapcsoljuk tanulóinkat – akik rendszeres művelődést aligha fognak már folytatni – a világképek és értékrendek történetileg változó folyamatának megismerésébe; bevezessük őket egy kultúr hagyományba, aminek szoros része a nemzeti kultúrtörténet. Ezért hiszem, hogy nem tévelyednénk el korszerű tanítási elveinktől sem, ha a messze múlt irodalmi emlékeinek tanításában – néhány mű, pl. a Shakespeare-drámá(k) kivételével – a kultúrtörténeti jelleget reálisan túlsúlyos mozzanatok elfogadnánk, metodikai konzekvenciáival együtt. A műértés kialakítása is csak nyerhet vele. Másutt nem pótolható lehetőségek nyílnak itt alapvető kultúr ismereti vonzatok elsajátítására, melyek leoldják némileg a művekről is a muzeális jelleget, ugyanakkor a műveltséget kereső felnőtt egzisztenciális szükségletei is ezt preferálják különösen. A „világ esztétikai elsajátításának” teljesebben irodalmi igényét aztán a szemléletben, időben közelebbi művek tanításakor több eséllyel érvényesíthetjük, valóban következetes műközpontúsággal. Javulnának azonban az esélyek, ha a tanított művek kiválasztása el tudna némileg szakadni a magas

szaktudomány értéknormáitól, s az irodalomtörténeti anyag egésze közeledne a már emlegetett életorientáló szükségletekhez. Esetleg nemcsak a remekművek iránti – jogos – tisztelet, de a mai, jövőbeli fogékonyság nem efemer szempontja is érvényesülhetne egy nemes ízlés szintjén.

Sarkított polémiák hajlamosak az irodalomtanítás minden ügyét-baját az irodalomtörténet kontra irodalmi élmény álellentétére csupasztani. Megtévesztően, mert köztük a gyakorlatban nincs szembenállás, voltaképpen még különállás sincs. Műértés a történetiség híján alig jöhet létre, befogadói élmény is csak nehezkesebben, hiányosabban – többnyire zavarosan. Hasonló eltorzulás azonban másféle hiányokból is adódhat. A tanulók lehetséges és eljövendő irodalmi élményeinek reményében ezért tartom szükségesnek a feléjük orientáló, köztük eligazító elméleti ismeretek érdem szerinti tanítását. Az élményekhez szilárd, objektív alapot nyújtó kultúrismereti tájékozottságot pedig az irodalomtörténeti anyag differenciált kezelésével gondolom biztosíthatónak.

Pillanatnyilag a dolgozók középiskoláiban az irodalom úgy jelenik meg a tanulók – főképpen az I. osztályosok – előtt, mint Maia fátyla. Rajta sok-sok szikrázó, hunyorgó pont – a művek; köztük homályos, derengő sötét; és a szikrázó pontok is nagyon távoliak.

FUTAKY HAJNA