

AZ OKTATÁS MŰHELYÉBŐL

A GIMNÁZIUMI IRODALOMTANÍTÁS NÉGY NEHÉZ ÉVE

A gimnázium új tankönyvei között nehéz lenne olyat találni, amelyik ne keltett volna vitát. A leghevesebb ellenérzéseket talán az irodalomkönyvek váltották ki. A polémia kezdettől fogva túlnőtt a szakmai érdeklődésen, sőt igen szerencsétlenül sokszor nem is a leginkább megfelelő fórumokon folyt az eszmecsere. Vigasztalhatnánk magunkat azzal, hogy magyarul mindenki tud, ezért ebbe könnyebb beleszólni. Egy előzetes közvélemény-kutatással pedig minden szerző eleve megkapta a felmentést, az igazolást, hiszen a felmérés bebizonyította, hogy a tankönyvekkel szemben támasztott igények között nincs két egyforma vélemény. Ha tehát mindenki mást vár a tankönyvtől, akkor kár a fáradságért, hiszen a sokféle kívánságnak amúgy is képtelenség eleget tenni.

Az ellentmondásokat fokozta, hogy a teljesen vagy részben hozzá nem értők mellett olyan szakértők is megszólaltak, akik rosszul értelmezett tekintélyelvűből vagy vélt tudományos presztízsből védtek és támadtak. Voltak természetesen alapos, tudományos igényű elemzések is. Egy dolog nem vitatható: az új tantervre és új tankönyvekre szükség volt. Legfeljebb egy év türelmi időt még kaphattak volna a szerzők, illetve a készülő könyvet előzetesen ki kellett volna próbálni néhány osztályban.

A gimnázium megjelent irodalomkönyveihez most nem a tudós alapállásából közelítünk, hanem a gyakorló tanár és szakfelügyelő tapasztalataiból vetünk fel gondolatokat. Egy szaklap feltételezett olvasóközönségére számítva talán elég lesz

a vázlatosság is; a részletek – már csak terjedelmi okokból is – elhagyhatók, az utalások a téma ismerői számára evidensek. Jóllehet az I. osztályos könyvet még megjelenése előtt ismer-tem, a minisztérium kérésére véleményeztem is, jelezve értékei mellett a várható gondokat, becsületesen igyekeztem az első évben végigtanítani, hiszen nem lett volna etikus bírálni valamit, amit ki sem próbáltunk. Azt is előre kell bocsátanom, hogy kis írásomban szándékosan nem simítottam el néhány – a lényegét kevésbé érintő – ellentmondást. Ezek a szakfelügyelői látogatások során a különböző magyartanári véleményekből ütköztethetők.

Bár tankönyvekről kívánok szólni, előbből kell kezdenem. A tankönyvszerzők kész tantervből dolgoztak, amelynek tévedései nem varrhatók a nyakukba. Persze, a tanterv készítői is menthetnék magukat, hogy annyiféle és annyira ellentmondó kívánság merült fel, lehetetlen volt igazságot tenni. Zsúfolt a tanterv, de egyesek még többet szerettek volna beleszorítani. Lényeges szerzők, művek kimaradtak, kevésbé fontosak bekerültek. És még mi mindennek a kihagyását vagy éppen tantervbe vételét javasolták a hozzászólók! Nem mélyedünk most el tantervelméleti kérdésekben, de néhányat érinteni kell, mert a tantervi tisztázatlanságok, következetlenségek félrevezetik a tankönyvírókat is.

Maradtak bizonytalanságok, ellentmondások a tanterv oktatási-nevelési elképzeléseiben más tárgyak, más iskolatípusok és az alapozó általános iskola területén is, a gimnáziumi magyartanításban is. A tanterv cél- és feladatrendszere okosan, szépen fogalmaz, de nem derül ki belőle például, hogy műközpontú irodalomtanítás vagy irodalomtörténeti szempontú irodalomolvasás-e az elsődleges szándéka. A bevezetőben az első, a követelményekben inkább a második elképzelés kap nagyobb hangsúlyt. Az általános elképzelésekben benne van: „Mutassa meg, hogy irodalmunk a nemzeti kultúra hordozója is.” A megvalósítás közben azonban ez a törekvés halványabb lesz, illetve – különösen a II. osztály anyagának zsúfoltsága miatt – irodal-

munk néhány kiemelkedő egyéniségéről, jelentős alkotásokról nem értékük és fontosságuk szintjén esik szó. Ez már mélyen érinti nevelési elképzeléseinket is. Tanáraink többsége irodalmi múltunk értékeinek nem ismeretét, mellőzését súlyos hibának tartja.

A természettudományos tárgyak erősítése indokolt, de helytelen, ha a velük kapcsolatos alapelveket akarják erőszakolni minden tudomány, tantárgy esetében. Például: másként kell válogatni a biológia tantervi részeit, másképpen az irodalomét. Nevetséges lenne örökléstanból ugyanazt tanítani, mint 15–20 évvel ezelőtt, de egy műalkotás 1500–2000 év után is hordozhat jelentős, a mának szóló üzenetet. Legfeljebb értelmezése, tanításának módszere változott, de ez más kérdés.

Nem tisztázott az elemzésre kerülő művek, szemelvények minősítése: friss és unott. A tanuló számára, aki remélhetően egyszer jár egy osztályt, minden új lehet, az igazi magyartanár pedig a korszakosan nagy vagy a korszakon túl is ható, kiemelkedő művet soha meg nem unja; újra meg újra elolvassa, és két párhuzamos osztályban sem tanítja ugyanúgy. Ugyanakkor előfordulhat, hogy a tantervben vadonatúj szemelvény valamiért unalmas lesz a diákok számára.

Tévedés, hogy a középiskolai gondok megszűnnek akkor, ha az általános iskolában is végigfut az új tanterv. Ha semmit sem veszünk tudomásul az általános iskola helyzetéből – zsúfolt-ság, heterogén összetétel stb. –, akkor is számolnunk kell azzal, hogy bizonyos művek élményszerű feldolgozása nem oldható meg 12–13 éves korban. Tehát nem hagyható el a középiskolai anyagból csak azért, mert egyszer már hallottak róla.

Messzire vezetne annak a régi gondnak a felvetése, hogy szerencsés-e az időrendben való haladás. Biztos-e, hogy a régi irodalom megértéséhez kell a kevesebb érettség?

Ellentmondásos a tanterv – és ezért a tankönyvek – törzs-és kiegészítő anyagra való bontása is. Nem az a baj, hogy az érdeklődő legjobbaknak többet akarunk adni. A tankönyv

kiegészítő részei jól szolgálják az elmélyítést, de olyan ismereteket, általánosításokat is tartalmaznak, amelyeket később a törzsanyag ismertnek tételezve használ. Elhagyásuk így zavart okozna, tehát a kiegészítő rész törzsanyaggá lép elő.

A szöveggyűjtemény néhol szűkös, elhagyja az általános iskolában már előkerülteket, megnehezítve azok felfrissítését. Nyilván olyan iskolai és otthoni könyvtárbázisra számít a szerkesztő, ami nem reális.

A gimnáziumi magyartanár feladatai között nem feledkezhet meg az érettségiről és a tanterv megállapításáról: „Az irodalomtanításnak biztos és megalapozott tudást kell nyújtania a tanulóknak ahhoz, hogy a felsőoktatási intézményekben továbbtanulhassanak . . .” Az előbb elmondottak mellett ez is magyarázata annak, hogy a tanár nem szívesen tesz különbséget a törzs- és kiegészítő anyag között. Ebből fakad, hogy a zsúfoltság ellenére a szaktanár szeretne sort keríteni az összes tankönyvi fejezetre. A szűk lehetőség miatt aztán csak versenyfutás van az idővel; semmi sem lesz elég mély, elég alapos. Ezt látják a tanárok is, de ritkán mernek elhagyni valamit, nehogy tanítványaik – az ő vélt hibájukból – kerüljenek hátrányba a felvételin. Nem vigasztalhatjuk magunkat azzal, hogy ez a többi tárgyból is így van. Ezért is érheti a mai iskolát minden igyekezete ellenére a felületesség vádja.

A mennyiség kérdését vizsgálva idézni lehetne azt a régi igazságot, hogy rövid tankönyv is lehet maximalista. Ezek a könyvek nem rövidek, bár a terjedelem nem mindig jelent teljességet.

Felvetődik az a kérdés is, hol marad a tanári egyéniség és a módszertani szabadság. Kétségtelen, hogy csak – az erendően is alapos – tudását szüntelenül megújító, bizonyos gyakorlattal és cselekvési bátorsággal bíró magyartanár tud úrrá lenni néhány dolgon. Különösen akkor, ha irányítói is eléggé rugalmasak. De a tankönyvet, tantervet, az érettségi követelményeket nem szabhatják külön-külön tanáregyéni-ségekhez, a felvételit még kevésbé. Amíg a tanítványok vizsgá-

kon hasonlíttatnak össze, addig a sokféleségben kell valami egység. Nehéz lenne tehát a számlát a tanári bizonytalanságnak, az igazgatói vagy irányítási merevségnek benyújtani.

Az eddigiekből az is kitűnik, hogy a gondokért nem hibáztathatjuk kizárólag a tankönyveket. A különböző összebékíthetetlennek tűnő igények közül, amelyek a tankönyvírás kapcsán felmerülnek, már sok tudományos szempontot olvashattunk neves szerzők tollából. Most néhány gyakorlati tényező kiemelése látszik szerencsésnek.

A tankönyvírónak legyen megbízható ízlése, de a megírt tankönyv ne tükrözzön sajátosan egyéni ízlést. A szerző ismerje a szaktudományt, annak új eredményeit, de munkája közben ne legyen kénytelen a tudomány élő képviselőinek szerteágazó igényeit mind tiszteletben tartani. Hasonló szorultságból ne arra ügyeljen, hogy mesterének – vagy valamelyik bírálójának – milyen viszonylag friss tanulmánya jelent meg az egyes témakörökből. Egy megbeszélésen így fakadt ki egyik tankönyvszerzőnk: „Fogalmuk sincs, hányfelé kell tekintgetnünk írás közben.” Az se jobb, ha bizonyos irodalomtörténeti korszakokból azért ragadnak ki periférikusabb témát, mert arról könnyebb újat, illetve kevésbé megtámadhatóat mondani.

A tankönyv – érvényességét tekintve – nem hosszú életű műfaj. Valamivel hitelesebbé, időtállóbbá azzal tehető, ha a művekről összegezhető véleményben az általánosabban jellemzőt teszik hangsúlyossá. A mégoly érdekes részletötletek oda vezethetnek, mint például a III-os könyv egyik fejezete, melynek szerzője a téma egyik részkérdéséről másképp vélekedett a könyv előzetes ismertetésekor, s megint másképp a megjelenés után néhány hónappal. Ez nem zárja ki azt, hogy megfelelő alkalmakkor fel ne hívjuk a tanulók figyelmét az értelmezés eltérő lehetőségeire, akár ellentmondásaira is.

Nem könnyíti a gyakorlati használhatóságot a tanulók számára az irodalomkönyvek szemléletmódja sem. Alapkonceptiójuk ugyan értékközpontú, mégis úgy tűnik, sokszor inkább keresik az értékhiányt. A tantervre támaszkodva szívesen

bánnak komorabb, pesszimista szemelvényekkel, és elég következetesek az elmúlt évtizedekben használt esztétikai fogalomrendszer tagadásában. Ebben nem a régi elvetése a zavaró, hanem az, hogy a megtagadott értékrend helyébe nem mindig kerül olyan új, ami általánosan elfogadott. Itt – mint látható – két dologról van szó. Nevelésünknek a konfliktusok elviselésére és megoldására is fel kell készítenie diákjainkat. Valóságos veszélyek ellenében pedig csak reális és vonzó eszményekkel lehet küzdeni. Ezeket a tanulók elé állítani legkézenfekvőbben a történelem és az irodalom képes. Az értékek bemutatására tehát így is szükség van. A kérdés másik oldala a „miért szép?” világába vezet.

Nem kívánunk dogmává merevített definíciókat, de használható, valamiféle egységet alkotó fogalomrendszerre szükség van. Kell valamiféle szabályosnak is lennie ahhoz, hogy a rendhagyót, a különlegest be tudjuk mutatni. Elfogadható az a tisztességes szándék, hogy így kívántak hatni a műértelmezés sematizmusa ellen. Ehelyett – egyelőre – azt értük el, hogy a tanulók fel-felkapnak egy érdekes új terminus technikust, s azt használják különösebb tartalmi, gondolati háttér nélkül. Máris majdnem úgy megmerevítve, mint korábban a „tartalom és forma” eszköztárának használatában.

A magyartanárok szívesen látnának a tankönyvekben több – a szerzők szerint korszerűnek tartott – műértelmezést. Ez nemcsak a tanulást könnyítené meg a diák számára, hanem segítené annak a készségnek a kialakulását, amelynek alapján egész felnőtt életükben már önerejükől lennének igényes, értő, élvező befogadói az irodalomnak, művészeteknek.

A művek értelmezését nem lehet mindig szerencsésen helyettesíteni tankönyvi kérdésekkel, feladatokkal. Az egész munka menetét irányító és az elemzésre kerülő művek lényegét megragadó kérdések megválasztása a tanári tevékenység kulcskérdése. A tankönyv ilyen részleteivel nem a kérdéskultúra szintjén van gond. A tankönyv eljárása rendszerint az, hogy csak a kérdések maradéktalan és sikeres feldolgozása után

teljesedik ki a kép a korról, az alkotóról, a műről. Márpedig erre ritkán van idő, lehetőség. És még ez sem oldaná meg az esetleg hiányzó vagy később önállóan készülni akaró tanuló nehézségeit. Talán szerencsésebb lenne a lényeg tömör összegezése, majd a kiindulás biztos ismeretében olyan kérdések alkalmazása, amelyek tovább nyitogatják a szemléletet, távolabbi összefüggéseket kutatnak stb. Ezek a kiegészítő kérdések gondolkodtatnának, ízlést formálnának, készséget fejlesztenének; megvédenének a mereven statikus szemlélet uralmától, de a szilárd alapok összefoglalása után nem kívánnának maradéktalan feldolgozást a tanítási órán. Ilyen lehetne a „nyitott” tankönyv, hogy a divatos fogalommal éljünk.

Természetesen nem biztos, hogy a kérdéseknek a jelen formában való alkalmazása a szerzők ötlete volt. Szorgalmazóit is a tanulók munkáltatásának dicséretes igénye vezethette, de a lehetőségekkel reálisabban kell számolnunk. Nem kívánom tehát ezzel is szaporítani a tankönyveket elmarasztalók sorát. Az érdekeltek egymásra mutogatása bántást és bántódást eredményezhet, megoldást nem.

Nem hallgathatom el azonban azt, hogy a gondok túlnőnek az új tanterv, tankönyv szokásos és természetes átmeneti nehézségein. Ezt bizonyítja az is, hogy az elsős anyagot másodszor, harmadszor tanítók nehézségei sem csökkennek ésszerű arányban. Az irodalomtudomány egyes képviselői és a tankönyvírók is hangot adtak annak a véleményüknek, hogy a viták és kudarcok fő oka a rutinos tanárok újtól való berzenkedése, a kényelmesek húzódozása a többletmunkától vagy éppen a haladni nem is képesek gondolatszegénysége. Nincs szükség arra, hogy rosszul értelmezett „mundérbecsületből” tagadjuk: a mi hivatásunk körül is akad olyan, aki kevésbé illik ide, pályát tévesztett stb. Bár semmivel sem több, mint bármely más munkakörben. A magyartanárok döntő többsége tud és akar is előrelépni, még akkor is, ha ennek időbeli lehetőségét és egyéb feltételeit eddig nem sikerült biztosítani. A tanárokat keményen és sommásan elmarasztalók figyeljenek fel arra,

hogy a legfiatalabb magyarosok körében semmivel sem kevesebb a tanácstalanság, pedig őket sokszor éppen a tankönyvírók – vagy azonos koncepciójú egyetemi oktatók – készítették fel. Ráadásul ők tiszta lappal indultak, nem kellett leküzdeniök régi, rossz beidegződéseket, a régi tanterv és tankönyv visszahúzó hatását sem. Abban megint nem a tankönyv a hibás, hogy mire elkészült, addigra a mindenképp zsúfoltabbá váló ötnapos tanításra tértünk át, amelyen belül átállított a tanulók munkaritmusa, és nem csökkentek a tanárok terhei.

Mi az, amire a magyartanárnak nagyon sok időt kell fordítania? Itt most felsorolhatnánk azt a rendszeres tevékenységet, amelyet minden pedagógus, szaktanár végez, s kiderülne, hogy már ez önmagában alig fér bele a munkanapba. Ezeket ismertnek vehetjük. Szóljunk arról, mire megy el a megszo-kottnál is több idő feleslegesen. Elsősorban a tankönyv szövegének a „dekódolására”, ami nélkül a többi munkához hozzá sem lehet kezdeni. Nem arról van szó, hogy a tanár nem érti a tankönyv szövegét. Arra kell felkészülnie, hogyan hozza közel majd az órán a tanulók számára legfontosabb munkaeszközüket. Ezt első osztályban biztosan meg kell tennie minden órán, de gyakran elengedhetetlenül szükséges még a harmadikban is. (Negyedikes könyvünk még nincs.)

Ezzel kapcsolatban hadd idézzem egy jobb sorsra érdemes tankönyvíró keserű kifakadását: „Rettenetes az a tudat, hogy a könyv ki van szolgáltatva a tanárok fordító szerepének!” Olcsó ötlet lenne most azt mondani, milyen rettenetes, hogy a tanár kiszolgáltatottja egy ilyen tankönyvfordítói szerepnek. A tankönyv ne gügyögjön, ne engedjen igényéből, színvonalából, de ne ragaszkodjon a legszűkebb szaktudományban is csak a vajt-fülűeknek szóló nyelvezethez. Ez nem jelenti az idegen szavak vagy a szakszavak kiiktatását. Csupa ismert magyar szóból is lehet nehezen kibontható szöveget szerkeszteni. A nyelvi bonyolultság, nehézkesség azonban éppen a tárgy szellemének mond ellent. Az irodalmat éppen azért tartottuk hagyó-

mányosan az egyik legfontosabb emberformáló tényezőnek, mert nyelvi eszközei segítségével közvetlenebbül hathat nevelő ereje, mint bármely más iskolai tárgyé vagy akár művészeti stúdiomé. Magyartanításunk egyik lényeges eleme, hogy a nyelv segítségével alkotó módon akarunk belemélyedni a művekbe, azonosulni világukkal, esetleg tiltakozni ellenük. Ehhez nem elegendő, ha a műalkotás hordozza a nyelvi szépséget. Élményünk, megnyugvásunk vagy egészséges nyugtalanságunk a művek kiváltotta hatásrendben akkor lesz teljes, ha azt a nyelv segítségével meg tudjuk fogalmazni, ki tudjuk mondani. Ehhez középiskolás fokon még kell a tankönyvi, tanári segítség, hogy az iskolán túl majd olyan műveket is tudjanak értelmezni, élménnyé fogadni, amiről az iskolában nem tanultak. Természetesen minden osztályban van olyan tanuló, akinek különös érzékenysége, átlagosnál elmélyültebb egyénisége, olvasottsága vagy egyszerűen környezetének érdeklődése miatt erre a segítségre nincs ennyire szüksége. Iskoláink azonban nem szolgálnak kizárólagos elitképzésre; vannak későbben érő tanítványaink és olyanok is, akik nem a magyarban jeleskednek leginkább. Nem mondhatunk le erről, a többséget jelentő rétegről. Szándékosan nem használtam a „hátrányos helyzetű” fogalmat, hiszen az olvasásszociológusok legújabb adatai szerint ezen a téren egész ifjúságunk hátrányos helyzetű, mert nem olvasó társadalomban, nem olvasó felnőttek között él.

A vita hevében a magyartanárokat is érte olyan vád, hogy nem olvasnak eleget. Bizonyos, hogy mire a magyartanár újraolvassa az elemzésre kerülő műveket, a velük kapcsolatos legfontosabb szakirodalmat, nem nagyon marad ideje, bármennyire igényes lenne is. Sokat lehetne még erről elmélkedni, de megint csak nyilvánvaló tényeket és közismert igazságokat ismételni. Egy bizonyos, hogy a magyar és világirodalmat kezdetektől napjainkig tanító pedagógus nincs annyira „napra kész” a szakirodalomban, mint az a főfoglalkozású kutató vagy irodalomtörténész, akinek egy életet betöltő munkája egy-két alkotóhoz, az irodalomtörténet néhány évtizedéhez kötődik.

És itt megint nem soroljuk fel, hogy a középiskolában dolgozó pedagógus a magyaron kívül legalább még egy tárgyat tanít, osztályfőnök, szakkörvezető stb.

Itt lehetne boncolni azt az adósságot, ami a szaktudományt terheli a gyakorló pedagógusokkal szemben, amiért ritka a tudomány új eredményeit összegezõ, a pedagógus gyakorlati munkájában felhasználható segédkönyv. A gimnáziumi irodalomkönyvek azonban – jelen formájukban – elsõsorban igényes, kiváló szaktanári segédkönyvek.

Ha átfogó tantervi és tankönyvi korrekcióra most nincs is lehetõség, a következõ lépés az lehetne, hogy – a tankönyvírókkal egyetértésben – a színvonal leszállítása nélkül elvégeznénk legalább a stilisztikai egységesítést és a nyelvi arányosítást a tanulók életkorának, egyéb lehetõségeinek jobban megfelelõ módon. Erre vállalkozó magyartanárok is akadnának. Természetesen változatlanul feltételezzük, hogy tudós is írhat kiváló tankönyvet, csak bele kell szoknia abba, hogy a tankönyv elsõsorban nem szaktudományi, hanem pedagógiai mû.

Úgy lenne valamivel szebb „zárlata” az elmondottaknak, ha elõre is pillantanánk. Akármilyen lesz is a következõ évezred iskolarendszere és szaktárgyi struktúrája, az irodalomtanítás nem maradhat el belõle. Bizonyosra vehetõ, hogy annak belsõ szerkezetét nemcsak a történeti jelleg és az esztétikai érték szabja majd meg, de minél inkább racionalizálódik világunk, annál inkább szükség van a mûvészetek, elsõsorban az irodalom nyújtotta erkölcsi többletre, megalapozott nemzeti önismeretre és – bármennyire maradian hangzik is – katartikus élményekre, emberi eszményekre.

Bizonyos, hogy ezt egy komplex tárgy iskolai keretben sokkal gazdaságosabban és nagyobb hatásfokkal tudná megvalósítani. Jó tíz esztendővel azelõtt szerettük volna egy gimnáziumi osztályban elsõtõl a negyedikig összevontan tanítani az irodalom, történelem, világnézet, ének és mûalkotás elemzése tárgyakat. Nemcsak engedélyt nem kaptunk rá, hanem érzõdött, hogy meg sem értették szándékunkat. Vagy ki-

próbálás nélkül is úgy látták, hogy specializálódó világunkban nincs az a felsőoktatási intézmény, amelyik integrált tárgyak tanítására kész tanárokat képezne.

Sok indulatot feleslegesen kavaró tankönyvvitánk egyik haszna abban rejlik, hogy régen nem tapasztalt érdeklődést keltett a magyartanítás iránt. Reméljük, hogy maradandó emléke nem merül ki szűkebb szakmai körök pengevillogtatásaiban, tankönyvírók, gyakorló tanárok és sok-sok tanítvány kudarcélményében.

Milyen segítséget adhat ehhez az irodalomtörténet mint tudomány? Ne lépjen fel előre valamiféle speciális teljesség irreális igényével, hanem sine ira et studio jelölje meg azokat a súlypontokat a világ- és magyar irodalomból, amelyeket korábban érintett céljaink érdekében a legfontosabbnak tart. Szorgalmazza, hogy a társtudományok – esztétika, stilsztika, verstan stb. – dialektikusan fejleszthető fogalomrendszerrel segítsék a műelemző készség kialakítását. Miközben a tankönyvekről szólva elsősorban a mindennapok szürkének tűnő gyakorlatából közelítettünk, nem feledhetjük el, hogy a magyartanítás csak eszköz – bár az egyik legfontosabb eszköz – meggyőződéssel vállalt hivatásunk céljának, az értékes, alkotó ember formálásának megvalósításában.

BÁCSKAI MIHÁLYNÉ