

Kérdések az irodalomtanításról

„...Éveknek kellett eltelniük, amíg rászántuk magunkat erre a beszélgetésre. Úgy éreztük, egyszer végre meg kell fogalmaznunk »tanári közérzetünket«, fel kell tennünk a bennünket foglalkoztató kérdéseket. Tudjuk, hogy e kérdések jó része megválaszolatlan marad. Lehet, hogy nem is a legjobb kérdéseket tettük föl. Lehet, hogy fölösleges kérdéseket tettünk föl. Mégis úgy érezzük, nincs más választásunk, mint kérdezni: a pályakezdéssel járó gondokat jobb megosztanunk egymással, jobb egymást »örölni« velük, mint magunkban őrlődni, forrogani. Alig néhány éve végeztünk, még nem volt időnk az oktatás taposómalmában megkeseredni. Talán helyzetünk is kedvezőbb, mint sok más fiatal kollégánké: városban, s ami még ennél is fontosabb, ugyanabban a városban (Csíkszeredában), egymás elérhető közelségében »vívódhatunk és vívhatunk«. Van köztünk mindenféle: ipari líceumi, általános iskolai, sőt kiegészítő osztályban is tanító tanár. Többféle nézetből, sőt ellenzétekből láthatjuk tehát önmagunkat, helyzetünket és a magyar irodalomtanítás sorsát egy, a régi önmagára semmiben sem hasonlító — mert minden vonatkozásában »integrált« — iskolában. 1981 március 11-i »magánbeszélgetésünket« magóra vettük, majd leírtuk. A leírt szöveg »tiszázatlan-ságai« a kérdések továbbgondolására sarkalltak: csak úgy, a »magunk használatára« ártírtuk, kiegészítettük a magnószöveget. Az egész együtt — tudjuk — nem több, mint néhány tanár pályakezdésének tétova, »belső használatra szánt« öndokumentációja.

Ha a *Korunk* szerkesztősége úgy gondolja, hogy mindez mást is érdekelhet, ha önmegfogalmazásunk e töredékes dokumentuma esetleg másokat is helyzetük végiggondolására tudna készíteni, ezt mégis örömmel fogadjánk. Kérjük, használják fel mint nyersanyagot a legjobb belátásuk szerint.

E szabadkozó üzenet kíséretében kaptuk kézhez a csíkszeredai fiatal tanárok »magán-kerekasztalának« nyersfogalmazványait. »Úgy gondoltuk«, az ott kimondott helyzetek és megfogalmazott kérdések általánosabb érvényűek, semhogy a csíkszeredai »lelkismereti kerekasztalt« a körülülők egyszerű magánügyeként engedhetnének elszilgyedni egy valamivel kevésbé kerek hivatali asztalfiókban. Mivel Csíkszeredában a tanterv, a tankönyvek »konceptiótlanságáról« is szó esett, felkértük Murvai László minisztériumi szaktanfelügyelőt, hogy ismertesse a Nevelés- és Oktatásügyi Minisztérium álláspontját az anyanyelvi nevelés és — ezzel összefüggésben — a magyar irodalomtanítás kérdésében.

A. J.

Az én osztályomban nem folyik tanítás

Bíró Zoltán: 1979-ben mindenféle szép célokkal és módszerekkel fölfegyverkezve jöttem el az egyetemről. Hideg zuhanyként ért mindjárt az első órán a »gyakorlati« felismerés: öt—nyolcadik osztályos diákjaim egyáltalán nem tudnak »kommunikálni«. Bizonyos helyzetekben bizonyos jól begyakorolt mondatokat »ki tudok hegedülni« belőlük, de ezen túl — semmi. Ezeknél az általános iskolás gyerekeknél a kommunikációs aktus — legyen az fogalmazásírás, felelés vagy a tanárral való kötetlen beszélgetés — mindig a lehető legkínosabb »feladat«, amit kerülni kell, amit csak akkor vállalnak, ha nagyon muszáj... Nem tudom, nektek volt-e hasonló élményetek. Ért-e mást is hasonló meglepetés?

Gagyri József: Én az átvett osztályokkal jártam így. Mindent előlről kellett velük kezdenem. Az első négy-öt órán csak olvastunk, mint az elemiben. Mert elfogadhatóan 30-40 százalék ha olvas, a többi csak silabizál. Hogy ne csak elfogadhatóan olvasson, hanem értse is a szöveget, olyan osztályonként kettő-három ha akad. Mindez líceumi — igaz, ipari líceumi — osztályokban. Mikor meguntam az olvastatást, beszélgetni próbáltam, fogalmakat tisztázni... Míg végül kiderült, hogy én nem tanítok, és ők nem tanulnak: az én osztályaimban nem folyik tanítás, és milyen dolog ez?! Milyen tanár az, aki nem tanít!? A gyerekek mondták.

Én is, ők is pocsekul éreztük magunkat

Csutak Jutka: Átvett osztályokkal valóban »drasztikusabb« az ember. Kezdő tanárként kemény munkára fogtam őket, rengeteg fogalmazást írtam. Hetedikben

nem tudtak verset elemezni: felírtam a táblára egy verselemzési modellt, és szigorúan megköveteltem, hogy ragaszkodjanak hozzá. Tudom, hogy ez nem szép dolog, és nem is vezet mindig eredményre... De hát valahogy csak el kellett kezdeni!

Bíró Zoltán: Hatodik-hetedikben átvett osztályokkal sokszor kényszerültem én is „vegetálásra“. Jóval több idő és energia kellett volna hozzá, hogy ne csak tanítsak, hanem közben elvégezzem a saját munkám számára elengedhetetlen alapozást. Elmondtam hát az elmondanivalót, a gyerekek meghallgattak, majd viszszafeleltek, és ettől függetlenül én is, ők is pocskéul éreztük magunkat.

Megtiltottam nekik

Bara Katalin: Sokszor gondolok arra — főleg amikor ún. „jó tanulók“ felelnek, akik csak mondják, mondják a leckét —, hogy jó, jó, ezt szépen megtanulták, de mit érnek vele, mire jó ez nekik? Mit érünk el mi azzal, hogy néhányan ilyen szépen bevágták a „leckét“? És a tankönyv — illetve a tanár — szavaival elmondott „lecke“ miért mindig a „tények“: életrajzi adatok, irodalomtörténeti pletykák, a művek adalékainak felmondására korlátozódik? Talán mert egyedül ebben van már rutinjuk? Nagyszerű dolgozatokat írnak például Adyról vagy Petőfiről, de ezek többnyire arról szólnak, hogy milyen nagy hős volt ez vagy az a költő, mennyi mindent „vittek véghez“... és még ráadásul verseket is írtak!

Bíró Zoltán: Az az egészen a „legájtóbb“, hogy látszólag könnyű megfelelni a tantervi követelményeknek. Felszólítom a „jó tanulót“, aki öt perc alatt tökéletesen fogalmazott, gördülékeny szöveget rögtönöz az adott témáról. Nincs tehát baj sem a „fogalmazási készséggel“, sem a „beszédkészséggel“. Csak akkor jövök zavarba, amikor más alkalommal ismét felszólítom, és egészen más témáról ugyanazt a szöveget, ugyanazokat a mondat típusokat, ugyanazokat a nyelvi kliséket hallom vissza.

Bodó Julianna: Nem tudom, honnan, de már az ötödikesek is nagyon jól tudják — a tizedikesek meg már egyenesen unják —, hogy Petőfi „a szabadságharcban halt meg“, és ettől nagy költő, József Attila pedig „a proletariátus ügyéért harcolt“, és ő meg ezért nagy költő. Olyan sztereotípiák ezek, amelyeket mindenkire és mindenre rá lehet húzni. Aki ezeket a fogalmakat és nyelvi kliséket „elsajátítja“, az bármelyik költőről és bármelyik versről a tankönyvbéli kívánalmaknak megfelelő szöveget tud rögtönözni.

Túros Endre: Millió irányból árasztanak el bennünket az ilyen és ehhez hasonló sztereotipizáló nyelvi formák. És igen nehéz védekezni ellenük. Hetedikben például, valahányszor József Attilát tanítom, már előre borsózik a hátam: a gyerekek a világ legtermészetesebb módján csúsznak bele a burzsoá—proletár ellentétbe. Fel sem ölik bennük a lehetőség, hogy a vers mint vers is jelenthet valamit, az egész kimerül abban, hogy proletár meg burzsoá...

Bodó Julianna: En egyszerűen megtiltottam nekik, hogy József Attilával kapcsolatban ezt az „ellentétet“ használják.

Csutak Jutka: Nem vagyok biztos benne, hogy teljes mértékben ki lehet iktatni ezt az ellentétet. Végül is egyike azoknak az összefüggéseknek, amelyek nélkül nem lehet megérteni József Attila költészetét. En csak arra ügyelnék, hogy ez az ellentét ne szorítson ki más, fontos összefüggéseket.

Bodó Julianna: Véleményem szerint ez a séma már eleve kiszorít minden más összefüggést. Nyilván semmi kifogásom az ellen, hogy valaki ilyen kategóriapárokkal éljen, ha a konkrét, versbeli összefüggések ezt megkívánják. De hogy kizárólag csak erre szorítkozzanak, azt nem szabad megengedni. Azt egyenesen tiltani kell!

Önmagunk ellenében is

Gagyfi József: En nem hat-hetedikeseknél, hanem kilenc-tizedikeseknél tapasztalom ugyanezt. Elolvasunk egy művet, abban csak az erkölcsi vonatkozásokra reagálnak. A fekete—fehér, jó—rossz dimenzió *belül* tudják csak értelmezni a dolgokat. Ami ezen *túl* van: a „miért szép“ vagy „milyen ez a mű“ kérdése soha fel nem vetődik bennük.

Bara Katalin: Mindannyian arról beszélünk — ha nem is mondjuk ki mindig —, hogy *valaminek* az *ellenében* próbálunk tenni valamit. Minek az *ellenében*? Nem is olyan egyszerű kérdés. Tulajdonképpen önmagunk ellenében is. Sokat küszködtem nemcsak a diákjaimmal, hanem önmagammal is, hogy valahogy megpróbáljunk letérni, kénytelenek legyünk lemondani erről a roppantul csábító útról, amelynek

végén az írók személyi adatai és a korabeli állapotok jellemzése helyettesíti magát a művet. Nem azt mondom, hogy az életrajz teljesen érdektelen, de folyton ebbe az irányba „csúszunk el“.

A történelmet nagyszülő-szinten ismerik

Túros Endre: Ennek szerintem az a magyarázata, hogy ha komolyan vesszük az irodalomtanítást, nem mondhatunk le arról, hogy időben is elhelyezzük az éppen soros irodalmi jelenséget: a hiányzó történeti fogalmakat is az órán belül kell bepótolni. És nagyon gyakran „beleragad“ az ember a történelemértelmezésbe, ezzel telik el az óra. A vége az lesz, hogy a „történeti elhelyezést“ sikerül ugyan valamennyire kimeríteni, de közben valahol elsikkad a mű. Nem azt akarom mondani, hogy ez a követendő gyakorlat, de ez van, és ez semmi esetre sem véletlen.

Gagyi József: Már csak azért sem lehet véletlen, mert az én diákjaimnak például nincsenek történelmi fogalmaik. A történelmet — ezen belül: a magyar nemzeti-ség történelmét, s még szűkebben: a székelység történelmét — ún. „nagyszülő-szinten“ ismerik. A történeti tudat náluk „népköltészetként“ funkcionál. A történeti tudást hiedelmek képviselik, s minthogy ezek a hiedelmek nem konfrontálódnak semmiféle tudományos ténnyel — lévén hogy ilyen tényekkel az iskola nem vérteti fel őket —, bizony néha egészen hajmeresztő a hiedelmeknek ez a „költészete“.

A Szívek harcát hozzák nekem

Bíró Zoltán: Vajon amit mi eddig „nyelvi klisének“, „sztereotípiának“, „elemzési sémának“ neveztünk, az tulajdonképpen nem ugyanannak a „népköltészetnek“ vagy hiedelemrendszernek a másik oldala?

Gagyi József: Nem tudom. Attól függ, melyik iskolát vesszük alapul. Az én tanulóim otthon intenzíven dolgoznak a mezőgazdaságban. Néha úgy érzem, olyanok, mint egy „hagyományos paraszttársadalom“. Vagyis érvényes rájuk mindaz, ami a hagyományos paraszttársadalmakra: viselkedésben, gondolkodásban, életminőség-modellben, az erkölcsi kérdések megítélésében, az iskolához, a kultúrához való viszonyukban a gyerekek mintegy „reproduktálják“ a felnőtteket. Az iskola nagyon elenyésző hatással van rájuk. Nyilván az irodalomhoz, irodalomtanításhoz való viszonyuk is „sajátos“. Csak egy példa: a *Szívek harcát* hozzák nekem, hogy milyen jó és milyen érdekes. Számukra itt kezdődik és itt végződik az irodalom...

A tantervvel csak egyetérteni lehet

Bíró Zoltán: Azt hiszem, abból a hallgatólagos megegyezésből indultunk ki, hogy a tantervben megfogalmazott általános célkitűzésekkel csak egyetérteni lehet. S valóban, ha elolvassuk a tantervet vagy *A Hétben* időszakosan megjelenő pedagógiai írásokat, a megfogalmazott követelmények — szép magyar beszéd, helyesírás, ízlésnevelés, s nem utolsósorban a kijelölt tananyag megtanítása — igaznak és követendőnek tűnnek fel. Az alapelvek tehát „helyesek“. Akkor miért bizonyul mégis illuzórikusnak a gyakorlati alkalmazásuk? Bara Kati azt mondta, „valaminek az ellenében“ próbálunk tenni „valamit“. Jó volna árnyaltabban is szemügyre venni ezeket a „valamiket“.

Nem érdem, hanem kényszer

Bara Katalin: Azt mondtam, mindannyian valamiféle „erőfeszítésről“ beszélünk, és nem vesszük észre, hogy erőfeszítéseink tárgya nemcsak *rajtunk kívül* van.

Gagyi József: Kialakul az emberben egy olyan védekező mechanizmus, hogy másokban vagy a körülményekben keresse a bűnbakot: „A gyerekek hülyék, képtelenek arra, hogy...“, „Érthetetlen, kiismerhetetlen egy nemzedék...“, „Bezzeg, amikor én jártam iskolába, a fegyelem, a tudásszint, a tanterv, a tankönyvek, az órakeret stb. ...“ Valós tényeket nagyítunk fel, hogy tehetetlenségünket igazoljuk. Pedig jobb lenne, ha bevallanánk: *ezt* az anyagot *én* ezeknek a diákoknak *úgy, ahogyan követelik*, képtelen vagyok megtanítani. És akkor: *én* ezeknek a gyermekeknek *mit és hogyan* tudnék megtanítani?

Bíró Zoltán: Akinek problémát jelent a tanítás, annak a helyzete elkerülhetetlenül kitermel, kikényszerít valamiféle módszert...

Gagyi József: A konkrét helyzet — „az adottságok sokkja” — valóban „kitermel” valamilyen módszert. De ehhez idő kell. Tanárkodásunk első időszakát inkább az állandó újrakezdés, kísérletezés jellemzi. És ez nem érdem, hanem kényszer.

Magyart tanulni, az „nem kunszt”

Bíró Zoltán: Persze arról is szó van, hogy az egyetemen semmilyen módszeres képzést nem kaptunk, amire az iskolák „új helyzeteiben” támaszkodni lehetne. Elsősorban nem a módszertani leckéket hiányolom, mert azok elég kevésbé igazitanak el a felmerült problémák megoldásában. Inkább a megfelelő elméleti képzés hiányát rovom fel... De itt most nem a tanári felkészültségünk hiányaiból adódó kényszerhelyzetre gondoltam. A kérdés az, hogy pályakezdésünk — nem éppen tág — „ollójába” fogva hogyan tudjuk saját elképzeléseinket érvényesíteni. Tudjuk, az olló egyik szárát a tantervi követelmények alkotják. Nehezebb az olló másik szárát azonosítani: eligazodni a megfogalmazott célokkal szembeszegülő tényezők — az ún. „objektív akadályok” — bonyolult szövevényében. Hogy csak az eddig elmondottakra utaljak: a rendelkezésre álló órakeret valósággal eltörpül a megvalósítandó célok mellett, a célok „feszítettségébe” viszont belejátszik a „gyermekanyag” minősége, az alapozás eredményessége, az alapkészségek adott szintje — sokan még öt-nyolcadik osztályban sem tudnak folyamatosan olvasni és elfogadhatóan írni, a beszédkulturáról és az irodalmi ízlésről jobb nem beszélni. Már ennyi is elég ahhoz, hogy rövidzárlatot okozzon. Hát még ha ehhez hozzávesszük az oktatás körülményeit, a szemléltetőeszközök krónikus hiányát, a tanterem hagyományos térbeli elrendezését, ahol legfeljebb prédikálni lehet, mint a templomban, de hangsúlyt teremteni, közös munkát végezni aligha! És ami talán még ennél is megfoghatatlanabb: az az anyanyelvtanítás légköre. Valahogy ezen a téren semmi sem kedvez az igényességnek. Magyar nyelvet és irodalmat tanulni — az ugye „nem kunszt”. Mi tagadás, más szakos tanárkollégáink is nemegyszer ezt a nézetet vallják. Nem csoda, hogy a helyes és szép beszéd igénye „sincs benne a levegőben”. És akkor a tanár mind beszélhet gyönyörűen az órán — ha vett magának annyi fáradságot, hogy megtanuljon szépen beszélni, mert ezt sem tanítják sehol —, és hirdetheti a grammatika arany szabályait, sőt akár be is magoltathatja őket, és számon kérheti, hogy a „nebulók” alaposan „bevágták-e” a bevágnivalókat, ha munkáját közöny veszi körül, ha a gyermekek otthon, a családban eleve nem találkoznak a szép és helyes beszéd igényével. Mit tesz ilyen körülmények között a magyartanár? Visszavonul a biztos fedezékbe: vakon követi a tanterv előírásait, és ortodox módon ragaszkodik a tankönyvhöz...

A kommunikáció még kinosabb lesz

Gagyi József: Biztonsági stratégia. Az első három évben, amikor ügyis óratervet és óravázlatot kell írni, „kidolgozza” magának a lediktálandó anyagot, amit aztán minden osztályban „lead” — és visszakövetel.

Csutak Jutka: Ez a lehető legrosszabb megoldás.

Bíró Zoltán: Ami azt illeti, nálam nem vált be. Rá kellett jönnöm, hogy megtaníthatom a tankönyvet, eleget tehetek a tanterv valamennyi követelményének, a „kommunikációs helyzeten” mindez fikarcnyit sem változtat. Sőt, a kommunikáció még „kinosabb” lesz, mintegy „kiteljesül” a közlési képtelenség. Nyilván van egy-két kivétel, de a többség esetében ez a stratégia gyakorlatilag csődöt mondott.

Tankönyvek, tanterv ellenében?

Bara Katalin: Mert a tananyag egy halmaz. Nincs koncepciója. Vegyük például a liceum első tagozatát, ezt a kritikus két évfolyamot. Itt nagy tömegek tanulják az irodalomtörténetet, mindenről egy kicsit, s aztán vagy folytatják a XI. osztályban, vagy nem. Ha a tantervben nincs koncepció, akkor magunknak kell megteremtünk az összefüggéseket. Ki-ki a saját egyéni felfogása szerint próbál valamit elérni: vagy ötletszerű, alkalmankénti megoldásokat keres, vagy maga próbál valamilyen összefüggő elképzelést kidolgozni — a tankönyvek ellenére és a tanterv ellenében.

Bíró Zoltán: Én nem várnék ilyen sokat a tantervtől! Senki előtt nem titok, hogy a benne körvonalazódó elképzelések egyes elemei nem tényleges kutatóprogramok

vagy elméleti vizsgálódások nyomán fogalmazódtak meg: a tantervi koncepciót részint az előző időszakok tanterveiből örököltük, részint pedig az anyanyelvi nevelés és irodalomoktatás — szakszerűbben: komplex esztétikai nevelés — máshol kidolgozott tételeit alkalmaztuk a tízosztályos általános oktatás és „integrált” iskola adottságaihoz. Az előbb azt mondtam, a tanterv célrendszerével csak egyet-értetni lehet. A kérdés most az: mennyire érdemes egyet-értetni vele, vajon minden esetben célravezető-e egyet-értetni vele?

Irodalomtörténet — történelmi tudat nélkül

Túros Endre: Ebben a „konceptiótlan koncepcióban” van egy nagyon érdekes dolog. Az irodalomtörténet még nem is olyan régen a középiskola utolsó évében, a tizenkettedikben zárult. A hozzánk időben közelebb álló anyag az utolsó évekre jutott, amikor a diák szellemi fejlődésében már elérte azt a szintet, hogy „hozzá tudjon férni”. Az új tanterv szerint ugyanezt a szintet a tizedik osztály végén kellene hogy elérjük. És összehasonlíthatatlanul gyengébb nivójú osztályokkal, mert ez a tíz osztály nem „szelektált”, hanem „általános”. Pontosabban, ezekben az osztályokban már nem is általános, hanem tömegoktatás folyik. Ahhoz, hogy a tizedik osztály végére, bármilyen minimális szinten is, de megvalósíthassunk valamit — nem is a tanterv, hanem mondjuk a saját magunk elképzeléseiből, céljainból —, ahhoz már az ötödiktől meg kellene kezdeni az alapozást. Valamit sejtetni kellene abból, hogy van valamilyen irodalomtörténet-féle, hogy Balassitól József Attiláig óriási út van...

Gagyfi József: Irodalomtörténet — történelmi tudat nélkül?

Túros Endre: Eppen ezt a hiányzó történelmi tudatot kellene megalapozni öt-nyolcadikig, hogy a kilencedikben már legyen mire építeni...

Van-e rendszer a tananyagban?

Csatak Jutka: Véleményem szerint a nyolcadikos anyag lehetőséget nyújt bizonyos irodalomtörténeti fogalmak tisztázására. Tisztázására, nem pedig bevezetésére, mert ez utóbbit jóval korábban kellene kezdeni. Ilyen koncepcióra azonban a legjobb akarattal sem lehet ráakadni sem a tantervben, sem az öt-hat-hetedikes tankönyvekben.

Bara Katalin: Érdemes lenne egyszer szakszerűen megvizsgálni, van-e rendszer a tananyagban, illetve rendszeresség a tankönyvek elemzéseiben. Nem arra gondolok, hogy a magas és mély hangrendű magánhangzók százalékos arányából feltétlenül következtetni tudjunk az üzenetre, hanem arra, hogy a tananyag milyen rendszeres felépítésben tartalmazza az elemzéshez szükséges apparátust, illetve az elemzés mennyire van tudatában a saját szempontjainak, mennyire tartja tiszteletben a saját „logikáját”. Néha azt sem ártana tudatosítani, mi az, amire „most éppen” nem figyelünk oda. A „mindenről egy kicsit, minden műről valamit” elv alapján — rohamunkában — írt és újraírt tankönyvek egy-egy tál „vegyszalátára” emlékeztetnek. Az eredményt ismerjük. Kétségbeejtő könnyedséggel keverünk össze neveket, címeket, műfajokat — és: századokat! Ahogy mondtátok: ha ennyire nem érzik-látják a gyermekek a történelmet — még századunk utóbbi évtizedeinek történelmét sem! —, hogyan érezhetnék-érthetnék az irodalmi kifejezésformák történetiségét, ember—stílus—mű korhoz kötöttségét?

Az én tanulómat nem rontja el a rossz tankönyv

Bíró Zoltán: Azt hiszem, nyugodtan kimondhatjuk: tankönyveink — és itt első-sorban az ötödik-nyolcadik osztályos tankönyvek anyagára gondolok — sok kívánnivalót hagynak maguk után. Mégpedig kettős vonatkozásban: egyrészt problematikus a válogatásuk, másrészt — ami sokkal súlyosabb — éppen az irodalmi művek elemzése és a nyelvtani témák feldolgozása tekintetében hagynak bennünket fedezetlenül.

Gagyfi József: Örömmel nyugtázzhatom, hogy az én — „iparba integrált” — tanulómat nem rontja el a rossz tankönyv, de sajnos a jó sem javítaná meg őket. És ilyen típusú liceumba jár a kilenc-tizedikesek nagy része. Ahol a gyermekek túlnyomó többsége nem olvas egyáltalán semmit, ott a tankönyv is „néma” marad.

Bíró Zoltán: A mi dolgunk éppen az, hogy „megszólaltassuk”. És éppen ehhez az „erőfeszítéshez” nem kapunk semmilyen elméleti vagy módszertani segítséget. A

tantervet, tankönyvet összeállítók „közhiedelme” szerint ugyanis a „megszólaltatáshoz” nem kell különösebb tanári erőfeszítés. A tankönyv önmagát „szólaltatja meg”...

Többet érne a kevesebb

Gagyi József: Ezért nem tudok mit kezdeni az irodalomtörténettel. Irodalomtörténetet tanítani ilyen feltételek mellett — illuzórikus. Meggyőződésem, hogy kilenczikedikben sem erre — vagy mindenesetre nem kizárólag erre — volna szükség. Inkább arra, hogy mint öt-nyolcadikban, konkrét szövegeket elemezzünk. Ilyen körülmények között hatékonyabb a „műközpontúság” stratégiája. Én legalábbis ezt az utat választottam.

Bara Katalin: Véleményem szerint meg kellene szűrni a tananyagot. A tanárok nagy többsége amúgy is erre kényszerül. Egyszer reálisan fel kellene mérni, kiknek tanítunk, és ennek megfelelően mit akarunk elérni. A sok felületes ismeret helyett többet érne a kevesebb, de alaposabb... és mélyebb.

Bíró Zoltán: Igen, de erre jön a kétségbeesett kérdés: mi lesz az általános műveltséggel?

A szájbarágható tanulságok sorsáért aggódnak

Bara Katalin: Az irodalmi olimpiákon gyakran látványos méreteket öltő „érzelmes mellébeszélések” szerintem elsősorban mégis az elemzési tudás és gyakorlat hiányaival magyarázhatók.

Bodó Julianna: Nem hiszem, hogy akadna valaki köztünk, aki ne érezné, hogy az általános műveltség hagyományos értelmezése revízióra szorul. Ma már nyilvánvalóan nem azt az embert tekintjük műveltnek, aki fölületes biztonsággal „mond fel” bizonyos adatokat bizonyos helyzetekben.

Bíró Zoltán: Én itt nem is az adatokra gondoltam, hanem arra, hogy sokak fejében az előregyártott „mondanivalók” szajkózása is — általános műveltség. Elsősorban nem attól félnék tehát, hogy a tankönyvekből a „kevesebbet, de alaposabban” elv alapján fontos életrajzi adatok fognak kimaradni, hanem a „szájbarágható” tanulságok sorsáért aggódnak. Mert ebben a felfogásban a „mondanivaló” is az irodalmi ismeretek egy fajtája. Tankönyvnek, tanárnak meg nyilván az a feladata, hogy ezeket az ismereteket előre megfogalmazza a tanulónak, könnyen emészthető formában a „szájukba rájja”. Ezt mindenki magától értetődőnek tekinti.

Az irodalmi érzék hiányzik

Csutak Jutka: Bara Kati azt mondta, az elemzési tudás és gyakorlat hiányzik. Gagyi a történeti tudás hiányában kényszerült „műközpontúságra”. Én úgy látom, nem is azok a bizonyos elméleti vagy történeti fogalmak hiányoznak, sokkal inkább egyfajta irodalmi érzék, egyfajta irodalomtudat — nem is tudom pontosan megfogalmazni, hogy mi; úgy látszik, a tanárnak sincsenek bizonyos dolgokra kész fogalmai...

Bíró Zoltán: A fogalmat elég nehéz körülírni. Úgy gondolom, az „irodalmiság” felismerésének képességéről, az „irodalmiság” megérzésének, megragadásának képességéről van szó...

Csutak Jutka: ...szóval valahogy rávezetni a gyerekeket arra, hogy az irodalom, az valami más, mint a valóság, és a kettőt nem lehet „egy az egyhez” megfeleltetni egymásnak. Ez persze bizonyos gondolkodási műveleteket feltételez, amelyeket, sajnos, szintén nem sikerül kialakítani, egyfajta elvonatkoztatási készséget, ami egyszerűen nincs. Ennek aztán az a következménye, hogy nem tudunk mit kezdeni a vesssel... Nem mondom, értem el valamelyes eredményt azzal az osztállyal, amelyet ötödiktől én tanítok — most hetedikesek —, de nem tudom, elégedett lehetek-e magammal.

Túros Endre: Kétlem, hogy a volt humán tagozat csökevényeként megmaradt néhány történelem—filológia osztály kivételével egyáltalán el lehet-e érni valahol a kívánt szintet. Az ottani eredmények meg annyira egyediek, hogy szinte szóra sem érdemesek.

Bara Katalin: Mint felső tagozatos tanár, nagyon szeretnék már egyszer olyan tanulókkal dolgozni, akik bejárták a Csutak Jutka által felvázolt utat, vagyis van

valamicske fogalmuk arról, hogy mi is az az irodalom, vagy mi az a művészet, esetleg az irodalom mint művészet mire való... és csak ezután, ezeken a kérdéseken túl essen szó akár irodalomtörténetről, akár műelemzésről.

A szép mindent megmagyaráz, vagyis nem magyaráz meg semmit

Bíró Zoltán: Akkor hát újra feltenném a nyitva hagyott kérdéseket. Hogyan lehetne szerintetek kiküszöbölni a tankönyvek leegyszerűsítő magyarázatait? Hogyan lehetne már a kilenc-tizedikben odáig eljutni, hogy az irodalmi művek többet jelentsenek pusztá etikai kategóriáknál? Hogyan lehetne kialakítani az irodalmi művek befogadásának, „megszólaltatásának“ nemtudomhányadik „érzékét“?

Bara Katalin: Talán a mostani tizedikes tankönyv első fejezetének koncepcióját lehetne kiterjeszteni az egész kilenc-tizedikes irodalomtörténettanításra. Vagyis: a tanuló először a művekkel — és nem életrajzokkal, általános eszmékkel — találkozna, ahonnan az *elemzés után* mint jól ismert „pontról“ tekinthetne „körül“ a tágabb összefüggésekre, magára a történeti folyamatra. Az elemzést, elemzéstét én az irodalomtanítás kulcskérdésének látom. Ha valóban olvasókat akarunk nevelni, nem mondhatunk le a mű élményszerű megismeréséről, ahol az élmény: az értelmezésben való önálló előrelépés. A tanterv jelenleg pontosan ennek az önállóságnak nem biztosít kifizetési lehetőségét. Gyakorlatilag lehetetlenné teszi, hogy megfelelő időt „szorítsunk ki“ egy-egy műre, és nem jut idő a műelemzés tanítására sem.

Bodó Julianna: Ha a gyerekeket a megértés, a befogadás mikéntjére akarom megtanítani, ehhez leelőször is a sztereotípiákat kell leépítenem. „A költő nagyon szépen fejezi ki magát...“, „gyönyörű szavakba foglalta a mondanivalóját“ — az ilyen „magyarázatok“ azért rendkívül veszélyesek, mert úgy tüntetnek fel minden művet, mint egyazon szabvány szerint készült mintadarabokat. Ha minden vers, minden dolgozattéma és minden irodalomóra már hivatalból is csak „szép“ lehet, akkor itt a „szép“ mint egyetlen — minden mást kizáró — kategória „mindent“ megmagyaráz, vagyis nem magyaráz meg semmit. Ezért kell sztereotípiák helyett — modell. A műelemzésben használatos modellek legnagyobb előnye, hogy nem valamilyen előregyártott elemzésképletet, nem egyfajta merev szabályrendszert kényszerítenek rá a gyermekekre, hanem az értelmezési lehetőségek változatos, rugalmasan, sőt alkotó módon felhasználható — mégis szigorú és következetes — „logikáját“. Az elemzési sémák sok más passzív és haszontalan ismerettel együtt gyorsan kihullanak emlékezetünkéből. A dinamikus modell épp a rugalmas használatban válik sajátunkká, tartós beidegződésünké.

Az ember állandó „kettősségben“ lebeg

Csutak Jutka: A tankönyv végül is egy keret, amit úgy alkalmazok, *ahogy* tudom, és *ahogy* a feltételek megengedik. Én annyiféle irodalmat tanítok, ahány osztályom van. Ahol alacsonyabb az értelmi színvonal vagy tudásszint, ott rendszerint az érzelmi mozzanatokát „ugrasztom ki“. Tehát előbb „előkészítek“, s csak utána kezdek „műelemezni“. Az előkészítésnek minden osztályban megvannak a fokozatai, amit nem lehet felülről előírni. Ezt magamnak kell kikísérleteznem. Én például a művészi képből indulok ki. Úgy próbálok magát a képet közelebb hozni, tényleges — és nem belemagyarázott — jelentésekkel telíteni, hogy a képzeletükre bízom magam. Ezek a gyerekek érzelmileg roppant nyitottak, saját asszociációikat, élményeiket, hangulataikat könnyebben tudják mozgósítani, mint a kívülről kapott értelmezés fogalmi rendszerét. Így könnyebben ráhangolódnak a művészi képre. Csak ezután kerülhet sor a versszöveg elemző vizsgálatára.

Gagyí József: De hogyan lehet így eljutni a fogalmi kategóriákhoz? A liceumi osztályok anyaga a már „előzőleg megtanult“ irodalmi, esztétikai, társadalomtudományi kategóriák „alapján“ építkezik. Az ember állandó „kettősségben“ lebeg, sohasem tudja, „mire épít“, s ha már a „tetőt“ is felhúzta, vajon nem onnan fog-e a következő percben visszazuhanni az alapokig? E lebegő nézőpontból látunk mindent: diákat, tantárgyat, tantervet, tankönyveket. Mit tegyen a tanár? „Adja le“ továbbra is konok céltudatossággal az előírt anyagot? Vagy — természetesen az érzelmi előkészítés rovására — próbáljon mindig újra alapozni, bevezetni, tisztázni, s aztán hajrá, vissza a napi anyaghoz. Végtelen újrakezdés az egész — az irodalomtanítás „magas Déva vára...“

Sajátos szakszókincse van

Csutak Jutka: Azt kérdezed, van-e átmenet az ötödik-hetedikben divó irodalom-olvasás és a felsőbb osztályokban bevezetett irodalomtörténet között? Én most itt újra csak a nyolcadikos tankönyvre hivatkoznék. Ez a tankönyv jelen formájában többféle törekvést sűrít magába. Az egyik éppen az irodalomtörténet irányába mutat. Nem „igazi” irodalomtörténet, csak amolyan „kóstoló”. Jó-e, elég-e, sok-e? — erről lehet vitatkozni. És arról is lehet vitatkozni, hogy összebékíthető-e az a törekvés azzal a másikkal, amelyek ebben a tankönyvben szintén jelen van, és szerintem az előbbinél sokkal fontosabb. Arra gondolok, ami ebben a tankönyvben az igazi újdonság a korábbi tankönyvekhez képest: a *műközpontú szemlélet* jelentkezésére, az irodalom sajátos voltának, az irodalmiságnak a megsejtési kísérletére. Mellesleg ez a tankönyv tudatosította először, hogy az irodalomtudománynak, mint bármely más tudományagnak, sajátos szakszókincse van. Az irodalmi jelenséget nem lehet más területék fogalmaival körülírni, mert ezáltal éppen az irodalom sajátos volta sikkadna el.

Gagyi József: Mindez szép és jó. De „fog-e” ez a szemlélet azokon a gyerekeken, akik bevallottan nem olvasnak és nem tanulnak...?

Csutak Jutka: Valóban, ez a fajta irodalomtanulás nemcsak a te diákjaidat állítja komoly nehézségek elé, hanem valamennyi, az előző évek tankönyveiben divó irodalomszemlélethez szokott tanulót. Hiszen ez a nyolcadikos egyáltalán nem vagy alig találkozott a „miért szép” kérdésével, neki a „műelemzés” a cselekmény és a „mondanivaló” elmondásán kívül legfeljebb azt jelenti, hogy X író vagy Y költő művészi eszközökkel is él. Ezért kellene az irodalmi érzék kialakítását már az ötödiktől elkezdenünk, s az egész irodalomtanítás és -tanulás „alapjává” tennünk. A megfelelő elemzési készségek és jártasságok erre az alapra épülhetnének rá.

Ne csak a tanárok szemszögéből legyen hasznos

Bíró Zoltán: A tanítás mindenképpen azok számára jelent problémát, akik „akarnak valamit”. Például: a műközpontú elemzést szeretnék a tanórákon meghonosítani. E törekvésben én — éppen a Csutak Jutka által elmondottak alapján — többet látok, mint az adatok, a sztereotípiák elleni harcot vagy az irodalmiság megsejtését. Azt a lehetőséget látom, hogy amire törekszünk — az irodalmi érzék kialakítása —, ne csak a „felül állók”, az átadni akarók szempontjából legyen „hasznos”, hanem esetleg a befogadók, a tanulók szükségleteit, igényeit is képes legyen kielégíteni. Aki ezt a lehetőséget ösztönösen vagy tudatosan ki akarja aknázni, annak nincs könnyű dolga, mert a tanterv célrendszerének szellemében ugyan, de mindenképpen a tankönyvek *ellenében* kell dolgoznia. Mert a tankönyvek az „irodalmi közhaszn” iránti elfogultságunkról tanúskodnak. Hogy az irodalomnak lehetne valamiféle szerepe a gyermekek szocializációs-perszonalizációs folyamataiban? Hogy az irodalom minden egyes gyermek érzelmi-értelmi fejlődéséhez is hozzájárulhatna? Ez valahogy kiesett a tankönyvek látószögéből.

Nem azt mondják, amit gondolnak

Túros Endre: Manapság nagy divat, hogy olyan témákról írassunk fogalmazásokat, amelyek — úgymond — közel állnak a gyerekek világához. És mi az eredmény? Ugyanolyanok lesznek, mint amilyeneket órán jegyre írnak. Ha ezt a már-már ösztönös „közegellenállást” sikerülne valahogy leküzdeni, akkor tudnánk őket olyan kommunikációs helyzetbe hozni, ahol önmagukat adnák...

Bíró Zoltán: Mégis van egy olyan tapasztalatom, amely felvillant bizonyos lehetőségeket. Megfigyeltem, hogy van ezekben a gyerekekben egyfajta „közlési vágy”, hogy ne mondjam: „közlési kényszer”. Szeretnek dolgokat elmondani, leírni, elmesélni. De mivel rendszerint meghatározzuk a „beszéd” tartalmát és formáját — azt mondjuk: írjatok fogalmazást *Vihar a pusztán* címmel, az első részben kijelentő mondatokkal, a másodikban felkiáltó mondatokkal, a harmadikban kérdő mondatokkal stb. —, visszafojtja, gátlás alá helyezi önmagában ezt a közlési vágyat. Ha valahogy el tudnám egyszerűen érni azt, hogy a gyerek *ne nekem* írjon, akkor a leggyengébbek is megtáltosodnának, és értékes szövegeket produkálnának. Persze itt az „értékes” igencsak vitatható minősítés, mert nem a tantervi követelmények szerinti értékekről van szó. Én — legalábbis egyelőre — a közlési képességek sok irányú fejlesztésében látom a lehetséges kiutat. Csakhogy ehhez elmélet kell, s csak aztán jöhet a módszerek kidolgozása. Semmiesetre sem fordítva.

Törmelékek közt fanyalognak

Gagyfi József: Talán valamivel közelebb kerültünk annak megértéséhez, miért nem lelkesednek a mai kilenc-tizenkettedikes diákok. Egyáltalán van-e miért lelkesedniük? Atélik-e az irodalmat, van-e részük esztétikai élményekben, vagy adatok, részek, törmelékek közt fanyalognak? Még jó, ha el tudjuk hitetni velük, hogy az irodalomért, az eszményekért lelkesedni — fontos dolog. Mint annyi másra, erre is csak bólogatnak. En ezt tartom az irodalomtanítás kulcskérdésének: az értékválasztás légkörét és felelősségét. Mert az irodalomtanártól függ (tőle is), hogy a következő nemzedékeknek minek a láttára, hallatára dobban meg a szívük...

Axiómák vagy előítéletek?

Bíró Zoltán: Az eddig elhangzottakból, azt hiszem, most már körvonalazódott a két legfontosabb axióma — vagy miért ne mondjuk ki nyíltan: előítélet —, amely meghatározza napjaink irodalomtanítását. Az *egyik*: még mindig hiszünk abban, hogy elegendő elmondani valamit a diáknak, és az mindjárt meg is tanulja az elmondottakat. Pedig az *egyén* — legyen az diák vagy felnőtt — a legritkább esetben tanulja meg azt, amit neki megtanítani akarnak. Hogy mit tanul meg, az nem csupán a tanártól függ és nem csupán az egyén tanulási szándékától, hanem a „tanuló” környezetétől is. Attól a kiscsoporttól, családtól, amelyben saját norma-és értékrendszerét kialakította. A *másik* „axióma”: mindig valamilyen szép és nemes célt tűzünk ki magunk elé. Például azt, hogy mindenki beszéljen szépen, mindenki olvasson — a maga és mások számára — érthetően, mindenki legyen tisztában — legalább nagy vonalakban — irodalomtörténetünkkel, és legyen fogalma az alapvető művekről. De nem vesszük észre, hogy ezek a célok „keresztülnéznek” a diák személyiségén, legjobb esetben formálandó tárgyként kezelik, amelyen jól meghatározott műveleteket kell elvégezni. Az fel sem merül, hogy az irodalom- vagy nyelvóra a személyiség önkifejezési igényeit is kielégíthetné.

Az integrált iskola — az valami egészen más

Gagyfi József: Ehhez én még egy harmadikat is hozzá tudnék tenni: a tanár többnyire azt hiszi, hogy valamiféle „egységgel” dolgozik. Pedig mi sem áll távolabb ettől. Mindenki külön helyet foglal el az osztályban, az osztályon belüli kiscsoportokban, s ez a hely gyakran éppen a család társadalmi hovatartozását, anyagi helyzetét, életmódját, igény szintjét képezi le, de belejátszik ebbe az ingázásnak vagy a tömegkommunikációs eszközöknek való „kitettsé” is. Amióta a liceum alsó tagozatára is bevezették a tömegoktatást, a tanulók már kilencediktől „szakosodnak” további pályaelképzeléseik szerint. Ilyen körülmények között az iskola a legkülönbözőbb célok, életvitel, életminőség-modellek, jövőelképzelések adminisztratív módon egybefogott tömege.

Bíró Zoltán: Az említett hamis előfeltevéseket azért is nehéz felülvizsgálni, mert hiányzik a jelen állapottal való alapos számvetés. Céljaink, módszereink megvannak, de — elnézést ezért a csúnya és antipedagógus kifejezésért — a „gyereksanyagot”, amelyet úgymond alakítanunk, „formálnunk” kellene, egyáltalán nem ismerjük.

Gagyfi József: Ehhez még valamit szeretnék hozzátenni. A mai iskola nem az ott-látottak, tapasztaltak egyszerű meghosszabbítása. Az „integrált” iskola — különösen az ipari, a liceum alsó tagozatára gondolok — valami egészen más. Miért más és mennyiben más — ez itt az igazi kérdés. Az mindenesetre máris nyilvánvaló, hogy a tíz, húsz évvel ezelőtti iskolában kialakult tanári reflexek az oktatás válsághelyzeteiben legfeljebb az önigazoláshoz elegendőek, a bonyolult társadalmi problémák megoldásában — nem hatékonyak. Vagy legalábbis ez a kérdés: mennyire hatékonyak?

Kulcskérdés — a szakosított munkaerőképzés

Murvai László: Ezelőtt tizenöt évvel ún. reál—humán liceumok működtek. Ma a szakosított munkaerőképzés az oktatás kulcskérdése. Az ipar fejlesztése létkérdés, szükség van magas fokon képzett szakemberekre. Ez a technikai, szakmai központú oktatás túlsúlyát vonta maga után. A liceumi oktatás — harminckét profil keretében megvalósuló — tíz alaptípusából az ipari típus ma az osztályok 75

százalékát, a mezőgazdasági-ipari és erdészeti 10 százalékát, az ipari kémia 5 százalékát, a fennmaradó hét típus (gazdasági és államigazgatási, jogi, egészségügyi, matematika—fizikai, természettudományi, pedagógiai, filológia—történelmi és művészeti) pedig mindössze 10 százalékot képvisel.

De az oktatási reform ugyanakkor az általános és kötelező oktatás időtartamát is megnövelte. Itt két ellentétes tendencia találkozott. Utközésük olyan feszültségeket teremtett, amelyeket a régi típusú iskolaszervezés nem képes feloldani. A két szempontot csak úgy lehetett egyszerre érvényre juttatni, ha a szakemberképzés nagy részét az iskola vállalja magára. A mindennapi élettel, a termeléssel és a kutatással egybekapcsolott iskola feladata szerint a szakemberképzésen túl a társadalmi szükségletnek és az egyén képességeinek, érdeklődési körének egyaránt megfelelő anyagi és szellemi javak termelése.

Nemcsak cél, hanem eszköz is

Az anyanyelv tanítását ebben a konstellációban kell tovább-, illetve újragondolnunk. Mindenfajta műveltség, tehát a technikai műveltség is nyelvi anyagra épít. A mérnök, technikus gondolatait, kommunikációját szintén nyelvi rendszer normái szabályozzák, a számítógépek programjait sem lehet elszakítani az adott nyelvezet logikájától. A nyelvtan, a nyelvhelyességi normák ismerete az emberek közti erkölcsi viszonyok alakításában és a propagandában ugyancsak nélkülözhetetlen. A világos, szabatos érvelés a meggyőzés leghatásosabb formája. A fel-lazult nyelvi forma udvariatlan, akár erőszakos magatartásról is tanúskodhat. Az anyanyelv helyes, szabatos ismerete, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség tehát az oktatás számára nemcsak cél, hanem eszköz is.

Központi helyet foglal el a tantárgyak rendszerében

Ez a sajátos összefüggés teszi nélkülözhetelenné az anyanyelvnek mint tantárgynak a tanítását. Mivel anyanyelven az *irodalmi nyelv*használat normatív szintjét értjük, ebbe a tantárgyba természetes módon beletartozik a magyar irodalom főbb korszakainak, fejlődéstörvényeinek, esztétikumának tanulmányozása. Persze ezzel együtt a magyar nyelv rendszerének, működésének tudatosítása is. A kettőt nem lehet elválasztani egymástól. A fiatal nemzedék értelmi, érzelmi, erkölcsi világát a nyelvi és irodalmi nevelés folyamatában rendszeresen fejlesztjük az óvodától az egyetemig. Nem véletlen, hogy az anyanyelv és irodalom oktatása központi helyet foglal el a tantárgyak rendszerében. Tanítására az iskola első napjaitól az érettségiig mintegy 2000 tanórát fordítanak.

Széles körű véleménykutatásra támaszkodik

A tanítási folyamat megszervezését, a tanítás anyagát — a tantervek határozzák meg. A tantervek az egységes oktatási folyamat és az életkori sajátosságok alapelveire épülnek. „Előírják“ a tananyagot, a tantárgy cél- és feladatrendszerét, az adott iskolai fokozat követelményrendszerét, ezenkívül módszertani útmutatókat tartalmaznak. A tantervi anyag kiválasztása az anyanyelvtanításban is meghatározó szerepet játszik. Eppen ezért a válogatás széles körű véleménykutatásra támaszkodik. Gyakorló tanárok, kutatók, nyelv- és irodalomtudósok, kritikusok javaslatai alapján döntjük el, mi legyen végül a tanítás anyaga, mi kerüljön a tantervbe. Ugyanilyen széles körű apparátus dolgozik a tantervek tökéletesítésén, s keresi a legkedvezőbb, leghatékonyabb tanítási és tanulási formákat: gimnáziumi és liceumi szinten egyaránt. A liceumi oktatás éppen az 1980-ban hatályba lépett tantervekben irányoz elő szervezett nyelvi nevelést.

Heti négy órában tanítják majd

Az irodalomoktatás is az új iskolarendszerhez igazodik (gondolok itt elsősorban az 1980—1981-es tanévben érvénybe lépő új liceumi tantervekre). A tízosztályos oktatás általánosítása, valamint a liceum második fokozatán a tizenegy-tizenkettedik osztályokban folyó szelektív oktatás egyeztetése miatt a lineáris tantervek helyébe koncentrikusaknak kellett lépniük. Az új óratervek szellemében a liceum első fokozatán a magyar irodalmat heti három óra helyett heti négy órában tanítják,

ami olyan fejezetek közbeiktatását teszi lehetővé, amelyek tárgyalására eddig nem volt lehetőség. Másrészt a tantervben megjelölt irodalmi alkotások alaposabb elemzése így könnyebben megvalósítható.

Minden válogatás szubjektív

Az új tantervek kidolgozása két alapvető szempont tisztázását és érvényesítését követelte meg. Először azt, hogy az irodalom a nemzetiségi kultúra egyik alapvető megnyilvánulási formája. Másodszer azt, hogy az irodalom nem légüres térben keletkezett, tartozik, kötődik valahová, valakikhez. A gyökereket nyilvánvalóan a magyar irodalom klasszikus alkotásaiban kell keresnünk. A tradícióról való lemondás fölmérhetetlen károkat okozna. De mit tanítsunk a kortárs írók műveiből, időben hol kell megállnunk, és főleg milyen szempontok alapján válogassunk? Ezt pró és kontra évekig lehetne vitatni. Végső soron minden válogatás szubjektív. Az egyetlen követésre méltó szempontnak az látszik, hogy minél sokszínűbb irodalmi anyag álljon a tanuló rendelkezésére, hogy ne alkothasson magának egyoldalú, torz képet a kortárs magyar irodalomról. Új irodalmunkat erős szálak kötik az ország mai társadalmi valóságához. Az irodalom fejlődéstörvényeit csak a hagyomány és a maiság dialektikájából bonthatjuk ki.

A tanterveket ötévenként ki kell egészíteni

Ami ma megfelelő, holnap túlhaladottá, korszerűtlenné válhat. Ezért a tanügyi törvény előírásai szerint a tanterveket ötévenként ki kell egészíteni, át kell dolgozni. Ráadásul közben új jelentős művek is születnek. A válogatás végső soron — modell. Teljességigényű akkor lesz ez a modell, ha a tanár az érdeklődés fölkelését tartja a legfontosabbnak. Meddig mehet el ez a fajta oktatásmodell? Melyek a korlátai? Elképzelésében ehhez a modellhez az érvényben levő tizenkettedikes tankönyv — és tanterv — áll a legközelebb. Véleményét nem kívánja „ráerőszoakolni“ a tanulóra. „Megtöltja“ neki, hogy ismereteket szajkózzon.

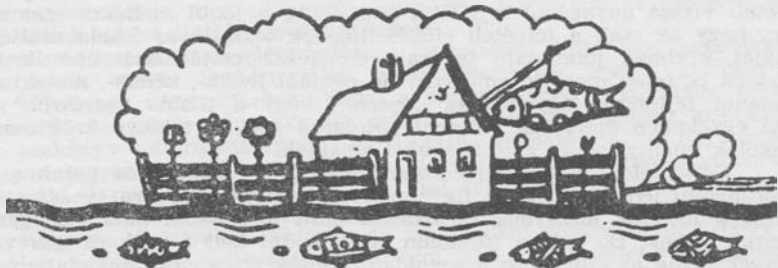
Egy vers nem azért jó, mert a tankönyv tárgyalja

Mi történik akkor, ha a tanuló nem hisz az információknak? Még ebben az esetben sem célravezető a tankönyv „tekintélyére“ hivatkozni. Egy vers nem azért jó, mert a tankönyv azt tárgyalja. A tanár ebben az esetben próbáljon úgy meggyőző lenni, hogy elgondolkoztassa a tanulót.

A választ a tanárnak kell megadnia

A tanítás gyakorlata még számos ilyen vagy ehhez hasonló kérdés megoldását követeli meg. Ezek egy részét már sikerült megnyugtató módon tisztázni. Más kérdéseket a közeljövő oktatási gyakorlatában kell majd megoldani. Az új tantervek kapcsán felmerülő gondok körvonalazásával az anyanyelvtanítás bonyolult folyamatát szerettem volna érzékeltetni.

Még egyszer hangsúlyozom: a tanterv csak keret. A fölmerülő kérdésekre a választ a tanárnak kell megadnia — az iskolai munka mindennapjaiban.



Buday György: Elmehetsz a házam előtt... (Szegedi Kis Kalendárium, 1934)