

Az irodalomtanítás szemléleti változása

A rendszerváltozás után az irodalom közéletpótló szerepe megszűnt. A különböző attitűdvizsgálatok, amelyet Csapó Benő (2000) és Kocsis Mihály (2000) végeztek, jól mutatják a változásokat. Míg korábban az irodalom a gyermekek legkedveltebb tantárgyai közé tartozott, most a középmezőnyben foglal helyet, s az V–XI. évfolya-mon csökken a népszerűsége. (A nyelvtan a fizikával és a kémiával a sor végén kullog.) Emellett az irodalom is a „nehéz” tárgyak listájára került. Bonyolult összefüggéseket rejtő elméleti ismeretek tárháza lett, rengeteg adattal, ismerettel, melyet tanulni, azaz „magolni” kell. Élményközvetítő szerepe, életközelsége eltűnt az osztálytermekből.

A média megváltoztatta a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, amelyben az olvasásnak kitüntetett szerepe volt. A televízió, a mozi, videojáték, a számítógép, az Internet az információszerzés új lehetőségeit nyitotta meg, melyben a képi és szöveges információk aránya az utóbbi kárára mozdult el. A szöveg már csak kiegészítője a vizuális információknak.

Az információk feldolgozásának mélysége is alapvetően megváltozott. Gyors befogadás, majd gyors felejtés. Ezek a tendenciák csökkentik az elmélyült, értő olvasás, az irodalmi művek tartós befogadásának esélyeit. „A magyartanároknak az, »elidőzés« tanítása az alapvető feladatuk.” (Arató László 2000) Meg kell hagyni az időt arra, hogy a gyerekek művekkel találkozhassanak, s azt feldolgozzák, értelmezzék.

A mai magyar irodalomtanítás egyik nagy hibája, hogy a tananyag el-végzésének – azaz az irodalmi kánon minél teljesebb átadásának – a bővölete sokszor kapkodásra, felületességre kényszerít, az irodalomtanítás alapvető célja ellen hat.

A tömegkultúra átfogja az élet szinte minden területét. Ez az irodalmat ért legnagyobb kihívás. A „magaskultúra”, a minőség terjedése ebben a közegben nem demokratikus elvű, mint ahogy a kánon közvetítése sem az. A piac- és profitorientált világban, ahol a tömegkultúra közvetítése óriási üzlet, a gyerekeket nem lehet elzárni a annak hatásaitól. Minden ilyen törekvés ellentétes hatást vált ki.

Ezt tapasztalhatjuk az irodalomtanítás esetében is. Egyetlen út az lehet, hogy megpróbáljuk a tömegkultúrát is beemelni a tanításba.

Almási Miklós (1992, 46) a kortárs művészetet és kultúrát egyfajta hármas univerzumban képzei el, ahol a klasszikus, a modern és a populáris kultúra egymás mellett létezik. Elemzéséből jól kitűnik, hogy a három közül a klasszikus és a populáris kultúra áll egymáshoz közel, hiszen ez utóbbi mindig is felhasználja a klasszikus kultúra eszköztárát, narratív struktúráit egyfajta szűkített kóddal és jól megtervezett intertextualitással.

Ennek eredménye lesz az, hogy könnyen, jól befogadható műveket hoz létre, s kielégíti többek között a befogadó azonosulásvágyát, hősigényét, álomigényét, kellemesség iránti vágyát.

Ezt a klasszikus és populáris kultúra közötti szálát kihasználhatná az irodalomtanítás. Hatása megmutatkozna mind az eredményességben, mind a tárgy elfogadottságának növekedésében.

Az irodalom megszerettetését, az értő, műértelmező olvasás elérését, a gyerekek felől kell végiggondolni. A 10–14 éves korosztály számára ennél több feladatot nem kellene elvégezni az irodalom tanításában. Életkoruknak megfelelő olvasmányok kiválasztásával, megbeszélésével, vitákkal, értelmezésekkel kell megmutatni az irodalmi művek hatásmechanizmusait (Fenyő 2000, 32).

Ahhoz, hogy a magyar nyelv és irodalom tárgyban is változás következzen be, sok külső feltétel mellett (tankönyvek, továbbképzések stb.) arra van szükség, hogy a pedagógus olvasni és tanítani szerető ember legyen, aki otthonosan mozog a klasszikus, a modern és a populáris kultúrában, és meg tudja szeretetni a gyerekekkel az olvasást, az irodalmat. Ez a legfontosabb cél, valamint az, hogy évszázados beidegződésektől kell megszabadítani a tantárgyat, a tanárokat, s észre kell venni azokat az új feladatokat, melyeket a jelen társadalom ráruház.

Az *irodalomszeretet* lényegét tekintve azonos az *olvasásszerettel*. Természetesen lehet szeretni az irodalomórákat, az ott hallott művek és megismert szerzők iránt is kialakulhatnak pozitív attitűdök, de az irodalom lényege az olvasás által nyújtott élmény, az érzelemmel telített ember- és társadalomismeret. Ezért célszerű, ha az irodalommal kapcsolatos motívumfejlesztés az olvasásszeretet kialakítására, folyamatos ápolására koncentrál (Nagy 1996, 153).

A nyelvtanórák jelentik a mai tanítás másik problematikus területét, leginkább a hetedik osztálytól kezdődően. Az irodalomanyag óriási mennyisége miatt a pedagógusok számos esetben a nyelvtanórák kárára növelik az irodalomra fordítható idő mennyiségét. Állandó szakmai vita tárgya, hogy mekkora legyen a leíró nyelvtan oktatásának mértéke és mennyisége, illetve az, hogy milyen feltételek mellett történhet a modern nyelvészeti irányzatok közvetítése (például a generatív grammatika tanítása). A kommunikáció, a szöveg- és nyelv- tan számos eleme és korszerű ismerete már a nyolcvanas évektől kezdődően fokozatosan megjelent a különböző nyelvtankönyvekben (ennek egyik

példája a Honti-Jobbágyiné-féle gimnáziumi nyelvtankönyv sorozat), a grammatikai rendszer közvetítésében megmaradt a hagyományos leíró nyelvtannál. Egyedüli kísérlet a *Nyelvtan – kommunikáció – irodalom tízenéveseknek* nevű alternatív program volt a nyolcvanas évek végétől (programvezető: Bánréti Zoltán), amely megpróbálta megújítani, azaz adaptálni a modern nyelvészeti iskolák eredményeit, a nyelvtan tanítását. Nem tudott széles körben elterjedni, mert speciális továbbképzést, illetve a tanárok részéről jóval több munkát igényelt volna ez a módszer. Elterjedésének másik akadálya az volt, hogy a gimnázium a felvételi vizsgán a hagyományos nyelvtani ismereteket várta el a diákoktól. A nyelvi képzésnek magára kellene vállalnia azt a feladatot is, hogy eligazodást nyújtson a modern média és az Internet világában a különböző szövegtípusok között. A nyugat-európai tantervekben ez egyre erősebb követelmény. A nyelv-tanítás megújítása akkor valósulhatna meg teljesen, ha megszűnne a nyelvtan és irodalom kettéosztása (ez a gyakorlat egyébként a nyugati országokban nem is létezik, pl. Németországban, az Amerikai Egyesült Államokban) és létrejönne egy valóban integrált nyelvi-irodalmi-kommunikációs képzés. Ebben az esetben az irodalom csak része ennek a hármas rendszernek. Ehhez viszont a jelenleginél több nyelvtan és irodalomóra, illetve a magas osztálylétszámok miatt csoportbontásra lenne szükség. Nyelvi és kommunikációs képességfejlesztés 30 gyerekkel heti egy-két órában szinte lehetetlen feladat. Sem az interaktivitásra, sem a produktivitás erősítésére, sem a differenciálásra, sem pedig az egyéni haladási ütemek kialakítására nincs mód. Ez az irodalomtanításnak is nagy problémája a képességfejlesztés kárára (Kerber 2002, 51–52).

A tanár, a diák, a szülő az értékek átrendeződésének kaotikus világában él. Az iskola célul tűzi ki a munkára való nevelést, s évről évre mégis azt tapasztaljuk, hogy gyermekeink önállótanok, éretlenek. Makacs ellenállással, rövid odafigyelési idő-szakokkal, megmagyarázhatatlan érdektelenséggel, gyakran nyílt ellenszenvvel találjuk szemben magunkat.

A reformok égetően időszerűek tehát, csak az a kérdés, hogy ennek a felelősségnek kellőképpen tudatában vannak-e a szakma képviselői.

A magyartanárok magyarországi szakmai szervezete, a NYIT (Nyelv-Irodalom-Tanítás Társulat) már 1992-ben megfogalmazta az anyanyelv tanításával kapcsolatos szakmai és pedagógiai célkitűzéseit: „az anyanyelvi nevelés általános céljának a személyiségalkotást tartjuk, az iskolai anyanyelv és irodalomtanítást ennek megfelelően személyiségközpontúnak és képességfejlesztőnek gondoljuk el.” (NYIT-Lapok 1992, 2)

Ebből a szemléletből kiindulva vitát okoz már az is, hogy kell-e VII–VIII. osztályban irodalomtörténetet tanítani, vagy elég lenne csak a IX. évfolyamtól? Pedig valójában azt a kérdést kellene felvetni, hogy szükséges-e egyáltalán szisztematikus irodalomtörténetet tanítani a közoktatásban? A tanárok napi munkájuk során állandóan az óriási anyaggal küszködnek. Mit tanítsanak, mit ne? Melyik verset, művet lehet kihagyni, melyiket nem? Ez leginkább a középiskolában válik problémává (de előtte is nagy gondot okoz), ahol a négy évfolyam alatt az antik irodalomtól el kell jutni a XX. század második felének irodalmáig, a kortárs magyar szerzőkig. Ez a hajsza sokszor képtelen és szakmailag teljesen tarthatatlan megoldásokra és kapkodásra kényszeríti a tanárokat.

Le kellene számolni azzal, hogy a kultúrtörténet és irodalomtörténet több év-ezredes történetét négy év alatt be lehet tölteni a gyerekek fejébe, hiszen olyan ismeret-anyagot tanulnak meg, amelyek párhuzamosan „futnak”, nem épülnek szervesen egymásra és nem nyújtanak szemléleti háttérrel az irodalomolvasási képesség kialakításához. Ezért radikálisan csökkenteni kellene az irodalmi kánont.

Összehasonlítva a magyar tanterveket más európai tantervekkel, ilyen maximalizmussal sehol sem találkozunk. A XX. század második felének története, szellemi irányzatai, az egész posztmodern gondolkodásmód hihetetlenül távol van attól a XIX. századi (a kultúrákövetítést csak egyfajta fejlődéstörténeten keresztül elgondoló) szemlélettől, amellyel közelítünk a magyar nyelv és irodalom tanításához.

Nem arról van szó, hogy az irodalomtörténeti szemléletmód káros lenne, hiszen rengeteg fontos felismerés ezen a szemléleten keresztül válik nyilvánvalóvá a gyerekek számára, de ez nem azonos a kronológiai szemléletű irodalomtanítással. Nem az irodalomtörténet kiiktatásáról kell beszélni, inkább arról, hogy mekkora legyen a struktúrában elfoglalt helye. A jelenlegi gyakorlat mind az általános, mind a közép-iskolában valójában tarthatatlan. Paradigmatikus, alapvető változtatásra lenne szükség (Kerber 2002, 52).

1. Viták az irodalomtanítás körül

Bókay Antal *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei* című tanulmányában (1998, 125) felvázolja, hogy az irodalom hermeneutikai problémává válása miképpen osztja szakaszokra magát az irodalomtanítást is: irodalomtanítás előtti szakasz, irodalomtanítás első szakasza, modern irodalomtanítás és posztmodern irodalomtanítás. Tanulmányában felvázolja, hogy nálunk az irodalomtanítás jórészt még a premodern szakaszban van, ahol az

irodalom nevelő jellege, közösségi tradíciója áll a középpontban, fontos eleme a korrajz, az életrajzok és a kronologikus szemlélet.

A modern szakaszban a megértés, a formán keresztüli értelmezés lesz fontos, ahol az irodalom tartalmas individualizációs eszköz. Ehhez a művészetet felfogó percepciók képességeket kell fejleszteni.

A modern irodalomoktatás mellőzi az életrajzot és a korrajzot az irodalmi művek értelmezésében. A kultúrát kódnak tekinti, metanyelvi alapnak. Csakis az irodalom felfogására nevel, mégpedig nyelvi és nem nyelvi formák vizsgálatán keresztül.

A posztmodern irodalomtanítás még ritkább forma hazánkban. Ez befogadó-orientált, élményközpontú, a popkultúrát is a tanításba beépítő, a véleményekre és az intertextuális kapcsolatokra figyelő, a számítógépek világát a tanításba beemelő, egyfajta hipertextuális irodalomtanítást jelent. Természetesen hazánkban is rengeteg módszer létezik, egyes tanárok pedig kísérletezéseik nyomán hallatlanul izgalmas órákat tarthatnak, de az egész magyar irodalomtanítás jórészt még a modern előtti szakaszban van.

Arató László (2000, 12) az irodalomtanítás hatféle koncepcióját különbözteti meg:

1. A nemzeti irodalmi örökség áthagyományozása – a világirodalmi (eu-rópai?) összefüggések felvázolásával. Ehhez: irodalomtörténeti ismeretek tanítása, kanonizált művek kanonizált értelmezésének tanítása.
2. Élményközpontú-reflektálatlan irodalomtanítás.
3. Élményközpontú kreatív-produktív irodalomtanítás.
4. A műértelmezés technikáit és fogalmi kereteit középpontba helyező irodalomtanítás.
5. A kommunikációs képességek fejlesztését középpontba helyező irodalomtanítás.
6. Az önértelmezést, önmeghatározást középpontba helyező irodalom-tanítás.

A hat módszer közül országunkban az irodalomtanítást az első uralja, melyhez kismértékben kapcsolódik a negyedik szempont, de olyan próbálkozások is történtek és történnek (tankönyv, tanterv szintjén), amelyek elindították az irodalomtanítást a kommunikációs képességek fejlesztésének az útján, amit konkrétan vizsgálok a későbbiekben egy alternatív tankönyv kapcsán. Hiszen ennek a tantárgynak óriási hatása van a gyerekek későbbi életére, kommunikációs, szövegértési képességeire, lehetetlen látványos eredményt, javulást elérni addig, amíg az oktatásban az első koncepció az uralkodó.

A tanárképzésben kitüntetett szerepet kell adni a módszertani kultúra fejlesztésének, a képességfejlesztés különböző módszereinek, az alternatív pedagógiák megismertetésének, de nemcsak elméleti szinten, hanem iskola- és óralátogatásokkal is. A tanárjelölteknek részletesen meg kellene ismerniük a gyakorlatban létező mód-szereket, alternatív lehetőségeket.

Fel kellene lazítani a merev szakmódszertan-oktatást, a gyakorlóiskolák jelenlegi zártságát, izoláltságát. De a reformot nem ezen az oldalon kell elkezdeni, hanem magában a tanárképzésben, a módszertan oktatásában.

Fűzfa Balázs (2002, 32) éppen arról ír, hogy a tanárjelöltek szöveg- és irodalomértelmezési gyakorlatát milyen előfeltevések határozzák meg. Tapasztalatai szerint a modern irodalomértelmezési technikák, szövegértelmezési gyakorlatok szinte teljesen ismeretlenek előttük. A szemléleti háttérrel van gond, mert a magyartanárok többsége még mindig konkrétan megtanítható ismeretanyagot tűz ki célul az irodalom-tanításban.

2. Tantervek átértékelődése

Milyen lehetőségek kínálkoznak ahhoz, hogy az irodalomtanítást a meg-tanítandó ismeretekről „átbillentsük” a képességfejlesztő irodalomtanításra? Próbálkozások történtek tanterv és tankönyvek szintjén, hazánkban Tulit Ilona és Orbán Gyöngyi alternatív tankönyvei kínálják a lehetőséget a képességfejlesztő irodalomtanításhoz. A hagyományos tantervek többnyire olyannyira előíró jellegűek, hogy a tanár számára kötelezővé teszik a tanítandó művek listáját.

Vizsgáljuk meg, hogy milyen szemléleti háttér működik a jelenlegi tanterv mögött. A cél megfogalmazása helyett a magyar nyelv és irodalom tantervében fejlesztési követelmények szerepelnek. Hasonlítanak ugyan a megszokott tantervi célokhoz abban, hogy a tanítás feladatairól beszélnek, viszont, ha tüzetesebben megvizsgáljuk őket, kiderül, hogy a tanári feladatok nem függetlenednek a tanulótól, azaz a tanári „feladat” leírása egyben olyan tanulói képesség-együttes is, amelynek terében a tanulás folyamatában valamiféle változásnak, elmozdulásnak, fejlődésnek történnie kell. A fejlesztési követelmények azt vázolják, hogy a tankönyvszerzőknek, a tanárnak hogyan kell igazodnia a megnevezett képességek egyre újabb problémahelyzetekben történő újjászerveződéséhez, működéséhez. Ezek hosszú távú tantervi fejlesztési követelmények, nem egy tanévre, hanem – átítelve az egyes évfolyamokon – az általános iskola felső tagozatos anyanyelvi neveléséhez, ugyanakkor a középiskolai szakasz egészének tantervi követelményeihez is kapcsolódnak a következő képességterületeken:

1. a szóbeli közlés megértése,
2. a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése,
3. a szövegolvasás képességének fejlesztése,
4. az írásbeli kifejezőképesség (fogalmazás) fejlesztése.

Miért van ez így? A tanterv alapvető rendezőelve az a szemlélet, hogy a tanulás képességfejlődés, a képességet pedig nem úgy kell elképzelnünk, mint ami nincs és meghatározott időegységben ki kell formálni a tanulóban, hanem olyanként, mint ami csíráként vagy valamilyen képességszinten eleve megvan az emberben (a tanuló is kommunikál, szöveget olvas). A képességek fejlesztése ugyanakkor ellenáll a direkt taníthatóságnak, azaz valamely képesség csak folytonosságban, működése közben módosulhat. Ahogyan beszélni és járni csak beszélve és járva tanulunk meg, olvasói képességeink is csak olvasás közben fejlődhetnek. Nem véletlen tehát, hogy a szövegolvasás képessége csakis az olvasói szerep gyakorlásával, magával az olvasással alakulhat, fejlődhet.

A fejlesztési követelményekhez mint nyitott kerethez szervesen kapcsolódik a tanterv központi része: a *részletes követelmények és tevékenységpéldák* egysége, ezeknek alárendelten pedig a további tantervi alegységek: a *tartalmak, témák, alapsfogalmak, isme-reték*. Ezeket a tényezőket – noha külön egységekbe szerveződnek – a valóságban, a tanítás tervezésekor, a tanulás folyamatában, az értékelés során, együttesen kell figyelembe venni.

Ez a hárompillérű rendezési elv azon alapszik, hogy valamely képesség működése során változik, s ez a működés csak tevékenység helyzetben történhet. Azaz a pszichikumban létrejövő folyamatos változás nem önmagából indul ki, hanem hiteles, valódi feladathelyzetek sora váltja ki. A valós feladathelyzet pedig elképzelhetetlen valamilyen tartalom, ismeret működtetése nélkül. Ebben a hármasságban: *képesség, tevékenység, tartalom*, az is kiderül, hogy elsősorban nem tananyagot, hanem gyermeket „tanítunk”, mégpedig úgy, hogy a tapasztalati szinten kialakult, meglévő képességeket valamely tevékenység révén mozgásba lendítjük. Tanárként tehát ehhez kell olyan valódi tanulási szituációkat teremtenünk, amelyekben a működő ismeretek révén a képesség tudatos szintre fejlődik, s lehetővé teszi az egyre újabb és egyre bonyolultabb problémák megoldását, megértését. A későbbiekben, a tankönyvelemzés során konkrét példákkal is alátámasztom a fentebb leírtakat.

„A képességfejlesztés (a kerettantervi követelményekben körülírt képesség-területek, követelmények) megkönnyíti a folyamatos értékelést, megfigyelést, hisz a követelmények egyrészt azt is magukban foglalják, hogy a tanulás folyamatát, annak egy adott szakaszát követően, vagy egy hosszabb tevékenységsor elvégzése során miben és mennyiben módosulhat (az elvárások, a tervezés szintjén) a tanuló előzetes tapasztalata, tudása, ugyanakkor visszacsatolás során szempontként alkalmazhatók annak mérlegeléséhez, hogy az új feladathelyzetben leszűrődő tapasztalatok a valóságban tényleg módosították-e az előzetes tudást.” (F. Ferenczi 2003, 132)

3. Értékelés és rejtett tanterv

Hogy a fentebb említett módosítás követhető legyen, az értékelés több szempontját is figyelembe kell venni. A hatás akkor következik be, ha az értékelés:

1. sokoldalú: változatos formákat ölt,
2. dinamikus: nyomon követi a változásokat,
3. árnyalt jelzéseket ad,
4. kiküszöböli a „beskatulyázást”,
5. differenciált,
6. összhangban van a tantervi követelményekkel, a tantárgy jellegével,
7. egyértelműen jelzi a teljesítmény értékét,
8. önértékelésre nevel (Gácsér 1997, 45).

Követhető a szemléleti változás, hiszen a tudás átértékelődése maga után vonja az értékelés átértékelődését is. Rendkívül fontos, hogy a folyamatos értékelést könnyíti meg, hiszen az ismeretközpontú oktatás majdnem teljes egészében csak a szummatív értékelésnek ad helyet.

A rejtett tanterv elmélete szerint az iskola nem csak úgy hat a gyerekekre, ahogy azt a hivatalos dokumentumok, tantervek, tananyagok rögzítik. A tanárok különböző rejtett hatásmechanizmusokon keresztül közvetítik saját értékrendjüket és a társadalmi környezet elvárásait, kijelölve ezzel az egyes gyerekek helyét a szűkebb csoportban és a társadalmi szerkezetben. A rejtett tanterv „tanításának” sokféle konkrét formája van, a legfontosabbak a tanárok értékelő megnyilvánulásaihoz kapcsolódnak, és pedig az, hogy egy kérdés megválaszolása és a benne lévő tartalmak értékelése implicit módon mit közvetít a gyermek számára.

A „rejtett tanterv” mint olyan – absztrakció. Használata a kutatás, az elmélet-alkotás, továbbá annak szempontjából célszerű, hogy kezelni lehessen egy, a szervezett tanítást-tanulást kísérő sajátos jelenséggé. Megjelenési formájában azonban mindig konkrét, különféle tényezők összjátéka termeli ki és tartja működésben. Valójában tehát csak „rejtett tantervek”-ről beszélhetünk. Elmaradhatatlan kísérőjelensége a tudatos, deklarált célok,

követelmények szerint szervezett tanítási-tanulási folyama-toknak. Hatékonysága nemritkán legalább olyan jelentős (esetenként jelentősebb), mint a szándékos pedagógiai ráhatásoké. Az iskola tényleges hatásrendszere e kettő (manifeszt és latens hatások) különböző arányú „keverékéből” szerveződik.

A rejtett tanterv és értékelés viszonyát Szabó László Tamás (1998) a következőképpen szemlélteti: Ha a gyerekek folyamatosan, a tankönyvi sorrendben és részletezéssel fel kell mondaniuk az anyagot, a többség nem tehet mást, mint azt, amit tesz: megtanulja a tankönyv szövegét. Mi történik akkor, amikor a gyerekek tanulja a tankönyvi szöveget? Gyakorolja magát abban, hogy egyre könnyebben, egyre gyorsabban tudja emlékezetébe vésni azt, amit számára megfogalmaztak. És, ha olyan a tankönyv, hogy nincsenek benne konkrétan megtanulható szövegek, hanem beszélgetésre készítő feladatsorok, akkor mit tesz a gyerekek, mi az, ami „lecsapódik” benne?

4. Tankönyvelemzés

Romániában a magyar nyelv és irodalom volt az első tantárgy, amelynek a tankönyvi kínálatában lehetőség volt választásra. Köszönhető volt ez a nyolcvanas évek alternatív programjainak, melyek először csak kísérleti könyvekként jelentek meg, majd a kilencvenes évek elejétől szerepeltek a hivatalos tankönyvjegyzékben.

Tulit Ilona V. osztály számára írt magyar nyelv és irodalomolvasás tankönyvét 1998 nyarán vehettünk a kezünkbe. Tulit Ilona könyvének már az *Ajánlása* is meg-határozó: „Ez a könyv vidám és kíváncsi gyerekekkel szeretne beszélgetni. Kérdező könyv, feltételezi a beszélgetőtársat: azt a kisdíákot, aki a válasz után kutatva maga is kérdezővé válik. A kérdés a válaszban nyer értelmet, a könyv a beszélgetés nyomán válhat élővé. A gondolkodó feladatmegoldás, a feltételezett párbeszéd eredménye az anyanyelvről és irodalomról, a nyelvet használó és azzal teremtő emberről, a világról épülő tudás.” Továbbá azoknak ajánlja, akik szeretnek gondolkodni és játszani, kíváncsiak a valóság és a képzelet világára, vállalkoznak felfedező kalandokra.

A szelídség, a jóság, a biztatás szól az egész tankönyvből, ahogy a szerző kinyújtja kezét a tanár és a kisdíák felé, a világra és önmagukra nyitja a gyermekek szemét. A tankönyvben olyan feladatsorok és kérdések követik egymást, amelyek megoldása révén az ötödikesek megtapasztalják a rendet, a rendszert a versben, a prózában, a nyelvben. A műértelmezéshez szükséges fogalmak észrevétlenül lopják be magukat a nyiladozó gyermeki értelemben, s a látszatra nehéz műszavak passzív szó-készletük részévé válnak.

Tulit Ilona tankönyvében nem válik el irodalomtanítás, nyelvtan és fogalmazás. Ez a tankönyvszerkezet a megismerés folyamatszerűségét biztosítja.

Elsődleges szempont, hogy a tankönyv nem műközpontú, hanem befogadó-központú, a gyerekek életszerű tapasztalataira épít, ami a példák során majd kiderül. A tanulás tevékenység közben történik a képességek működtetése által, nem arra keressük a választ, hogy mi fog történni, illetve minek kell történnie a tanórán, hanem arra, hogy vajon mi is történhet majd a gyermek „fejében”.

A tartalmi elemek elrendezésekor nem az irodalmi kánon az elsődleges szem-pont, mivel a tartalom csak lehetőségként, eszközként szolgál a tantervben megfogalmazódó fejlesztési követelmények megvalósításához. Az irodalomolvasás tartalmi beépülnek a követelményrendszer belső logikai rendjébe, tehát a nem irodalmi és irodalmi beszédhelyzetben történő szövegértés és értelmezés nem választható el a beszédnek, a beszédértésnek, illetve a szövegalkotásnak a követelményrendszer belső összefüggéseit szem előtt tartó tartalmi egységeitől. A tartalmak sorrendje, elrendezése, egymásra építése magának a szövegolvasás folyamatának rendelődik alá. Ennek a folyamatnak a belső logikáját a tanár dönti el. A tartalmak tehát nem lineáris sorrendiségben, hanem témakörök szerint rendeződnek, figyelembe veszik az előző évfolyamokhoz viszonyított bővítést, újrarendszerezést, az új alapfogalmaknak, ismereteknek a már működő ismeretrendszerbe való tapasztalati úton történő beépítését.

Nézzünk néhány példát a leírtak igazolására, előtte azonban meg kell említenem néhány eligazodási szempontot, éspedig a következőket:

A tankönyvben három szövegtípust különböztetünk meg:

1. Irodalmi szövegek: az interpretációban ezeket kell megszólaltatni.
2. Kérdés- és feladatsorok, melyek hozzájárulnak az irodalomolvasási képességek fejlesztéséhez.
3. Magyarázó szövegek, amelyek a megértési folyamatot segítik elő.

Az elemzés tárgyát a kérdés- és feladatsorok képezik, mivel ezek működtetik azokat a képességeket, amelyeket a későbbiekben bemutatok. Ezek a feladatsorok kérdés formájában beszélgetésre „invitálják” a gyerekeket, saját olvasói tevékenységükre alapozva, s ebben a beszélgetői tevékenységben történik majd mind a mű, mind önmaga megértése.

Első fejezet: **Őszi gyöngyök**

Első feladatsor:

1. „Az őszenek melyik szakaszát szemléljük a versben: őszelő, az őszi dereka (középe), az őszi vége? Miből következtettél erre? Válaszodat magyarázd a vers szövegével, idézd a megfelelő sorokat.”
2. „Figyeljétek meg, az utolsó versszak csupa felsorolás! A költői „leltár” számbaveszi azt, ami az őszenben pusztá (üres) és ami gazdag (tele). Ebből az „összefoglalásból kiindulva úgy olvassátok a verset, hogy a költő megállapításaihoz társítsátok a megfelelő képet:
Pusztá a kert, a mező, a határ:
Tele a kamra, a pince, a padlás, a hű, a magtár.”
3. Képzletben sétáljatok ebben az őszenben fényképezőgéppel vagy filmező géppel a kezetekben! Beszéljétek meg, mit fényképeztek, filmezték a versben megjelenített valóságból, mondjátok el, mi látszik majd a felvételeken! Hogyan jelenít meg a fénykép, a film látható (vizuális) nyelven azt, hogy „fakul a fű törzsa csendben?” (Tulit 1998, 5)

Ahogy az első kérdést elolvassuk, meghökkenünk, mert nem a megszokott kérdéssel indít. Nem azt kérdezi, hogy miről szól a vers (ami eltávolítana a verstől, mintha valami külső dologra vonatkozna), hanem magára a versre irányítja a figyelmet. Már ezzel az első kérdéssel elindít egy olyan folyamatot, ami szervesen illeszkedik majd a követelmények rendszerébe, és pedig a szövegolvasási képességek fejlesztésének a folyamatát. Rejtett tantervi síkon is elindul a szemléleti háttér megalapozása, hiszen a művekkel való találkozáskor a gyerek a műben keresi majd a megválaszolható kérdéseket és nem azon kívül. Ebben az esetben képes kell legyen a téma megragadására, ami a következő kognitív képességeket működteti: kiválasztás, indoklás megadott szempontok alapján.

Az olvasói szerep gyakorlása előtérbe kerül az elmélyülő olvasás által, a képek szerepének a felfedezésekor a szóképek megfeleltetésével. A globális jelentés felől közelíti a részeket, s ezzel ráirányítja a figyelmet a szövegszervező elvre. A megfigyeltetés és kiválasztás képessége működik. Rejtett tantervi szinten azt sugallja, hogy a szöveg részeinek funkciója van.

A belső képlátás képességének a fejlesztését célozzák meg a 2., 3. számú kérdések (fiktív valóság, versben megjelenített valóság). Felfigyel a nyelvi megformáltság szerepére, a poétikai kódra (auditív és vizuális elemek összekapcsolása). Saját olvasói tapasztalata alapján felfedezi, hogy a vers képei képzelet által érzékelhetőek. Megadott szempontok alapján felfedezi, hogy az érzelmi hatásnak melyek a forrásai, felfedezi a művészi szöveg szemléletessége, érzékletessége és érzelmi hatása közötti viszonyt.

Mi történik továbbá?

A következő lépésben a tankönyvíró összefoglalja és továbbsegíti a gyerek gondolkodását az elindított megismerő folyamatban.

„Beszéltünk már arról, hogy a művészi szöveg az érzékelhető dolgok (látható vagy vizuális, hallható vagy auditív, tapintható, ízlelhető, szagolható) megjelenítését gyakran a képzeletünk működtetésével éri el.”

1. „Értelmezétek a napot emberként szemlélő szakaszok jelentését, majd tanuljátok meg ezeket könyv nélküli bemutatásra. Figyeljétek arra, hogy a verssorok vége nem jelenti a gondolat, a mondat végét is.
2. A kellemes bangulatú kirándulásokról készült rajzokon a nap többnyire sugárkoszorúban mosolyog. A vershez igazodva rajzoljátok le a szokatlanabb, a szemüveges napot!” (Tulit 1998, 6)

A feladat működtetni kezdi az előzetes tapasztalatot, és kibővíti egy újabb szemponttal a poétikai kódra vonatkozóan. Már ebből a néhány példából is kiderült, hogy egyik kérdés feltételezi a másikat, tulajdonképpen egymásból építkeznek, s mind magasabb szintet érnek el ugyanabban a témában, ezt jelenti a tartalmak témakörök szerinti elrendeződése és magasabb szintre emelése.

Összefoglalva: milyen ismeretek és képességek működnek és milyen helyzetben? Életszerű helyzetben, a tanulók előzetes tapasztalataira építve működtetik azokat az ismereteket, amelyek a vers tartalmi és formai elemeire vonatkoznak, s ezáltal a képességek is működésbe jönnek és folyamatosan értékelhetőek. A tankönyv szemléleti háttére azt sugallja, hogy a tudás újfajta megközelítési módjával állunk szemben. Az irodalmat nem a megtaníthatóság felől közelíti, hanem olyan beállítódást kíván szorgalmazni, ami egy másfajta látásmódot nyújt az irodalmi művek olvasása során.

Bibliográfia

- Almási Miklós: *Antiesztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. Budapest, 1992, T-Twins.
- Arató László: Válaszúton a magyar tanítás. In *Új Pedagógiai Szemle*. 2000.
- Bókay Antal: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In *Irodalom-tanítás az ezredfordulón*. Celldömök, 1998, Pauz Westermann Könyvkiadó.
- Csapó Benő: A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. In *Magyar Pedagógia*. 2000/3.
- Fenyő D. György: Az irodalomtanítás állapotáról. In *Beszélő*. 2000. július-augusztus. 61–65. o.
- Fóris-Ferenczi Rita (szerk.). *Beszélgetőkönyv a megértő irodalomoktatásról*. Sepsiszentgyörgy, 2003, T3.
- Fűzfa Balázs: Iskola a határon? Irodalomtanítás ma és holnap. In *Élet és Irodalom*. 2002/19. sz.
- Kerber Zoltán: A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezred-fordulón. In *Új Pedagógiai Szemle*. 2002/10. sz. 45–49. o.
- Kocsis Mihály: Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. In *Iskolakultúra*. 2000/8.
- Nagy József: *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Szeged, 1996, Mozaik Oktatási Stúdió.
- Szabó László Tamás: *A „rejtett tanterv”*. Budapest, 1998, Magvető.
- Magyar nyelv és irodalom. Tanterv az V–VI. osztály számára*.
- Tulit Ilona: *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Sepsiszentgyörgy, 1998, T3.
- Veszprémi László: Az ellenőrzés és értékelés pedagógiája. In Gácsér József (szerk.): *Pedagógiai antológia V*. Szeged, 1997, JGYTF Kiadó. 41–71. o.