

GOMBÁR ZSÓFIA

A *Hamlet* tanításának története a középiskolai irodalomtankönyvek tükrében az 1950-es évektől napjainkig

- ROS Én emlékszem, hogy volt idő, mikor nem szerepeltek kérdések.
 GUIL Mindig szerepeltek kérdések. Egyik széria helyett a másik, nem sokat számít.
 ROS Válasz, az volt. Mindenre volt válasz.
 GUIL Elfelejtetted.
 ROS (*kitör*) Nem felejtettem el – hogy mindig emlékeztem a saját nevemre – meg a tiédre, igenis! Akárhova léptél, válaszba botlottál. Föl se merült a kérdés – tudták, hogy ki vagyok, ha meg nem, hát megkérdezték, és én megmondtam nekik.

(Tom Stoppard: *Rosencrantz és Guildenstern halott*)

Bevezetés

A tanulmány közel hat évtized tizenegy irodalomtankönyvének William Shakespeare *Hamlet* című drámájáról szóló fejezetét tekinti át részletesebben.¹ Az elemzés célja elsősorban az volt, hogy a *Hamlet*-kép változásaival együtt a hazai irodalomtanítás alakulását is nyomonkövessük. Kérdés persze, hogy a tankönyv, mint kordokumentum mennyire nyújt hiteles képet a múlt magyaróráiról. Fűzfa Balázs egy kerekasztal-beszélgetés során az irodalomtanítást a színházhoz, az irodalomtanárt pedig a színészhez hasonlította. Akárcsak a színházi előadás, maga az irodalomóra is egyszeri és megismételhetetlen. Ami az órán létrejön, az még egyszer ugyanúgy soha nem jöhet létre.² Azonban minden színdarab, irodalomóra, még ha közönsége folyton változik is, rendelkezik egy állandó szöveggel, amely az egység problémáját hivatott normalizálni. Az irodalomtanítás esetében ez a szöveggel nem más, mint az irodalomtankönyv. A múlt irodalomórái valóban rekonstruálhatatlanok teljes valójukban, de a tankönyvek szövegeit, struktúráját, kérdéseit vizsgálva bepillantást nyerhetünk a kor általános tanítási és tanulási szokásrendszerébe.

Érdeemes lenne egy pillanatra elidőzni a tankönyv általános szerepének kérdésénél. Az irodalomtankönyv elsődleges használói a diákok, és csak másodsorban (fel)használói a tanárok. Azt, hogy a tanár mit és hogyan tanít, elsősorban az fogja meghatározni, hogy magának a tanárnak milyen iskolai mintái, milyen szerzett ismeretei vannak. Az irodalomkönyv a magyartanár számára igazából csak segédeszköz, ha úgy tetszik, egy bármikor átirható forgatókönyv. A tankönyv³ így rendszerint pusztán passzív szereplője az irodalomóráknak. Fenyő D. György egyik cikkében négy korszak irodalomtanítását jellemzi.⁴ Itt írja például, hogy a 60-as, 70-es években nem volt divat használni a tankönyveket. A jó tanár ismérve az volt, hogy nem tankönyvből tanított, hanem sokkal több-

bet adott annál. Bármennyire megdöbbenő is, de a magyartanár az 50-es évek szigorú, fojtogató légkörében is meglepő szabadsággal rendelkezett óráinak menetét és a tankönyv használatát illetően. Az 50-es évek irodalomtankönyvének politikai sallangjait a tanár akár ki is csukhatta az osztályteremből. Furcsa ellentmondásnak tűnik, hogy az 1950-ben életbelépő tanterv,⁵ bár egy új „egy tankönyves” rendszert vezet be, évtizedekre megfosztva a pedagógusokat és tanulókat a szabad tankönyvválasztás jogától, magát a tankönyv használatát nem szabályozza különösebb szigorral. A tantervhez készült szakmódszertani útmutatás a tankönyvi anyag felhasználását egyedül a tanulók órán kívüli foglalkoztatása című fejezetben említi: „A tanulók felhasználhatják otthoni készülésük közben a tanári előadásról készített jegyzeteiket..., a tankönyv megfelelő elméleti és szemlélyenes részét és az esetleg megadott irodalmat, a házi olvasmányokat.”⁶

A tankönyv osztálytermen kívüli helyét még inkább erősíti a tanterv következetlensége: a kötelező olvasmányként megjelölt Shakespeare *Szentivánéji álomja* a 2. osztályos gimnazisták számára készült ideiglenes tankönyvben még említés szintjén sincs jelen, helyette a könyv a *Lear királyt* elemzi. A kötelező olvasmány feldolgozásakor a tanár egyedül saját ismeretire támaszkodhatott.⁷ A tankönyv így úgymond igazoltan hiányzik az irodalomóráról. Az irodalomtankönyvek egészen a 70-es évek legvégéig lényegében nem is tartalmaztak alaposabb elemzéseket. A művek és a szerzők tankönyvbeli jelenléte csak tájékoztató jellegű, mintegy sugallva, hogy az órán melyik író, melyik művéről kell beszélni. Tulajdonképpen a jelenlegi irodalomtankönyv – tanár - tanóra viszony kialakulásának folyamatában kétségkívül fontos szerepe lehetett ezeknek az éveknek is.

1950-től 1978-ig

A *Hamletről* szóló első elemzést Makay Gusztáv és Dallos György 1955-ben megjelent irodalomtankönyvében találjuk. A tankönyv az 1954/55. tanévig használt, több szempontból is elavult, Klaniczai Tibor és munkatársai által fémjelzett ideiglenes irodalomtörténeti tankönyvet váltotta fel. A két Shakespeare-fejezet összehasonlításából kitűnik, hogy a Dallos György által írt fejezet szembevetően igényesebb, szakmailag is lényegesen kidolgozottabb.

Az ideiglenes tankönyv Shakespeare pályáját két részre osztja, pályájának első felének végét „körülbelül” 1600-ra teszi. Az első pályaszakaszban a drámaíró „a feudális arisztokrácia részéről fenyegető veszélyt tárta fel drámáiban”, míg a másodikban ugyanannak „bűneit komor, megrázó tragédiákban mutatta be”. Az életműről mást nem tudunk meg, még a drámák címét sem(!). A tankönyv arról is hallgat, hogy a tragédián kívül Shakespeare-nek lennének egyéb műfajú alkotásai is. A tankönyvíró úgy gondolhatta, hogy a vígjáték „léha” formái nem lennének méltók Shakespeare egyéb „haladó” alkotásainak „nevelő és példamutató” világnézeti értékeihez. A Makay-Dallos-féle tankönyv a shakespeare-i életművet már három, pontos évszámmal ellátott szakaszra osztja, és a drámákat is ennek megfelelően csoportosítja. Tizenhárom művet említ, amelyből hatot néhány mondatban, a *Hamletet* viszont négy oldalon keresztül tárgyalja. A tananyag részletesebb korrajzzal, történelmi háttérrel, recepciótörténettel bővül. Az ideiglenes tankönyv setesuta mondatait érthető, a marxista propagandairódomtól valamelyest letisztultabb nyelvv váltja fel.

Az ideiglenes tankönyv nyelvezetének minőségi javulásán túl érezhető egyfajta ideológiai lazulás is. Amíg az ideiglenes tankönyv előszava kiáltványként harcot hirdet a „reakciós”, „pártatlan” írók ellen, addig a Makay-féle irodalomtankönyv már megtűri jelenlétüket. Az irodalom teljes megértéséhez „a maradi felfogásnak és ízlésnek a legjelentősebb képviselőit is” figyelembe kell vennünk, mondja, ezért is foglalkozik a tankönyv néhány „kevésbé értékes” íróval és költővel. Shakespeare életrajza is módosul kicsit. A Makay-féle tankönyv szerint Shakespeare már „jómódú polgári családból” származik, nem „kisvárosi polgárszülők gyermeke”. Kezdeti „lovászfíú karrierje” (amikor a színházlátogató nemes urak lovaira ügyelt) kiegészül „a hagyomány szerint” megjegyzéssel. Shakespeare drámáit már nem csak a „haladó társadalmak” és a Szovjetunió népei „értik és értékelik” lepipálva a „hanyatló angolszász imperializmust”, hanem Lessing, Goethe, Puskin is csodálta, sőt előkerül Babits Mihály neve is mint műfordító. Ettől függetlenül a szöveg nyelvében továbbra is érezhetően ott feszül a marxista-leninista retorika. Így Hamlet bukásának oka például az, hogy nem ismeri fel a proletariátus erejének jelentőségét. Brutus tragédiáját is ebben látja, hiszen „nagy tömegek részvétele nélkül nem alakíthatunk történelmet”. Romeo és Júlia tragikus halála pedig nem más, mint „tiltakozás a feudális osztályelfogultság ellen”.

Kovács Lajos *Irodalmi olvasókönyve*, valamint Szappanos Balázs és Vidor Pálné *Irodalomtörténet II.*-je pártpolitikai szempontból már sokkal szellősebbek. Lényegében csak a megfogalmazásból érzékeljük az akkori politikai irányvonal jelenlétét: „Özönlott az összeharácsolt vagyon” Angliába. Shakespeare „különösen a zsarnokság iránti gyűlöletét látta igazolva az ókori zsarnokok példáján és történetében.” A reneszánsz embe- re „A vallásos képzetekkel nem szakít teljesen”....de „már az a meggyőződés fűti, hogy a társadalom saját erőnkéből is megváltoztatható, s dolgainkat itt a földön kell elrendeznünk.” A tankönyvek szövegezése egyszerű, szándékosan leegyszerűsített. Ez a Kovács-féle tankönyv részéről érthető is, hiszen a korrajzot, az angol dráma történelmi hátterét és a reneszánsz színház jellemzését a könyv olvasmány formájában taníttatja meg a diákokkal. Egyetlen drámát sem említ, viszont szemelvények segítségével elemzi a *Julius Caesart*, szöveggyűjtemény része pedig egy-egy jelenetet hoz a *Romeo és Júliából* és a *Szentivánéji álomból*. Mivel a Kovács-féle tankönyv a Hamletről nem tartalmaz elemzést, tanulmányunk szempontjából kevésbé fontos, így a könyv tartalmi elemzésével nem foglalkozunk. Ennek ellenére meg kell említnünk, hogy ez az első irodalomtankönyv, amelyben a tanulóhoz intézett kérdéseket találunk(!). A kérdések azonban sokszor sablonosan repetitívek, sorrendjük esetleges és funkciójuk sem teljesen világos. A Szappanos-Vidor-féle tankönyvben továbbra sincs a tananyag feldolgozását segítő kérdés. Ugyanakkor hála a nyomdatechnika fejlődésének, mindkét könyv lényegesen több ábrát, illusztrációt, színházi előadásokról készült fényképet tartalmaz.⁸ A Szappanos-Vidor-tankönyv Hamlet jellemzését például négy Hamlet-előadás képe is illusztrálja. Négy színész⁹ négy különböző jellemet formál, amely a hős sokszínű karakterén túl a dráma színházi megjelenítésének végtelen lehetőségeire hívja fel a figyelmet.

Dallos György Hamlet jellemének elemzésekor teljes mértékben elutasítja a „polgári irodalomtörténet” azon téves értelmezését, miszerint Hamlet képtelen lenne a tetterre, és csak meddő töprengésben merülne el. Hamletet forradalmárként, bátor és leleményes hősként tünteti fel, aki nem tétovázik, hanem a kedvező helyzetre várva próbálja „kora

társadalmát... a fejlődés útjára vezetni.” A Szappanos-Vidor-féle tankönyv Hamlet-képe már egészen más. „A modern, vívódó hős megjelenése”: a szerzők fejezetcím-választása már előrejelzi ezt a változást. Hamlet itt már a magányos „mélyen gondolkodó humanista”, aki jogosan halogatja a király megölését, mert célja „nem a bosszú, hanem a büntetés, a jog diadala.” A Makay-Dallos-tankönyv bukásdefiníciója (miszerint Hamlet azért vall kudarcot, mert távol tartja magát a nép tömegeitől) a Szappanos-Vidor-féle tankönyvben is megjelenik, igaz, kevésbé hangsúlyos formában.

Az 1978-as tantervreform után

A magyar irodalomtanítás teljes politikai dezideologizálása az 1978-ban bevezetett tantervreform tankönyveivel veszi kezdetét. A Szegedy-Maszák Mihály és Veres András nevével fémjelzett tankönyvsorozat gyökeres változást hoz a magyar irodalomtanítás eddig megszokott rendszerébe. Rengeteg új szerző és irodalmi alkotás kerül be a tananyagba. A tanterv további újítása, hogy a magyar szerzőket a világirodalomba ágyazottan mutatja be. Így – a világon egyedülálló módon – az irodalomtanításban a világirodalom oktatása ugyanakkora hangsúlyt kap, mint a nemzeti irodalom. A tankönyvben szereplő alkotók ötven százaléka külföldi szerző. Ennek következtében a tananyag hirtelen óriás méretűvé nőtt. Tovább nehezítette a magyartanárok helyzetét, hogy a tankönyv nyelvezete a korábbi tankönyvek leereszkedően egyszerű, már-már gyermeket nyelvével ellentétben lényegesen bonyolultabb, nehezen dekódolható. A szerzők a legfrissebb irodalomtudományi irányzatokat próbálták érvényesíteni a művek elemzésénél, és így igyekeztek azoknak tudományos nyelvét is megtanítani a diákoknak. Ez a nyelvezet azonban teljesen távol állt a középiskolai irodalomórák hagyományos nyelvhasználatától.

A Szegedy-Maszák-féle tankönyv Shakespeare-fejezetének bevezető szakaszát adekvát irodalom- és kultúrtörténeti adatgazdagság jellemzi, ellentétben a régi tankönyvek szerény kor- és életrajzaival. A fejezet nem életrajz-, illetve szerző-centrikus, arányait és tartalmát tekintve egyértelműen az elemzendő műveké a főszerep. Óriási szemléletbeli különbség, hogy az új könyv, elődeivel szemben, az irodalmat nem kizárólag a társadalmi hasznosság szempontjából közelíti meg. Az a meggyőződés, miszerint az irodalom elsődleges célja a társadalom és egyén átalakítása lenne, itt már egyáltalán nem érvényesül. A tankönyv másban is szakít a tradicionális irodalomszemlélettel. Egy-egy korszak kimagasló alkotóját már nem különálló jelenségként ábrázolja, hanem a szerzőket az irodalmi folyamat egészében próbálja elhelyezni. Shakespeare életrajzánál például jelzi, hogy az angol reneszánsz költészet már az író fellépésekor magas szinten állt, és hogy életművét az író számos drámaíró kortársának hatása alatt alakította ki. Megkérdőjeleződik továbbá a világirodalom legkiemelkedőbb alkotásainak tartott művek feltétel nélküli érvényessége is. Szegedy-Maszák a *Hamletet* dramaturgiai következtelensége miatt marasztalja el. A dráma egyik hibájának azt tartja, hogy a mű egészében a címszereplő áll egyedül a középpontban, talán túlzottan is. Nem véletlen, hogy a dráma megítélése is eltér – írja. A romantikusok *Hamlet* iránti rajongását, és T. S. Eliot szigorú kritikáját szintetizálva pedig megállapítja, hogy „a *Hamlet* semmiképpen nem tekinthető Shakespeare legnagyobb művének... A *Troilus*

és *Cressida* vagy a *Lear király* sokoldalúbb, a dráma nem egyetlen szereplő lelkében megy végbe. Másrészt viszont az is igaz, hogy a dán királyfi belső drámája összetett és figyelmet érdemel. ..." A *Troilus és Cressida*, a *Szeget szeggel* és a *Téli rege* című drámák nem tartoznak a konvencionális középiskolai irodalomkánonba, sok tankönyv meg sem említi ezeket. A tankönyv írója azonban Shakespeare legjobb művei közé sorolja, és részletesebben elemzi őket, talán azért is, hogy a kánonalapú irodalomtanítás szűklátókörűségét csökkentse, és hogy felhívja a figyelmet a kánon nem törvényszerűen zárt, megváltoztathatatlan voltára. Ez az első irodalomtankönyv, amely a fordítás nehézségének, pontosabban lehetetlenségének problémáját veti fel a *Romeo és Júlia* elemzésekor az angol szavak (womb /anyaméh/ és tomb /sír/) rímelve kapcsán, illetve a fordítások esetleges pontatlanságára utal a herceg záróbeszédében. (All are punished = mindenki megbűnhődött.) Újdonság a lapszéli jegyzet. A lényegkiemelésre használt margójegyzeteket egyébként ez a tankönyvsorozat vezette be először Magyarországon, új irányt mutatva ezzel a tankönyvi szövegek tanulhatóságát elősegítő törekvésekben.¹⁰

Az 1978-ban életbelépő tanterv alapján készült el Mohácsy Károly 1. osztályos szakközépiskolások számára készült irodalomtankönyve is. A Ritoók Zsigmond, Szegedy-Maszák Mihály és Veres András által írt 1. osztályos gimnáziumi tankönyvet ért kritikák miatt 1980-ban a Művelődési Minisztérium engedélyezi a Mohácsy-féle szakközépiskolai tankönyv gimnáziumi használatát is, alternatívaként.¹¹ A tankönyv később új fejezetekkel bővült, és a kilencvenes évek akkor már szabad tankönyvpiacának szinte egyeduralgó sora lett. A Mohácsy-tankönyvekhez képest a többi tankönyvsorozat csak kis példányszámban jelenik meg még ma is. Sikerének titka könnyen érthetőségén túl „ismerős” megbízhatósága, hiszen tanárgenerációk tanulták, tanították és tanítják ma is. A Szegedy-Maszák-féle *Hamlet*-fejessel összehasonlítva feltűnően sok nevet, dátumot és egyéb kiegészítő információt tartalmaz, néha talán feleslegesen sokat. Amíg Szegedy-Maszák *Hamlet*-előzménytörténeténél éppen csak megemlíti Thomas Kydnek az 1580-as évek végén született művét, Mohácsy már meg is nevezi, pontos évszámmal látja el, sőt tartalmát is elmeséli. A *Hamlet* elemzése is kicsit terjedőre sikeredett. A mű tartalmának részletes elmesélése nem feltétlenül indokolt, hiszen így a diáknak el sem kell olvasnia a drámát. *Hamlet*-elemzése valóban kézzelfoghatóbb, mert a szöveg olyan kapaszkodókat, kulcsmondatokat tartalmaz, amelyek bebiflázásával a diák eszményi feleletet titkainak birtokába kerül. Mohácsy Károly tankönyvsorozatában a reformtankönyveket tekintette elődjének, mintájának, és így sokszor ugyanazok a gondolatok és elemzési szempontok kerülnek elő, igaz, kicsit megszelídített formában. Mohácsynál is megfogalmazódik a kétely, hogy Hamlet nem Shakespeare legkiválóbb alkotása, ám még ugyanabban a mondatban meg is védi a művet egy klisével, amely minden további kételkedést elhallgattat általánosságával: „de mindenestre a leg híresebb, s azt is mondhatnánk: a legteljesebb, mert (innentől kezdve vastagon szedett) a legtöbbet mondja el az emberről általában.” A tankönyv szövegképe egyébként kevésbé jól áttekinthető. A Szegedy-Maszák-féle tankönyvvel összehasonlítva illusztrációi szegényesek, fényképet nem tartalmaz.¹²

Nem beszéltünk még a tankönyvek egy nagyon fontos eleméről, a kérdésekről. Mindkét könyvnél a kérdéseket a fejezetrész végén találjuk csak, amely a tananyag el-

rendezésének szempontjából egyáltalán nem szerencsés. Ez a fajta tankönyvstruktúra is azt mutatja, hogy az irodalomtankönyv nincs jelen az órán való elemzés során. A kérdéseket a tanár teszi fel, vagy esetleg a tanuló használja az anyag önálló elsajátításában. Változást a kérdések csoportosítását illetően egyedül a legújabb Mohácsy-kiadásoknál látunk, ahol már konkrétan az adott anyagrészelethez kapcsolódnak a régi és az új, később hozzátoldott feladatok. A Szegedy-Maszák-könyvnel ebben a tekintetben nincs változás, minden kérdés marad a helyén, de megváltozik a kérdések megfogalmazása annyiban, hogy az egyes szám második személy többes számra vált. Ez a formális változtatás azonban nincs hatással a feladatok szervezési módjára, hiszen mindegyik kérdés a frontális munkának kedvez, egyik sem proponálja a páros vagy csoportmunkát. Ez a jelenség leginkább a hazai irodalomtanítás hosszú éves frontális hagyományaira vezethető vissza. A magyartanár általában irányított oktatási beszélgetéseket folytat az osztály tagjaival, akiknek a beszélgetés végén általában ugyanazt kell látniuk, gondolniuk és később tudniuk. Mindkét könyvfejezet kérdései kivétel nélkül reprodukciók, elsősorban az olvasott szövegre vagy ismeretekre kérdeznek rá. Kreatív, alkotó feladatot egyiknél sem találunk.

***Hamlet* a mai tankönyvekben**

A következő részben kísérletet teszünk a mai gimnáziumi tankönyvek Shakespeare-fejezete legfontosabb jellemzőinek bemutatására. A könyvek *Hamlet*-képe természetesen nem teljesen egységes, hiszen a tankönyvszerzők sem egységesen gondolkodnak a színmű értelmezésének lehetőségeiről. Ez a sokszólamúság azonban már egy pluralista világkép fejleménye, amelynek szellemi és gondolati szabadsága egyrészt felszabadítóan hat az irodalomtanítás utasításokkal és szigorú tantervekkel szabályozott gyakorlatára, másrészt (érthetően) ijesztőnek tűnhet sok pedagógus számára. A helyzetet még nehezítette, hogy a rendszerváltás után sokáig nem is volt konstans tantervi szabályozás. Ezt a hiányt pótolandó váltak a tankönyvek a tanítás szabályozó eszközeivé.¹³ Talán így érthető is, hogy miért a Mohácsy-féle, „már bejáratott” tankönyv lesz prototípus a tankönyvpiac új sorozatai számára. A ma tankönyveinek általános jellemzői: a kronologikus tananyag-elrendezés, az ismeret-centrikusság, a gyakorlatiasság és a didaktikai koncepció hiánya tulajdonképpen a hosszú évek óta bevált irodalomtanítási gyakorlat tankönyvi lenyomatának jegyei. A tankönyvek kérdéseinek és feladatainak vizsgálatakor az is kiderül, hogy a kérdések döntő többsége csak a konkrét ismeretanyagra kérdez rá. A személyiség fejlesztése, az irodalmi tapasztalat mélyebb megértése és tudatosítása, a személyes élmény megfogalmazása szinte soha nem jelenik meg a kérdés-sorokban, így valószínűleg az órák többségén sem.

Domonkos Péter irodalomkönyvének *Hamlet*-fejezete azonban kivételt képez. „Te gyűk fel, hogy te vagy a Helsingörbe érkező színészek egyike... Hogyan számolnál be kollégáidnak az ottani szereplésről, fogadtatásról?”. „Írj levelet Horatio nevében egyetemi társadnak!”. „Ha te lennél a rendező, hogyan vinnéd színre...?”. Ebben a fejezetben több ilyen kreatív, alkotó feladatot is találunk, de a szövegértést, a mű részleteit fellevenítő kérdésekben is megtaláljuk a diák véleményére kérdező mozzanatot: „meglep-e?”, „szerinted?”, „hogyan értékelnéd?”. A könyv tananyag elrendezésének didak-

tikai koncepciója az egy lecke – egy oldalpár, míg a következő oldalpár kiegészítő anyag. Így a tanártól függ, hogy mit tanít meg, és mit hagy el a tankönyv szövegéből. Nemcsak egy lezárt olvasatot ad, hanem két nézőpontot is ütköztet Hamlet késlekedésének magyarázataként. Egyik a Goethe által megfogalmazott kritika Hamlet jellemgyengeségét illetően, a másik a megfelelő alkalom hiányának indoka. A könyv több illusztrációt, színházi adaptációkat és képzőművészeti alkotásokat¹⁴ ábrázoló fényképet is tartalmaz.

Pethőné Nagy Csilla tankönyvének egyik illusztrációja John Everett Millais *Opheliáját* ábrázolja, de rendhagyó módon, a képhez a kultúrtörténeti információ mellett kérdés is tartozik. Nagyon tetszik, hogy Hamlet környezetének viszonyrendszerében is jellemzi, és hogy a tragédia egy-egy motívumát (testvérgyilkosság, bosszútörténet) a világirodalom ősbibliai és antik mintáival állítja párhuzamba, és említést tesz Tom Stoppard *Rosencrantz és Guildenstern halott* című alkotásáról is. A következő leckében, az Übü király elemzésében is felhívja a figyelmet a parodisztikus párhuzamokra, ezzel igazolva, hogy a művek sokszor évszázadokon átívelő párbeszédet is folytathatnak egymással. A feladatok logikus elrendezése is külön figyelmet érdemel. A *Hamlet*-fejezet elején lévő kérdéssor a szövegértést, elemzést segítő feladatokból áll, míg a záró kérdések érthető módon a darab mélyebb értelmezéséhez nyújtanak segítséget. Ez utóbbiak kiemelkedően jók ebben a fejezetben. Különböző korok *Hamlet*-receptiójának értelmezése a feladat eredeti szemelvények alapján, amelyet Cseh Tamás *Dal a ravaszdi Shakespeare Williamról* című dalának elemzése követ.

Az *Irodalmi atlaszkönyvek* című sorozatnak a 9. évfolyam számára írt könyve tartalmazza talán a legtöbb utalást más művészeti ágak alkotásaira. Számptalan zenei feldolgozásról, színházi adaptációról, képzőművészeti megjelenítésről olvashatunk.¹⁵ Néhol azonban indokolatlanul sok név kerül be a tananyagba. A Shakespeare művek fordítás-történetének fejezetrészlete például tizenhárom alkotót említ. A tankönyv képi anyaga sok filmrészletet, ismert színészt ábrázoló fényképet tartalmaz (Mel Gibson, Kenneth Brannagh), amely a diákokat talán jobban motiválja a tankönyv forgatására. A lecke szövegeit vizuálisan strukturált ismeretközlő táblázatok tagolják (*Hamlet* szerkezete, Jellemelem a *Hamletben*). A könyv nyelvezetének egyszerűsége azonban életidegen. Az elemzés is szájbarágósan egyolvasatú. A *Hamlet*-fejezetenél egyetlen egy kérdést találunk csak.

A Korona Kiadó irodalomtankönyv-sorozata 14-15 évesek számára készült tankönyvének új kezdeményezése, hogy egy-egy korszak irodalmának megismerése után egy-egy 20. századi alkotó művét is megismertesse a diákokkal. A Shakespeare-fejezetet lezáró *A vihar* elemzését ezért követi Szabó Lőrinc *Kalibán* című versének értelmezése. Ezzel a könyv megtöri a tankönyvek kronologikus tananyagrendezésének hegemóniáját, és így a mélyebb irodalmi összefüggések és összetartozások talán világosabbá válhatnak a diákok számára. A könyv *Hamlet*ről szóló elemzése rendkívül színvonalas és szakszerűen megírt rész, több új gondolattal gazdagítva a *Hamlet*-értelmezések sorát, ám az elemzés nyelve sokkal inkább esszéjellegű szakkönyv, mintsem 14 éves gyerekeknek szóló tankönyv benyomását kelti. Az irodalomkönyv többszörösen összetett mondatai, irodalmi terminusai sokszor lehetetlenné teszik a diák számára a megértést és az otthoni készülést. A fejezet egyetlen kérdést sem tartalmaz (!).

Utószó

Az Európai Unió számos nyugati országában az általános iskolai és középiskolai irodalomtanítás elsősorban a nemzeti irodalom oktatását jelenti. A világirodalom jelentős alkotásaival a tanulók többsége csak elvétve, véletlenszerűen találkozik az irodalomórán – ha találkozik. Spanyolországban és Portugáliában például nem is tanítanak világirodalmat. Shakespeare maximum említésszerűen szerepel a tananyagban. Elképzelhető, hogy soha nem is hallanak a diákok középiskolai tanulmányaik során a drámaíró életművéről, alkotásairól. Lehetséges-e, hogy ezen ország diákjai nem tudják, és talán nem is fogják soha megtudni, hogy ki a *Hamlet* szerzője?

Szomorú és megdöbbentő tény. Engem azonban inkább az szomorít el, hogy a magyar diákok, akik talán olvasták is Shakespeare drámáját, a történet és a tankönyv ízü elemzési klisék reprodukálásán kívül képtelenek bármilyen saját gondolatot is megszólaltatni a műről. Itt hadd meséljem el egy személyes élményemet! Egy 19 éves (frissen érettségizett!) ismerősömmel beszélgettem. Arról panaszkodott, hogy senki nem érti meg, még barátai is mind bolondnak tartják, de kiskora óta rettenetesen izgatják olyan kérdések, hogy mi értelme az életnek, ha egyszer úgyis meghalunk, mi van a halál után, miért félünk tőle, a halál vajon hasonlít-e az álmhoz. Én viccesen Hamlet királyfihoz hasonlítottam, de láttam rajta, hogy nem érti, miért. Pár nappal később ügyesen becsempésztem a szobájába Hamlet nagymonológjának fénymásolatát. A szavai még most is megmosolyogtatnak: „Igazad volt, tényleg pont olyan, mint én.” A történetben nem is az az elkésztető, hogy nem olvasta a drámát (bár kötelező olvasmány volt, magyarórán hosszan elemezték), hanem az, hogy majdnem egy évtizedes irodalomtanítás után is egyedül érzi magát olyan általános létkérdésekkel, amelyek már évezredekkel ezelőtt is foglalkoztatták az emberiséget. Adott egy értelmes, fogékony gyerek, akin úgy gyalogolt át megannyi irodalmi alkotás a magyarórákon, hogy a mű címén kívül több nyomot nem hagyott. Ő legalább tudja, ki írta *Hamletet* – vigasztalhatnánk magunkat, de ez nem elég. Igen, ő legalább ismeri a Hamletet. Kérdezem – na és!?

Nem csak a magyartanárait hibáztatom. Magam is tisztában vagyok azzal, mennyire hálátlan feladat Shakespeare kétségkívül gyönyörű, de felnőtteket is próbára tevő költői nyelvét megértetni egy osztálynyi kamasz Nintendo-bajnokkal. Nehéz, de korántsem lehetetlen vállalkozás. Bókay Antal szerint az irodalomtudomány és az irodalomtanítás elsődleges feladata az adott kor megértési problémájának kezelése, nemcsak „a kulcsszövegek értelmének a kidolgozása”, hanem „olyan eljárások, képességek, dialógusmodellek kidolgozása és átadása, amelyek alkalmasak a megértés generatív, azaz más hasonló szövegen is érvényesíthető stratégiáinak kialakítására.” Ha az irodalomtanítás nem vesz tudomást a jelen megértési problémáiról, azaz nem figyel korának változásaira, „akkor üressé, inadekváttá és érdektelenné válik”.¹⁶ Kerber Zoltán *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón* című tanulmányában¹⁷ a hazai irodalomtanítás legfőbb hiányosságának okát abban látja, hogy számos alapvető külső (társadalmi eredetű) és belső (szakmai) kihívással még nem nézett szembe. Ilyen például az irodalom társadalmi presztízsvesztése, az elektromos tömegkommunikáció megjelenése, a tömegkultúra hatásai, a túlzott mennyiségű ismeretanyag, illetve a lineáris és az irodalomtörténeti szemléletmód kizárólagossága a képességfejlesztés ká-

rára. Fűzfa Balázs a válság okát abban látja, hogy a jelenleg érvényben lévő tankönyvek még most sem veszik figyelembe a mai társadalom és az egyének elvárásait. A tananyag még mindig egy olyan „ideális” állapotot rögzít, amely már rég a múlté, és egyszerűen nem vesz tudomást egy „másik irodalom”, a digitális irodalom (reklámok, SMS-kultúra, internet, számítógép stb.) létezéséről.¹⁸ Bókay Antal három irodalomtanítási modellt különböztet meg: 1. az irodalomtanítás első modellje, 2. a modern irodalomtanítás és 3. a posztmodern irodalomtanítás modellje. Az első leginkább az életrajz, korrajz, kronologikus szemlélet jellemző. A második modell középpontjában a formán keresztül megértés áll, a percepciók képességek fejlesztése, már mellőzi az életrajzot, korrajzot az elemzés során. A posztmodern irodalomtanítás befogadó orientált, élményközpontú, tömegkultúrára reflektáló, az intertextualitást előtérbe helyező.¹⁹ Az itt vizsgált tankönyvek döntő többsége, beleértve a rendszerváltás utáni, sőt a 21. században is érvényben lévő irodalomtankönyveket, nemhogy a posztmodern, de még a modernkor kritériumait sem éri el! Tarthatatlan az az állapot, hogy a 21. században még mindig a 19. század tantárgyi elvárásainak alapján tanítunk irodalmat. Ha célunk valóban az, hogy a ma diákja is értelmezni tudja Shakespeare Hamletjét, vagy hogy bármilyen más irodalmi alkotásnak értő olvasója legyen, új, korszerűbb irodalomtanítási koncepciókon alapuló tankönyvekre van szükségünk.

¹ Az elemzett könyvek listája:

1. KLANICZAI Tibor, BARTA János, CZIBOR János, ESZE Tamás, GERÉZDI Rabán, KARDOS László, SZAUDER József: *Magyar irodalomtörténet, Gimnáziumok számára, Ideiglenes Tankönyv*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1950
2. MAKAY Gusztáv, DALLOS György: *Magyar irodalomtörténet, I. Rész. Az általános gimnáziumok II. osztálya számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1955
3. KOVÁCS Lajos: *Irodalmi olvasókönyv a középiskola I. osztálya számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1975
4. SZAPPANOS Balázs, VIDOR Pálné, Magyar irodalom. *Irodalomtörténet a gimnáziumok III. Osztálya számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1974
5. RITOÓK Zsigmond, SZEGEDY-MASZÁK Mihály, VERES András: *Irodalom I.*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1979
6. RITOÓK Zsigmond, SZEGEDY-MASZÁK Mihály, VERES András, HORVÁTH Iván, ZEMPLÉNYI Ferenc: *Irodalom a gimnázium I. osztálya számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 2007
7. MOHÁCSY Károly: *Irodalom I., Szakközépiskola*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1978
8. MOHÁCSY Károly: *Irodalom I., Műszaki szakközépiskola, Szakközépiskola*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1990
9. MOHÁCSY Károly: *Irodalom a középiskolák I. osztálya számára*, Budapest, Korona Nova Kiadó, 1997
10. MOHÁCSY Károly: *Irodalom a középiskolák 9. évfolyama számára*, Budapest, Krónika Nova Kiadó, 2007
11. MOHÁCSY Károly: *Színes irodalom a középiskolák 9. évfolyama számára*, Budapest, Krónika Nova Kiadó, 2007
12. DOMONKOS Péter: *Irodalom I. négy- és hatosztályos középiskolák számára*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2007
13. PETHÓNÉ NAGY Csilla: *Irodalomkönyv 9*, Budapest Krónika Kiadó, 2006

14. SOMOS Béla, HÓDI Gyuláné: *Irodalmi Atlaszkönyvek, 9. évfolyam, Tankönyv*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2006
15. SOMOS Béla, HÓDI Gyuláné: *Irodalmi Atlaszkönyvek, 9. évfolyam, Szöveggyűjtemény*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2006
16. GINTLI Tibor, SCHEIN Gábor: *Irodalom 14-15 éveseknek*, Budapest, Korona Kiadó, 1999
- ² KERBER Zoltán: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, Új Pedagógiai Szemle, 1999, szeptember
- ³ Tankönyvön természetesen nem a szöveggyűjteményt, sem a szemelvényeket tartalmazó irodalomtankönyvet értem, hiszen az elemzendő szöveg rendszerint a tanítási óra centrális eleme.
- ⁴ FENYŐ D. György: *Diagnózis és vízió (Gondolatok az irodalomtanításról 2006 nyarán)*, Eső, IX. évf. 3. szám
- ⁵ Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium: *Tanterv az általános gimnáziumok számára*, 1950
- ⁶ Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium: *Módszertani útmutatás. Magyar nyelv és irodalom*, 1950
- ⁷ Újabb kérdést vet fel, hogy vajon minden gimnáziumi tanár tanította-e Shakespeare-t, és ha igen, melyik drámáját. Az 1957-ben kiadott *Tananyagbeosztás* szerint Shakespeare-től egy drámát kötelező elolvasni, lehetőleg a Hamletet.
- ⁸ A két vizsgált tankönyv illusztrációit (KOVÁCS, i.m.) 1975 és (SZAPPANOS, VIDOR, i. m.) 1974-ben megjelent példányai alapján elemeztem.
- ⁹ A lengyel Hanuszkiewicz, az orosz Szamoljov, az angol Laurence Olivier és a svéd Gösta Ekman fényképei
- ¹⁰ KERBER Zoltán: *Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése I.*, Iskolakultúra, 2005. szeptember
- ¹¹ MOHOS Sándor: *Megy-é a (tan)könyvek által a világ elébb? Mohácsy Károly irodalomkönyvéről*, Könyv és Nevelés, 1999. 2. szám
- ¹² Ennél a fejezetrésznél a következő tankönyveket vizsgáltam: RITOÓK Zsigmond, SZEGEDY-MASZÁK Mihály, VERES András: *Irodalom I.*, 1979, MOHÁCSY Károly: *Irodalom I.*, 1978, MOHÁCSY Károly: *Irodalom I.* 1990
- ¹³ Arató László gondolatát idézi KERBER Zoltán, *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. Új Pedagógiai Szemle, 2002, október
- ¹⁴ John Everett Millais: *Ophelia*, Eugene Delacroix: *Ophelia halála*
- ¹⁵ A 80-as évek végén az aszódi Petőfi Sándor Gimnázium munkaközössége Hódi Gyuláné vezetésével kialakította a történelem, az irodalom, a filozófia, a zene- és művészettörténeti tárgyakból a maguk humán programját. Részben ennek a kísérleti programnak a hagyományait örökíti át a tankönyv.
- ¹⁶ BÓKAY Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. Sipos Lajos, Budapest, Krónika Nova Kiadó, 2006
- ¹⁷ KERBER Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón*, Új Pedagógiai Szemle, 2002, október
- ¹⁸ FŰZFA Balázs: *Irodalomtanítás ma és holnap?* Eső, VI. évf. 3. szám
- ¹⁹ BÓKAY, i. m.

Hamlet in the Hungarian Secondary School Textbooks from the Fifties to the Present Day

The study attempts to give a short overview on the history of the Hungarian literature education from the fifties to the present day by revealing the different interpretations of William Shakespeare's Hamlet presented in the literature textbooks used within the period. The research paper aims to provide the reader with the historical and political context of the teaching of literature before and after the collapse of Communism. The paper also deals with the varied reception of the tragedy with the intention of conveying the different ideological messages of the subsequent time phases.

The first introductory part endeavours to shed some light on the traditional role of the textbooks and their place in the classroom, while the body of the text traces the changing teaching concept as well as the varying reception of the play over the past six decades. The final section makes an attempt to evaluate the Post-Communist literature education in the Hungarian secondary schools.

*

Hamlet in ungarischen Mittelschulbücher von Fünfzigerjahre bis Heutzutage

Diese Studie probiert einen kurzen Überblick über die Geschichte des ungarischen Literaturunterrichts von Fünfzigerjahre bis Heutzutage zu bieten, dadurch die verschiedenen Interpretationen der Drama Hamlet von William Shakespeare in den Literaturschulbüchern der Epoche zu zeigen. Die Absicht der Forschungsartikel ist, die historischen und politischen Zusammenhänge der Literaturunterricht vorher und nachher dem Zusammenbruch des Kommunismus zu versorgen. Andererseits beschäftigt sich der Artikel mit den verschiedenen Rezeptionen der Tragödie, um die unterschiedlichen ideologischen Mitteilungen der gegebenen Era zu befördern.

Der einführende Teil dieser Studie handelt von der traditionellen Rolle der Schulbücher und ihrer Stelle in der Klasse, dann folgen die wechselnden Unterrichtskonzeptionen und veränderlichen Rezeptionen des Theaterstückes während der letzten sechs Jahrzehnte. Endlich werden über den postkommunistischen Literaturunterricht in ungarischen Mittelschulen berichtet.