Sipos Lajos

Új törekvések a humán tárgyak tanításában

A harmadik évezred fordulóján világszerte megnőtt az igény arra, hogy egy-egy korosztály 70–90 százaléka középfokú érettségit tegyen, 40–50 százaléka pedig főiskolai vagy egyetemi tanulmányokat folytasson. Ebben a törekvésrendszerben mindenképpen újra kell gondolni az iskolaszerkezet, az átjárhatóság, az iskolaváltás, az élethosszig tartó tanulás problémáját, mindenekelőtt azonban mérlegelni kell a tananyagszervezés, a tanítás-tanulás, a képzés és önképzés viszonyrendszerét.

Nem tanácsos elfelejteni azt a genetikai felismerést, miszerint egy-egy korosztályon belül az érintettek 2–3 százaléka a tehetséges csak minden területen (minden tantárgyban), a populáció 5 százaléka „tehetségszféra-specifikus", s bár mindenki tehetséges valamiben, a népesség nagyon jelentős része nem úgy tehetséges, hogy a 19–20. századi érettségit le tudja tenni és felsőfokú tanulmányokba kezdjen. Ezt erősíti az ember ontogenetikus fejlődésére vonatkozó, *Brunner* által szavakba foglalt tudás is. Eszerint „az értelmi fejlődés nem fokozatos növekedés, sem asszociációban, sem ingerválasz kapcsolatban, sem eszköz-cél-összefüggések felismerésének készségében", hanem sokkal inkább „nekilendülések és pihenők" váltakozása. Ha mindehhez hozzávesszük azt, hogy a népesség ekkora hányadában a speciális mentális, értelmi, kreativitási és motivációs meghatározottság, a külső adottságok: a család, az iskola, a kortárscsoportok és az általános társadalmi környezet hatása is nyilvánvalóan másként érvényesül, akkor még biztosabb: csak hosszadalmas mérlegelés után alakíthatók ki a közoktatás új formái és tartalmai. *(1)*

Érvényes ez az úgynevezett humán tárgyak egészére is, ideértve az ének-zene, a rajz- és vizuális kultúra, a társadalomismeret, a tánc és dráma, a mozgókép és médiaismeret stúdiumait, különösen érvényes azonban a történelem, valamint a magyar nyelv és irodalom tananyagszervezésére, tanítási rendszerére, a tanítási tartalmak meghatározására.

Ebben a két tárgyban a 20. századig – főbb vonalakban – a klasszikus kulturális értékek: az igaz, a szép és a jó fogalmának közvetítése történt meg. Európa polgárosult részein az iskola a kezdetektől népszerűsítette a társadalmi szerkezet szempontjából szükséges alaptulajdonságokat: a problémamegoldó kreativitást, a munkaszeretetet, a megbízhatóságot és a praktikus intelligenciát. A perifériákon – és ehhez a részhez tartozott Magyarország is – a hangsúly a morális elemre, az etikus vágyra, az egyén és a nemzet ideálképére tevődött át, s az iskola a társadalmi értékek szempontjából elmosódó, távoli, etikus jövőre készített fel. *(2)* Ugyanakkor azonban a kontinens iskoláiban a 20. század elejéig a tanítás egyben a tudomány(ok) célirányos transzformációja is volt. Így történt ez a történelem és az irodalom esetében is. A tantárgyak mögött lévő tudomány ugyanis emberöltőkön át alig változott.

Az ókori és a középkori oktatásban rendszeres történelemtanításra nem került sor. A 16. századi humanisták: *Rotterdami Erasmus*, *Juan Luis Vives* és *Michel de Montaigne* gondoltak először arra, hogy a történelem (többek között) az emberi tapasztalatoknak olyan gazdag tárháza, amely a felnövekvő nemzedékek számára is segítséget adhat az ön-

megismerésben és a jellemnevelésben. *(3)* Ebben a században, 1556-ban jelent meg az első történelemtankönyv is Európában. Ezt a művet, amelyik nyolcvan kiadást ért meg, s amelyik az 1600-as évek végéig volt forgalomban, *Sleidanus* írta ‚Négy monarchia' címmel. A tankönyv a történelmet mint a Bibliában megírt történeti determinációt mutatta be. Ezt a történetfelfogást, mely a keresztény univerzalizmuson alapult, a reformáció és ellenreformáció eszmeáramlatai is elfogadták, hiszen a gondolatmenet az Ószövetségben leírt tényeken „alapult", azzal pedig, hogy a szerző a régi görög és római auktorok periodizációját is átvette az arany-, ezüst-, bronz- és vaskorszakról, a „történelem leírását illesztette vissza a bibliai jóslathoz." *(4)*

A magyarországi történelemtanítást egyesek *Comenius Amos János* 1592-ben kiadott ‚Didactica magna' című munkájától számítják. Ebben a negyedik, az úgynevezett bölcsészeti osztályban az Újszövetséget, az ötödik, a logikai osztályban a történetírókat: *Cornelius Nepos*t, *Curtius*t, *Caesar*t, *Justinianus*t, a hatodik osztályban a vallásos szertartások történetét tanulmányozták a diákok. Comenius, feltételezhetően Sleidanus könyvének ismeretében, a tanítás célját is meghatározta: „Minthogy a történelem tanulása igen gyönyörködteti az érzékeket, izgatja a képzeletet, ékesíti a műveltséget, gazdagítja a nyelveket, élesíti a dolgokról alkotott ítéleteket, és észrevétlenül fejleszti az okosságot stb., azt kívánjuk, hogy valamennyi osztályon végig állandó kísérője legyen az elsőrendű tárgyaknak." *(5)* Ha a történelemtantárgy sleidanusi, comeniusi interpretációját lefordítjuk, akkor nyilvánvaló: ők (és a tantárgy első európai és magyar tudományelméleti megalapozói) a történelmet a bibliai teremtéstörténettel kezdődő, az isteni jóslatot beteljesítő folyamatnak képzelték el, eredendően tehát emberiség-történelemnek, a görög és római világ híres emberei históriájának, természet-, mechanika- és haditörténelemnek.

El kell dönteni, az ismeretátadás parttalan folyamatának gondoljuk-e a történelemtanítást, megpróbálva követni az alaptudomány szétágazásait és más tudományokkal való integrálódását, vagy a felismerés-érzékenységet, a probléma-érzékenységet kívánjuk-e fejleszteni célirányosan megszűrt és csoportosított empirikus tények birtokában. Vagy – netán – lokális történelemre szűkítjük-e az egészet. Abban az esetben, ha az első megoldást választjuk, akkor folyamatos, 5-10 évente ismétlődő korrekciókra: új és új kerettantervekre, tankönyvekre, tanítási programokra kell felkészülni.

Az 1777. és az 1806. évi ‚Ratio Educationis' változtatott a történelemtanítás filozófiáján. A történettudomány szakosodása és szétaprózódása idején, akkor, amikor bizonyos stúdiumok kiváltak az alaptudományból – a történelemből és a filozófiából – és elkezdték önálló életüket, a tantervi előírás a grammatikális osztályokban a hangsúlyt az egyetemes történelemről a nemzeti, tehát a magyar történelemre helyezte. A 19. század harmadik harmadától számítva pedig két felfogás került egymással szembe. Az egyik hívei, közéjük tartozott *Marczali Henrik* és *Márki Sándor (6)*, a magyarok történetét az egyetemes történelem részeként kívánták tanítani, az ő álláspontjukat fogadta el az 1885-ös Első Országos Történelemtanítási Konferencia; a másik tábor a hazai történelmet kívánta kiindulópontnak tekinteni, úgy gondolta, a történelem a nemzeti identitás alapvető része, fő funkciója pedig az identitástudat megerősítése, fejlesztése, kiteljesítése. Az első világháború előtti lázas kor, a háborús vereség, a két világháború közötti időszak, 1948 után a korábbi gondolkodás elvetését kívánó új világgal szembeni passzív szellemi rezisztencia (minden deklarált cél ellenére) a történelemtanításban a nemzeti identitás megerősítését szolgálta. *(7)*

A magyarországi történettudomány az 1970-es évek végétől egyre inkább eltávolodott a marxista értelmezés egyszerűsítő, a történelmet a haladás-elvre, az osztályharcra, a forradalmak megoldó szerepének hangoztatására korlátozó interpretációjától. A históriát, fokozato-

san visszakapcsolódva a világszerte érvényesülő történelemszemlélethez, egyre inkább tágabb összefüggésrendszerben értelmezték. Elébb bekapcsolták a stúdiumba a művelődés-, az ipar-, az életmódtörténelmet, utóbb konszolidáció-történelemnek, integráció-történelemnek, globalizáció-történelemnek írták le a folyamatot, hangoztatva, hogy az egész igazában az alternatívák története, vagyis annak a „tudása", hogy a különböző korszakokban és különböző mértékben a népek, népcsoportok, országok miként és hogyan választottak-választhattak a lehetőségek között. Az utóbbi két évtizedben mindehhez két új szempontrendszer is kapcsolódott. 1986-ban Bernben egy nemzetközi gazdaságtörténeti kongresszuson merült fel az a gondolat, miszerint a történelem valójában az ökológia története, a valamikor volt ökológiai egyensúly létezésének, felbomlásának, most pedig az egyensúly helyreállításának a históriája; 1993-ban az Egyesült Államokban egy másik konferencián pedig arról volt ott szó, hogy az emberiség a földművelő, majd az ipari korszak után most az informatika korába ért; a történelem pedig nem más, mint az információ-birtoklás és -átadás-megszerzés története. *(8)* Ezt sugalmazza egy 1996-ban megjelent tanulmány, *Kalla Gábor* írása, ‚Az információtárolás és -átadás korai technikái Mezopotámiában' című. dolgozata is. A mai fogalmak szerint tehát a történelem konszolidáció-, integráció-, globalizáció-, ökológia-, informatika-, lokális történelem, meg ipar-, viselet-, életmódtörténelem, meg jogtörténet, pénzügytörténet, politológia-, politikai pszichológia-történelem. Meg – természetesen – eseménytörténelem és nemzet-történelem is.

Hogyan lehet a bővülő, változó és átalakuló tudást tantárggyá szervezni? Ezt a tudáshalmazt nyilvánvalóan nem lehet transzformálni. El kell dönteni, az ismeretátadás parttalan folyamatának gondoljuk-e a történelemtanítást, megpróbálva követni az alaptudomány szétágazásait és más tudományokkal való integrálódását, vagy a felismerés-érzékenységet, a probléma-érzékenységet kívánjuk-e fejleszteni célirányosan megszűrt és csoportosított empirikus tények birtokában. Vagy – netán – lokális történelemre szűkítjük-e az egészet. Abban az esetben, ha az első megoldást választjuk, akkor folyamatos, 5–10 évente ismétlődő korrekciókra: új és új kerettantervekre, tankönyvekre, tanítási programokra kell felkészülni. Meg arra, hogy a tárgyat tanító tanárokhoz folyamatosan eljussanak a mindig új és új ismeretek, hogy a permanens változásra fel tudjanak készülni. Pontosan úgy, mint a – biológia szakosok.

Ugyanez végiggondolható az irodalomtanítás esetében is.

Az irodalomoktatás előtörténete Európában a szónoklattan, a latin írásbeliség, majd az anyanyelv tanításának együttesében értelmezhető. A görögök – az ‚Íliász' tanúsága szerint – a fegyverforgatást és a művelt emberhez illő beszédet egyformán fontosnak tartották. A rómaiak, a birodalom kormányzati érdekei miatt is, az írást, a beszédet és a szövegszerkesztést tekintették tanítandónak. A keresztény középkor átvette a görög-latin írásbeliséget, mindezt azonban a keresztény kultúrkörben és hitvilágban értelmezték. A kolostori, majd a plébániai és székesegyházi iskolákban, ahol döntően egyházi szolgálatra készítettek fel, a latin írás és olvasás mellett tanítottak grammatikát, retorikát, éneket, bibliai hermeneutikát. Szerepelt a tanítandó anyagban az Ó- és az Újszövetség, a hagiográfia, szerepeltek a középkori himnuszok és az egyházatyák iratai, ezek azonban akkor az egyházi szertartásokon megjelenő funkcionális szövegek vagy magyarázandó textusok voltak csupán, nem pedig a mai fogalmaink szerint értelmezendő irodalmi művek.

A 15–16. századi háromszintű városi iskolákban jelent meg az anyanyelv elsajátítandó stúdiumként. Mivel ezekben az intézményekben valamilyen praktikus közszolgálatra készítettek fel, szükség volt arra, hogy az itt tanulókat képessé tegyék a városlakók nyelvén is különböző iratok, rendeletek, szabályok, szerződések készítésére.

Az európai kultúrába és oktatási rendszerbe a magyarok a kereszténység felvételével, a 996-ban megalapított Szent Márton-hegyi iskola megszervezésével, az államalapítással léptek be. Ugyanazt az utat járták végig ettől az időszaktól kezdve, amelyet a kontinens népei és birodalmai.

Az anyanyelven való írás és olvasás szükségszerűségéről nálunk először a már idézett Comenius Amos János beszélt. „Nem az anyanyelvhez tapadó nemzeti érzület szempontja” vezérelte őt, hiszen magamagát „az egész világ emberének” tekintette, írta róla *Fináczy Ernő.* Pusztán csak a didaktikai szempontra gondolt, amikor azt kívánta, hogy a hétköznapi tapasztalással megismert anyanyelvből kiindulva jussanak el a diákok a latin nyelvhez. Ugyanakkor azonban figyelmet érdemel az, hogy 1654-ben, a Sárospatakon elmondott búcsúbeszédben az anyanyelvet a nemzeti művelődés szempontjából méltatta. *(9)*

Ettől a felismeréstől hosszú út vezetett az irodalomtanításig. Még a 18. században sem valósult ez meg a mai elképzelések szerint. A tatai piarista iskolában az egyház- és világtörténelem, a magyar történelem, az általános és a csillagászati földrajz, a hittan, a geometria, a latin és a német nyelv mellett pusztán csak magyar helyesírást és levelezést tanítottak. *(10)* Sárospatakon, tudható *Kazinczy Ferenc* életrajzából, 1769-től számítva a grammatikai osztályban a kisebbeket a nyelvtan rejtelmeibe „többé-kevésbé ügyes preceptorok” vezették be, akik az anyagban szereplő „pár auktor kommentációjá”-ra vállalkoztak, a „szókötéseket” magyarázták, de nem bocsátkoztak „filológiai, esztétikai fejtegetések”-be. Az igaz, olvasható ugyanitt, hogy a költészeti osztályban *Corneille*, *Ovidius*, *Vergilius*, *Horatius* műveit is értelmezték, a magyar írókra, különösen pedig a kortárs irodalomra azonban nem került sor. Kazinczy egy véletlen ajándékozás folytán jutott hozzá például *Bessenyei György* munkáihoz, az ‚Ágis tragédiájá’-hoz és az ‚Eszterházi Vigasságok’-hoz, ugyanígy került a kezébe az akkor, 1772-ben frissen megjelent barokkos-heroikus regény, a ‚Buda várának visszavételekor a keresztények fogságába esett egy Kártigám nevű török kis-asszonynak ritka és emlékezetes történeti, mellyeket némelly különös feljegyzésekből magyar nyelvbe foglalt Mészáros Ignác’. Az ifjú Kazinczy a titokban elolvasott szerelmi regény szerzőjét „nézte első írónak a világon”. *(11)* Érdemileg a helyzet nem változott a ‚Ratio educationis’ 1777-es megjelenése után sem, bár ez a tanügyi rendelet lehetővé tette azt, hogy a latin és a német nyelv mellett az adott város vagy község lakóinak a nyelvét, tehát a magyar nyelvet is külön tantárgyként oktassák.

Az irodalomtanítást igazában az 1849-ben közzétett, a szabadságharc bukása után nálunk is bevezetett ‚Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich’ szabályozta. A nyolc osztályos gimnáziumban ettől kezdve az anyanyelvi képzés kiegészült stilisztikával, verstannal, irálytannal (azaz esztétikával) és irodalomtörténettel.

A korszak első tankönyveiben – *Toldy Ferenc* 1851-ben kiadott munkájában, ‚A magyar nemzeti irodalom története’-ben és a nagykőrösi tanár, *Arany János* kompendiumában, a kéziratban hagyott szövegben, ‚A magyar irodalom története rövid kivonatban’ című iratban – látható, az irodalmat mindketten négy korszakra osztották: az 1000-ig tartó ókorra, az 1526-ig volt középkorra, a 18. század közepéig tartó újkorra és a szabadságharc bukásáig, tehát a tankönyvek megjelenését közvetlenül megelőző időkig tartó legújabb korra. Toldy az irodalomban „a nemzet legbensőbb, tudniillik szellemi életének képét”, az „emberiesedésnek legnemesebb termékeit” kereste, az irodalomtörténet tanulmányozásától „a nemzeti önérzet” ápolását, a „hazafiaság” táplálását várta. *(12)* Arany is hasonlóan vélekedett. Az irodalom szerinte is „a nemzet szellemi életét” tükrözi és „ébreszti a hazafiságot”. *(13)*

A 19. század második felében, a millennium időszakában az irodalmat változatlanul a nemzeti szellem kisugárzásának tekintették. Így vélekedett 1900-ban *Beöthy Zsolt*, aki az alkotásokat minden esetben „a nemzeti érzéstől való áthatottság”-gal kapcsolta össze, meg *Szegő Arnold*, aki 1907-ben az irodalmat a „nagy eszmék vulgarizátorá”-nak, „a nemzeti lélek hű tükré”-nek mondta, olyan valaminek, ami „a költői imaginació erejével kifejezésre juttatja mindazt, ami a történelmi korban a nemzeti lelket mozgatta”. *(14)*

Babits két évvel később, a fogarasi gimnázium értesítőjében másként vélekedett. A „nagy írók művei”-t „stilisztikai és retorikai példatárak”-nak nevezte. *Tímár József* 1926-ban az irodalmat „az emberiség állandó és általános értékű eszméinek művészi formában

való megjelenésé”-nek mondta, egy összefoglaló munka 1926-ban irodalmon „az emberiség állandó és általános értékű eszméinek művészi formában való megjelenését” értette, *Teleki Pál* 1939-ben „magyar érzés”-t, „magyar gondolatvilág”-ot kívánt költségvetési beszédében (!) a parlamentben az irodalomtól; az 1930-as években, a szociologikus szemlélet megerősödése idején mások hangoztatták: az irodalom a társadalom részevisszatükröződése, annyiban van létjogosultsága, amennyiben segít az olvasónak a társadalmi szerkezet megértésében; *Horváth Márton* 1950-ben pedig azt kívánta (volna), hogy az irodalom segítsen „a felszabadulás, a földreform, az infláció, az újjáépítés, az osztályellenességgel vívott harc különböző szakaszaiban”. *(15)* A példák vég nélkül idézhetők lennének 1990-ig (és – itt-ott – még azután is). Az a közös lényegük, hogy az irodalmat a valóság kifejezésének tekintették, arra a karteziánus gondolatra építve, amelyik szerint előbb van a gondolat, a gondolat nyelvi burka az írott szó vagy a mondott beszéd, a műalkotásban az író gondolatai jelennek meg, ezeknek a gondolatoknak szoros kapcsolatban kell állniuk a nemzettel, a nemzeti hagyománnyal, az erkölccsel, a társadalmi igazsággal, ezt kell kifejezniük.

Bókay Antal 1997-ben megjelent ‚Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban’ című munkájában a 19. század második felében kialakult és a világon a 20. századi irodalomtanításban meghatározó szerepet játszó szövegmagyarázó módszer, az explication de texte, az 1870-es években általánossá váló értékelméleti elemzés, a 20. század elején kezdődő s az 1950-es évektől meghatározó strukturalizmus, a 20. század utolsó harmadában kibontakozott szemantikai analízis, valamint a *Hans-Georg Gadamer*-féle, a 20. század második felét befolyásoló hermeneutikai gondolkodás után az irodalom címszóhoz a tárgymutatóban a következő fogalmakat kapcsolta: intertextualitás, irodalmiság, életintegráció, értékrend, funkció, nemzeti, nyelvi jelleg, olvasati forma, önreflexió, társadalom, teremtés. Ezek a fogalmak jelzik: ma már irodalmon egészen mást értünk, mint ami – sok esetben – a mai iskolai gyakorlatban megjelenik.

A mai magyarországi (és közép-európai) praxis ugyanis korszerűtlen kultúrafogalomból indul ki. Változatlanul azt az embert tartja műveltnek, aki rengeteg empirikus tényt tud. Ez az igény jelenik meg részben a 2000-ben kiadott állami dokumentumban, ‚A középfokú nevelés és oktatás kerettantervei’-ben (amelyik egyrészt a tanítandó korszakok határait ugyanott jelöli meg, mint az 1978-as ‚Tanterv és utasítás’, másrészt irodalomtudományi fogalomhasználata pontatlan, nem vesz ugyanis tudomást arról, hogy a korszakok sem évszázadokhoz, sem politikai eseményekhez nem igazíthatók, nincs tehát 20. századi magyar- és világirodalom, van azonban az 1910-es években befejeződő klasszikus modernitás, az 1910-es évekből induló, az 1960-as évtizedben véget érő késő modernitás, meg a napjainkban záruló posztmodern kor); ugyanez a törekvés érvényesül a 2002-ben közreadott ‚Részleges érettségi vizsgakövetelmény és vizsgaleírás. Magyar nyelv’ című munkaanyagban (ebben olyan léptékű empirikus tudás követelménye jelenik meg, amelyik irreális és irracionális még a magyar nyelv és irodalom szakot frissen befejezettekre gondolva is); ez a fajta adat-maximalizmus érhető tetten a tankönyvekben (a *Diószegi Endre* és *Fábián Márton* által írt, 1999-ben megjelent ‚Irodalom II. a középiskolák számára’ című kötetben például ‚A felvilágosodás korának magyar költészete’ című fejezetben szerepel *Orczy Lőrinc*, *Báróczi Sándor*, *Barcsay Ábrahám*, *Baróti Szabó Dávid*, *Révai Miklós*, *Rájnis József*, *Virág Benedek*, *Ráday Gedeon*, *Földi János*, *Ányos Pál*, *Dayka Gábor*, *Kisfaludy Sándor*, *Batsányi János*; közülük egyetlenegyet sem lenne szabad megnevezni, költészettörténeti jelentőségük ugyanis rendkívül csekély a középiskolai képzés kontextusában). Az adattömeggel azonosítja az irodalmat az a törekvés is, amelyik országos mérési központ megszervezésével gondolja megoldani az irodalomtanítás válságát. *(16)*

És van egy alapvető félreértés az irodalomtanítás hétköznapi gyakorlatában is. Sok esetben nem világos ugyanis a tanító tanár számára az, hogy a művek megismerésének több fokozata van. A szöveggel való első találkozás a naiv megértés, a második a szö-

vegjelentés strukturális analízise, a harmadik a szövegvilág feltárása, a metaforikus jelentés szavakba foglalása, a negyedik a jelentés vonatkoztatása az olvasóra magára. Ez a ricour-i folyamatleírás azt sugalmazza, hogy a tanításnak az egyének naiv olvasatából kell kiindulnia, nem feledve, hogy ebben minden esetben ott kísérthet a *Paul de Man* által emlegetett „félreolvasás" is a maga sokféleségében; a második-harmadik-negyedik fázisba azonban csak akkor lehet elérkezni, ha a kérdéseket elgondoló és feltevő tanár tisztázza a maga számára, hogy az adott esetben meddig kívánja eljuttatni a diákokat. Ez a tanári magatartás és szellemi pozíció nem zárja ki a mindenkori diák egyéni olvasatát, nem kíván semmiféle, előre eltervezett véleményhez elérkezni, tisztában van a műalkotás nyelvi természetével, az alkotásban megjelenő retorikai játékkal, meg azzal is, hogy a feltárás közös folyamatában a diák az őáltala nem gondolt következtetésre is eljuthat. Ma nagyon gyakran ezzel ellentétesen szerveződik a munka. A szövegelemzés például így indul: „Mit szóltok a vershez (a novellához, a regényhez)?" A tanítási óra ebben az esetben nem több, mint a „naiv olvasatok" és „félreolvasatok" sorjázása. A 45 perc letelttével a tanár a demokratikus óravezetés boldog érzésével hagyja el a tantermet, s nem gondol arra, hogy a 45 percből az első 3–4 perc volt csak hasznos (akkor „tanított"), a többi a tanítási folyamat egésze szempontjából haszontalan volt, hiszen naiv olvasatok ütköztek, ha ütköztek, megerősítve a diákot abban, hogy az irodalmi műről bármi elmondható. Meg abban, hogy az irodalomtanulás igazában nem is szükséges, hiszen „véleménye" amúgy is van a dolgokról.

A mai magyarországi (és középeurópai) praxis korszerűtlen kultúrafogalomból indul ki. Változatlanul azt az embert tartja műveltnek, aki rengeteg empirikus tényt tud. Ez az igény jelenik meg részben a 2000-ben kiadott állami dokumentumban, ‚A középfokú nevelés és oktatás kerettantervei'-ben (amelyik egyrészt a tanítandó korszakok határait ugyanott jelöli meg, mint az 1978-as ‚Tanterv és utasítás', másrészt irodalomtudományi fogalomhasználata pontatlan, nem vesz ugyanis tudomást arról, hogy a korszakok sem évszázadokhoz, sem politikai eseményekhez nem igazíthatók.

Ez utóbbi két félreértésnek (az érvénytelen kultúrafogalomból való kiindulásnak és a tanítási folyamat téves interpretációjának) alapvető oka a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok pályaszocializációs bizonytalansága. Az ő szakterületük ugyanis – *Zsolnai József* terminológiáját idézve – szintetikus és integráló multidiszciplína. Ez a mai középiskolai rendszer kialakulásától, a 19. század végétől kétségekkel és kudarcélménnyel küszködő értelmiségi csoport egyrészt bizonytalan a nyelvtudományban és az irodalomtudományban végbemenő változásokat illetően (részint nem ismeri őket, részint nem kívánja elfogadni az alapkutatások révén született új eredményeket); az ide tartozóknak kétségeik vannak abban a vonatkozásban, hogy a tanítás alkalmazott tudomány-e (alkalmazott irodalomtudomány, alkalmazott lélektan és pedagógia); másrészt állandóan érzékelik a mindennapi gyakorlatból érkező nyomást, amelyik úgy képzeli: a zavarokat meg lehet oldani pedagógiai technológiai változtatással is, s nincs szükség a tantárgy filozófiájának ugyanolyan mérvű újrafogalmazására, mint amilyenre kényszerül a történelem tantárgya is. *(17)*

*

Mindezek után feltehető a kérdés: mi a megoldás a humán tudományok, közvetlenül a történelem és az anyanyelv és irodalom tanítása esetében?

A populáció mind nagyobb tömegének középiskolai oktatása érdekében az Egyesült Államok központi és helyi fenntartású iskoláiban (tehát nem a méregdrága magánintézményekben) a történelem zömmel az országra leszűkülő politikatörténet, Japánban öko-

lógia-történet, Nyugat- és Közép-Európában zömmel államtörténet. Az anyanyelv és irodalom tárgyat Angliában English-nek, Németországban Deutsch-nak mondják, jelezve ezzel is az irodalom háttérbeszorulását-szorítását; nem a múltra irányítják a diákok figyelmét a régi korok műveinek olvastatásával, hanem azt akarják, hogy gondolkodásuk, kommunikációkészségük, szövegmegértésük fejlődjön; ezekben az országokban a nyelvi kompetencia fejlesztése lett elsődleges. A nyelvi kompetenciát pedig nem klasszikus irodalmi alkotásokkal, hanem tanulói szövegekkel, reklámok és termékismertetők nyelvi elemzésével fejlesztik. Angliában, ahol a magániskolák egy részében még ma is a klasszszikus kultúraközvetítő úgynevezett cambridge-i modell érvényesül, az iskolák többségében az úgynevezett londoni modell szerint tanítanak. Ezeken a helyeken az érettségin az számít, mennyire értette meg a diák az információt, hogyan tudja magát kifejezni, érzékeny-e a beszédhelyzethez illő stílusra, tud-e érzékelni implicit jelentéseket, és csupán másodsorban kell bizonyítania: képes felismerni műformákat, az irodalmi alkotás struktúráját, az idiómákat, a figurákat, a trópusokat. S mindezt egy húsz művet tartalmazó lista alapján kell elvégeznie, az általa kiválasztott öt műalkotás szövegbázisán.

Magyarországon átvehetjük a máshol már kialakult gyakorlatot. De tehetünk más is: megpróbálhatjuk a korszerű magyarországi kultúra- és tanításmodell megfogalmazását is.

Jegyzet

(1) Vö: Czeizel Endre (2000): *Költők, gének, titkok.* Galenus, Budapest. 123–124. Brunner, J. S. (1974): *Új utak az oktatás elméletéhez.* Gondolat, Budapest. Czeizel, i.m. 233–236.
(2) Vö: Sipos Lajos (1998, főszerk.): Iskolaszerkezet és irodalomtanítás. In: Pauz-Westermann: *Irodalomtanítás az ezredfordulón.* Celldömölk. 16.
(3) Vö: A történelemtanítás története. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (1997, főszerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban, Budapest. III. 571.
(4) Szabolcsi Ottó (2000, szerk.): *Fejezetek a történelemtanítás történetéből. I. A kezdetektől 1868-ig.* Budapest, 7., 9., 13., 14.
(5) i. m. 10.
(6) Vö: Márki Sándor (1902): *Történettanítás a középiskolai új tanterv szellemében.* Budapest. 44–69.
(7) A 19. század közepétől ezzel ellentétes folyamat kezdődött. A vasút, a távközlés, majd a rádió, a televízió, a közlekedés fejlődésével párhuzamosan a globalizáció előtörténete-története bontakozott ki. Vö: Sipos Balázs: A világ megismerése. A felkészülés időszaka. In: Földes György – Inotai András (2001., szerk.): *A globalizáció kihívásai és Magyarország*. Budapest. 353–373.
(8) Vö: Glatz Ferenc (1998): Tudomány és oktatás In: Szabolcs Ottó (szerk.): *Történelemtanítás és korunk kihívásai.* Budapest. 11–42.
(9) Fináczy Ernő (1986): *Az újkori nevelés története*. (Reprint kiadás.) Könyvértékesítő Vállalat, Budapest. 38., 28.
(10) Hegyi Ferenc: Új adatok a tatai piarista kollégium XVIII. századi történetéhez. In: Holl Béla (1992, szerk.): *Piaristák Magyarországon.* Magyar Piarista Tartományfőnökség kiadása, Budapest. 94–95.
(11) Toldy Ferenc (1987): *Kazinczy Ferenc és kora*. (Reprint kiadás) Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 24–27.
(12) Toldy Ferenc (1987): *A magyar nemzeti irodalom története.* (Reprint kiadás) Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 18.
(13) A magyar irodalom története rövid kivonatban. In: Keresztury Mária (szerk.:): *Arany János összes művei*. Kritikai kiadás. Prózai művek. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1962. 446.
(14) Beöthy Zsolt (1900): *A magyar irodalom kis-tükre.* Athenaeum Részvénytársulat, Budapest. 5–6. Szegő Arnold (1907): *Az irodalom pedagógiai értékéről.* Budapest. 7–9.
(15) Babits Mihály (1978): *Esszék, tanulmányok.* Szerk.: Belia György. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 87. Tímár József (1926, szerk.): *Magyar nyelvi és irodalmi összefoglalások, költői remekművek*. 47. Idézi: Balassa László (1941): *A magyar-tanítás megújhodása felé.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. 5. Horváth Márton (1950): *Lobogónk: Petőfi. Irodalmi cikkek és tanulmányok.* Szikra, Budapest. 6.
(16) Balassa László – idézett munkájában – 1896-tól 1940-ig sorjáztatja a szerzőket, akik (valamilyen módon) az irodalomtanítás válságáról cikkeztek.
(17) Vö: Zsolnai József (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében.* Pápa. 99–100.