

Irodalom

Gáspár Csaba László (2000): A filozófia oktatásának felettebb szükséges voltáról. *Iskolakultúra*, 1. Magyar Közlöny, (1994) 28.

„Az iskolának csak felesleges dolgokat szabadna tanítania” (1998) – Kerekasztal beszélgetés a filozófia tanításáról. *Új pedagógiai szemle*, 6, 20.

Kelemen Elemér (1994): Tantervpolitika, tantervkészítés. *Educatio*, 3.

Felkai László (1985): Az 1879. évi tanterv előzményei. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest.

Kármán Mór (1909): Az oktatás (értelmi nevelés) feladatai. In *Kármán Mór paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. 1. kötet, Hoffmann és Vastagh, Budapest.

Kármán Mór (1874): A tantervek elméletéhez. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest.

Kármán Mór (1874): *Az új gymnasiumi tantervjavaslat*. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest.

Felkai László (1985): *Az 1879. évi tantervben érvényre jutó elvek*. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest.

Az 1879. évi tanterv órafelosztása. In Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest.

Hajdu Tibor – Zoltvány Irén (2003): *Lélektan és gondolkodástan középiskolák számára*. Szent István Társulat, Budapest.

Hazai evangélikus gimnáziumok számára készült tantervi utasítás (1870) In Mészáros István (1991, szerk.): *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850–1948*. OPI, Budapest.

Kármán Mór (1909): *Utasító észrevételek, Kármán Mór paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*, 1. kötet, Hoffmann és Vastagh, Budapest.

Kármán Mór (1909): *A philosophiai oktatás, Kármán Mór paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*, 1. kötet, Hoffmann és Vastagh, Budapest.

Kolbach Bertalan (1900): *Philosophiai propaedeutika a középiskolák számára*, Singer és Wolfner, Budapest.

Kornis Gyula (1939): *A pszichológia és a logika elemei középiskolák számára*, Franklin Társulat, Budapest.

Kornis Gyula (1930): Tanterv és reformpedagógiai áramlatok – 1930. „A cselekvés szelleme”. In Mészáros István (1984, szerk.): *Válogatás Kornis Gyula tanterv-vonatkozású írásaiból*. OPKM, Budapest.

Pedagógiai lexikon (1936) Révai Irodalmi Intézet, Budapest.

Részletes utasítások – A Gimnázium és leánygimnázium tantervéhez (1938), M. kir. Vállás- és közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.

A gimnázium óraterve (1938), *Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára*, M. kir. Vállás- és közoktatásügyi minisztérium, Budapest.

Tanítási terv és utasítások a magyarországi középiskolai vallástanítás részére (1938). In *Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára*, M. kir. Vállás- és közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.

Tantárgyi cél-megfogalmazások tantervekben. In Mészáros István (1991, szerk.) *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850–1948*, OPI, Budapest.

Szűcs László Gergely

ELTE, Filozófiai Intézet,
Politikai Filozófia Doktori Program

Irodalomtanítás? A harmadik évezredben?

Értékteremtő, bizonyos szempontból összegző vállalkozás, kiváló tanulmánygyűjtemény a kissé patetikus és kissé magabiztos címet viselő Irodalomtanítás a harmadik évezredben (Budapest, 2006, Krónika Nova Kiadó) című kötet. Ám azt hiszem, minimum egy kérdőjelet megérdemelt volna a cím, több okból is.

A harmadik évezrednek elhanyagolható ideje telt el. Gyakorlatilag az irodalomtanításról (és a harmadik évezredről) szóló minden tudásunk a második évezred második feléből való. Kulturális antropológiai, történeti, társadalmi, politikai, gazdasági stb. értelemben azt sem tudjuk biztosan, vajon a harmadik évezred nem a huszadik század második felében kezdődött-e el, illetve, elkezdődött-e már. A távlatok meghatározásánál tehát óvatosabb lennék. Az irodalomtanítással kapcsolatban az a szembeötlő, hogy a csaknem ezer oldalas kötet tanulmányainak csupán első tizenöt-húsz százaléka

foglalkozik közvetlenül a témával, illetve annak elméleti és metodikai kérdéseivel (Az irodalomtanítás elméleti pozíciói, Horizontok az irodalomtanításban). Már az első rész harmadik (Műfaj, stílus, motívum címet viselő) tanulmányciklusa sem teljes egészében célozza közvetlenül az irodalompedagógiát. Természetesen nem állítható, hogy a tanulmányok ne lennének beköthetők a kontextusba, hiszen a szerkesztő, Fűzfa Balázs és a szerkesztőbizottság olyan időszerű témákkal foglalkozó, illetve időszerű metódusokkal operáló tanulmányokat válogatott a könyvbe, amelyek mindenképpen, még ha többjük közvetve is, de az irodalomnak és irodalomtudománynak s ezért az irodalomtanításnak is aktuális pozícióit, kérdéseit, látásmódjait, világirodalmi kontextusát, valamint interdiszciplinális és művészeti ágak közötti viszonyrendszerét problematizálják. Olyan válogatott, zömmel egyetemi oktatókból és neves irodalomtudósokból, kutatókból, kritikusokból álló szerzőgárda tanulmányai szerepelnek a könyvben, amelyikről bizvást állíthatjuk, hogy a magyar irodalom- és nyelvtudomány, valamint a pedagógia – természetesen nem teljes – elitje (a felsorolástól terjedelmi okokból eltekintek).

De vajon milyen hasznát látja a majd' ezer oldalas tanulmánygyűjtemény tanulságainak a gyakorló pedagógus? A szerkesztők szándékai szerint (lásd az előszót) jelentős változások várhatók, pontosítok: várhatók *el* az irodalomtanításban. Magyarországon 2005 szeptemberében vezették be a nem kis mértékben módosított *Nemzeti alaptantervet*. „Véglegesen lezárhatja azt a korszakot, melyben az irodalomról szóló ténytudás jelentette a műveltséget, amikor a műalkotás forrását, az alkotói szándékot, a szerző életrajzi vonatkozásait, az életműhöz és a világirodalmi tendenciákhoz való kapcsolódást vizsgálták a tanítási órán, azt próbálva meg »kiszűrni« az alkotásból, milyen lélektani-alkati tényezők motiválták a szerzőt, milyen korszemlélet »bontakozik ki« a szövegből.” (Előszó, 11.) Alternatívaként a kötet a következőket reméli/ígéri: a jelenkori irodalomtudomány szemléletének, fogalomrendszerének és beszédmódjának meghatározóvá válását, a befogadásban a szöveg nyitottságának elvét, az eljárások és konstrukciók eredményeként létrejött forma, a művet meghatározó akusztikus, grammatikai, ritmikai, kompozíciós elvek vizsgálatát, a nyelvi kifejezés és immanencia körvonalainak érvényesüléskutatását, a befogadói értelemtulajdonítás érvényesülését stb.

Amennyiben a fentiek „egy” és nem „az” univerzálisnak beállított (lásd a Nemzeti alaptantervre való rákötődést) megoldást prezentálnák, derűlátásra adnának okot. Hiszen a nézetek pluralitása teljesebben ki. Ezzel szemben bizonyos pontokon – talán nem is szándékosan – a generalisan valamit valamire való cserélés szándéka fedezhető fel – gyanítom, a kötet összes szerzője sem értene teljesen egyet vele –, ami nem feltétlenül jelent majd üdvöztető és általánosan elfogadott megoldást. Olvasható a kötetben hivatkozás más országok újonnan bevezetett oktatási stratégiáira, a tananyag csökkentésének, szelekciójának módszereire, mibenlétére. Valamivel kevesebb az utalás ezen módszerek s a szelekció gyakorlati eredményeire, arra, vajon a végzett tanulók az életben hogyan képesek hasznosítani új módon szerzett tudásukat. (1) Mintha egy még tartó, lezáratlan pedagógiai kísérletbe vetnénk hitünket, anélkül, hogy a lehetséges eredményeket ellenőriztük volna... Mintha a kötet egyes szerzői is éreznék ezt, miközben rejtett vagy kevésbé rejtett kétségeik mellett tisztában vannak a változtatás fontosságával. („Ezek az új kísérle-

A két különböző nyelv használata eltávolítja az egyszerű befogadónak tartott (degradált?) személy és a tudományos „elit” rétegeit. (Lyotard összekapcsolja a tudományos nyelvet a hatalommal.) Ez a feszültség fokozatosan alakult ki, s mára véleményem szerint elérte azt a pontot, amelynél kezelni „kellene” végre ezt a kérdést az oktatásügyben.

tek azonban fragmentáltak, lehetetlen belőlük egy új alternatív hermeneutikai stratégiát kiállítani, és ezért még ma is a pozitivistafilológus megértési stratégia marad a meghatározó irodalomtanítási diszkurzus.”) (2)

Magára az irodalompedagógiára mint multidiszciplinára, annak „diszciplináris identitására” Zsolnai József kérdez rá tanulmányában, felvetve a tudományos legitimáció problematikáját is: „... [az irodalompedagógia] évtizedek óta nem találja helyét a tudományos szerezetek, a különféle paradigmákat kimunkáló és az azokat legitimáló közösségek világában.” (3) A tanulmány – tanulságain túl – megerősítését jelentheti azon hipotézisnek, amely szerint egyáltalában léteznek „különféle paradigmákat kimunkáló és az azokat legitimáló közösségek”, amelyek „paradigmaháborút” (4) folytatnak, hiszen ezek létét s különösen létjogosultságát nem minden szakember ismeri el egyformán... Öröndetes, hogy a vitán felül nélkülözhetetlen elméletek mellett akad kutatás, amely alkalmazható tudománynak tekinti az irodalomtudományt, s az irodalompedagógiára az iskolai gyakorlat, a gyakorló, a gyermekekkel foglalkozó és az azokat ismerő, nem laboratóriumi körülmények közé képzelő pedagógus szempontjából tekint, miközben nem szűkíti le az irodalomtanítás mint módszertan vagy tantárgypedagógia fogalmára, hanem éppen ellenkezőleg, tágítja mezejét a neveléstudomány egyéb diszciplinái és más társadalomtudományi diszciplinák felé.

Félreértés ne essék, gyakorló pedagógusként nekem is meggyőződésem, hogy a jelenlegi rendszerbeli oktatás tarthatatlan, hogy a tananyag szelekciója szükséges, és hogy a reformnak a szövegértés fejlesztésére, a tudás alkalmazhatóságára kell irányulnia. Ennek ellenére, illetve épp ennek érdekében kérdések fogalmazódnak meg bennem. Vajon minek alapján fogadja el a kötet szinte kritika nélkül, tényként, szemlélet-meghatározó kiindulópontként, hogy a „Kárpát-medence népei a posztindusztriális társadalom korszakába léptek”? Ezen, gyaníthatóan lyotardi-habermasi-rorty-i-stb. tétélek, nézetek mentén nyugaton a 20. század második felében konstituálódó társadalomfelfogás – noha én sem cáfolhatom – ma azért nem az egyetlen, így kizárólagosítása sem lehet kézenfekvő (a kötet egy szerencsésebb címmel bizonyára nem csupán szövegeiben lenne valóban nyitott, hanem koncepciójában is). A történeti teljesség elvetésének – noha a tananyagban tarthatatlan – valóban totálisnak kell lennie? E tekintetben a tanulmányok szövegei megcáfolják az előszó íróját. Nehezen értelmezhető a „jelenkori irodalomtudomány szemléletének, fogalomrendszerének és beszédmódjának” ígérete. Ma ugyanis nem egyetlen irodalomtudomány létezik, szemléletükben, fogalomrendszerükben és beszédmódjukban is elkülönülő, differenciált, olykor egymás mellett „elbeszélő”, időnként kizárólagosságra törrő paradigmákkal, máskor egymással aktív interakcióba lépő diszciplinákkal találkozhatunk. Ha létezik ma irodalomtudomány mint olyan, akkor a dinamikus átrendeződés állapotában. Örömteli viszont a tény, amely előbbi állításomat látszik igazolni, hogy az irodalomtudósok – e kötetben is – egyre inkább szükségét érzik a pedagógiával való viszony átértelmezésének. Az irodalompedagógia, legalábbis általános és középiskolai fokon az utóbbi évtizedekben, talán az utolsó kivéve nem mindenhol „kopirozta”, s nem is igazán követte az irodalomtudomány eredményeit. Ennek oka egyrészt a rendszer rugalmatlanságában kereshető (lásd a pedagógusképzés időbeli és tartalmi kötöttségeit), másrészt pedig abban a nyelvi, beszédmód(ok)beli elkülönböződésben, amelyet a gyakorló pedagógusok többsége és az irodalomtudomány egyes irányzatainak retorikai, stilisztikai, fogalomhasználatbeli, általában nyelvi megnyilatkozása is generálhatott.

Gyakorlati példa: ma egy átlagos, kb. negyvenöt éves, vagyis nagyjából 20 éves gyakorlattal rendelkező, nyugdíjaztatásáig még közel két évtizedig aktív szlovákiai magyar pedagógus csak részben érti az irodalomtudomány jelenlegi nyelvét. Okozhatja ezt a pedagógus szakmai passzivitása, de hozzájárul az is, hogy az illető egyetemi képzésben a rendszerváltás előtt részesült, középfokú tudását pedig még korábban szerezte, egy olyan politikai és iskolarendszerben, amely még a magyarországgal sem hasonlítható össze egyértelműen, s

amely – alig pár oktatót kivéve – akkoriban egyáltalán nem követte, nem követhette a világ irodalomtudomány(ai)nak kutatásait, eredményeit, beszédmódját. Szlovákiában a kilencvenes években fellépő új „kritikusi korosztály” (általában doktoranduszok, egyetemi oktatók) fellépéséig csak nagyon kevesen szólaltak meg az irodalomtudomány irányzatainak jelenlegi szempontjai szerint és jelenlegi nyelvén. Adjunktusként találkozom a különböző szlovákiai gimnáziumok végzett diákjaival, számukra is idegen a mai tudományos nyelv egyik-másik regisztere, amire persze tanáraiknak volt döntő befolyása. Ez a nyelv tehát – akár az oktatótól függetlenül is – ma a szlovákiai magyar irodalomtanárok többsége számára (még) idegen. Valóban szükségesnek mutatkozik felszámolni az ilyen akadályokat. Milyen módszerrel, az más kérdés. Nem elég elvárni valamit, a pedagógus motiváltsága lesz a döntő, ez viszont nem feltétlenül irodalomtudományi, hanem oktatáspolitikai, gazdasági probléma. Ha figyelembe vesszük, hogy például a szlovákiai tantervek tartalma központilag határozatják meg, miközben a pedagógusok szakmai és anyagi motiváltsága a helyi és megyei önkormányzatok kompetenciája, a kérdések sora végtelen, irányuk szinte valószínűtlenül szerteágazó.

Adódik a következő kérdés is. Vajon mennyiben képes a tudomány nyelve kiszolgáltatni a tudományt, ha önhibáján kívül, de eltávolodott a napi gyakorlattól? Az irodalomtudomány eredményeinek – az apropóként segítségül hívott kötet célja is ez – alkalmazhatónak kell lenniük. Ki az alkalmazó? Hát az olvasó, a befogadó, bárki, az utca embere, az óvodás gyerek, a hivatalnok, a takarító néni, a földműves vagy akár a rendőr. Ki tanítja meg az olvasót olvasni, szöveget értelmezni? A pedagógus. Márpedig, ha a pedagógus nem kommunikál, nem beszél azonos nyelvet saját szaktudományával, akkor senki sem lesz képes „olvasni”, akkor az irodalmi öncélúság/céltalanság vermében landol az irodalom és az irodalomtudomány, a „műveletlenség” vermében a (nem) befogadó. Amennyiben a tudós és az alkalmazó nyelvének különbözőségei kommunikációs zavart okoznak, min kellene változtatni? Az alkalmazó vagy a tudomány nyelvén? Mindkettőn? Nonszensz lenne azt gondolni, hogy pedagógusok ezrei máról holnapra tudást, szemléletet és nyelvet, szaknyelvet váltsanak. Nonszensz lenne azt gondolni, hogy a magyar irodalomtudomány máról holnapra megváltoztatja, vagy megváltoztathatja azt a tudást, szemléletet és nyelvet, amelybe szervesen beépült a nemzetközi tudás- és fogalmi anyag, s amely a magyarra fordítások révén is (lásd a német és angol erős befolyását) alakította nyelvét, stílusát. Létezik-e vajon elfogadható és kivitelezhető megoldás? Bókay Antal egy jegyzetében kb. másfél évtizede így fogalmazott: „Két fontos, intézményesített közvetítő rendszer alakult ki, az *irodalom napi kritikája* és az *irodalom iskolai tanításának gyakorlata*. [...] Az átlagos közönségnek egyetlen, bár nagyon nehéz *nyelvet kell elsajátítania: az irodalomét*, azt a beszédmódot, ahogy a művek rólunk szólnak. A profi irodalmárnak, a kritikusnak, az irodalomtanárnak viszont *egy másik nyelvvel, az irodalomtudományéval* is tisztába kell kerülnie. Mert csak az elméleti tudás teszi lehetővé azt a distanciát és megértést, amelynek segítségével másokat is hozzásegíthet saját megértési tevékenységük fejlesztéséhez.” (5) A kulcsszó a *kell*. Emiatt aztán egyet lehet érteni e megállapítás valószínűségével, de kevésbé okaival. Valóban kell, hiszen a rendszer normatív. Nem lehet nem tudomásul venni, hogy ha – ma már! – bárki el szeretné sajátítani a tudást, kénytelen elsajátítani a nyelvet is. Ha bárki érdemben szeretné kifejteni szakmai véleményét, erre csak akkor van lehetősége, ha az irodalomtudomány nyelvén teszi, ha azt a nyelvet használja, különben – függetlenül mondandója tartalmától – a szakma ignorálja. Tehát igaz: *kell*, mondhatni: kénytelen. A fentebb idézett sorok utolsó mondata viszont arra világít rá – nagyon helyesen –, hogy a cél a szakmai és nem szakmai réteg kommunikációja, a megértés segítése. Azt viszont egyáltalán nem szolgálja ez az előíró / elváró *kell*. Sőt, sajnálatos módon a két különböző nyelv használata eltávolítja az egyszerű befogadónak tartott (degradált?) személy és a tudományos „elit” rétegeit. (Lyotard összekapcsolja a tudományos nyelvet a hatalommal. (6) Ez a feszültség fokozatosan alakult ki, s

mára véleményem szerint elérte azt a pontot, amelynél kezelni „kellene” végre ezt a kérdést az oktatásügyben. Hiszen a pedagógus is a szakmai (ha nem is teljesen az irodalomtudományi) elit része, ez esetben ő fogja dekódolni, „tolmácsolni” a tudomány nyelvét a laikus befogadó nyelvére. Amennyiben ez lehetséges lesz, s amennyire a laikus befogadó hajlandó igényelni ezt a közvetítést, s nem utasítja el. De úgy látom, egyre inkább elutasítja, hiszen egyre több munkával, energia-befektetéssel jár. A tárgyalt kötetben Orbán Gyöngyi érinti a kérdést az irodalomórán való értelmezés tárgyalásakor: „Az irodalmi interpretáció is – mint minden dialógus – meg kell hogy teremtsen a *saját* nyelvet. Jól tudjuk, hogy ez nem könnyű feladat, de azt is tapasztalhattuk, hogy nincs más választásunk. Az irodalmi műről nem lehet »konyhanyelven« beszélni, de nem lehet ráerőltetni semmilyen – akár »előkelő« szaknyelven fogalmazott – előzetes véleményt sem. Ha valódi dialógusviszonyba kerülünk a művel, akkor az a nyelvteremtés feladatát rója ránk.” (7) Nem tudományos igényű, de pragmatikus, praktikus kérdések: Miért „tolmácsolna” a pedagógus? Mert *kell*? Ki írja ezt neki elő? Ha már korábban elvégezte tanulmányait, akkor senki, mert az egyetemnek, mint a tudományos autoritás egyetlen képviselőjének már nincs beleszólása... A hivatástudata? Meddig „zsarolható” vele? A munkaadója? Vajon mivel motiválhatná? A nevenséges állami bértáblával (értsd: szinte lehetetlen a tanárok közötti konkurenciaharc)? Kell. Ha pályán akar maradni. És ha nem akar?

Érdeemes lenne összehasonlítani a végzett pedagógusnövendékek, a pedagógusi pályára lépők, a pályát elhagyók számát. És persze a pedagógusok „előregedésének” statisztikáit. Érthető az igény a tudósok részéről egy olyan nyelv iránt, amely leginkább alkalmas hivatásuk gyakorlására. És érthető az irodalom „fogyasztójának” igénye is egy olyan nyelv iránt, amely valóban segíti az irodalom befogadásában, értelmezésében. A befogadó ma már az iskolában is(!) fogyasztóként viselkedik, s bár ez nem feltétlenül jó, nevenséges lenne nem tudomásul venni pl. az irodalom és az irodalomtudomány társadalmi befolyása (és annak folyamatos csökkenése) szempontjából. Az irodalom, az irodalomtudomány a társadalmi átrendeződések okán maga is folyamatosan alakul. Most talán egy aktívabb átalakulási/átértékelődési szakasz következik. Annak *kell* következnie...

A szöveg nyitottságának elve is megérdemel néhány megjegyzést. Ha ugyanis következetesek vagyunk a nyitottság kérdéseit illetően, akkor az értelmezési stratégiáknak is nyitottaknak kell lenniük. Az elv a tárgyalt kötetben és – meglátásom szerint az irodalomtudományban – érvényesül is, meg nem is. Érvényesül, mert magában a kötetben – és az irodalomtudományban – különböző szemléletmódok, „iskolák”, diszciplínák stb. egészítik ki egymást. Vagy éppen nem, mert néhány esetben elég erőteljes a „kánon felől” történő olvasás, értelmezés. (Természetesen figyelembe kell venni, hogy az ilyen tanulmánykötetek összeállításánál számos szempontnak kell érvényesülnie, ezért törvényszerűen sosem felelhet meg minden olvasói elvárásnak.)

Sem az irodalomtudomány, sem pedig konkrétan az irodalompedagógia nem adott még választ számos felvetődő kérdésre. Ilyenek például a következők: Elfogadjá-e, s ha igen, hogyan, a nézeteiben és kulturális, társadalmi helyzeteiben nagy mértékben tagolt tanári, szülői és tanulói „közeg” a változtatás tényét? Elfogadjá-e a változtatások szellemét, hiszen jó része meglehetősen – és ezt nem negatívumként értem – konzervatív? Elfogadjá-e feltétel nélkül például azt az alapvetőként és meghatározóként adódó tételt, hogy társadalmunk jelenleg a posztindustrialista-posztmodern korszakát éli? (Lásd pl. a vidék és a nagyváros közötti különbségeket... Hogyan értelmezné pl. a posztindustrializmus korszakát, teszem azt, Ipolygalsa földművese? Vagy annak iskolás gyermeke? Hiszen ma még a későmodernitás beszédmódja sem alapvető a tanítási rendszerben... nem-hogy a posztmodern...) Ha nem, milyen hatással lesz (valamelyik (8)) *Nemzeti alaptanterv*-re? Milyen szempontú kritika éri majd? Milyen konfliktusok gerjednek előreláthatóan a magyar irodalom (és nyelv tanításának) hagyományai és aktuális elméleti, módszertani helyzete között, s milyen platformon szüntethetők meg, illetve enyhíthetők? Milyen

hatással lesz a „reform” a pedagógiai és kiszolgáló intézményrendszerre? Annak ellenére, hogy Magyarországon a tankönyvek jelentős része az utóbbi évtizedben már újraíródott s részint előre is vetítette az *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* című kötetben foglaltakat (a szerzők egy része azonos), vajon a korábban más típusú képzésben részesült (főként idősebb) pedagógusok mennyire tudják és/vagy akarják majd elfogadni, mindennapi munkájukban implementálni az e kötetben is összegződő eredményeket? Mennyire – lesz – biztosított az átjárhatóság a felmenő rendszerben bevezetett tantervben a különböző iskolatípusok és fokok között? Több szempontból speciális kérdéskörként értelmezhetjük majd a határon túli (magyar és nem magyar) irodalomtanítás pozícióját. Főként, ha az integráció aspektusait is érvényesíteni szeretnénk! Magyarország határain túl az irodalomtanításban Magyarországtól nyugatabbra már megelőzték a honi rendszert, keletebbre pedig lemaradóban vagyunk. A szakemberek minden szakmai igyekezte, felkészülése ellenére ez intézményi, oktatáspolitikai kérdés, tehát alig befolyásolható. Milyen – lesz – az átjárhatóság a magyarországi és nyugati rendszer között? Milyen lesz a határon túli magyarokat legnagyobb számban érintő szlovákiai, romániai, ukrainai, szerbiai stb., vagyis a posztkommunista, pontosabban szisztémájukban még csak (poszt)kommunista iskolarendszerek és a honi rendszer között? Mennyiben érinti majd a külföldön, akár nyugaton, akár keleten, akár Magyarországon tanuló gyerekek és felnőttek tanulmányait? Kivetül-e a bizonyítványok és diplomák honosítására? Kivetül-e a különböző szakokon végzett irodalomtörténetes, filológusok elhelyezkedésének körülményeire és az esélyegyenlőségre? Az unióbéli kompatibilitás minden szinten megvalósítható-e, megvalósítandó-e?

Számomra különösen érdekes lesz az elkövetkezendő évek alatt megfigyelni: vajon a hatalom (vagyis a rendszer, a oktatásügyi intézményi autoritás, végeredményben a politika) hogyan viszonyul majd egy vagy több olyan irodalomtanítási modell megképződéséhez és bevezetéséhez, amely a jelenlegi állása szerint a jelenlegi rendszer hatalmi pozíciói ellenében is kénytelen lesz hatni... Hogyan valósul majd meg a hatalom kommunikációja az új közegben? Engedi-e

egyáltalán az oktatásügyet finanszírozó és annak törvényi háttérét megadó hatalom, hogy az irodalomtanítás megfelelő gyorsasággal reagáljon az irodalom és az ezt követni igyekvő irodalomtudomány értelem- és élményképző, valamint megértési modelljeinek megképződésére? Hogy az irodalom az egyén számára „tartalmas individualizációs eszköz”-zé (9) válhasson? Hogy az irodalomtanítás etikai-morális dimenziója átértékelődjön? Vajon – részben paradox módon – nem éppen a posztmodern tömegkultúra felől, a média-

Amíg az állami és Szlovákiában nagyjából a magániskola is a „társadalmat” „szolgáló” „intézmény”, vagyis egyfajta hamis egység illúziójának alávetett, konformista hivatal, a bürokrácia példás szintere marad, addig a változtatás esélye minimális. Az iskola(rendszer) ugyanis azt hiszi, ő biztosítja a tudást, a tudásanyagot. Holott talán inkább a tudás elsajátításának eljárásait, stratégiáit biztosíthatná. Információt, értsd, tudásanyagot találni ma nem probléma. A problémát az információk értelmezése, hierarchikus szelektálása és rendszerezése jelenti. Magyarán tanulni és gondolkodni kell megtanulni. Persze, az veszélyes is lehet a(z iskola)rendszerre, amelynek rugalmatlansága talán leginkább a tankönyvkiadásban mutatkozik meg, ami természetesen a tantervi norma következménye.

világra gyakorolt hatással vagy annak birtoklásával igyekeznek-e majd „államosítani” az újonnan felálló tanítási szisztémát?

Irodalmat, irodalomtudományt tanítsunk-e, vagy arra alkalmas – nem feltétlenül kanonikus –, főleg irodalmi szövegek által neveljünk? Illetve melyik melyik iskolatípusban váljon hangsúlyosabbá? Kanonikus és esztétikai értékeket akar-e megismertetni az iskola a gyerekekkel, fiatalokkal, vagy metodikailag alkalmazható textusok segítségével nevelni? Vagy mindkettőt egyszerre, arányosan, hogy az irodalomtörténeti és -elméleti elvárásoknak is megfeleljen a diák, de az irodalmi szövegek olyan szituációkat, eseteket, jellemeket stb. is megjelenítsenek számára, amelyek értelmezése az életben való – már nem irodalmi – tájékozódásban, cselekvésben, gondolkodásban is segítsék? E témához kapcsolódva legutóbb a *Somorjai Disputa 2. (10)* kötetben megjelent Mészáros András tanulmánya (11), amely a kazuisztika irodalompedagógiai alkalmazásának gyakorlati lehetőségeire (és esetleges szemléletbeli problémáira) irányítja a figyelmet. Mészáros elképzeléseinek részletesebb elméleti kontextualizálását Benyovszky Krisztián végezte el (12) rámutatva az írás szerintem leglényegesebb s ma legaktuálisabb momentumára, arra, hogy Mészáros tulajdonképpen – az irodalomtudomány köreiben ritkaságszámba menő módon és nyelven! – az irodalomtudomány pragmatizálását, azaz alkalmazását, az alkalmazás nem szakmabeliekre, a „köznapi emberekre” való kiterjesztését javasolja. Vagyis az elitizmus, a bezárkózás, a bennfentesség megtörését.

Amíg az állami és Szlovákiában nagyjából a magániskola is a „társadalmat” „szolgáló” „intézmény”, vagyis egyfajta hamis egység illúziójának alávetett, konformista hivatal, a bürokrácia példás színtere marad, addig a változtatás esélye minimális. Az iskola(rendszer) ugyanis azt hiszi, ő biztosítja a tudást, a tudásanyagot. Holott talán inkább a tudás elsajátításának eljárásait, stratégiáit biztosíthatná. Információt, értsd, tudásanyagot találni ma nem probléma. A problémát az információk értelmezése, hierarchikus szelektálása és rendszerezése jelenti. Magyarán tanulni és gondolkodni kell megtanulni. Persze, az veszélyes is lehet a(z iskola)rendszerre, amelynek rugalmatlansága talán leginkább a tankönyvkiadásban mutatkozik meg, ami természetesen a tantervi norma következménye. Szlovákiai magyar viszonylatban e kérdéssel alig foglalkozik valaki. Profeszszionális értelemben az Oktatási Minisztérium kompetenciája lenne, illetve az Állami Pedagógiai Intézeté. Nem utolsó sorban ezek működéséről és eredményeiről/eredménytelenségéről ad üttörként helyzetrajzot az említett Somorjai Disputa 2. kötet számos tanulmánya (a könyv fele). E tény jól példázza, hogy Szlovákiában az irodalompedagógia elsősorban az irodalomtudósok ügye. Csak példaként emelném ki Csehy Zoltán és Vajda Barnabás azon bátran és megalapozottan bíráló szövegeit, amelyek a szlovákiai tankönyvkiadás tarthatatlanságára hívják fel a figyelmet. S ezen a ponton lehetne ismét visszszakanyarodni az egyes országok iskolarendszerének átjárhatóságához. Még ha találna is a szlovák oktatásügy megoldást a felvetett problémák zömére, semmi sem garantálja, hogy kompatibilis is lesz a környező országokkal. E helyütt viszont a szakmai kérdések megint összekapcsolódnak a politikával és a hatalommal, hiszen az ügy érdekében Magyarország (értsd: a mindenkor magyar oktatásügyért felelős tárca) egyre intenzívebb szakmai és politikai kommunikációt kellene folytasson az arra kompetens elsősorban európai kollégáikkal. Ez pedig elsősorban hajlandóság és pénz kérdése. Az irodalomtudomány és az irodalompedagógia a fentiek értelmében megtett bizonyos lépéseket. Mivel azonban az oktatás nem kizárólag tudományos probléma, hanem sokkal összetettebb társadalompolitikai és gazdasági kérdések halmaza, a tudományos és pedagógiai körök hatalmas erőfeszítésére (szakmaira és érdekérvényesítésire egyaránt) lesz szükség ahhoz, hogy az irodalomtanítás elmozduljon a holtpontról.

A szövegem ürügyéül szolgáló kötet – kérdéseim és kételyeim ellenére – időszerű és hasznos kiadvány. Igényes, többszólamú, s csak annyiban nem homogén vagy helyenként nem gyakorlatias, amennyiben a tudomány sem az. Egyik legnagyobb erénye, hogy

közvetlenül vagy közvetve felvet, újrafogalmaz és pontosít olyan szakmai és társadalmi, társadalmpolitikai kérdéseket, amelyek megoldásának igénye egyre inkább stabilizálódik a társadalom és a tudományos közeg elváráshorizontjában. Csak remélhető, hogy az egyes országokbeli és az európai oktatási rendszer, a tudós és pedagógustársadalom végre érdemben reagál az elmélyülő problémákra, hogy a tudomány alkalmazása, alkalmazhatósága, életszerűsége a gyakorlattól való elszigeteltséggel, az elitizmussal szemben célként és módszerként prioritássá válik.

Jegyzet

(1) Akad utalás a nehézségekre, lásd az 1978-as magyarországi tanterv érvényesítési problémáit (pl. tanárképzés). Pozitív példaként emelhető ki Gordon Győri János Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban c. tanulmánya (In Sipos Lajos [2006, főszerk.]: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 100–112.), amely a különféle modellek leírása mellett kitér a társadalom és az oktatottak igényeire és a modellek más-más szempontú hatékonyságára is, illetve Arató László *A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje* (In Sipos, 2006, 113–123.) c. tanulmánya, amelyben a szerző nem csupán felsorolja a kronológikus tanterv alternatíváit, hanem indokol, érvel és összehasonlítást is végez.

(2) Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. In Sipos, 2006, 30.

(3) Zsolnai József: *Az irodalompedagógia mint alkalmazott irodalomtudomány és alkalmazott pedagógia*. In Sipos, 2006, 91.

(4) Uo. Becsületére legyen mondva, neveket is felsorol!

(5) Bókay Antal (1992): *Az irodalomtudomány alapjai. Irányzatok*. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely. 10.

(6) Lyotard, Jean-Francois: *A posztmodern állapot*. In Habermas, Jürgen – Lyotard, Jean-Francois – Rorty, Richard (1993): *A posztmodern állapot*. Századvég, Budapest. 131.

(7) Orbán Gyöngyi: *Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció*. In Sipos, 2006, 83–84.

(8) Minden magyarulta területre gondolok: különféle országokban különböző tantervek érvényesek, lásd alább.

(9) Bókay Antal kifejezése. Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. In Sipos, 2006, 35.

(10) Csanda Gábor (2006, szerk.): *Somorjai Disputa 2*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.

(11) Mészáros András: *Kazuisztika az irodalomtudományban?* In Csanda (szerk.), 2006, 77–81.

(12) Benyovszky Krisztián: *Életes irodalom – tudomány?* In Uo. 83–91. További lényeges szempontokkal szolgál a kötetben Keserű József is következő hozzászólásával: *A módszertől az olvasásig*. Uo. 93–99.

Ardamica Zorán

Besztercebánya, Bél Mátyás Tudományegyetem,
Filológiai Kar, Hungarisztika Tanszék