
KUSPER JUDIT

KÖTELEZŐK, KORTÁRSOK, KLASSZIKUSOK. JAVASLATOK TANTERVI-TARTALMI SZABÁLYOZÓK MEGÚJÍTÁSÁRA A MAGYAR IRODALOM TANTÁRGY KAPCSÁN¹

A magyartanítás helyzetéről és lehetőségeiről az utóbbi években mind a közoktatás, mind a felsőoktatás képviselői számos fórumon nyilvánítottak véleményt, melyek döntően azonos irányba mutattak: szükség van a tantervek és tartalmak átdolgozására, a szerepek és szabályozások átgondolására, a szemlélet átalakítására. Jelen javaslatban igyekszem körvonalazni a legfőbb elvárásokat és törekvéseket, hangsúlyozva a közoktatás és a felsőoktatás változásának párhuzamosságát.

Javaslatok a magyar irodalom tantárgy tantervi, tematikus változtatásához

Az utóbbi közel száz évben – még lényegében a 19. század második felének pozitívista törekvéseivel összhangban – a magyartanítás, s ezen belül is az irodalomtanítás eltávolodott a művészetközvetítés lehetőségeitől, s egyre inkább mérhetővé, a közoktatási elvárásokkal összhangban értékelhetővé vált. Az objektivitás és szubjektivitás kettősségét oppozícióként felfogva az előbbi előretörését követhetjük nyomon, minek következtében a szubjektív értelemképzés az értékelés (osztályzás) szempontjából inkább hátránnyá, mint előnnyé vált. Az irodalom így – elszakadva lényegétől – pusztán irodalomtörténetként funkcionált, ahol szerzői életrajzokat és életműveket kell megismerni és megtanulni a maguk változatlanóságában. A ma forgalomban lévő tankönyvek jelentős része – kisebb eltérésekkel – ugyanazt a szövegkorpuszt (materiális kánont) közvetíti, emellett az utóbbi évtizedekben ugyancsak érintetlen a tankönyvek által kínált jelentéskánon is: többnyire strukturalista értelmezési stratégiát követve közelít a szövegekhez, lényegében nem enged teret az egyéni értelemképzésnek.

Az irodalom legfontosabb funkciói így érintetlenül maradnak: a poétikai és esztétikai funkció sérül, így lényegében esély sincs arra, hogy a befogadó eljusson a katarziséig, mely az önmegértés és a másik megértésének szempontjából a legtöbb fogódzót nyújtaná neki.

Az irodalom mindig is kánoni struktúrában jelent meg: több kanonikus szint létezik egymás mellett, ezek nem mindegyike jelenik meg a közoktatásban,

1 Készült az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen pályázat támogatásával

ám ami megjelenik, nagy erővel, hatalommal bír. Az 1997-es marbach-i Kánon-konferencián (mely a sokatmondó Kanon – Macht – Kultur² nevet viselte) négy kánoni szintet különböztettek meg: nyílt kánon, nyílt ellenkánon, lappangó kánon, negatív kánon. Esetünkben a nyílt ellenkánon tekinthető központi jelentőségűnek, hiszen ide tartozik mindaz, ami az adott kultúrában, társadalomban a legismertebb irodalmi alkotások összességét jelenti, ismertsége pedig éppen az iskolai tankönyvekben való megjelenésből adódik. Óriási tehát annak jelentősége, mi kerül a tankönyvekbe, hiszen egy közösség közös emlékezetének értelemképző stratégiájává válik, emellett – éppen irodalmiságából adódóan – meghatározza a kultúra, önmagunk és a másik szimbolikus értelmezési lehetőségeit is.

Nagyon fontos tehát, hogy olyan művek váljanak a nyílt kánon részévé, melyek az általuk kínált értelmezési, azonosulási stratégiák segítségével megszólítják az olvasót, olyan problémákat vetnek fel, melyek az adott korosztályt (!) érintik, így közös gondolkodásra készítetik a szöveggel.

A jelenlegi tantervek ezt az értelmezési stratégiát nem teszik lehetővé több szempontból sem:

- Az irodalom mint művészet és mint esztétikai rendszer nem építhető kronologikus rendre. A rendteremtés illúziója éppen azt mossa el, amit elsősorban kínálni tud, és amire égető szükség lenne napjainkban is: az értelemteremtést, a kreativitás és gondolkodás képességét. Nem fogja jobban megérteni a szöveget az, aki a szerzők időrendiségében tanulja, s kifejezetten nem fog valódi jelentést teremteni az, aki a szerzői életrajz felől közelít a szöveghez.
- A túlszabályozott tantervek nem teszik lehetővé a differenciált oktatást, a tananyagban felbukkanó klasszikus művek (többnyire) nem szerettetik meg az olvasást, számos felmérés mutatja, hogy a nyelvi távolság hatására az irodalmat holt jelenségként értelmezik a diákok, elefántcsonttoronyként, melynek nincs köze a mi világunkhoz és kérdéseinkhez. Mivel a feszes tanterv nem teszi lehetővé a kötelezőn kívül más szövegek bevonását, így a kortársak igen ritkán bukkannak fel a tananyagban.
- Történt ugyan elmozdulás az utóbbi években (a kísérleti/újgenerációs tankönyvekben) ahol a korpusz üdvözlendően változott (egyre több kortárs mű került tematikus vagy intertextuális kapcsolódás révén a tananyagba), ám ebben az esetben sem történt meg a tananyag teljes átdolgozása, illetve hihetetlenül pontatlan fogalmi-elméleti apparátust kínáltak a tankönyvek, igen elhibázott értelmezési kánonokkal.

A kronologikus elv elhagyása ugyanakkor nem a klasszikus irodalom elha-

2 A konferencia címe egyaránt olvasható úgy is, hogy „A kánon kultúrát teremt/csinál.”, illetve „Kánon, hatalom, kultúra”.

gyását jelentené, sokkal inkább új kontextusba – s egyáltalán: kontextusba – helyezését. „Az irodalom nem egy halott, múltba zárt dolog, nem múzeumi műtárgy” – véli Arató László, a Magyar tanárok Egyesületének elnöke.³ Abban az esetben viszont, amikor csupa holt költő, író egyre nehezebben érthető művét közvetítjük a tankönyvek által kínált értelmezési kánonokba merevedve, nehezen tudjuk felülírni e problémát. Maga a tankönyvstruktúra viszont még emellett is hatalmas problémákkal küzd: nem azzal van baj alapvetően, hogy klasszikus művek (is) képezik az iskolai korpuszt, hanem azzal, mikor s milyen interpretációs környezetben jelennek meg e művek. Lássuk be, a klasszikusok megértése többnyire nagyobb erőfeszítést, sok esetben előzetes tudást igényel az olvasótól, míg a kortárs mű befogadása során e nehézségek nem jelentkeznek. A több száz évvel ezelőtt keletkezett művet sokszor nem tudom elhelyezni térben, időben, nem ismerem az alapul szolgáló társadalmi normákat, s az ezek után már csak a kisebb probléma, hogy találkozhatunk azóta már nem használt kifejezésekkel. Azaz: előzetes tudásra kell szert tennem ahhoz, hogy a mű valóban megszólítson, ha nem csak a felszínét szeretném megérinteni. E tudás mindig sokrétű: részét képezi a lexikális ismeret, a történelmi, társadalmi háttér, de talán ennél is fontosabb, hogy komoly önismeret és kérdezői képesség szükséges ahhoz, hogy meg tudjak szólítani egy klasszikus művet. Éppen ezért rendkívül kedvezőtlen, hogy a magyarországi irodalomkönyvek jelentős része elsősorban a klasszikus művek befogadására épít, holott ez sokkal nagyobb nehézséget jelent a mindenkori olvasónak, mint a kortársak segítségével történő irodalmi „szocializáció”. Nem véletlen hát, hogy – a kompetenciamérések alapján – éppen 6. osztálytól romlik a szövegértési kompetencia – éppen akkor, amikor az irodalomoktatás lényegében a kronologikus elvet követi, a tananyag jelentős részét a 19. századi klasszikusok művei képezik, kötelező olvasmányként pedig szintén klasszikusok jelennek meg. Árnyalhatná e képet a kötelező, a közös és a kölcsönös olvasmányok rendszerének bevezetése, melyről Gordon Győri Jánosnál olvashatunk részletesen.⁴

A klasszikus művek befogadásának nehézsége szorosan összekapcsolódik a kronologikus elvvel, mely – mind a mai napig – a 19. században induló pozitívista tudományelméletek hozadéka. Ezen tananyagelrendezési elv nehézségeit és buktatóit viszont évtizedek óta tapasztaljuk, mégsem történt meg az elmozdulás egy másfajta irodalomértelmezési stratégia irányába. A hazai szakirodalmak a kronologikus elvvel szemben elsősorban a problémacentrikus elvet kínálják fel⁵, mely mindenképp gyümölcsözőbbnek ígérkezik, kételyeim csupán

3 APRÓ Annamária – ROSTÁS Eni, *Milyen kötelező olvasmányokra van szükség?*, 2015, In: http://konyves.blog.hu/2015/01/09/milyen_kotelezo_olvasmanyokra_van_szukseg (Letöltés ideje: 2018. 03.11.)

4 GORDON GYŐRI JÁNOS, *Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában*, Elektronikus Könyv és Nevelés, 2009/2. In: http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/ggyj_0902.htm (Letöltés ideje: 2018.03.05.)

5 ARATÓ László, *Törésvonalak és dilemmák*, Mentor/Támpont, 2001. december.; CSOBÁNKA Zsuzsa Emese, *A „kortárs szemléletű” irodalomtanítás*, Alföld, 2016/11. 71-81.

a nevével kapcsolatban merülnek fel: a probléma kifejezés negatív konnotációt hordoz, ezért talán szerencsésebb lenne a **tematikus** vagy **témaközpontú elv** megnevezés használata.

Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell – egyetértve Arató László programjával⁶ –, hogy a témaközpontú elv nem jár együtt a kronologikus elv teljes eltörlésével, viszont erőteljes hangsúlyeltolódást implikálna: a kronológia, a rendszerezési vágy mintegy háttértudásként, irodalomtörténeti áttekintésként jelen lehetne az oktatási struktúránkban, ám korántsem szerencsés kizárólagossága.

Egy olyan felépítést tartanék működőképesnek, melyben az irodalomtörténet – lényegében vázlatként – csak a gimnáziumi években lép be az oktatásba, s ott egy vagy két év anyagát felölelve rendezi az általános iskolában tanultakat, valamint megalapozza s előkészíti a középiskola utolsó két évfolyamában következő, témaközpontú tananyagrendezési elven alapuló irodalomoktatást. Így az általános iskola felső tagozatában is – az alsó tagozathoz hasonlóan – tematikusan rendeződne az irodalomoktatás. Ezen elv lényegesen több lehetőséget kínál arra, hogy a szövegek, irodalmi alkotások egymással párbeszédbe lépjenek, hiszen a közös kérdésfeltevésnek köszönhetően hol tematikus, hol intertextuális szövegcsoportok alakulnak ki, melyek éppen arra hívják fel az értelmező figyelmét, ami fölött a kronologikus elv elsiklik: az irodalmat nem teleologikus folyamatként kell elképzelni, sokkal inkább egy olyan szöveguniverzumnak, ahol szöveg szöveggel párbeszédet folytat, mindezt annak érdekében teszi, hogy a befogadó minél gazdagabb, szerteágazóbb jelentésárnyalatokat legyen képes komponálni. S e formációban megfér egymás mellett a klasszikus és a kortárs, kiegészítik egymást, ráadásul kortárs „párja” irányából a klasszikus szöveg is könnyebben értelmezhetővé és befogadhatóvá válik.

A kronologikus elv mellett szólhatna a „klasszikus műveltség” kialakításának, létrehozásának vágya, ám be kell látnunk, hogy pusztán adatok megtanulása és rendszerek fejben tartása nem azonos a műveltség fogalmával, a legtöbb intelligenciaterület és kompetencia nem fejlődik a kronologikus elv és strukturalista értelmezés segítségével. A témaközpontú elv ezzel szemben számos olyan pozitívumot hordoz magában, amelyre érdemes odafigyelni:

- Ahogy feljebb is jelöltük, a témaközpontú irodalomoktatás során hasonló tematikájú művek, hasonló poétikai kérdések kerülnek egymás mellé: a rendezőelv többféle is lehet, témaként jelenik meg a hasonló esemény, probléma, korosztály, helyszín, szimbólum stb., ugyanakkor a műfaji csoportosítás, a poétikai hasonlóság is.

6 ARATÓ, UO.

- Számos intelligenciaterület fejleszthető, ha nem pusztán a „lista má-mora” lebeg szemünk előtt: a jelentés önálló felfedezése a legkülön-bözőbb készségeket, kompetenciákat, intelligenciaterületeket képes megmozgatni, s kijelenthetjük, hogy a Gardner-féle többszörös intelligenciaelmélet modellje szerint mind a tíz területet (nyelvi, logikai-matematikai, téri, zenei, testi-kinesztéziás, inter- és intraperszonális, naturalista, spirituális, egzisztenciális)⁷ képesek vagyunk fejleszteni egy hermeneutikai – témaközpontú modell segítségével.
- A kronologikus elv a szöveg pusztán két értelmi szintjét, a sensus literalist (betű szerinti értelem) és a sensus moralist (morális értelem) szólítja meg (legalábbis tankönyveink erről tanúskodnak), míg a témaközpontú elv e kettő mellett a sensus allegoricus (allegorikus, azaz megkettőzött értelem) és a sensus anagogicus (szimbolikus, saját értelem) kibontására is lehetőséget kínál. Az (irodalmi) szöveg négyféle értelmének elméletét – Origenész és Augustinus nyomán – Hans Robert Jauss dolgozta ki, a több évszázados értelmezési stratégiák alapján jól látszik, hogy a szöveg értelmét soha nem pusztán a sensus litteralis, azaz a betű szerinti értelem adta, a cél éppen a minél mélyebb szintekre való eljutás volt, a saját értelem kibontása.
- Még akkor is van/lenne mozgástere a magyartanárnak, ha a kronologikus elvből kell kiindulnia, hiszen a Nemzeti Alaptanterv is felhívja a figyelmet a klasszikus művek és a kortás szövegek párbeszédbe hozására, intertextuális példák bemutatására.

A klasszikus művekhez kapcsolódva említettük meg a **kötelező olvasmányok** problematikáját, melyről a szakma már számos esetben nyilvánított véleményt. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, mennyire elhibázott a ma még mindig létező felső tagozatos olvasmánylista. Igaz ez az iskolai és az otthoni olvasmányokra is. A háziolvasmányok szinte mind legalább száz évvel ezelőtt keletkeztek, olyan nyelven szólalnak meg, ami nagy kihívást jelent a fiatal olvasónak, olyan problémát tárgyalnak, mely nem e korosztály sajátja (különösen igaz ez *A kőszívű ember fiaira*). Ám ami különösen szembetűnő, az a poétikai nehézség: ez a korosztály pszichés igényeiből kifolyólag sokkal inkább (bahtyini értelemben) eposzszerű művekre vágyik, melyekben a kezdeti nehézségek után, kalandok, próbák, kihívások árán sikerül a rendet helyreállítani, azaz a hős eléri célját. A jelenleg kínált kötelező olvasmányok ezt nem teljesítik (talán egyedül az *Egri csillagok*), így a még kialakulatlan szubjektum nem tud önmaga számára kapaszkodókat, mintákat, megnyugtató képeket találni a szövegben. (Az *Egri csillagok* kultikus sikere épp eposzszerűségének is köszönhető.) 12-13 éves korig hatalmas szükség lenne e kapaszkodókra, hiszen ezekre tudja felépíteni az olvasó identitását. (A nem megfelelően választott, identifikációs kapaszkodókat nem kínáló olvasmány tudati szennyeződéshez vezethet. A jól

7 Howard GARDNER, *Intelligence Reframed*, Basic Books, New York, 1999.

megválasztott olvasmány viszont tudatosan és tudat alatt kibontott azonosulási-szimbolikus kapaszkodókat kínál, melyek egész életünkben értelmezési segítséget jelenthetnek.)

A kronologikus elvvel való szakítás lényegében feleslegessé tenné a kortársak és a klasszikusok szembeállítását, hiszen egy témaközpontú elvet követve éppen párbeszédük kerülne a középpontba, mely párbeszédben a klasszikus képes lenne levetkőzni „értelmezésbe zártságát”, az olvasó pedig képes lenne érvényes kérdésekkel közelíteni mind a klasszikus, mind a kortárs műhöz.

A **témaközpontú irodalomoktatás** épülhetne poétikai elvekre is (műnemekre, műfajokra, ezeken belüli differenciálásra). Ezekre – a teljesség igénye nélkül – néhány példát szeretnék kínálni:

- A mese működése, műfajai (mesetípusok a népmesekatalógus alapján, a mesei allegorikus és szimbolikus bemutatása), a mesék “terápiás” lehetőségei (akár a felső tagozat mindegyik évfolyamán, figyelembe véve az adott korosztály elvárásait), a felnőtté válás meséi (középiskolában).

Meseregények, mesenovellák, műmesék (felső tagozatban végig, kortárs műmesékkal a magyar és világirodalomból).

A meséken keresztül az eposzi működés bemutatása (mely lényegében azonos a mesei működéssel).

A mesék pszichológia háttérének vizsgálata, párhuzamosan a mítoszok pszichológiai mozgásával.

Műfajteremtések az ifjúsági irodalomban (felső tagozat), pl.: ifjúsági kalandregények, krimik, ezek műfaji ismérvei.

A kalandregény és a krimi (középiskola), klasszikusok és kortársak párbeszéde, intermediális kapcsolatok.

- A felnőtté válás történetei a disztópiák tükrében. Kortárs ifjúsági disztópiák és klasszikus előzményeik. Az utópia és a disztópia fogalma, példái.
- Az „iskolaregények” és nevelődésregények a kortárs és a klasszikus irodalomban. Az önkeresés módozatai.
- A lírai önkifejezés formái. A líra alakzatrendszere: az ókortól a 19. századig ívelő megzenésített versek és napjaink megzenésített versei. A 19. és 20. század szövegversei. (A líra tematikus és poétikai felbontása, mindig az adott korosztály (ön)értelmezési képességeire és lehetőségeire koncentrálna.)
- A dráma mint performatívum.

A dráma fogalmának bevezetése felső tagozatban, az eljátszás, megjelenítés értelmezőstratégiája. Kortárs ifjúsági művek megismerése, lehetőleg a drámapedagógia eszközeivel.

A dráma poétikai funkciói (megjelenítés, kihagyás, elhallgatás, szubjektum önértelmezése, katarzisz stb.) (7-8. osztály).

A dráma pszichológiai funkciói (középiskola).

- Szimbolikus értelemvilágok értelmezése: nemzetkonstrukciók, társadalmilag meghatározott nemi szerepek, a nők helyzete és szereplehetőségei, kisebbség és többség szembenállása stb. (közéiskola).
- Ember és természet kapcsolata (felső tagozat és közéiskola): lírai belevonódás, drámai szituációk, epikus víziók.

Számos **tematikus egység** kidolgozására nyílik lehetőség, feldolgozásuk élvezetes, informatív és eredményes, hiszen lényegében minden kompetencia fejleszthető a feldolgozás során.

Az alaptanterv tehát az alábbiak szerint épülhetne a tematikus egységekre:

- Minden évfolyam számára több, az adott korosztályt megszólító tematikus egység kerül kidolgozásra, melyek összhangban vannak kompetenciáikkal, érdeklődési területeikkel, figyelembe veszik az elvárt minimumot, melyet a nemzetközi szervezetek szövegértési kompetencia szintjén támasztanak velük szemben.
- Lehetőséget kínálnak az alkotói tevékenység kibontakoztatására (kreatív írás, drámapedagógia, alkotó-fejlesztő biblioterápia).
- A pedagógus (esetleg a diákokat bevonva) szabadon választhasson a felkínált tematikus egységek közül, évenként meghatározott számú tematikus egységet. Elképzelhetőnek tartom az alábbi megoldást: évfolyamonként egy vagy két tematikus egység kötelező, ám 4-5 tematikus egység kötelezően választható a felkínált lehetőségek közül. (Felét helyi tanterv szabályozná, felét a pedagógus választaná.) Még ezen túl is érdemes lenne szabad mozgásteret biztosítani a pedagógusoknak: adott metodikával ő maga választhasson ki, dolgozhasson ki legalább két tematikus egységet. (Amennyiben nem érzi magát kompetensnek, választhat a megadottak közül is.)
- Minden évfolyam számára – a tematikus egységekhez kapcsolódva – olvasmányokat kínálunk, kifejezetten figyelve az adott korosztály igényeire és olvasási szokásaira. Felső tagozatban lehetőleg ne a klasszikus műveket olvassuk a diákokkal, hanem az őket megszólító, az utóbbi években rendkívül gazdaggá vált ifjúsági irodalmat. Középiskolában ugyancsak a korosztály kérdéseivel foglalkozó művek kerüljenek előtérbe.
Lehetőleg ne kötelező olvasmányként, hanem választható olvasmányként kezeljük a műveket. Legyen egy listánk, melyről a diákok választhatnak megadott számú olvasmányt (évfolyamonként változó), illetve minden diák válasszon az év folyamán olyan művet, amit szabadon választva olvas el és mutat be társainak (a pedagógussal való egyeztetés után).

A tantárgy ennek hatására sokkal gyakorlatiasabbá válhat, számos lehetőséget kínálva a frontális osztálymunka felszámolására. A tematikus egységek eleve lehetővé teszik a projektfeladatok kidolgozását, a kooperatív technikák, drámapedagógiai eszközök, kreatív írás stb. alkalmazását, így a műalkotás befogadása és értelmezése élményszerűvé válik, az élményszerű befogadás pedig éppen az elmélyülést és a bevéődést fogja segíteni. Az elsajátítandó tananyag így nem adathalmaz, hanem élményként beépülő tudás lesz.

Összegzés

Összegezve az eddig leírtakat az alábbi észrevételekkel élnék a magyar irodalom tantárgy megújításával kapcsolatban:

- Az irodalom tantárgy tanítása ne szorítkozzon az ismeretközlésre, különösen ne a szerzők életrajzának bemutatására. Hangsúlyozni kell művészetjellegét annak minden pozitív hozadékával (személyiségfejlesztés, önkifejezés, önmegismerés, a másik megértése, megismerése stb.).
- Az adott korosztályt megszólító műveket tanítsunk.
- Kronologikus elv helyett tematikus elvet alkalmazzunk.
- A túlszabályozott központi tanterv helyett részleges szabályozás javasolt. (A fentebb vázolt tematikus egységek alapján a tananyag kb. 20 %-a központilag szabályozott, 40 %-a a helyi tantervekben szabályozott, 40 %-a pedig szabadon választható vagy a felkínált tematikus egységekből, vagy önállóan kidolgozva.)
- Az olvasmányok igazodjanak a tematikus egységekhez és az adott korosztály kérdésfeltevéséhez, legyenek köztük kötelezően választhatók és szabadon választhatók, felső tagozatban lehetőleg kortárs műveket kínáljuk.
- A kortárs művek segítségével jussunk el a klasszikus művekhez.

Az irodalomoktatás megújításához, kortárs művek, s kifejezetten korosztály-specifikus, azaz gyermek- és ifjúsági irodalmi művek tanításához, oktatásba emeléséhez inspirációra és nyitottságra van szükség, s mindennek előtt pontos elemzésekre, recenziókra, tanmenetekre, könyvismertetésekre, hiszen – bármily furcsán hangzik is – irodalmunk egyik legismeretlenebb szegmense éppen az, ami időben, térben, nyelvezetben és tematikájában legközelebb áll hozzánk.