

Tantárgystruktúra és műveltségi anyag

Azok a magyartanárok, akik a NAT alapján, követelményrendszerrel, kerettantervvel vagy mindezek nélkül iskolai tananyaggá strukturálják az irodalmat, a poétika, a filozófiatörténet, az irodalomtörténet, az olvasásszociológia és más diszciplínák felismerései mellett néhány dolgot bizonyára mérlegelni fognak még. Legelőbb korunk történelmi, oktatáspolitikai lehetőségeit és kihívásait.

Napjainkban Kelet-Közép-Európában a közoktatásban értékrendváltás történik. Eddig a tanítás ebben a régióban – kimondatlanul, sokszor a hivatalosan deklarált célok ellenében – a morális elemre, az etikus vágyra, az egyén és a nemzet ideálképére tette a hangsúlyt; az iskola ezekben az országokban meghatározóan nem a gyakorlatra készített fel. Az utóbbi években kibontakozó új társadalomtörténeti folyamatban a pragmatikusan értelmezett jelen és a polgári társadalom alapértékei: a problémamegoldó kreativitás, a praktikus intelligencia, a megbízhatóság, a munkaszeretet kerülnek előtérbe. (1)

Mindez azonközben történik, amikor nemcsak az egyén szabadságfokát korlátozó, valamiféle egyenlőséget óhajtó, centralizált társadalom közoktatási elégtelenségét értelmezhetjük, de nyilvánvaló számunkra (más országok, mindenekelőtt az Amerikai Egyesült Államok példáján), hogy semmiképpen nem választható a másik szélsőség sem: nem dobható oda egy ország közoktatása az iskolák ambíciójának és egyenlőtlen lehetőségeinek. Ha ugyanis az egyéni szabadságjogokat tekintjük kizárólagos értéknek, az esélyegyenlőség biztosítását pedig a gazdasági automatizmusokra bízjuk, akkor a társadalom óriási többsége számára pusztán a tömegoktatás lesz elérhető: a népesség nagy része így katasztrófális helyzetbe kerül. Texas állam adatai jelezhetik ezt: ebben az államban a felnőtt lakosság 33%-a „gyakorlatilag analfabéta”, a gyerekek 18%-a a nyolcadik osztály befejezése előtt kimarad az iskolából, az érettségizettek 14%-a írásban, olvasásban, számolásban nem éri el az elemi iskola ötödik-hatodik osztályának követelményszintjét. (2)

És még egy dolog nem felelhető. A közelmúltban tartott bielefeldi szociológiai világkongresszuson nagy nyomatékkal hangoztatták: a fejlett országokban is, a mi régióinkban pedig különösen meghatározó lesz a közeljövőben a „társadalom alatti osztály”, a munkanélküliekből, a tartósan szegényekből szerveződő társadalmi csoport. Ez az „underclass” pedig eleve kirekesztődik a kultúrából, a társadalomból, talán az életből is. (3)

Mindezeket két szempontból érdemes végiggondolni.

Egyrészt azért, mert az irodalomtanításban (a közoktatásban) nagyobb teret kell kapniuk az olyan műveknek, amelyek az egymás mellett élő kulturális, etnikai, vallási, társadalmi rétegekre irányítják a figyelmet. Arra nevezetesen, hogyan élhet például párhuzamosan a modern civilizáció és egy ősi, megmerevedett életmód mint az adott társadalom legalsó rétege, hogyan jelenhet meg minden kultúra mélyén a „barbár”, melynek archaikus formájához éppúgy tisztázni kell viszonyunkat, mint az új és a hétköznapok szintjén létező változathoz. (4)

Másrészt az értékrendváltozás okán mérlegelni kell, hogyan hagyjuk ki a tananyagból azokat a szerzőket és azokat a műveket (illetve hogyan utaljuk át őket az egyetemi-főis-

kolai oktatásba), akiknek és amelyeknek az esztétikai érték mellett, néha azt meghaladón, történeti funkciójuk volt (5), a rendszerváltozás előtti időben idézésük segített interiorizálni olyan helyzeteket, melyeket az ún. szocialista értékek ellenében a pedagógusok jelentős része szükségesnek ítélt. Mára azonban ezek a szerzők és ezek a művek minden iskolafokozatban részben elveszítették funkciójukat.

A középiskolai oktatásban ilyen „kihagyandó” lehet feltehetően a rokonszenves *Bornemissza Péter*, ilyen (az egyházi iskolákat nem gondolva ide) a magyar prózai nyelv szempontjából kiemelkedően fontos *Pázmány Péter*, a reformáció és ellenreformáció teljességre törekvő irodalmi bemutatása, ilyen *Bessenyei György*, *Batsányi János*, *Vajda János*, az 1945 utáni magyar irodalomnak a mai iskolában tanított jó része.

Bizonyos problémák ugyanis, amelyekről eddig az irodalom „képes beszéd”-ében lehetett szó ejteni, adekvátabb környezetbe: a történelemórák világába kerülhetnek be.

Ilyen például a társadalmi változásokhoz való viszony. Eddig a revolúcióra épülő történelemmagyarázat okán nagy tér jutott a francia forradalom hatásának a magyar irodalomban. Így került az anyagba Batsányi János, így fordítódott nagyobb figyelem (a jogilag még ma is érvényes 1988-as, korrigált állami) tantervben is *Petőfi* életművének néhány alkotására, *Ady* pályáján az *Illés szekerén* kötetből *Az utca éneke*-ciklusra, *József Attila* bizonyos munkáira; így maradhattak benn a felsorolásban *Váci Mihály*, *Garai Gábor* és mások. Mindezt kiegyensúlyozandó, részben hiteltelenítendő, bekerült a tantervbe néhány más *Petőfi*-, *Ady*-, *József Attila*-szöveg, nagyobb hangsúlyt kapott *Babits*, *Pilinszky*, megjelent *Vas István*, tananyag lett (már 1978-ban) az akkor még hozzáférhetetlen *Márai Sándor* is. A magyartanár így belekeveredhetett egy történelmi-politikai vitába a revolúció és evolúció kérdésében, dokumentálhatta egyik vagy másik meghatározó voltát, de azt is, miként ábrándult ki az európai értelmiség *Heinétől* számítva *Gorkijon* át *József Attiláig* a revolúcióból, miként maradt a történelemformálás egyetlen lehetősége az evolúció. Ez a gondolkodástörténeti folyamat az irodalomfogalom változása szempontjából azonban nem fontos. Most elhagyhatóvá válik. Ugyanígy elhagyható lesz a különböző fokon politizáló versek jó része, a döntően eszmetörténeti érdekeket képviselő művek sora. Ezzel pedig mind az általános iskolában, mind a középiskolában rengeteg óra felszabadulhat.

És még valami történhet a tananyag strukturálása közben. Az általános iskola 7–8. osztályában, a középiskola első két évében talán háttérbe szorítható a ma rendkívül kedvelt, történelmi elvű, kultúráközvetítő tanítás. Ebben a közoktatási periódusban, a 12–16 éves korosztály oktatásában a történeti elv érvényesítése és egyfajta teljességre törekvés helyett megvalósulhat a különböző korszakokból származó művek olvastatása, amint azt tantervi vázlatban *Madocsi László* ajánlotta (6), vagy a műcsoportok szerinti haladás, mégpedig úgy – *Arató László* és *Pála Károly* javaslata volt ez (7) –, hogy az alkotás-együttes kapcsán sor kerülhessen egy szociológiai-pszichológiai problémamсор vitájára és egy-egy műfaj poétikai jellegzetességeinek megértésére is.

Egy ilyen tantárgy-átszerkesztés esetén a történeti elvű irodalomtanítás az érettségi előtti két vagy három évre szorulna vissza.

Ekkor pedig az életművek teljességre törekvő tanítása helyett elégséges lenne bemutatni, hogyan nyújtanak egymásnak kezét korokon át a legnagyobb szellemek, amint *Babits* elképzelte a világirodalmat. Másrészt érdemes lenne arra koncentrálni, hogyan alakult az irodalom fogalma műfaj- és műnem-történeti szempontból.

Ez a fejlődéstörténet azonban feltétlenül kiegészítendő minden esetben az egyetemleges magyar irodalom alkotásaival, dokumentálandó, hogyan realizálódik vagy módosul valamilyen poétikai felismerés napjaink költészetében.

Egyetlen példa is jelentheti ezt a lehetőséget. Az *Ady*-életműből, az első korszakból elég lenne részletesen tárgyalni egy verset, a *Jó Csönd-herceg előtt* címűt. Ezzel be lehetne mutatni (*Horváth János* tanulmányának gondolatmenetét felhasználva), hogyan válik el egymástól a kifejezendő gondolat, érzés, állapot és a kifejező kép, hogyan billen

át „minden érdek, minden fontosság, minden súly a kifejezendőről a kifejezőre”, hogyan nyer ez a kép „önálló, konkrét létezés” (8). A Babits-életműből e vers közvetlen időbeli közelében született *Zrínyi Velencében* jelezheti, hogyan jelenik meg egy másik líraértelmezés. Eszerint – a szerző szavával – nem sorolódva Ady irányához, „formában és módszereiben ... a XIX. század megkésett szimbolizmusá”-hoz (9), a vers a tudat vibrációja, az átlényegített és mozgósított történelmi, filozófiai, pszichológiai és irodalmi tudás „eredménye” (10). Ebbe a sorba illeszthető be – egy-egy *Kassák*-, *József Attila*-, *Szabó Lőrinc*-vers tárgyalása után – *Radnóti* műve, a *Razglednicák* első darabja.

Ennek a sornak a végén fel lehet idézni egy Párizsban élő magyar költő, *Forrai Eszter* *Weöres Sándornak* ajánlott versét, a *Séta a parkban* című alkotást:

„Óvatos a lépted
A kezed érintő nézésével
Rügyeket és bogyókat vizsgálsz
Visszabámulnak rád a tárgyak
S te intő szóval vigyázol
Hogy versélettű lüktetések
Beszéljenek körülöttem
Feketeősz hajadban
Egy levél álmodik
Piros emeletes autóbuszokról” (11)

Ez a vers jelezheti, hogyan élhet egymás mellett egy mai költő alkotásában többféle hatás: hogyan épül a mű képrendszerébe a címben megjelölt konkrét környezet és az ajánlásban előjövő szerző versvilágának absztrahált emléke, miként jelenik meg a Nyugat első nemzedékének ritmikai leleménye, a lírai közlésvizonyban a megszólított és megszólított viszonyának variációs lehetősége, a szürrealista költészet interpunkció-hiánya, a befogadóra mint alkotótársra számító gesztus, a hiátusos és szabad asszociációs képszerkesztés.

A határokon túli és a napjainkban születő művek folyamatos idézése természetesen csak előkészítője lehet a mai irodalom reguláris tanulmányozásának. Semmiképpen nem tartható ugyanis az a sok helyütt érvényes gyakorlat, amelyik az érettségi szünet előtti héten sebbel-lobbal Radnóti-val zárja le az irodalom tanulmányozását. Ez az eljárás ugyanis megfosztja a diákokat *Beckett*, *Márquez*, *Mrożek*, *Hrabal*, *Borges* irodalomértelmezésétől, attól a felfogástól, melyet a magyar irodalomban *Pilinszky*, *Örkény*, *Mészöly*, *Esterházy*, *Nádas*, *Petri György* és például *Papp Tibor* jelez.

Papp Tibor kezdeménye a számítógépes költészet, azaz a számítógépbe betáplált szabályok működtetésével létrehozott szövegek, melyek „a nyelvtani és esztétikai kívánalmakat egyszerre” elégítik ki (12), nemcsak a számítógépkorszakba lépett emberiség érdekes önkifejezési formái. Az így létrehozott művek azt is példázhatják, miként matematizálható (bizonyos határok között) bármilyen alkotás, mit jelent az, ha – például *Tamkó Siráti Károly* *Egy üres karosszék* című verséből kiindulva – egy szócsoporttal egyszerű ismétlést, epiforikus vagy anaforikus szerkezetet hozunk létre.

És még valamit érdemes mérlegelni. Az irodalomórákon a művészi mozgókép mellett teret kell kapniuk a hétköznapi műfajoknak, kommunikációs formáknak, a televíziós szappanoperáknak is.

Az általános iskola 7. osztályától talán érdemes lenne néhány órát fordítani a *Szomszédok*, a *Família* és a *Dallas* típusú sorozatok legfrissebb darabjainak értelmezésére is. Nemcsak azért, mert a hatásuk ugyanúgy lemérhető a személynévadásban, mint a közép-korban a *Trója*-regényé, Tallérossy Zebulon családjában az *Anyeginé*, azaz nálunk is egyre több gyereket keresztelnek Bobbynak, Pamelának, a rámenősebb családokban Jockynak, nemcsak azért, mert sok szülő számára viselkedésmintává válnak, életük ré-

szévé lesznek, egy-egy részlet után az üzletekben a vevők és az eladók megtárgyalják, mit kellett volna tenni az egyiknek, mit a másiknak. Azért lenne érdemes bevonni egy-egy darabot valamelyik sorozatból, hogy a következő nemzedéket megpróbáljuk védetté tenni a giccs „életértelmezői”, befolyásoló mechanizmusai ellen.

És meg lehetne próbálni (az amerikai irodalomórakon meghatározóvá lett) reklám beépítését is az oktatásba. Az ipari társadalmakban ugyanis nem mellőzhető ez a kommunikációs forma sem.

A reklám, az amerikai kultúra „legtökéletesebb költészete”, nyelvi, szemiotikai és társadalmi vonatkozásai miatt meghatározóan fontos lesz a közeljövő magyar társadalmában is. A magyarórakon éppen ezért jó lenne megtanítani a direkt és indirekt módon manifesztálódó üzenetek dekódolását is. Talán évente 1-2 órát lehetne szánni a 7. osztálytól kezdve az éppen aktuális reklámok értelmezésére.

Érdemes talán megérteni, hogy a reklámok kínálta fogyasztás, jólét, az ott ajánlott biztonság nem biztos, hogy a boldogság kulcsa, hogy a Douwe Egberts kávé, a Maggi vagy a Knorr levesporok reklámjaiban megjelenő családi idill nem kizárólagosan a termék vásárlásától függ, hogy a jó házassághoz nem biztos, hogy elég, ha a munkából hazatérő, izzadt, piszkos ruhájú apának az ingét a feleség azonnal kezelésbe veszi a TIX textilöblítővel.

Érdemes szemügyre venni a reklám nyelvi lehetőségeit is. Érdemes lenne például megérteni, hogy a Denim férfiparfümöt reklámozó filmben a kép és a szöveg hogyan erősíti föl egymást, milyen asszociációk és analógiák lépnek fel. A szöveg lebilincselő, akár a Zsarumagazin. Így szól: „Ha egy férfi megszerzi az új Denim Tornádót, amely érzéki és hűvös, akkor szelet vet és vihart arat.” A szlogen alapja egy évezedeket túlélt szólás, olyan, amelyik a fogyasztói kör kis részének képzeletében tiszteletre méltó könyvet idéz fel. A potenciális vásárlók nagy táborában már csak a sokszori emlegetés halvány emléke, pontatlan ismeret, talán az igazság sugalma kapcsolódik ehhez. A szöveg és a kép „vihar”-jelzése a terméknevében a legpusztítóbb variációt villantja fel. A tornádóhoz, a televízióhíradók jóvoltából, elemi erő, felkorbácsolt hullámok, extatikus állapot, férfiaság járul. A reklám másik eleme az illat. Ehhez hűvösség-érzet társul, úgy csap meg, akár a szél, hatása pedig vihar: ellenállhatatlan, elsöprő. Ebben a szél-vihar-tornádó közegben beszüremkedik az erotika is. A Denim Tornádó így nemcsak a jó közérzetet, az elemi erőt idézi, de – sokszoros nyelvi csúsztatással – a gyengébb nemnél biztos elsöprő sikert is garantál. (13)

Értékrendváltás, társadalmi átstrukturálódás, szabadságfok-növekedés, az irodalomtanításban funkciómódosulás, műveltséganyag-változás, a történeti elvű tanítás visszahúzóddása, a szövegolvasás, szövegértelmezés megújulásának lehetősége (14), napjaink irodalmának, az egyetemes magyar irodalomnak jelenléte, a hétköznapi műfajok: a giccs, a termékismertető, a reklám diszkrét befogadása, továbbá a mozgóképfelhasználás, a dramatikus játék és sok más új elem jellemezheti a közeljövőben irodalomtanításunkat.

Ebben a folyamatban remélhetőleg a következő nemzedék is megismerheti önmagát, lehetőségeit, rájöhet mindenki arra, hogy „egyedüli példány”.

A fő cél az, hogy az olvasás hétköznapi szükséglet maradjon. Hogy mindenki megértse az 1994-es Graves díjas versnek, *Tóth Judit Nisi dominus* című költeményének az üzenetét:

„És útvészelve hullámkzik a világ,
maholnap nem is lesz hol laknia.
Fölötte nyártalan kánikula,
égő veszély,
egy végsőig feszített pillanat.
S állhatatos szemaforok alatt
várakoznak a vágányok, az éj.” (15)

Jegyzet

- (1) Erről bővebben: Sipos Lajos: *Iskolaszervezet és irodalomtanítás*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás*. Pauz Kiadó és az Universitas Kulturális Alapítvány kiadása, Budapest, 1994. 19–29. p.
- (2) Dobó Andor: *A politikai elit bűnei*. Magyar Nemzet, 1994. augusztus 13., 17. p.
- (3) Andorka Rudolf: *A népek kölcsönös megértése*. Magyar Nemzet, 1994. augusztus 18., 14. p.
- (4) Részletesen dokumentálta e két együttélő réteg megjelenését, e szempont érvényesítését Móricz Zsigmond *Barbárok* című elbeszélésének tanításában Forgács Anna (In: *Irodalomtanítás*, i.m. 191–207. p.)
- (5) Vö.: Kenyeres Zoltán: *A lélek fényűzése*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1983. 9–25. p.
- (6) Madocsi László: *Irodalmi tanterv 10–18 éves tanulók számára*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához*. Magyar Kémikusok Egyesületének kiadása, Budapest, 1991. 101–107. p.
- (7) Vö.: *Irodalomtanítás*, i. m.
- (8) Horváth János: *Ady s a legújabb magyar líra*. Benkő Gyula cs. és kir. udvari könyvkereskedése, Budapest, 1910, 34–35. p.
- (9) Babits Mihály: *Esszék, tanulmányok*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1978. I. kötet, 86. p.
- (10) Sipos Lajos: *Babits Mihály: Zrínyi Velencében*. In: *99 híres magyar vers*. Móra Kiadó, Budapest, 1994, 304–309. p.
- (11) Forrai Eszter: *Napóra mögött*. Etana, München, 1972. 30. p.
- (12) Papp Tibor: *Műzsával vagy műzsa nélkül*. Balassi Kiadó, Budapest, 1992. 132–133. p.
- (13) Rumbold Éva: *A reklám nyelvi, szemiotikai és társadalmi vonatkozásai*. ÉKP Hírek, 1994. 1–2. sz., 28. p.
- (14) A mai irodalomtanítást sokszor megbénító anyagzsúfolás oka egyrészt a gyorsan és folyton táguló általános műveltség subjektív értelmezése, a kultúráközvetítő funkció túlméretezése, másrészt a következő iskola-fokozattól való félelem. Az első veszélyeire figyelmeztetett Széchenyi István a Hítelben, Eötvös József a *Karthausiban*, Kornis Gyula kultúrpolitikai írásaiban, Kerecsényi Dezső és mások az 1930-as évek tanügyi vitáiban (vö.: Dr. Balassa László: *A magyartanítás megújódása felé*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1941. 61–62. p.). A felvételi vizsgára a tanításba bevont anyag körének tágításával készülők tévedése pedig nyilvánvaló: mind a középiskolába, mind a felsőoktatásra jelentkezők ebben a szisztémában sok felesleges dolgot sajátítanak el úgy, hogy közben a szükséges alapidolgozatokban kevés jártasságot szereznek.
- (15) Magyar Nemzet, 1994. július 29.