

gulgájainak nevezi. A szenátor úgy véli, hogy a szekták a homályban szeretnek maradni, hogy a pénz mindig a középpontban áll. Következésképpen „a szektákról”, s nem egyes szektákról beszél félművelt, uszító írásában, amely tele van hamisításokkal, rágalomokkal, s melynek megbélyegző kulcsszavai a „vásári karizma”, az „aberált nihilizmus”, a „készruha ideológia”, a „morális leromlás”.

Bár az ezután következő fejezetekben kétségkívül akadnak tények is, úgy vélem, felesleges lenne a füzetke részletes elemzése. Elég csak arra utalnom, hogy a Csáládót csupán korai fázisában mutatja be, s a „flörthalászat” abbahagyását 1983 helyett 1988-ra teszi. Ami a krisnásoknak tulajdonított nevelési elveket illeti, újabb elvesztett per elé nézhetnek a szerkesztők. Még annyit: alig másfél oldalt kap a dunaföldvári Holic-csoport is, Németh Géza tollából. Ez az egyetlen szekta ha-

zánkban, amellyel szemben rendőrségi eljárás is folyt (ahogy a szerkesztő írja: „részleges eredménnyel”). Sajnos azonban erről, a legvalószínűbben káros tevékenységet is folytató szektáról esik a legkevesebb szó, pedig a „kárvallott szülők” kétféle közösségbe is tömörültek, s felvették a küzdelmet gyermekeikért. (Németh Géza is segítette, „animálta őket”, tapasztalatom szerint kellő elfogultsággal és egyoldalúsággal.)

S hogy ez a beszámoló mégis jól végződjön, örömmel teszem közzé a jó hírt a Budapesti Ismeretterjesztő Társulat *Szekták, új vallási mozgalmak* című újabb kiadványáról, melyet immár egészen más felfogásban, hozzáértő szerzőkkel – és ami a fenti kiadványokból feltűnően hiányzott – szaklektorok jóváhagyásával készül a szektákról, új vallási mozgalmakról.

Kamarás István

## Aszinkronia az irodalomtanításban

*A közhelyek emlegetésének beletörődő szkepszisével, talán megkockáztatható: némi cinizmussal is szokás maïnapság azt emlegetni, hogy honi irodalomértésünk, kvázi létében erősen megkérdőjelezhető befogadói kultúránk úgy érkezett el az ezredforduló küszöbére, amiként nagyjából-egészéből a – megelőző – század fordulóját átlépte.*

A virtuális valóság interaktivitásával együttélő posztmodern kor embere számára minden korábbinál nyilvánvalóbbként mutatkozik meg az a folyamat, amelyben az irodalom – mint médium – autonóm szisztémaként, a különféle médiaterületek (film, video, televízió stb.) felbukkanásával párhuzamosan, az idők folyamán fokozatosan átforgalmazta, átalakította a maga funkcióit. (És itt lényegesnek látom aláhúzni: nem funkció-vesztésről van szó.) Innen szemlélve talán még elképesztőbbnek látszik az az *aszinkronia*, amelyet az elmúlt évtizedek hivatalos irodalompolitikája, oktatása és tankönyvei a mimetikus valóságleképezés marxista esztétikája nevében, a lényegileg művészetidegen értékrendszerek esztétikaiként való

feltüntetésével teremtettek. Hogy az „ábrázolás hűségére”, a leggyakrabban a biográfiai személyként értett „szerző” „morális állásfoglalására” kifutó kérdésfeltevések mögött meghúzódó funkcionális irodalomfogalom atavisztikus értelmezéseinek súlyos teherterhelést ránk nehezded öröksége éppen nem tartozik azon kérdések közé, amelyek egy szűk szakmai közvélemény belügyének lehetne minősíteni, azt az elmúlt évek NAT körüli, szélesebb társadalmi nyilvánosság előtt dúló vitái bizonyították. Hiszen amikor az irodalomtanítás lehetséges szerepvállalásainak kérdése került mérlegre, ha gyakran teljesen reflektálatlanul is, de lényegileg és nyilvánvalóan ezen szemléletformák álltak csatarendbe. Az emlegetett aszinkronia tünetei

persze sokarcúak, hiszen a vita mindig csak látszólag módszertani.

Mert míg az irodalomtudomány az elmúlt nagyjából két évtized alatt eljutott egy, a nagyvilággal kompatibilis, nagyon is kívánatos irányzati sokféleség állapotába, addig a nyolcvanas évek, akkor valóban korszerű irodalomszemléletet képviselő reformtankönyve pontosan annak a tanártársadalomnak az ellenállásán bukott meg (és erre a későbbiekben még vissza kell térnünk), amely ugyanakkor, elviekben mindig is deklarálta a szakma megújításának szükségességét. Miközben a legkiválóbb pedagógiai műhelyekben rendre megszülettek azok a biztató jelként hasonlóképpen ezt a szemléleti sokféleséget mutató oktatási programok, amelyek felszámolni igyekeztek az aszinkroniából fakadó anomáliákat, összességében talán ma még nagyobbak tűnhet fel a szakadék, mint valaha.

Gyakorló tanárként szeptemberről szeptemberre kénytelen vagyok szembesülni azzal, mennyit is ér ma a gimnáziumi magyar érettségi. Vagy hogy még pontosabban, és talán sokak számára fülsértően élesen fogalmazak: gyakorlatilag nem ér semmit. Évtizedes szokásunkká lett azon siránkozni, hogy az iskolapadból kikerülve az érettségizett, sőt, a magyar szakra felvételiző diák számára is – ami ugyebár egyrésztől tanári munkánk eredményének „krémjét” érinti, másrésztől viszont bajainkra tekintve pusztán a jéghegy (rémisztó!!!) csúcsa – gondot jelent egy ép magyar mondat megszerkesztése, nem is beszélve egy szövegéről, legyen az pályázat vagy éppen séggel önéletrajz, hogy itt most csak a leg-

egyszerűbb és legszükségesebb dolgokról essék szó. Pedig az elmúlt néhány évben a társadalom elvárásai, illetve a munkaerőpiac igényei drasztikusan átformálódtak: az informatizált, posztindusztriális társadalom elsősorban *kompetenciákra* tart igényt, az *alkalmazás*, az *applikáció* elsődlegessége – a legszélesebbre nyitva ezen fogalmak értelmezhetőségi és érvényességi körét – ma már nálunk is ténykérdés. Persze a deficit nem csupán e szorosabban

vett kommunikatív kompetencia hiányában jelentkezik. És ez is csak tünet. Az irodalmi szövegekkel való „beszélgetésben” hasonlóképpen zavar van: ott van zavar, hogy lényegében nincs „beszélgetés”. S hogy a legtágabban értett szövegolvasás kompetenciája hiányzik (amivel természetesen együtt jár a vákuum egyfajta „tájékozódási képesség” tekintetében is), az persze nem a diák bűne. A hiba a mi készülékünkben van. Az, hogy a *hogyan* és a *mit* (tanítsunk) kér-

dése eredendően nem kettő, hanem egy, nem *kétséges*: *egységes*. Hiszen az az egy egység, ami meghatározza, végső instanciájában *szemléletforma*: *irodalomszemlélet* – *szövegszemlélet* – *világszemlélet*. (Félreértés ne essék: itt most nem a tanári szak tudás didaktikai, metodikai komponensének fontosságáról van szó, semmi esetre sem ezt kérdőjelezném meg. Mindösszesen annak belátását hiszem kulcsfontosságúnak: „olvasztói stratégiánkat” mindenkor megelőzi a saját *olvasói* stratégiánk, ez előbbi csak az utóbbira ráépülve, azon képes szervesülni.) Mert az aszinkroniának az a tünete, amellyel megint csak szemlélítve, de szembesülni vagyunk kénytele-

*Mert míg az irodalomtudomány az elmúlt nagyjából két évtized alatt eljutott egy, a nagyvilággal kompatibilis, nagyon is kívánatos irányzati sokféleség állapotába, addig a nyolcvanas évek, akkor valóban korszerű irodalomszemléletet képviselő reformtankönyve pontosan annak a tanártársadalomnak az ellenállásán bukott meg (és erre a későbbiekben még vissza kell térnünk), amely ugyanakkor, elviekben mindig is deklarálta a szakma megújításának szükségességét.*

nek, hogy a maturandusok jelentékeny többsége számára az intézményesen közvetített magyar irodalom kb. *József Attila*, jó esetben *Radnóti Miklós* magasságában ér véget – nagyvonalúan megfelelkezve *Szabó Lőrincről*, *Márai Sándorról*, és természetesen a sor folytatható –, távolról sem kizárólag mennyiségi kérdés. Vagyis, amiként a tankönyvháború egyik érve hangzott: az anyag zsúfoltsága legfeljebb ha a problémák valós gyökerének elfedését szolgálta, de azt is úgy, hogy persze közben kilógott a lóláb. Az ugyanis könnyen belátható (persze durván sarkítva és leegyszerűsítve a kérdést): az irodalmi szöveget a biográfiai személyként értett szerző alanyi közléseként, a valóság ábrázolásaként tételező, valójában a 19. századtól megörökölt szemléletmód alapján például az *Iskola a határon* még olvasható (értsd: *rekonstruálható*), esztétikailag is méltányolható „iskolatörténetként”, vagy visszaemlékezésként, de mondjuk a *Termelési regény* már valószínűleg sehogyan sem. Nem óhajtunk ugyan vitába szállni azzal a megállapítással, hogy az irodalom-elmélet az egyetem falai közé való; az azonban már korántsem tehető megkérdőjelezhetővé: ahogyan és amit irodalomnak olvasunk, és az, ahogyan arról beszélünk, amit irodalomnak olvasunk, vagyis irodalomszemléletünk, végső soron mégiscsak (elméleti) iskolázottságunkból ered. Az az aszinkron pedig, amely ebben a tekintetben az elmúlt évtizedek tanárképzési szisztémája és lehetőségei következtében előállt, rendre roppant kínos helyzetbe hozza (és ezzel még jó pár esztendeig számolnunk kell) az immáron megkerülhetetlen, oktatási szférát érintő reformok tervezőit és végrehajtóit.

Ilyen körülmények között nem méltányolható eléggé egy olyan vállalkozás, amely igen rangos szerzőgárdát felvonultatva, az akkor még megjelenés előtt álló NAT, illetve az (azóta ismét módosuló) új közoktatási törvény kihívásaira felelve, szándéka szerint a korosztályok tanítására való felkészülésben, az iskolaprogramok, a helyi tantervek összeállításában, a tananyag szervezésében kíván a gyakorló ta-

nárok, tanárjelöltek számára segítséget nyújtani. Egyrészt az irodalomtanítást, annak strukturálását általában is érintő tanulmányokkal, másrészt lehetséges tanítási stratégiák, szövegolvasatok bemutatásával, már működő programok dokumentálásával. Mindezt azzal a törekvéssel társítva, hogy átfogja, átláthatóvá tegye az oktatási folyamat egészét, az alapiskolától az első középiskolán át a felső középiskoláig. Hogy persze ennek az egyébiránt tiszteletre méltó szerkesztői maximalizmusnak mennyi lehet a gyakorlati hozama, azt már nem az ünneprontó pragmatizmus teszi kérdéssé. Mert éppen ezzel a maximalizmussal, a válogatás talán túlságosan is sokféle, jellegében is eltérő feladat, szerep megoldását, betöltését vállalja magára. No és amiből gyakran *szerepzavar* támad. Ezek után az pedig már végképp bajosan volna körülhatárolható, hogy valójában kikhez is szólhat, kiket célozhat meg ez a színvonalában is roppant eklektikus tanulmánygyűjtemény. Az írások elrendezése ugyanis (leszámítva az első, tematikus alapon szerveződő csoportot) a három, egymásra következő képzési szakasz logikáját követi. A helyzetfelmérésnek is informatív, áttekintő jellegű szerkesztői előszó ebből kiindulva hangsúlyozza a tanulmányok, a három szövegcsoporthoz eltérő irányultságát: vagyis a súlypontozási különbségeket *mit és hogyan*, a *szaktudományos és didaktikai* problémafelvetések változó arányainak tekintetében. Tehát míg a második fejezet kitérően ez utóbbi, addig a negyedik, zárószakasz az előbbi tárgyterülethez kapcsolható. Éppen e kettős irányultság szempontjából a szerepzavar egyrészt ott válik nyilvánvalóvá, ahol a szerző sem egyik, sem másik vonatkozásban nem tud érdemlegeset mondani, másrészt pedig a lehetséges olvasókör tekintetében. Nem feltétlenül csak arra gondolok, hogy a kisiskolások irodalmi, kommunikációs nevelése eredendően más tanári kompetenciákat kíván meg, vagyis más szakma, mint a felső középiskolai irodalomtanítás. Arra is: amíg a gyakorló tanár információszükséglete feltehetőleg inkább – mintegy diplomamegújító igénnyel – az elmúlt néhány év szak-

tudományos fejleményei felé mozdul el, addig egy tanárjelölté erőteljesen a másik irányba. A kötet mindkét igény kielégítésére kínál persze – és valóban a legavatottabb szerzők tollából – mértékadó írásokat, példaképpen itt most csak *Szegedy–Maszák Mihály Ottlik-értelmezésére*, vagy *Hargitay Emilnek a Balassi-kutatás újabb eredményeit összefoglaló írására* utalnék, ugyanígy a másik oldalon *Zsolnai Józsefné, Arató László, Márton János* vagy *Pála Károly* tanulmányait említhetném.

E kettős irányultság egyfelől megérthető. Nemcsak, mert tanári munkánk során a két komponens szétválaszthatatlanul épül egymásra: az eredményességnek mindkettő feltétele (bár a sorrendiség kérdése azért fontos: amennyiben „olvasatói” stratégiánk csak „olvasói” stratégiánkon képes szervesülni), hanem azért is, mert az irodalomtanítás mindkét területen óriási hiátusokkal küszködik, amelyeknek felszámolása mára valóban létkérdéssé vált. Hogy a válogatás erre egyáltalán kísérletet tesz, az már önmagában is dicséretes.

De bármennyire is feltételezi egyik a másikat, végeredményben mégiscsak két különböző kompetenciáról van szó, és ezzel összefüggésben kétféle szükségletéről, igényről. Ezért aztán lehetséges, hogy szerencsésebb lett volna a kettő szétválasztása, a szerepek egyértelmű elhatárolása. Talán akkor nem vált volna motívummá a szerepzavar, s kirostálódhattak volna azok a szövegek, amelyek így mintegy negatív visszacsatolásként működnek, az autoritás pozíciójából megerősítve az

*aszinkronia* bizonyos tüneteit. Azok a tanulmányok ugyanis – és most a teljesség igénye nélkül, csupán néhány jellemző mozzanat kiragadására szorítkozom –, amelyek például a művészi tükrözés mibenlétének tanulmányozására buzdítanak, „szembeállítva a műalkotást a tükrözött valósággal” (I., 474.p.), vagy a valóság képének összevetésére a „lírai vers *igazságtartalmával*” (I., 283.p.), amelyek az irodalmi műalkotásban „a gondolat közvetítésének (...) módját” (I.,

568. p.) látják, a verset pedig arra alkalmasnak, hogy „a költőnek az apjával kapcsolatos ambivalens érzéseit szemléltesse” (I., 194. p.), amelyek olyan kérdéseket tesznek fel: „Milyen művészi eszközzel fogalmazza meg a költő az érzéseit?” (I., 206.p.), amellet, hogy reflektálatlan, implicit előfeltevésekkel sokszor nyilvánvaló önellentmondásba kerülnek explicitté tett, deklarált elméleti kiindulásukhoz képest, a legkevésbé sem alkalmasak arra, hogy modellértékűekként szolgálják a tanulmánygyűjtemény célkitűzéseit. A belső egyenetlenségek el-  
lentmondásossága ta-

*E kettős irányultság  
egyfelől megérthető.  
Nemcsak, mert tanári  
munkánk során a két  
komponens szét-  
választhatatlanul épül  
egymásra:  
az eredményességnek  
mindkettő feltétele  
(bár a sorrendiség kérdése  
azért fontos: amennyiben  
„olvasatói” stratégiánk csak  
„olvasói” stratégiánkon képes  
szervesülni), hanem azért is,  
mert az irodalomtanítás  
mindkét területen óriási  
hiátusokkal küszködik,  
amelyeknek felszámolása  
mára valóban létkérdéssé vált.  
Hogy a válogatás erre  
egyáltalán kísérletet tesz,  
az már önmagában is  
dicséretes.*

lán éppen abban a kontrasztban válik különösen élessé, amelyet a válogatás tematikai alapon szerveződő „felütése”, a tanulmánygyűjtemény színvonal tekintetében is legki-  
egyenlítettőbb fejezete teremt. Ez az öt tanulmány ugyanis olyan távlatot állít elének, amelyben egy a korszerű, már az ezredforduló felé tekintő tantárgymodell (és funkcióértelmezés) lehetséges útjai is kirajzolódnak. Alapot adva és irányt mutatva a továbbgondoláshoz, a konkrét, helyi szükség-

leteknek megfelelő alkalmazáshoz. Nem csupán az új oktatási struktúra kereteit töltik meg tartalommal, de oly módon teszik világossá azokat a fogalmakat, amelyeket most kell megtanulnunk, hogy eközben a bennük rejlő lehetőségek is körvonalazódnak. Másfelől, mert a mozgóképolvasás méltó helyére kerülése, és nem utolsósorban a produktív megértő magatartás, a posztmodern irodalomtudomány és a hermeneutika játékba hozása, amely elismeri az értelmezés nyitottságát, egyértelműen az ezredvég – szinkron – horizontját jelenti.

A válogatásnak az a célkitűzése, hogy az oktatási folyamat egészét áttekinthetővé tegye, leginkább azokban az írásokban látszik megvalósulni, amelyek az egyes, már működő programokba engednek bepillantást. Az sem véletlen, hogy ezek a szövegek a tanulmánygyűjtemény minden más szempontból is legsikeresebb írásai közé tartoznak, és valóban képesek betölteni azokat a funkciókat, amelyeket a kiadvány magára vállalt. Nemcsak, mert sokszínűségükben mind a műközpontú, mind pedig a történeti elvű megközelítésmódok alternatíváira kínálnak példát. (Bár: ez a bevett opozíció, a műközpontú és a történeti illetően szembeállítás, tekintetbe véve azt is, melyiken mit szokás érteni, roppant félrevezető lehet. Hiszen a történeti elv gyakran éppen egy gyökerében atemporális történelem- és hagyományértelmezést takar, vagyis a hagyományt nem (velünk) történőként értelmezi, hanem saját, jelenbeli pozícióját mintegy az időből „kirefektáltként” fogja fel.) De azért is, mert azt bizonyítják, az egymástól eredendően különböző előfeltevérendszer, éppen belső koherenciájuknál fogva képesek hatékony, működőképes modelleket létrehozni.

Bár a válogatás intenciója szerint nem törekszik irodalomtörténeti teljességre,

mégis talán egyik legnagyobb erényének tetszik, hogy jelentősen tágítja az irodalomoktatás kánonját. A legszerencsésebb esetekben úgy emelve be a 20. század második fele, azaz a közelmúlt és jelen jelentős alkotásait, hogy ezzel egyidejűleg képes a (velünk) történő hagyomány premisszájából kiindulva, arra a belátásra irányítani a szövegek olvasójának figyelmét: a jelen, a megszülető irodalmi műalkotás mindig és szükségszerűen átírja a múltat. Vagyis – és itt most megint csak néhány kiragadott példánál maradva – a bár jellegükben és irányultságukban számottevő különbségeket mutató *Bodor-, Petri- vagy Esterházy-olvasatok* nem egyszerűen a „korpust” bővítik. Kivétel nélkül azzal szembesítenek, hogy jelenünk (befogadói, értelmezői) *pozícióként* úgy adott, hogy azt reflektálatlanul hagyni ugyan lehet (és erre is ékes példákkal szolgál a kötet), de megkerülni, kilépni belőle nem.

Talán nem minden alap nélkül merül fel mármint a kérdés: vajon összességében véve, hatását tekintve nem a negatív visszacsatolások lesznek-e erősebbek, és a szakma megújítását célzó szándék nem szívárogo-e el lassanként a *mit és hogyan* dichotómiája mögé elbújó, de annál szívósabb *semmit és sehogyanban*? Mert hogy abba a fáradságos munkába belefogjunk, amit önnön előfeltevéseink korrekciója, átírása, módosítása jelent, ahhoz legalábbis annak belátása szükségeltetik: hogy *vannak* előfeltevéseink.

---

Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás I–II.*: PAUZ Kiadó – Universitas Kulturális Alapítvány, Budapest, 1994.

---

*Hansági Ágnes*