

A kell és a lehet

Ortológus és neológus a magyartanításban

Tavaly augusztusi számunkban közöltük Halmai Tamás vitát gerjesztő cikkét a műveltséganyag és az iskolai oktatás összefüggéseiről. Eszmefuttatásához ugyanabban a lapszámban szolt hozzá Cserhalmi Zsuzsa (Valójában mindannyian reménykedünk'), Fábíán Márton (Mi van a posztmodern után?), szeptemberi számunkban Arató László (Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával'), októberben Baranyák Csaba (Bús düledékeiden'), majd novemberben Bókay Antal (Posztkultúra és irodalomtanítás') és decemberben a Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János szerzőpáros (A fogalmi és a szimbolikus megismerés az irodalomtanításban'). Fenyő D. György írását követően Halmai Tamás reflexiójával szerkesztőségünk az – egyébként berekeszthetetlen – vitát lezárja. (1)

Az előző szűk évtizedben az irodalomtanításról szóló viták során két álláspont kristályosodott ki markánsan: a kell és a lehet. Ha egészen más megfogalmazásban, de ezek is kihallhatók voltak az Iskolakultúra előző számaiban megfogalmazott véleményekből. A vita jellemzője, hogy tényként kezeli azt, hogy az iskola válságán belül különösképpen válsággal küzd a magyar nyelv és irodalom. Végre minden gondolatmenet – a megoldásra tett javaslatától függetlenül – számot vet azzal, amivel magyartanárok ezrei napról napra megküzdnek. Hogy nem megy. Nem úgy meg, ahogy szeretnék. Nem úgy megy, hogy az mindenkinek jó legyen: nekik is, a diákoknak is. Hogy olyan művek, fogalmak és eszmények, amelyek számukra még jelentéssel és értéktartalommal rendelkeznek, üresen konganak.

Adódhat erre, persze, a „nem engedünk a negyvennyolcból” radikálisan értékörző magatartása, amely a magyartanításról szóló beszélgetéseken és vitákon rendre el is szokott hangozni. Ebben a mostani vitában azonban mindenki egyértelműen abból indult ki, hogy elengedhetetlen és elodázhatatlan a változás. Van, aki lassú és alapos átgondolásra biztat (Fábíán M.), van, aki egy korszerű és magyar „kultúra- és tanításmódel megfogalmazását” jelöli meg célként (Sipos L.). Mások radikálisabban fogalmaznak: Bókay A. „az irodalomtanítás posztmodern fordulatának” alapelveit fekteti le, Knausz I. a „mélységelvű oktatás” felé indulna el, Arató L. nagyszabású programfejlesztésre buzdít. Miközben az általuk szorgalmazott radikális újragondolást én is elengedhetetlennek gondolom, úgy vélem, sok tanulsággal járhat, ha szemügyre vesszük azokat a véleményeket, amelyek gyakran és nagyon markánsan megfogalmazódnak a magyartanításról szóló különböző vitákban, majd ezek után további lépésekre teszünk javaslatokat.

A két véleményt tehát mint a kell és a lehet elvét fogalmazhatjuk meg. Egyfelől létezik az a vélemény, hogy figyeljünk arra, mi mindent kell megtanítani a magyar iskolákban, másfelől az az álláspont, miszerint a fő szempontnak annak kell lennie, hogy mit lehet megtanítani.

Az egyik álláspont, a „kell” a magyar irodalom iránti felelősségünkéből indul ki. A magyar irodalom a nemzeti kultúra legfontosabb teljesítménye, büszkesége, kötelességünk

tehát, hogy azt minél teljesebben, gazdagabban átadjuk. Nemzeti önismeretünk és önazonosságunk legfőbb letéteményese a magyar nyelv és a magyar irodalom, tehát minden olyan változtatás, amely leszűkíti ezt az átadott hagyományt, elszegényíti a közösség önmagáról való tudását. A magyarországi irodalomtanítás nagy erénye, hogy igyekszik a nemzeti irodalomtörténetről viszonylag gazdag áttekintést nyújtani – nem szabad elveszni hagyni ezt az értéket. Irodalomtanításunk másik értéke, hogy az irodalomtudomány tudományos szemléletmódját és terminusait adja át, vagyis egy tudományág viszonylag korszerű ismereteit és szemléletét közvetíti, és nincs száz-kétszáz évvel lemaradva korunk tudományosságától. Harmadik le nem becülhető értéke a világirodalmi tájékozódás gazdagsága. Nálunk – ellentétben sok más ország gyakorlatával – a magyar irodalom háttéréként, azzal szoros összefüggésben megjelennek a világ- (vagy inkább európai) irodalom legfontosabb korszakai és alkotói. Nem szűkíti le ezt a világirodalmi tájékozódást az, hogy ki milyen idegen nyelvet tanul, mert nem az elsősorban praktikus célú nyelvtanulás, hanem az esztétikai szempontú irodalomtanulás része a világirodalom. Kultúránk további gazdagságát is fel tudjuk így mutatni: kis népként és kis nyelvet beszélőként páratlanul gazdag műfordítás-irodalommal rendelkezünk, ezt be tudjuk mutatni, és ez lehetőséget is ad arra, hogy anyanyelven bárki befogadhassa a világirodalom klasszikusait.

Más típusú, de ugyanilyen súlyú érvek: az iskola biztos, kikristályosított értékrendet képes átadni egy szórt értékvilágú (mondjuk így: posztmodern) társadalomban. Ezekről az értékekről nem szabad lemondanunk. Az irodalom eligazodást és önismeretet nyújt, esztétikai és erkölcsi értelemben egyaránt nevel, példákat és élethelyzeteket mutat föl, ezért minél több művet meg kell ismerniük a diákoknak, mert az belső stabilitást, az értékrend belső biztonságát képes adni a számukra. A mai magyar társadalom egy átalakulóban lévő, globalizálódó és amerikanizálódó, túlságosan gyorsan túlságosan nagy utat bejárt társadalom, amelynek örök értékekre van szüksége. A mindennapokat elárasztja a televízió-kultúra, a vizuális és esztétikai szemét, ha ezzel szemben az iskola felmutatja, hogy mi az érték, akkor a diákok legalább megismernek egy más kultúrát is. Egy értéktelen tömegkultúrával szemben az elit-kultúra őrzése, ápolása és továbbhagyományozása az iskola legfőbb feladata.

Más: az érettségi az előző években sokat veszített a presztízséből, márpedig az nem jó, ha mögötte nincsen valós tudás. Az egyetemi felvételikén érezhetően romlik a színvonal, nem szabad tehát engedni, hogy tovább romoljon. A kötelező olvasmányok léte egyfajta garancia arra, hogy egy-egy szerző vagy mű benne maradjon az irodalmi köztudatban. Ami kötelező olvasmány, az része marad az elvárható műveltségnek, emellett – nem elhanyagolható szempont – gyakran, sokféle kiadásban megjelenik, állandóan kapható, míg más művek esetleg évtizedekre eltűnnek a könyvesboltokból. Mindezekért nem szabad leszűkíteni az olvasmányok listáját, nehogy elveszítsünk valamit, ami valóságos érték. Húsz éve még mekkora port kavart az, hogy kiderült: a 'Tetemrehívás' nem része a nemzeti – iskolai – sztenderdnek, nem szabad tehát engedni, hogy további remekművek áldozatai legyenek valamiféle következő csökkentésnek. A diákokat igényesnek kell nevelni, erre pedig az a legjobb és leghitelesebb módszer, ha az iskola nem enged az igénytelenségnek. Ezek a „kell” pártjának legfontosabb érvei.

A „mit lehet” tanítási gondolatmenete egészen másból indul ki. Azt mondják a hívei: a nemzeti sztenderd nem valami örök dolog, korszakonként-évtizedenként változik, nem kell tehát veszteségként elkönyvelni, ha bizonyos szerzők, művek vagy korszakok eltűnnek az iskolából. A diákok nem szeretik a magyart, a felmérések azt mutatják, hogy a közepesen nehéz, közepesen unalmas és meglehetősen felesleges tantárgyak közé sorolják. Mindez azért történik, mert a magyartanítás nem tartott lépést a körülötte változó világgal, még mindig egy irreális teljesség-eszményt tűz ki maga elé célul. Ha a diákok nem szeretik az irodalmat, akkor nem is motiváltak arra, hogy tanulják, továbbá nem lehet a magyartanítás célja az, hogy amit ők maguk, a magyartanárok értéknek tekintenek, azt saját tanítványaik megtanulják ugyan, de utálják.

A középiskolába kerülő diákok jelentős része (nem a többsége, de nagy százaléka) olvasási, szövegértési gondokkal küzd, hogyan lehetne elvárni így, hogy olyan regényeket, drámákat olvassanak sorra, amelyek gyakran nagyon távol állnak tőlük és nagyon távoli nyelven szólnak meg. Márpedig az irodalomtanítás értelmetlen a művek olvasása és ismerete nélkül. Nem véletlen, hogy a könyvesboltok tele vannak rövid kivonatokkal, kidolgozott érettségi tételekkel, a „100 híres regény”-hez hasonló zanzákkal, és ezek a kötetek gyorsan és nagy példányszámokban fogynak is. Ebből arra lehet következtetni, hogy a diákok jelentős része az eredeti alkotások helyett ezeket olvassa csak el, vagyis a jó szándékú olvastatás korántsem éri el célját. A diákok életkora (és ezzel összefüggésben nyelvi képességeik, szellemi érettségük, műbefogadói-olvasói érettségük) nem teszi lehetővé, hogy az irodalomtörténet nagy alkotásait olvassák (tizennégy évesen az „Iliász”-t vagy az „Isteni színjáték”-ot, tizenöt évesen a „Wilhelm Meister”-t, tizenhat évesen a „Háború és béke”-t, tizenhét évesen az „Ulysses”-t). Egyfelől nem is lehet célul tűzni, hogy a világirodalom legnagyobb alkotásait elolvassák, másfelől nem biztos, hogy az irodalomtörténeti kronológia az iskolai tanításhoz leginkább illő rendezőelv. A felsorolásból az is kiderül, hogy az irodalomtanítás részben eddig is számot vetett ezzel a ténnyel – miért ne lehetne ezt az irodalomtanítás teljes anyagának kijelölésében ezt figyelembe venni.

Továbbá: a televíziós-számítógépes-internetes kultúrát lehet szeretni vagy nem szeretni, de nem lehet nem számolni a létével és jelentőségével a diákok életében. Lehet felmutatni ellenpontként egy ettől teljesen idegen elit-kultúrát, de nem lehet kizárólagosan arról beszélni, mert azzal csak mélyítjük az irodalomtanítás életidegenségét és porosságát. Nem lehet a mai vizuális és mozgókép-kultúra egészét mint szemetet elutasítani, ennél sokkal összetettebb ez a jelenség. A mai elektronikus kultúra is ezernyi új képességet fejlesztett ki és követel meg a használatától, nem szabad ezekkel nem számolni.

És: az érettségi rangja nem azért csökken, mert a mai tanárok rosszabbak, a diákok pedig butábbak, mint húsz évvel korábban, hanem azért, mert az érettségi intellektuális teljesítményből kulturális minimum-követelménnyé vált, az érettségit adó középiskola pedig elit-intézményből tömegképző intézménnyé lett. Másként szólva: ma kétszer annyian tesznek érettségi vizsgát, mint húsz évvel ezelőtt, márpedig ezt a folyamatot nem lehet minőségromlás nélkül megúszni. Másfelől viszont nem lehet erre a folyamatra nem mint értékelendő és értékteremtő, a társadalom szellemi emelkedését eredményező folyamatra gondolni.

Eddig a két vélemény-csokor. Ha végigtekintünk rajtuk, talán mindenki úgy vélheti: egyiket sem lehet eleve lesöpörni az asztalról, mindkettő legalábbis tartalmaz igazságokat, megszívlelendő szempontokat. Például: valószínűleg az első álláspont hívei sem utálják a diákokat, és a második hívei sem utálják az irodalmat. Valószínűleg mindkettő az irodalom, a humán kultúra és az iskola iránti felelősségérzetből fakad. Ha pedig ennyi közöset találunk, akkor a vita megoldásának már nem hitvallások, ideológiák és személyes értékrendek ütközéséből kell állnia, hanem józan szakmai érvek kölcsönös meghallgatásából, mérlegeléséből, átgondolásából, szakmai vitákból és közös gondolkodásból. Ha a megoldást keressük, innen lehet kiindulni.

De még mielőtt megoldási utakra tennék javaslatot, nézzük meg, milyen a mai állapot. Egyrészt: létezik egy 1978-as tanterv, amely akkor nagyon nagy viharokat kavart,

A kétszintű érettségi általános követelményrendszere kompromisszumot jelentett a hagyományörzés és a modernizáció között azzal, hogy nem csupán az irodalomtörténeti szempontú megközelítést jelölte meg rendező elvként, viszont maximalizmusának kidolgozatlansága gátja lett annak, hogy ez a dokumentum a hagyomány és a modernizáció híveinek közös platformjává váljon.

azóta pedig minden további diskurzus alapjává vált. Amikor a kánonról gondolkozunk, amikor azt szűkítjük vagy bővítjük, ehhez hasonlítjuk az új kánonokat. Volt az elmúlt évtizedben több nagy tantervi reform. Ezek közül a NAT életben van, de csak a kereteket adja meg. Örvedetesen áthelyezte a hangsúlyt a képességfejlesztésre, de csak elvi szinten: mindenki a különböző variánsok mű-listáit vette először szemügyre, azt vitatta, kevesellte vagy sokallta. Az alapvizsga elhalt, még mielőtt ténylegesen megvalósult volna, s ez a NAT pozícióját tovább gyengítette. A helyi tantervek nagyrészt ragaszkodtak a kronológiához és a korábbi kánonhoz, de éppúgy hamar elhaltak, mint az alapvizsga. A kerettanterv az általános iskola felső tagozatán és az érettségit adó középiskolákban modernizált formában, némi változtatással szintén visszatérést jelentett a korábbi kánonhoz, igaz, ismét erősen hangsúlyozta a képességfejlesztést, továbbá adott egy másik, alternatív változatot is. A kerettanterv a szakiskolákban hozott egészen újat, mert alapvetően más szemléletet képviselt: abból indult ki, hogy a szakiskolás (régbben: szakmunkás) diákok nem rendelkeznek mindazokkal a képességekkel – írás, olvasás, szövegértés –, amelyek az irodalomtörténeti kánon elsajátításához szükségesek, ezért sokkal szűkebb és központilag nem meghatározott tananyagot írt csak elő, és nyitott a gyerekek életproblémáira. Igaz, ez a kerettanterv-rész viszont semmiféle visszhangot nem váltott ki, a magyartanári és a irodalomtörténeti szakma hangadó része elsiklott fölötté, nem érezte szívügyének. A kétszintű érettségi általános követelményrendszere kompromisszumot jelentett a hagyományörzés és a modernizáció között azzal, hogy nem csupán az irodalomtörténeti szempontú megközelítést jelölte meg rendező elvként, viszont maximalizmusa és az érettségi mechanizmusának kidolgozatlansága gátja lett annak, hogy ez a dokumentum a hagyomány és a modernizáció híveinek közös platformjává váljon. Az érettségi részletes követelményrendszere minden irányban engedményeket tartalmazott, de lényegében minden irányból elutasították. A tanárok ezenközben visszafordultak ahhoz, amit tudtak: a tényekhez, és ami biztonságot adott számukra: a tankönyvekhez.

A tankönyvpiacra mindhárom iskolatípusban egy-egy olyan tankönyvcsalád az uralkodó, amely valamely korábbi korszakból maradt itt, bő lexikális tudást ad, módszertanilag nincs kidolgozva, tananyaga nagy. (Az általános iskolában az *Alföldy Jenő*-féle, középiskolákban a *Mohácsy Károly*-féle, szakiskolákban a *Sipos Sándor*-féle a legelterjedtebb.) Érték, hogy mellettük sok különféle tankönyvcsalád van forgalomban, de ezek zöme érdemben nem tér el egymástól. Az általános iskolában összesen 7, a középiskolában 8, a szakiskolában 4 tankönyvsorozatról tudok. Ám ezek közül – bár vannak jobbák és rosszabbak, igényesebbek és silányabbak, népszerűbbek és ismeretlenebbek – csak néhány tér el lényegesen a megszokott tananyagfelépítéstől és tananyag-tartalomtól (általános iskolában 1, középiskolában 1, szakiskolában 2), vagyis nem kínálnak valóságos alternatívákat. A középiskolában azonban legalább három-négy alternatív tankönyvcsalád elhalt, még mielőtt teljes vertikummá kiépült volna.

Ezenközben ott vannak a tanárok, akiknek minden vita és tantervi reform közepette is minden nap be kell menniük az osztályaikba, és tanítaniuk kell valamit. Az imént leírt folyamat azt eredményezte, hogy zömmel teljesen kívülállóként tekintenek minden újabb kezdeményezésre, kívárnak és kívárnak. És közben nő a kudarcézésük és a vágyuk, hogy tenni kellene valamit. A diákok vagy azt várják el a tanártól, hogy tanítsa meg nekik a szükséges tananyagot, mondja el, mit kell tudniuk, aztán érettségizzenek le abból, amiből muszáj, vagy azt, hogy beszélgessenek, mondhassanak véleményt, gondolkozhassanak. Ám nagyon gyakran egyik elvárás sem teljesül: az első elvárásnak nem felel meg a közös műelemzés, az együttes értelmezés gyakorlata, a másoknak nem felel meg a lediktált elemzésvázlat.

Mi a teendő tehát? Hadd foglalom össze néhány pontban, mit tartok a kibontakozás feltételének.

1. Nem kell sietni semmiféle reformmal. A kieriiletlen vagy végrehajthatatlan reform ugyanannyit árt, mint a változatlanul hagyás.

2. Valódi, érdemi párbeszédet, szakmai nyilvánosságot kell teremteni, amelyben nem a presztízs és a hatalom számít, hanem az érvek és az ellenérvek súlya. Nagyon fontosnak tartom, hogy végre érdemi párbeszéd alakuljon ki az irodalomtudomány művelői, a magyartanítás különböző irányzatait és szintjeit képviselő tanárok és az oktatásirányítók között.

3. Megfontolandó, nem kellene-e az egyetemeken szétválasztani a tudósképzést és a tanárképzést. Ezzel megszüntethető lenne az egyetemi oktatók frusztráltsága amiatt, hogy a diákok egy – és jelentős – része nem tudományos igénnyel és nézőponttal közelít az irodalomhoz. Talán még ennél is fontosabb viszont, hogy a tanárnak készülök egy jóval kisebb magyar irodalomtörténeti tudásanyag mellett sokkal több világirodalmat és még annál is több szakmódszertant tanulhatnának.

4. Ezzel párhuzamosan teljesen újra kell gondolni a pedagógusképzés tartalmait és formáit: sokkal életközelibbé, gyakorlatiasabbá és konkrétábbá kell tenni.

5. A felvételi vizsgákon át kell állni a tudásszint-mérésről a képességmérésre. Igaz, a felvételi vizsga problémáját valószínűleg a kétszintű érettségi fogja megoldani teljesen, de már erről beszélve is figyelmeztetni kell: az emelt szintet sem szabad tudásanyaggal telezsúfolni, mert vélhetően egy leendő jogásznak, de egy leendő tanítónőnek, óvónőnek, újságírónak vagy gyógypedagógusnak sem arra lesz szüksége. A felvételi viszont lefelé mintegy rátelepszik a középfokú oktatásra.

6. Programfejlesztő műhelyeket, teameket kell létrehozni, hogy a tantárgyi reformok ne házilagos barkácsolással készüljenek, hanem alapos, végiggondolt, koncepciózus munkával.

7. El kell érni az oktatáspolitikában, hogy a magyartanárok speciális terheit vegyék figyelembe, jelesül a rendszeres és nagy tömegű dolgozatjavítás feladatát, lehetőleg erre való tekintettel óraszámcsökkentést (órakedvezményt) kell elérni, és ezáltal a tanított osztályok számának csökkenését is.

8. Ugyancsak el kell érni, hogy – akár lassan, fokozatosan is – az osztálylétszámok csökkenjenek, azáltal több idő jusson a diákok megszólaltatására nemcsak magyarból, de a többi tantárgyból is.

9. El kell terjeszteni más kreatív tanulási és számonkérési formákat a jelenlegi tesztfeleltetés-nagydolgozat szentháromság mellett: a kreatív írást, a projekt munkát, a csoport munkát, számítógépet, az Internet, a CD-ROM használatát, a drámapedagógiát, a mozgóképet és a tömegkultúra jelenségeinek elemzését.

10. Olyan tanártovábbképzéseket kell szorgalmazni, amelyek konkrét segítséget jelenenek a tanároknak abban, hogy az osztályteremben mit csináljanak (például hogyan magyarázzanak, vezessenek vitát, értékeljenek és tanítsanak fogalmazni), különösképpen pedig meg kell tanítani az új tevékenységformákat (esszéíratás, hétköznapi szövegekkel való foglalkozás, kreatív fogalmazástanítás, a terjedő dyslexia kezelése stb.).

11. Szorgalmazni kell a magyartanítás infrastruktúrájának kiépítését: könyv- és videokazetta-kiadókat, hogy segédanyagokat jelentessenek meg, a meglévő módszertani kiadványokat (Magyartanítás, Módszertani lapok), hogy valós problémákra keressenek válaszokat, közeledjenek az élet felé.

Megfontolandó, nem kellene-e az egyetemeken szétválasztani a tudósképzést és a tanárképzést. Ezzel megszüntethető lenne az egyetemi oktatók frusztráltsága amiatt, hogy a diákok egy – és jelentős – része nem tudományos igénnyel és nézőponttal közelít az irodalomhoz. Talán még ennél is fontosabb viszont, hogy a tanárnak készülök egy jóval kisebb magyar irodalomtörténeti tudásanyag mellett sokkal több világirodalmat és még annál is több szakmódszertant tanulhatnának.

12. Törekedni kell elfogadtatni mind a szakmával, mind a politikával, hogy a különböző iskolatípusokban és az egyes iskolatípusokon belül is a különböző szubkultúrájú iskolákban más és más programok kellenek, mert más és más típusú problémák jelentkeznek, más háttérrel és más ambíciókkal érkeznek oda a gyerekek.

Végezetül: anélkül, hogy a magyartanításról szóló vitát, a magyartanítás megújítását szorgalmazó kezdeményezéseket vagy a magyar irodalmat féltő megnyilatkozásokat a nyelvújítási harc jelentőségéhez hasonlítanám, hadd utaljak annak tanulságaira és lezárására. A magyar nyelvet úgy sikerült nemcsak életben tartani, de előkészíteni egy páratlanul gazdag 19–20. századi irodalomra, hogy a 19. század elején bátran beavatkoztak a nyelv életébe; sok ezernyi új szó úgy tudott meggyökeresedni, hogy ma már a köznapi nyelvtudat észre sem veszi, hogy mesterséges alkotásokat használ. Ma már nem gondoljuk, hogy a magyar nyelv ősi természetét tönkretette volna *Kazinczyék* erőszakos beavatkozása, inkább dicsérjük és értékeljük szellemi bátorságukat, az újításhoz szükséges melegségüket. Ehhez azonban az a belátás is kellett, hogy az ortológia és a neológia egyaránt szükséges a nyelv fejlődéséhez, hogy a régi és az új összeegyeztethetők, hogy megszűntetünk és megőrizzünk, valamit megóvunk, mást pedig megújítunk.

Jegyzet

(1) A vitán kívül jelent meg szeptemberben még két írás, amelyek szintén ugyanezekre a kérdésekre keresték a választ – Sipos Lajos (*Új törekvések a humán tárgyak tanításában*) és Knausz Imre (*Műveltség és autonómia*) tanulmánya.

Az eszmefuttatás rövidebb változata elhangzott az Irodalomtudományi Intézet konferenciáján, 2002. november 20-án.