

Mi van a posztmodern után?

...És így tovább.
(Kurt Vonnegut)

Műveltség nélküli nemzedékek? – veti föl Halmai Tamás cikke címében. Mely nemzedékekről beszél? A jelenlegi középiskolásokról, egyetemistákról vagy az 1975 után születettekről? Sejtethetően az előbbiekről, azokról a generációkról, melyeket a jelenlegi iskolai oktatás elmaradottsága „veszélyeztet”. Elsősorban a művészeti tárgyakról, főként az irodalomról tesz említést, bár egy bekezdést szán az adóbevallás és a biztosíték cseréjének problematikájára is, miként a „régiszlámok” is felhangzanak írásában a nagy osztálylétszámról és a pedagógusok anyagi és erkölcsi megbecsülésének hiányáról. Fölveti az „erősebb és gyakorlatcentrikusabb képzés” szükségességét, s elsősorban a jelenlegi „kulturállapotok”-ból kiindulva érvel (bár az nem derül ki írásából, hogy mit ért „erősebb” képzésen).

Miközben több kérdés fölvetésében, sőt megítélésében is egyetérthetünk a szerzővel, vannak kételyeink, s egyes kérdésekben nem érthetünk vele egyet. Mindezekelőtt érdemes leszögezni, hogy ha igaz a szerző azon állítása, mely szerint jelen korunk „kulturális alapvetése az értékviszonylagosság belátása”, akkor számomra az az első kérdés, hogy beszélhetünk-e kultúráról, létezik-e egyáltalán olyan egyetemes (globális) érvényű fogalom, mely megengedi az egyes szám használatát? Nem kell-e ismét arra törekedni, hogy szavainknak jelentését pontosítsuk? Gondolok itt például civilizáció és kultúra jelentéseinek egybemosódására, illetve arra a törekvésekre, mely a sokféleséget a többséggel próbálja kifejezni, kultúra helyett kultúrákról beszél. Ha elfogadjuk a szerző azon állítását, mely megengedi „többféle álláspont” természetes együtt-létezését, akkor, persze, fölmerül az a kérdés, hogy az iskolának, az oktatásnak ebben a közegben hol a helye, mely álláspontokat kell képviselnie és hogyan? Szerző, miközben látszólag liberális álláspontot vall – tehát elfogadhatónak véli a sokféleséget –, tendenciózusan egyetlen irányzat érvrendszerét érvényesíti, s a modern irodalom-oktatást, művészeti képzést ennek alapján látja megújíthatónak (a tekintélyes jegyzetapparátus, illetve az első mottó is ezt sugallja). Miközben, természetesen, egyetértünk a kánonok érvénytelenné válásáról szerzővel is és *Szegedy-Maszák Mihállyal* is, s magunk is igyekszünk megfelelni a „hermeneutikai fordulatok kihívásainak”, nem érthetünk egyet azzal, hogy, ha burkoltan is, de elfogadjuk egyetlen irányzat privilégiumát, s ezt tekintjük egyedül mérvadónak. Azt gondolom, hogy az irodalmi művek hermeneutikai megközelítése kiváló módszer, s a középiskolai oktatásban eredményesen alkalmazható, de nem feltétlenül és nem szükségszerűen „írja felül” az egyéb módszereket.

Szerzőnek megszívlelendő gondolatai vannak a „posztmodern kultúra” „képalapúságáról” is. Igaza van, amikor azt állítja, hogy korunkban olyan „hordozók” váltak részévé mindennapi életünknek, melyek a kőtáblák, papirusz-tekercek és a papír adottságaival szemben több teret adnak a vizualitásnak, s ennek a folyamatnak valamilyen módon hatnia kéne a közoktatásra is, az iskolai oktatásban valóban nagyobb szerepet kellene kap-

nia a filmnek, az internetnek stb. Ezzel kapcsolatban csak az a kérdés merül föl, hogy a „vizualitás szemiotikájának térnyerése”, az „interaktivitás mindennapivá válása” valóban eredményezett-e döntő jelentőségű változást a gondolkodásban és a megértésben. Könnyebben értünk-e valamit azáltal, hogy látjuk? Nem kellene-e külön metodikát kidolgozni a kép megértésére? Erőteljes szkepszis van bennem azzal kapcsolatban, hogy a képi élmény megértése, megértetése, elemzése, értelmezése mennyivel eredményesebb, mint az írás, az írott szöveg megértése. S lehetséges-e dialógus nélkül? Nem beszélve arról, hogy a képi kódok legalább annyira bonyolultak, mint a nyelvek. Az interaktivitás, az intermedialitás kiváló eszköz, s nyilván egyre elterjedtebbé válik alkalmazása a közoktatásban is, de úgy gondolom, hogy az interaktív eszközöket, médiumokat úgy kell az oktatás részévé tenni, hogy azok ne pótolják, hanem egészítsék ki a hagyományos módszereket. Különösen fontosnak gondolom – „technicizálódó világunkban” – a személyes kontaktust, a hagyományos viszonyokat (tanár és diák), a dialógust. Igen, tanítsuk a filmművészetet, tanítsuk a vizuális kultúrát, de ki? Szerző érveiből, példáiból arra lehet következtetni, hogy ezt (is) a magyartanár feladatának gondolja. Miért? Miért nem a rajztanáré ez a feladat? Emlékeim szerint az egyetemek bölcsészettudományi karán a filmművészet hosszú időn keresztül nem képezte részét a magyar szakos hallgatók stúdiumainak, mint ahogy a középiskolából is jórészt kiszorult a filmesztétika. Mintha csak a nyolcvanas években került volna be ismét az egyetemekre, s akkor is csak az esztétika szak speciális kollégiumaként. Tudjuk, hogy ma már szakként is létezik, de a magyar szakos hallgatók számára nem kötelező a filmművészet tanulása minden egyetemen, főiskolán – s ez, talán, nem is baj. Nem a film, a televízió, akár a magyarórán való megjelenése, használata ellen szólok, hisz magam is fontosnak tartom ezt, de épp akkor érezzük a probléma súlyát, amikor filmklubot vezetünk vagy a magyarórán filmmel, tévékommunikációval stb. foglalkozunk.

Mint minden ilyen kérdés, ez is fölveti azt a problémát, mely minden oktatási, közoktatási elképzeléssel együtt jár: 1. nem lehet a közoktatás vagy akár a közoktatás egy szűkebb területének (irodalmi, művészeti tárgyak) modernizációjának kérdéseit elválasztani a felsőoktatás modernizációjától, 2. s nem lehet ezekről a kérdésekről önmagukban (más tárgyaktól elválasztva) gondolkodni. Nemcsak új vagy annak mondott, gondolt módszerek bevezetéséről, korszerű eszközök alkalmazásáról van szó, nem az élet, a mindennapok kihívásait kell csupán mérlegelni, szem előtt tartani, amikor *Babits* „Jónás könyvé”-t tanítjuk. Az iskoláról kell gondolkodnunk. Arról, hogy mi az, ami megtartható ebből az intézményből, s mi az, ami korszerűsítendő, arról, hogy milyen legyen a 21. század iskolája. Csak ha az „egész”-et változtatjuk meg, akkor van (lesz) értelme a „részek” megváltoztatásának. Megállapíthatjuk (magunk), hogy nem tudjuk, milyennek kéne lennie a 21. századi iskolának, csak azt tudjuk, hogy másnak, mint amilyen ma. Szükség van az új módszerekre, szükség van egy, a korhoz igazodó szemléletre, de alapvető strukturális változásokra van szükség elsősorban, mely az iskola intézményének, társadalmi elvárásokat teljesítő intézményének átalakulását, átalakítását eredményezi. Újra kéne gondolni az időt, a teret és a kapcsolatokat. Valóban a jelenlegi időbeosztás az optimális (nyolctól háromig)? Nem lehetséges az „egész napos” tanítás vagy más rendszer Magyarországon? Valóban 185 napos tanévre van szükség, és annak felosztása (szorgalmi időszakok, szünetek) csak így lehetséges? Egy tanóra ideje csak 45 perces lehet? Az oktatás helyszíne csak az iskola épületére szorítkozhat? Az iskola belső terei csak a mostaniak lehetnek (tanterem, szaktanterem, nyelvi terem, tanári szoba, tehát mindenféle szinteken az elkülönülés, elkülönítés)? A tanár-diák viszonyban ragaszkodni kell a jelenlegi kapcsolati szintekhez (szaktanár, osztályfőnök, igazgató)? Nem szervezhető másképp a tanulócsoporthoz, mint osztály, nyelvi csoport, biológia-csoport stb.? (Például feltétlenül külön kell tornáznuk a fiúknak és a lányoknak?) A tanárok együttműködése csak a mai szinten lehetséges? A tantárgyi integráció csak kísérlet vagy egyes iskolák speciális programja le-

het? A különböző hátrányok, redundanciák, devianciák csak a mai módon megoldhatók (vagyis elfogadjuk, hogy a bármiféle hátránnyal küszködőt előbb-utóbb „kiveti magából” az iskola)?

Miközben azt gondolom, hogy ezek az igazán fontos kérdések (meg még másik száz), aközben azt is tudom, hogy Magyarországon a különböző alternatív, altruista iskolák kiváló eredményeket tudtak elérni – olykor sokkal rosszabb körülmények között is – pusztán azért, mert mertek másképpen gondolkodni az iskoláról, s mert fel tudtak építeni új (vagy más országokban már évtizedek óta ismert és alkalmazott) rendszerű iskolákat. Van honnan meríteni, van hová fordulni, van kitől tanulni, iskola-építést is. Csak egy példa: a hagyományos osztályfőnöki rendszer helyett és mellett kiválóan alkalmazható lehetne az ún. tutoriális rendszer. Tanár és diák viszonyát, a felelősségi köröket tartalmasabbá tehetné, s talán a tanulás-tanítás folyamatát is színvonalasabbá tenné. Mindezekből, persze, az is kiderül, hogy egy új megoldás nem feltétlenül azért új, mert eddig még soha, sehol nem alkalmazták.

Azt gondolom, hogy a teljesség is többféleképpen értelmezhető (lásd például *Weöres Sándort*). Való igaz, hogy a kronologikum bűvkörében vergődik az irodalomtanárok sokasága, de az ebből és ettől való szabadulást, véleményünk szerint, nem a „Kalevala” nem tanítása, *Petőfi* megtanítandó verseinek radikális csökkentése és a kortárs irodalom „beemelése” jelenti. Ha például *Kukorellytől* vagy *Tandoritól* éppúgy nyolc vers van a tananyagban, mint *Kosztolányitól*, akkor semmi egyéb nem történik, mint hogy – nyilván a szerző ízlésének is megfelelő módon – „igazítunk” a kánonon, akár *Illyés Gyula* a „Bánk bán”-on. Mint tudjuk, Illyés átigazítását teljes mértékben a jó szándék vezette, mégsem ért el többet irodalmi viták és álviták gerjesztésénél. A kortárs irodalom mennyiségének megnövelése az irodalmi tananyagban csak akkor értelmes megoldás, ha bekerül abba a diskurzusba, melyet általában folytatunk az iskolában az irodalomról, úgymond az irodalom egészéről. Azt gondolom, hogy *Ady* „nincs” *Petőfi* nélkül, miként *Tandori* „sincs” *Kosztolányi* nélkül vagy *Hajnóczy Kleist* nélkül, miközben azt is gondolom, hogy *Pilinszky* „Négysoros”-a is olyan szöveg, mint bármely más szöveg, amellyel irodalomórán foglalkozni kell és lehet. Csak szelíden jegyzem még meg, hogy amíg „az irodalomkritikai diszkurzus (!) tudományosan reflektált regisztereit” kifejezést használjuk ahelyett, hogy az irodalomtudomány irodalommal kapcsolatos vitáiról, eredményeiről beszélünk, addig vannak és lesznek értetlenségek is. Talán a kortárs irodalomtudomány is tehetne ez ellen.

Erőtéljes ellenérzés támadt bennem azzal kapcsolatban, hogy mire kéne reflektálniuk a tankönyveknek. Miközben tudomásul vesszük és elfogadjuk azt, hogy a közbeszéd különböző szintjein megvalósuló nyelvi rasszizmusok ellen fel kell lépni, addig azt gondolom, hogy irodalmi szövegek ilyen irányú megközelítése problematikus. Közhely, tehát lehet, hogy nem is igaz az, hogy az Egyesült Államok néhány államában tiltott *Mark Twain* „Huckleberry Finn kalandjai” című könyve, mivel több százszor szerepel benne a néger szó. Véleményem szerint az efféle megoldás túl radikális, de valószínű, hogy társadalmi igény kényszerítette ki (miként az is társadalmi igény kielégítésére szolgál, hogy más államokban Mark Twain műve az irodalmi kánon egyik alappillére). Azonban azt is gondolom, hogy a társadalmak közt és nyelvi tradíciók közt is van különbség. Ezekhez való viszonyunk megváltozásának nem a tankönyvek az elsődleges közvetítői, hanem mi magunk, tanárok. A „magyarok Istene” szókapcsolat értelmezését is megoldhatónak vélem egy olyan országban, mely ezer éve csatlakozott az akkori keresztény Európához, s lett a hagyomány szerint Mária országa. A keresztény szellemiség, a vallásosság különböző mértékben és szinteken vált részévé a magyar irodalomnak *Balassitól* *Pilinszkyig*, *Zrinyitól* *József Attiláig*, s ha szövegeket nemcsak önmagukban vagy részleteikben vizsgálunk, hanem tágabb kontextusaikban, akkor, talán, ezek a feszültségek feloldhatók. Ugyanakkor, ha elfogadjuk szerző javaslatát, tehát azt, hogy a tankönyvek reflektáljanak

a „politikailag inkorrekt” sorokra, a „szemléleti anakronizmusokra”, a sztereotip előítéletekre, akkor ezt miként tegyék? Morális alapon, ideológiai alapon, nyelvi szinten? Tudatot akarunk formálni, átformálni, vagy gondolkodó, szellemi lényeket akarunk valamivel megismertetni? Ha van értelme a történetiségnek az irodalom oktatásában, akkor talán az is, hogy megértsük, megértessük, a szó, a beszéd, a nyelv a különböző korokban más volt, mint saját korunkban. Az adott szöveg nyelvi konnotációja mégiscsak a maga korában volt adekvát a leginkább, az „utókorok” számára pedig mindig megvolt annak a lehetősége, hogy „magához igazítsa” a szövegeket, vagy vitatkozzon velük, miként teszi a mindenkori befogadó is. Azt gondolom, *Nádasdy Ádám* „Szentivánéji álom”-fordítása is *Arany János*éval együtt igazán érdekes és izgalmas, de kételyeim vannak afelől, hogy valaki (mondjuk, *Térey János*) megírja a „Szigeti veszedelem” korszert, minden mai igényt kielégítő verzióját. S lehet, hogy a „Szigeti veszedelem” lassan kikopik a kánonból, s a kétszintű érettségén már nem lesz kötelező, de, talán, azt is mondhatjuk, hogy ettől még maga a szöveg esztétikai, morális stb. értékét, jelentőségét nem veszíti el.

Azt is gondolom, hogy ahogyan a kultúrák határai elmosódtak, elmosódnak, úgy válik „láthatatlanná” a kulturális szintek határa is. Mindig fölmerül, hogy a „klasszikusan” „közköltészet”-nek nevezett irodalomhoz miként viszonyuljon az iskolai irodalomtanítás. (A közköltészet fogalmát az irodalomtanításban – emlékeim szerint – *Horváth Iván* vezet-

*A mai befogadó számára a száz-
százötven évvel ezelőtti „tömeg-
kultúra” szinte értelmezhetetlen,
míg a kortárs szövegek neki
„üzennek”. De meddig? És, való-
ban, melyek azok a bizonyos szö-
vegek, melyekre szükség lehet?
Tudjuk mi, irodalomtanárok,
hogy tanítványainknak mi a „tö-
megkultúrájuk”, „szubkultúrá-
juk”? Vagy csak előfeltevéseink
vannak, illetve saját ízlésünk?*

te be [Irodalom II., Tankönyvkiadó] még a sokat átkozott Szegedy-Maszák-féle tankönyvsorozat népköltészetéről szóló fejezetében). Ha továbbra is alkalmazhatónak véljük ezt a folklorizmusból eredő fogalmat (mely megfeleltethető a tömegkultúra fogalmának), akkor a szerző által hiányolt szövegek talán e témakörben kerülhetnének az irodalomtanítás fókuszába. Persze nehéz kérdés, hogy *Cseh Tamás* dalai, a Tankcsapda-számok szövegei vagy *Cipő* dalszövegei tankönyvi fejezetet igényelnek-e? És mi a helyzet a többiekkel? *Koós János*, *Kovács Kati*, vagy *Kozsó*, vagy *Lagzi Lajcsi*, *Ganxta Zolee* stb. miért ne szerepelnének egy közép-

iskolai tankönyvben, vagy miért igen? Mi indokolja akkor, hogy *Petőfi* helyett ne *Liszmay Kálmán*, *Ady* helyett ne *Szabolcska Mihály* vagy *Csizmadia Sándor* szerepeljen a tankönyvekben? A probléma itt tehát a határ. S nem minősítve a felsoroltakat, mégis azt gondolom, hogy inkább *Orbán Ottó*, *Tandori Garaczi* vagy *Térey Cserna-Szabó* vagy *Tóth Krisztina* műveinek kéne helyet keresni egy tankönyvben, s a dalszövegekkel, mondjuk, egy fakultáción lehetne foglalkozni. Azt is tudom, persze, hogy a mai befogadó számára a száz-százötven évvel ezelőtti „tömegkultúra” szinte értelmezhetetlen, míg a kortárs szövegek neki „üzennek”. De meddig? És, valóban, melyek azok a bizonyos szövegek, melyekre szükség lehet? Tudjuk mi, irodalomtanárok, hogy tanítványainknak mi a „tömegkultúrájuk”, „szubkultúrájuk”? Vagy csak előfeltevéseink vannak, illetve saját ízlésünk? Ha az utóbbi az igaz, akkor még mindig számtalan lehetőségünk van arra, hogy óráinkon teret adjunk a dalszövegek elemzésének vagy dalszövegek és szépirodalmi szövegek összehasonlító elemzésének, de ehhez nincs szükség tankönyvi fejezetekre.

Azt gondolom, hogy a magyar irodalom és nyelv (!) tanítása valóban korszerűsítésre szorul, mégpedig sürgősen, de nagyon sok mindent végig kéne gondolni – elsősorban magát az iskolát – ahhoz, hogy ez a korszerűsítés sikeres lehessen, mégpedig azért, mert a posztmodern után is lehet még valami, talán egy újabb korszak.