

Klasszikus magyar irodalom az iskolában?¹

Ugyan nem mindig örülök neki, de kétségkívül hasznos, hogy most már jó ideje a klasszikus magyar irodalom is az oktatási kánonviták kellős közepébe került. Nem örülök neki – mert mint ebből a gondolatmenetből is rövideSEN egyértelmű lesz – néha ezekből a vitákból a klasszikus magyar irodalom (azaz a nagyjából 1772 és 1908 közti magyar irodalom) percepciójáról, de általában a kulturális örökséghez való viszonyról, ennek kezeléséről olyan dolgok is kiderülnek, amelyek nem minden esetben töltenek el bizakodással. De mindeközben be kell ismernem, hogy ezek a viták rendkívül hasznosak már csak azért is, mert beszédtemává – és így újra és újra fontossá teszik – a dolgot, s ugyanakkor arra készítetnek, hogy mi magunk is megkérdezzük: tényleg, valójában mi az értelme az iskolai vagy akár az egyetemi oktatásban a klasszikus magyar irodalom vagy a róla szóló értelmezések olvasásának?

Nem kívánom itt a kronológiáját adni annak, a régiek és újak, antikok és modernek kulturális paneljeit idéző hosszú megszólalássorozatnak, amelynek kétségkívül Kukorelly Endre 2007-es *ÉS*-beli *A kortárs irodalom helyzete az oktatásban* című szellemes és maró esszéje, pamfletje² volt talán a kezdete, s aminek visszatérő toposza, hogy a kortárs irodalom méltatlanul kevésbé látható és része az oktatásnak, noha innen kezdődhetne / kellene kezdődnie vagy erre kellene elsősorban koncentrálnia az irodalommal kapcsolatos mindenfajta ismerkedésnek, hiszen ez az „élő”, „szerves”, „érdekfeszítő” (élesebb megfogalmazásokban: „kevésbé poros”, „kevésbé érthetetlen”) része az irodalomnak. Van olyan mozzanata ezeknek az érveléseknek, amellyel nyilván kevésbé tudnék vitatkozni: számomra is nyilvánvaló, hogy a kortárs, az épp történő irodalom az oktatásban (is) kevésbé szerencsés és kanonikus pozícióból indul, s eleve esélyhátrányban van, noha legalább két értelemben még itt is összetettebb lehet a kérdés. Ugyanis hiába volt sokáig kanonikus pozícióban Tompa Mihály (mint a Petőfi-Arany-Tompa-triász egyik tagja), ha az utóbbi évtizedekben ezt nem támogatták meg szövegkiadások és erős (újra) értelmezések, s így teljesen kikopott az iskolai kánonból. A régít is gondozni kell, (új) értelmet kell neki adni, ennek híján ugyanis egyáltalán nem lesz magától értetődő a súlya: ráadásul Tompa esetében még a triász másik két egykori tagját érintő friss újraértelmezések sem tartották fent a triász alakzatát, így a szakma is menthetetlenül elengedte Tompa szépirodalmi szövegeit.

¹ Az előadás a BBTE Bölcsészettudományi Kara Irodalomtudományi Intézetének 2020. október 30–31-én szervezett *Kánon, kanonizáció, irodalomoktatás* című online konferenciáján hangzott el.

² Kukorelly Endre, Lil(1)a legyező. *A kortárs irodalom helyzete az oktatásban*, *ÉS* 2007. 40.

Az összetettség második mozzanata abból fakad, hogy – noha ez nem mindig és mindenki számára magától értetődő – a magyar irodalom iskolai oktatása térben rendkívül tagolt. Bizonyára már önök is láttak olyan romániai magyartanárt, aki egyetértően osztotta meg a Magyartanárok Egyesületének azokat a posztjait / írásait / problémafelvetéseit, amelyek a kortárs magyar irodalom (jogi és adminisztratív természetű) háttérbe szorulására figyelmeztettek az iskolai oktatásban. Ilyenkor mindig szívesen megkérdezném, hogy milyen jogi és adminisztratív kényszer tartja őt vissza attól, hogy kortárs irodalmat oktasson. Hiszen már jó sok éve nem bátorság, hanem szakmai tájékozottság, talpraesettség (és persze eszközökkel való ellátottság) kérdése kortárs magyar irodalmi tartalmakat bevinni a romániai magyar irodalomórára. A tanterv ugyanis olyan módon laza, porózus, hogy rendkívüli mértékben hagy teret (s a magyartanárok egy része épp ezt a tágasságot értelmezte elbizonytalanítóként) az, hogy ma Kovács András Ferenc neve a magyar szakra érkező egyetemistáink számára ugyanannyira (vagy néha még jobban cseng), mint a Vajda Jánosé vagy a Czóbel Minkáé, épp ennek a rendkívül nagy és eléggé nem méltányolható oktatási szabadságnak tudható be. S az, hogy a kézdivásárhelyi Nagy Mózes Gimnáziumtól vagy a Bod Péter Líceumtól a zilahi Wesselényi Kollégiumig – csak hogy három általam jól ismert példát mondjak – a líceumi diákok egyszerre beszélnek Kazinczyról és Péterfy Gergely Kötömött barbárjáról, vagy az *Egy dadogás története* Vida Gábortól ugyanúgy „tananyag”, mint Mikszáth Beszterce ostroma, jól jelzi ezt a tágasságot és a magyar irodalom olvasását érintő korábbi tantervi reformok inspiratív és sokakat felszabadító erejét.

Ebben a helyzetben már csak a tanárok tájékozottsága, ízlése, egyensúlyérzéke, zsebbe vagy a helyi könyvtárak ellátottsága szab korlátot annak, hogy mi kerül be órára. Épp ezért csak valamiféle metaforikus értelemben, elvont világfájdalomként lehet ma romániai magyartanárként osztani olyan magyarországi véleményeket a kortárs magyar irodalom háttérbe szorulásáról, hátrányos helyzetéről, amelyeknek ma Magyarországon kökemény jogi és adminisztratív realitásuk van. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy pontosan ezért különösen elgondolkodtató és messze vezetne az, hogy miért hiányzik látványosan a romániai magyar oktatásból a világirodalom intenzívebb oktatása: csak a friss kiadványokhoz való hozzáférés vagy szemléleti kérdések, a fogódzók – például jó minőségű, friss tankönyvek –, a szakmai közbeszéd stb. hiánya az, ami miatt ma az egyetemi képzésbe bekerülő diákok nagyon kis hányadáról derül ki, hogy valaha világirodalmat is olvasott iskolai keretek között.)³ Ugyan nem így szoktuk ezt mondani, de valójában az egyetemi környezetben tanszabadságnak nevezett szabadsággal analóg, rendkívüli mozgásteret van a romániai magyar irodalomoktatásnak, s épp ez a magyarországi állapotok felől látszik egyre jobban. Ez viszont azt is jelenti, hogy a romániai magyar oktatás összefüggésében a kortárs magyar irodalom viszonya a magyar irodalom régebbi időszakaival és alkotásaival távolról sem ugyanazt jelenti, mint a határon túl.

³ A világirodalom és az összehasonlító irodalom nem egyszerűen mellékes szál a magyar irodalom oktatásában.

Ha ezt nem vesszük tudomásul, akkor akaratlanul is engedjük gyarmatosítani azt a kérdést, hogy milyen (azaz mennyire más lehet) a romániai magyar irodalomoktatásban a kortárs, az ún. klasszikus és ezek viszonya. Nincsen ideológiai kényszerhelyzet, még csak az a nagy és heves ellenállás sem, ami a szülők, tankönyvírók és oktatók részéről a román irodalom oktatásának hasonló emancipációját jellemezte, tehát semmi nem kényszerít minket, hogy militáns módon beszéljünk erről a kérdéstről. Ráadásul a militáns, a kortársat a nem kortárral, vagy bármelyik korszakot egy másikkal kijátszó megoldások láttán érdemes morfondírozni azon, hogy mi a járulékos vesztesége annak a túlzásba vitt intézményi szembenállásnak, amely az 1990-as években kijátszotta egymással szemben az irodalomtörténetet és az irodalomelméletet, s ez szakmai beháború hogyan járult hozzá, hogy maga az egész irodalomtudományi szakma súlytalanodjék el (hány magyar könyvesboltban maradt önálló polca mára az irodalomtudománynak?), s ezáltal a magyar irodalomtudomány még nehezebben és bizonytalanabban tudja érvényesíteni a szempontjait és a szakma érdekeit, mint ahogyan azt másként tehetné. Ha a magyar irodalom fontos szövegeit, korszakait eleve stigmatizáljuk, nem csupán értelmetlen „belharcok” helyettesíthetők szövegek, szerzők és korszakok újraértésével, hanem eleve célelvűvé válhat az irodalom olvasása, s bizonyos szövegek vagy szerzők nem azért jelentenek majd többet vagy kevesebbet, mert meggyőzőbb olvasatokat kapcsolunk hozzájuk, hanem azért, mert időben valahol helyezkednek el.⁴

Már csak azért sem állnék bele a régiek és antikoknak ebbe az újragombolt vitájába, mert úgy látom, hogy a kortárs és „régii” irodalom iskolai értésének számos közös felüle-

⁴ Első- és másodéves egyetemi hallgatókkal gyakran próbáltam ki az elmúlt években azt a spekulatív gyakorlatot, amely azzal kísérletezett, hogy szembesítse őket a különféle irodalomtörténeti korszakokhoz fűzött viszonyukkal: a szépirodalmi szövegekről eltávolítottam a paratextusokat, és arra kértem a hallgatókat, hogy a „puszta” szöveg alapján érveljenek, milyen textuális fogódzók alapján tudnák modernnek vagy kevésbé modernnek mondani az egyes szövegeket. A spekulatív játék nem csupán arra jó, hogy gyakran kiderüljön, mennyire kevésbé leíró s mennyire erőteljesen értékelő képzetként használjuk a modern, de segít a modern fogalmi hálóját (például a modern, modernség, modernizmus stb. képzeteit) is tisztázni. Nem utolsósorban hasznosnak tapasztaltam abból a szempontból is, hogy segített rávezetni a hallgatókat az ún. szoros/szövegközeli olvasat rejtett előfeltevéseire is: hiszen eddigelé úgy olvastak szövegközeli módon, hogy eleve értékes szépirodalmi szövegekkel szembesültek, s akarva-akaratlanul épp a szövegek irodalomtörténeti pozicionálása mentén olvasták modernné őket vagy távolították el maguktól, korszerűtlenként, értéktelenként bélyegezve meg azokat. Akkor, amikor még az sem tudható, hogy a szöveg irodalmi-e vagy sem, értékes-e vagy sem, s a szokványos történeti támpontok / paratextusok (szerzői név, keletkezés / publikáció időpontja / helye / médiuma stb.) sem adott, igazán zavarba ejtő találkozások jöhetnek létre nem csupán a szépirodalmi szövegekkel, hanem saját magunknak az irodalomtörténeti korszakokkal vagy az irodalom időbeliségével és történetiségével kapcsolatos (gyakran rejtve maradó, természetesnek vett) előfeltevéseinkkel: nem egy esetben születtek emlékezetes olvasatok például arról, hogy egy-egy Petőfi- vagy Arany János-szöveg (amelyről természetesen nem tudták, hogy kihez kapcsolható) mennyire kortárs, s historizáló vagy más megoldásokkal élő kortárs szövegek tucatjait sorolták a 19. század elé vagy gondolták régi (világirodalmi vagy latin) szövegek újabb fordításainak. Nyilván az irodalmi szövegfogalmunk és a szoros olvasás pedagógiai újraértésének ez csak egy lehetséges megoldása és iránya a sok közül, de érzékeltetheti, hogy mennyi olvasói és pedagógiai potenciál van az irodalmi időbeliséggel kapcsolatos klisék újragondolásában, s épp ezért is mennyire kártékony az irodalomtörténet vagy az irodalom időbeliségének iskolai taníthatóságát / olvashatóságát kizárólag a jelen vs. múlt, kortárs vs. klasszikus / régi dichotómiáira egyszerűsíteni.

te, dilemmája van. Ezek közül az egyik legnagyobb az a sztereotípa, hogy a kortárs szöveget időbeli közelsége eleve érthetőbbé, befogadhatóbbá teszi, nem szorul különösebb magyarázatra, eleve osztozunk a nyelvi vagy kulturális horizontjában. Azaz azt feltételezi, hogy kortársnak lenni adottság, miközben elemi tapasztalatunk, hogy ugyanolyan erőt próbáló nyelvi és kulturális teljesítmény Szentkuthy Miklós *Praejét* vagy Nádas Péter *Párhuzamos történetekjét* olvasni és pontosan érteni, mint Kemény Zsigmondnak egy újragyúrt 16–17. századi historizáló nyelvből építkező (azaz a 19. század közepén nyelvi megformáltságában eleve idegenül ható) 1850-es évekbeli nagyregényeit. S egyformán félrevezető is lehet az, hogy egy „klasszikus” vagy „kortárs” szöveg azonnal adja magát: emiatt szokták Weörest gyermekversíróként felcímkézni hirtelen, de ugyanezért nem szoktuk megkérdézni egymástól, hogy tényleg értünk-e mindent a közhiedelemszerűen „közérthető” *Toldiban*. Például tényleg mindenki érti az „ég a napmelegtől a kopár szík sarja” verssort? Kipróbáltam egyetemisták és tanárok tucatjain: nem, nem (mindig) értjük, hogy a szík szíksós terület, nátrium-karbonátos föld, azaz elképesztően tikkasztó időben és szárazságban, a lepusztuló és embert próbáló, kissé vészjósló természeti körülmények között jelenik meg a dolgoz-szorgos Toldi, akinek a viszonya a természettel már ettől az induló pillanattól nagyon beszédes lesz.

A nyelvi hozzáférhetőség tehát nem csupán a klasszikus magyar irodalom oktatásának problémája, noha itt nyilván megsokszorozódva van jelen, még akkor is, ha nem szívesen ismerjük be: ezért ütött akkorát Nádasdy Ádám *Bánk bán*-„fordítása” (amely magyarról magyarra fordította a szöveget)⁵ noha az különösen izgalmas volt számomra, hogy a fanyalgások és az iskolai kánonból való kiutasítását követelő hangok egy része akkor kezdődött el, amikor végre nyelviileg érthetőbbé vált, hogy miről is beszél a dráma: azaz akkor értettük meg, hogy mennyire idegen kulturálisan, amikor végre nyelviileg hozzáfértünk.⁶ Persze az, hogy általában is a nyelvi hozzáférhetetlenség ritkán válik problémává – s ha igen, akkor csak úgy tematizálódik, mintha ez a „rég” szövegek sajátja lenne – arra a nyelvszemléletre is utal, amit természetesen működtetünk az irodalom oktatásánál, s ami azt sugallja, hogy az anyanyelv eleve adott s ha megbicsaklik egy-egy szépirodalmi szöveg értékekor, az egyéni probléma, nem kell az iskolai irodalomértés módszertani sarokkövévé tenni. Noha épp a posztgyarmati tapasztalatból sok hasznos következtetést levonó angolszász irodalmi oktatás lehetne a figyelmeztető jel, hogy egyáltalán nem magától értetődő a közös és azonos szintű anyanyelvi kompetencia az irodalom iskolai olvasásában és értésében. Miért is lenne magától értetődő, hogy egy hátrányos helyzetű, alacsonyan alfabetizált családból származó, korlátozott szókinccsel rendelkező, a családi környezetében magaskultúrát nem fogyasztó, annak kis presztízsértéket tulajdonító ötödikes diák ugyanolyan gyorsan érti majd, hogy Toldi jót vagy rosszat akar mondani magáról a „Nem vagyok én bajnok, csak egy földönfutó” önjellem-

⁵ Katona József: *Bánk bán. Eredeti szöveg Nádasdy Ádám prózai fordításával*, Magvető Könyvkiadó, Budapest, 2019.

⁶ Horváth Viktor: *A király meztelen, de már keresgél a gardróbban* (https://litera.hu/magazin/kritika/a-kiraly-meztelen-de-mar-keresgel-a-gardrobban.html?fbclid=IwAR1696W6QfZ5CWzbK96jcSk0ai_4lp8i-hoMtslbQ-Pc1PFdIKwV9cbLTGE), 2019. május 10.

zésében a 12. ének elején, mint egy olyan polgári családból érkező, akinek gyermekkora óta olvasnak, évek óta könyvtárból kölcsönöz, folyton beszédtema otthon az irodalom, sajtót olvasnak, erről reflexíven/kritikusan beszélnek stb. Az ilyen, nem reflektált helyzetek könnyen a *bármifajta* irodalomtól való elidegenedést hozhatják magukkal, s annak a rossz százjízét és életre szóló sztereotípiáját, hogy az irodalom eleve érthetetlen, nyelvileg hozzáférhetetlen. Az ilyen (anya)nyelvszemléletre alapozott irodalomolvasási stratégia épp a társadalmi egyenlőtlenségeket erősítheti fel: ahelyett, hogy az irodalom közös horizont lenne, kiszámítható módon újratermeli a kulturális esélykülönbségeket. Erre az előbb említett angolszász gyakorlatnak az a stratégiája, hogy elismeri: az anyanyelv nem eleve adott, hanem elsajátítása különböző típusú szocializáció eredménye, s épp ezért nem szégyen (sőt erény), ha valaki felismeri, mit (és mennyi mindent) nem tud még az anyanyelvén megérteni vagy kifejezni. Ezért van az, hogy az anyanyelvi irodalomórakon (és általában véve az irodalomolvasásban is) egészen egyetemi szintig magától értetődően ún. thesaurus-t használnak, tehát egy olyan értelmező szótárt, amelyhez szervesen egy szinoníma- és egy antonímaszótár csatlakozik. S ha valaki nem érti E. A. Poe *Man of the Crowd*-jának tizedik mondatának valamelyik kifejezését, zsigeri mozdulattal lapozza fel a tezauszust, az összetett, szinonímákat és antonímákat is egyaránt tartalmazó egy-nyelvű értelmező szótárt, de kérdezhet is, nem szégyenítik meg. Az irodalmi olvasásnak ez az elemi alfabetizációs megalapozása ahhoz vezet, hogy ezek a tanulók (olvasók) nem ugyanazon a szinten akadnak el a szövegértésben, ahol a mi oktatási hagyományunkban, s természetesen a kreatív írásgyakorlatok is, ahol rendszeres eszközük az egy-nyelvű, kibővített szótár. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ebben a hagyományban nem egy Nádasdy van, hanem mindenki elvileg kicsiben ezt csinálja (azt kérdezi, hogy tényleg érti-e lexikális szinten az adott szöveget?), így olvas irodalmat, s ennek az a nagy hozadéka, hogy az az érv, miszerint a régi (de mennyire régi? ki számára érthetetlen?) szövegek nyelvi távolságuk miatt eleve alkalmatlanok az oktatásban, nem válik olyan oktatáspolitikai aprópénzzé, amivel egy mozdulattal kisöprünk minden nyelvileg bonyolult vagy archaikus szöveget az oktatásból. A nyelvi hozzáférhetőség társasnyelvészeti problémája strukturális esélyegyenlőségi kérdés is, természetessé tett felzárkóztatási, emancipációs gesztus a nyelvileg (és társadalmilag) hátrányos helyzetben levők számára, úgy, hogy közben ezzel azt is sugalljuk: senkinek sem tökéletes és lezárt a nyelvi kompetenciája, s az irodalom olvasása nem csak az eleve jó nyelvi és társadalmi starthelyzetből indulók privilégiuma. A szépirodalom iskolai olvasásában – a klasszikus magyar irodalomében is – elemi szociolingvisztikai kiindulópont az alfabetizációs alapozás, épp ezért nem szerencsés – mint ahogyan az nemrégiben a romániai gimnáziumi irodalom- és nyelvtankönyvek körüli feszültségben történt – kijátszani az alfabetizációs jellegű célokat, feladatokat az esztétikaiakkal szemben.

De a klasszikus magyar irodalom oktatásában azok a szövegek sem mindig járnak jól, amelyeket látszólag mindenki ért, nyelvileg tökéletesen hozzáférhetőnek tűnnek. Például a Petőfi-életmű egy részét látszólag *az unalomig közérthetővé olvastuk*. Hogy csak

⁷ Ez az, amit az olvasáspedagógia szó szerinti / betű szerinti olvasási szintnek nevez.

egyetlen példát említsek, egyáltalán nem egyértelmű, hogy a március 15-i ünnepi alkalmon gyakran reflektálatlanul egymás mellé rendelt *Nemzeti dal*nak és az *Akasszátok fel a királyoknak* mi köze egymáshoz. Ha nem olvastuk volna őket közérthetővé, talán meg-hökkennénk azon, hogy valaki „ártatlan” emberek gyilkolására buzdít, kizárólag (rendi) származásuk miatt. S végre el lehetne beszélgetni arról, hogy micsoda belső törésvonalak és eltérő forradalom-értelmezések vannak nem csupán Petőfi forradalmi versei között, hanem az 1848–49-es forradalom és szabadságharcban is. S még tovább, ebből kiindulva ez újabb téttel bíró eszmecserekhöz vezetne arról, hogy milyen helyzetekben engedhető meg az erőszak, gyilkosság-e a véres konfliktusokban elkövetett emberölés, hogy miként beszélhető el az erőszak vagy annak elszenvedése, netán – az iskolai bullying kapcsán is annyira mérvadó kérdésként – mi az ismérve az erőszaknak? De ehhez az kellene, hogy a kulturális magától értetődőségből kiszabadulhassanak ezek a szövegek, hiszen ez a fajta „túlkanonizálódottság” a pedagógiai haláluk oka.

Mert innen is látszik, hogy a szövegek – s ezen belül a klasszikus magyar irodalom szövegei is – nem önmagukban, nem légtüres térben vannak. Kulturális összefüggésekben, mediális környezetben (például adott típusú szövegkiadásokban, zenei vagy épp színházi feldolgozásokban, egyáltalában csupán az iskola vagy más intézmények által is közvetítésként stb.) *társadalmi életük* van, *mediált*, közvetített formában kerülnek elénk. Épp ezért számomra a nem csupán a klasszikus magyar irodalom esetében, hanem általában is az az egyik legfontosabb kérdés, hogy milyen a feltételrendszere a közvetítésnek. Vagy részben megfordítva: Milyen közvetítő az iskola? Milyen közvetítő a tanár? A közvetítésben milyen eszközök állnak a rendelkezésére?

Mindenekelőtt ebben benne van a materiális hozzáférhetőség: egyáltalán van-e iskolai könyvtár vagy közkönyvtár, ahol szabadon hozzáférhetőek a kiadványok, van-e értő könyvtáros, aki nem csupán szövegeket, hanem azok értelmezéseit is kézbe tudja adni, van-e hozzáférés digitális és újmédiás adatbázisokhoz (igen, tudom, álom, de miért ne lehetne adt- vagy netflix-előfizetése az iskoláknak oktatási tartalmakkal)? Például évtizedek óta elmaradt a romániai iskolai és közkönyvtárak szerepének és támogatási rendszerének következetes oktatáspolitikai kidolgozása, s a széthulló vagy túlélésre játszó könyvtári rendszer mögött felfeslik az, hogy nem is igazán értjük, mire lehetnének jók a könyvtárak a digitális forradalom idején, noha a világ (köztük a magyarországi) nagy és fontos közkönyvtárai, a jól működő könyvtárosi szakmai zsinórmértéket szolgálhatnának e tekintetben is számunkra. Például annyira ritkán feltett kérdés a közoktatásban (de még az egyetemiben is), hogy a tanárok, diákok és szülők vajon honnan is szerzik be (egyáltalán honnan is kellene beszerezniük?) a friss szép- vagy szakirodalmat, az iskolai oktatásban kiemelten a rendkívül drága új gyermekirodalmi kiadványokat? S noha vannak kifejezetten jó példák is erdélyi magyar szempontból (példaértékű a sepsiszentgyörgyi, csíkszeredai vagy akár kézdivásárhelyi közkönyvtárak helyzete), de a legtöbb esetben magánvásárlás eredményeként jut el nem csupán a kortárs gyermek- és szépirodalom, hanem a klasszikus magyar irodalom új szépirodalmi vagy szakmai kánona is a tanárokhoz és diákokhoz. S ez újra komoly strukturális probléma, hiszen innen látszik, hogy a könyvtáraknak az esélyegyenlőség megteremtésében milyen fontos sze-

repük lehetne. Az olvasás, annak a szeretete és öröme nem csak spontán, és nem csupán egyéni ügy, hanem társadalmilag kódolt folyamat: ha nincsenek közvetítő intézmények, ahol hozzá lehet férni a könyvhöz, ahol vonzó környezetben lehet könyvekkel kapcsolatos élményekhez jutni, ahol értő szakemberek képesek bekapcsolódni az oktatási folyamatba, s ahol könyves események vagy más típusú rendezvények segítségével hívják fel a figyelmet, értelmezik, keretezik az egyes kiadványokat / kiadványtípusokat, ott épp az irodalomoktatás veszíti el az egyik legfontosabb támpontját, intézményi horizontját.

Láttak már önök olyan tantervi elvárást vagy tankönyvi utasítást romániai magyar-tanár számára, hogy évente ennyi és ennyi alkalommal vigye el hallgatóit könyvtárba, kezdeményezzen beszélgetést a legfrissebb kölcsönzött és olvasott könyvekről? Szokványos az olyan tanterem, ahol könyvek vannak (akár osztályszinten kölcsönöztek) és ezáltal nem csupán órai, hanem a szünetek beszédtemája is egy-egy elolvasott könyv? Láttak már olyan romániai parlamenti interpellációt az utóbbi évtizedekben, ahol a társadalmi esélyegyenlőség és az olvasásra nevelés rendszerszintű leépítéseként tette volna szóvá valamelyik országgyűlési képviselő az iskolai könyvtárosi normák leépítését, a szakképzett könyvtárosok eltűnését az iskolai könyvtárakból, a könyvvásárlásra szánt alapok szinte teljes hiányát a közkönyvtárakban?

Ha vannak ilyen helyzetek, azok mindenképpen a kezdeményezőket dicsérik, de nem épültek bele rendszerszinten az oktatáspolitikába és a közbeszédbe, ahol az olvasástanulás és különösen a szépirodalmi olvasás értő művelése és szeretete vagy kizárólag a magyartanárokra hárul, vagy a diákok (és szüleik) egyéni ügyévé vált, s olyan képzetekkel szoktuk leírni, mint a tehetség, a kivételes adottság vagy érzékenység az irodalom és a művészetek iránt vagy a szorgalom. Miközben a tömegolvasás 18–19. századi elterjedése óta klisészerűen használt metaforával szorgosan panaszkodunk ösztársadalmilag, hogy egyre kevesebben olvasnak (hiszen ezekben a panaszkokban az olvasás nem mérésekre, empirikus adatokra épül, hanem kulturális klisékre), elfeledünk rákérdezni, hogy társadalmilag valójában hozzáférhetővé tettük-e a könyveket, valamint a hozzájuk kapcsolódó kulturális termékeket és szolgáltatásokat? Az iskoláskorúak számára (különösen azokból a családokból jövők számára, ahol nem magától értetődő az olvasás, nincsen saját könyvtár, nem rendszeres beszédtema a könyv vagy az irodalom) elérhetővé tettük-e alanyi jogon a jól felszerelt könyvtárak és a könyvtári szocializáció, az iskola és a könyvtárak átjárhatóságának megteremtése révén, hogy rendszeres, bejáratott jog és élmény legyen a könyvkölcsönzés? Ha nem, akkor ne csodálkozzunk, hogy túl nagy a teher az irodalmat oktató tanáron, akinek egész intézményi mechanizmusokat kell pótolnia és/vagy az iskolai környezetben szóba kerülő szövegek csupán időszakos és kulturálisan idegen világok maradnak.

De az irodalomoktatás közvetítő intézményi mechanizmusaiban ugyanígy benne van a közvetítők minősége, jellege, felkészültsége. Mindhiába van szuper s már nem is annyira új irodalomtörténeti értelmezésünk a *Fanni hagyományairól* s arról, hogy *azt tudjuk, hogy most már nem tudjuk*, hogy ki a szerzője, vagy Petőfiről mint médiatudatos szerzőről, Jókairól mint remek novellistáról, arról, hogy mit is érthetett Kemény rajongás alatt a *Rajongókban* és micsoda remek rövidprózát írt 1850 és 1854 között, vagy meny-

nyire elképesztően kiforgatja a hősi epikát Arany *A nagyidai cigányokban* vagy a *Bolond Istókban*, micsoda remek lélektani regény az elmagányosodásról Gyulai Páltól az *Egy régi udvarház utolsó gazdája*, miként értelmezi újra a bibliai hagyományt számos 19. századi magyar költő vagy mit jelent életuntnak lenni huszon-harmincévesként Asbóth János *Álmok álmodójában*, milyen köztes művészeti tereket hozott létre Csáth Géza számos novellájában vagy mennyire korszerűek Mikszáth áltörténelmi regényei,⁸ ha ezek nem jutnak el a diákokhoz. És miért jutnának el maradéktalanul: miért képzeljük el a magyartanárt egyfajta szuperhósként, aki folyamatosan képes követni minden szakterület legfontosabb friss publikációit, s ráadásul a megfelelő korosztályhoz és iskolatípushoz igazítva újrakeretezi ezeket. De akkor mégis mi lehet a megoldás arra, hogy a szakmailag meggyőző érvek és értelmezések elvégezzék egy-egy elfeledett szöveg rekanonizációját, új helyzetbe hozzanak látszólag jól ismert vagy érdektelenné vált klasszikus magyar irodalmi szövegeket vagy szakmailag érzékenyen előtérbe helyezték egy-egy frissen kanonizálódott régebbi szöveg beágyazását?

Az esszé szűkös keretei okán csak kettőt mutatnék meg röviden. Az MLA (Modern Language Association), a világ legnagyobb irodalom- és nyelvtudományi szakmai szervezete rendkívül nívós és elképesztő mennyiségű, illetve típusú szakmai anyagot jelentet meg, amelynek a célja épp a szakmai eredmények „lefordítása” adott pedagógiai helyzetekre. Mondhatnánk, hogy az Egyesült Államok egy olyan szerencsés ország, ahol van igény ilyen jellegű szakmai szervezetre, precízen becsatornázzák a szakmai szolidaritást vagy van piaci igény a hasonló kiadványokra, de talán beérhetnénk azzal, ha rácsodálkozunk egyetlen kiadványtípus romániai hiányára. Ez a tanári kézikönyv: a nyelvtanárok, például a DAF-osok (Deutsch als Fremdsprache) jól ismerik ezt a nemzetközi gyakorlatból, s nagyon hiányzik a romániai palettáról. Ennek hiányában ugyanis az irodalomtanár újra egyfajta szuperhős: kiegészíti a tankönyvek összes ki nem mondott háttérinfóját, megválaszolja azokat a kérdéseket is, amelyeket a tankönyvíró homályban hagyott, válaszol a tankönyvíró összes feltett (de még a tanár számára sem megválaszolt) kérdésére, kiválogatja iskolája nem működő vagy rosszul felszerelt (vagy a saját magán)könyvtárából azokat a műveket is, amelyeket a tankönyvíró ajánlott és így tovább. Mondjuk ki végre: ez demoralizáló helyzet, idő- és energiaveszteség, s nem utolsósorban épp a közvetítés hatékonyságából von le. Tudom, hogy az amúgy is sokszor és gyakran méltatlanul támadott tankönyvíróknak a romániai rendszerben nem igazán van lehetőségük erre, a

⁸ Szilágyi Márton, *Kármán József és Pajor Gáspár Urániája*, Csokonai Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1998.; Margócsy István, *Petőfi Sándor. Kísérlet*, Korona Kiadó, Budapest, 1999.; *A kispróza nagymestere. Tanulmányok Jókai Mór novellisztikájáról*, szerk. Hansági Ágnes – Hermann Zoltán, Tempevölgy Könyvek, Balatonfüred, 2018. (s ennek kiegészítéseként a kötetben szereplő novellaértelmezések forrásanyaga: Jókai Mór, *A Balaton völegényei – Válogatott elbeszélések*, Balatonfüred Városerít Közalapítvány, 2016.); Takáts József, Kemény Zsigmond és a rajongás politikai fogalma, *Holmi* 2012/10., 1212-1218.; Kemény Zsigmond, *Kisregények és elbeszélések*, s.a.r., a kísérőtanulmányt írta Bényei Péter, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1997.; Milbacher Róbert, „Földben állasz mély gyökökkel”. *A magyar irodalmi népiesség genezisének akkulturációs módszere és póriás hagyományának vázlata*, Osiris, Budapest, 2000.; Dávidházi Péter, „Vagy jöni fog”. *Bibliai minták nemzetiesítése a magyar költészetben*, Ráció Kiadó, 2017.; Szajbély Mihály, *Csáth Géza élete és munkái*, Magvető Kiadó, Budapest, 2019.

tankönyv háttérvilágát megteremtő kézikönyveknek, azt a tanári felhasználók számára értelmező kiadványokkal való rendszeres újraértésére (le a kalappal az előtt a nyelvészeti kísérlet előtt, ami nemrégiben a gimnáziumi oktatás keretei között részben megtette!)⁹ csak nyilván jelzem, hogy értem, miért egyszerűsödnek le néha a kánonviták a kortárs vs. régi / klasszikus sémára, ha épp az oktatási kánon intézményi összetettségére való reflexió elmarad.

Azt jeleztem korábban, hogy sok ok miatt nem osztom azt a kétosztatú látásmódot, amely kijátssza a klasszikust a kortárral szemben vagy fordítva (zárójelben jegyzem meg gyorsan, hogy azért az sem mindegy, hogy egy szerző kortárs klasszikus vagy fordítva, a klasszikus magyar irodalom nem klasszikus, de valamilyen okból hirtelen rekanonizált vagy felfedezett szerzője, mint Asbóth, tehát már itt megbicsaklik az a bizonyos kétosztatúság – de most ezt tegyük félre a mostani gondolatmenet erejéig). Nyilván az új irodalom a régi irodalom felnyitásában vagy elevenen tartásában is elképesztő szerepet játszhat, de fordítva: a régebbi irodalomról adott új értelmezések új helyzetbe hozzák a kortárs irodalom alakulástörténetét. Szécsi Noémi *Nyughatatlanokja* izgalmasan nyitja fel a 19. századi női élettörténetek, alkotók és irodalom kérdését, de a Kazinczy körül megélnkült elképesztő forráskiadó és értelmező tevékenység nélkül egyszerűen nem lehetne elképzelni vagy belátni Péterfy Gergely *Kitömött barbárjának* a gazdagságát. De itt is folyton kiemelt kánoni szerzőkről és szövegekről beszélünk, miközben a klasszikus magyar irodalom kutatásának számos elképesztő eredménye alapján néha úgy látom, hogy a legnagyobb kihívás még csak nem is annak a mérlegelése, hogy mely szövegek és szerzők közvetíthetők, őrizhetik meg vagy nyerhetik el a kanonikus pozíciójukat vagy szoríthatók/szorítandók háttérbe. A 18–19. századi magyar irodalommal kapcsolatos leginkább lenyűgöző kutatások egy része nem annyira kanonikus szövegekről és szerzőkről, hanem *jelenségekről* szól. Ez nem idegen az oktatástól: a korszerű történelem vagy társadalomtudományos oktatásban elvileg nem csak a kiemelkedő szereplőkre vagyunk kíváncsiak, hanem a (társadalmi) folyamatokra, mechanizmusokra, az elvekre. Olyanokat kérdezzük, mint: Hogyan is történt/történhetett meg valami? Miként is működött vagy működik egy társadalmi jelenség? Miben áll egy történelmi vagy társadalmi probléma?

De vajon fel vagyunk-e készülve arra és van-e értelme, hogy ezentúl Kölcsey *Hymnusa* helyett (amit zárójelben legyen mondva, minden jel szerint maga Kölcsey nem tartott fontos szövegnek) a nemzeti himnusz keresésének európai és magyar irodalmi folyamatáról beszéljünk a diákokkal? Vagy egy kanonikus Arany-szöveg mellett helyet kaphat-e Lisznyai Kálmán, aki nem azért érdekes, mert modernné olvasható szövegeket írt, hanem mert nyilvános felolvasásai révén alapjaiban érthetjük meg a modern író-olvasó találkozás s ezzel együtt az írói és olvasói szerep modern létrejöttének egyik kulcsfontosságú mozzanatát a 19. század közepéről? Vagy a reformkori zsebkönyvek felsorolása helyett / mellett azt próbáljuk érteni, hogy a zsebkönyvek (melyeknek a neve a méretükre utal,

⁹ *Feladatbank anyanyelvi tanórak tervezéséhez az V–VIII. osztályban*, I. kötet, szerk. Kádár Edit, Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2017.; *Feladatbank anyanyelvi tanórak tervezéséhez az V–VIII. osztályban*, II. kötet, szerk. Kádár Edit, Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2018.

hogy ti. egykor azért voltak forradalmiak, mert hordozhatók voltak, befértek a zsebbe) a könnyen hordozható és fogyasztható könyv mintapéldáiként engednek rálátni a modern irodalmi kapitalizmus létrejöttére? Vagy a színháztörténetet kizárólag a drámaszövegek olvasására korlátozzuk-e, ha tudjuk például, hogy a 19. századi színházban mekkora szerepe volt a közönség közvetlen visszajelzésének, tetszés- és nemtetszés-nyilvánításának, ami hallatlanul sok improvizatív helyzetet és a közönség ízléséhez, elvárásaihoz közvetlenül hozzáigazított szövegváltozatokat eredményezett?

Érdemes-e az irodalomolvasás tapasztalatából kizárni az ilyen és hasonló, az irodalom és a társművészetek (*jelenkori és*) *történeti befogadásáról/használatáról*, „*társadalmi életéről*” szóló *jelenségeket*? Nem lesz-e félelmetesen steril az a szemlélet, amely az irodalom *működését, az irodalmi értékválasztás, a kanonizáció miéértjét* szemérmesen elhallgatja? Hiszen láthatjuk, hogy hány fontos, az irodalom működését érthetővé tevő s épp az irodalmi szövegek történetiségét, helyi értékét, a kánonok működését érzékelhető eszmecsere kiindulópontja lehet egy ilyen oktatási szemlélet, ráadásul új értelmet adhat annak a rendkívül vitatott dolognak is, amit úgy szoktak néha szintén sarkosan és dichotomikusan megfogalmazni, hogy mit tanítsunk: szövegeket vagy irodalomtörténetet? Ennek a dilemmának a problémacentrikus, érvelő feloldása egyébként újryithatná a többi tantárggyal folytatott párbeszédet. Csak két példa erre: a piac nem csupán közgazdaságtani fogalom lenne, hanem érzéklni lehetne, hogy mekkora szerepet tölt be az irodalmi kapitalizmusban és abban, hogy Jókai mit, mikor és hogyan ír, vagy az ökológia nem csupán egy irodalomtól távoli tárgy neve volna, hanem rá lehetne kérdezni arra is, hogy a romantikus irodalom miként ágyazott meg az állatokról való újszerű gondolkodásnak, s többek között az állatjogok első kodifikációjának.

Ebben a gondolat kísérletben eddig természetesnek vettem, hogy mindenki zsigerien olvasni akar bármit, csak épp az intézményi feltételeket kell megteremteni hozzá: egy jó, korszerű, izgalmas értelmezés / közvetítés minden szöveget, szerzőt (netán még jelenséget) is játékba hozhat. De mi van, ha mégsem? Olyan élesen fogalmazok, mint ahogyan azt mások meg szokták tenni: rá lehet-e, rá szabad-e *kényszeríteni* klasszikus magyar irodalmi (de talán más) szövegeket is a diákokra? Lehet-e „kötelező” bármi a klasszikus magyar irodalmi szövegek köréből (is)? Máris gyorsan visszakérdeznék: rá szabad-e kényszeríteni a szorzótáblát, az ábécé ismeretét, a Pitagorasz-tételt, Románia domborzatának alapos ismeretét, a kémiai elemek periódusos rendszerét a diákokra? Ha megmosolyogtató az utóbbi kérdés, akkor talán máris érzékeljük, hogy újra nem fehér-fekete a kérdés, s felnyílhat a lehetőség a higgadt, értelmes eszmecsere.

A „régebbi” szövegeket érintő kritikák egyik sarkalatos pontja, hogy ezek gyakran „csak” történeti emlékek, nem képesek (és itt eltérnek néha az elvárások) esztétikai élményt nyújtani / adott korosztályi érdeklődést felkelteni, s így nem lehet helyi pedagógiai értékük. A dolog nagyon sok kérdést felvet, de ezek közül talán a legkényesebb a normativitás, a „kötelezők” ügye: szabad-e illet elvárni, mekkora legyen ezeknek a köre, mire koncentráljon? Talán az utóbbi évtized legélénkebb kérdése volt ez a magyar irodalom magyarországi oktatásában is, sok izgalmas érvel. Itt egyelőre csak újra élére állítanám a problémát: gondolhatjuk azt, hogy a kötelezők teljes vagy részleges hiánya

vonzóbbá teszi az iskolai olvasást, de talán ne ringassuk magunkat abban az illúzióban, hogy a kötelezők teljes eltörlése nyomán kialakuló állapot mentes lesz mindenféle normativitástól. Például majd ott lesz a piac normativitása, ahol a leginkább tőkeerős kiadók saját érdekeik szerint befolyásolják az irodalmi ízlés alakulását. S miközben boldogan ujjongunk, hogy mennyire felszabadító, hogy nem kell végre *Bánk bánt* kötelezően olvasni, azon vesszük észre magunkat, hogy észrevétlenül a Harry Potter vagy a Stephen Meyer-sorozat lesz az új magyar irodalmi klasszikus. Tévedés ne essék, szerintem is el kell olvasni ezeket (én is megtettem!), már csak azért is, mert remek eszközök lehetnek az olvasásra nevelésben, a közös beszédtemák megtalálásában, hiteles pedagógiai helyzeteket és alapot teremthetnek egy sor más szöveg, szerző, jelenség bevonásához. De nagy kérdés, hogy a normativitás teljes feladása vagy bármifajta elemi normativitás elvetése nem vezet-e olyan kulturális populizmushoz, amelyben az irodalom oktatása feloldódik a popkultúra vizsgálatában vagy szeszélyes kapitalista kiadói játszmák eredményévé válik.

De mégis mi lehetne az, ami ezeket a nagyon eltérő igényeket összehangolja az iskolai irodalomoktatásban? Mi lehetne az a szervezőelv, amely megpróbál figyelni ezekre a feszültségekre? Bizonyára nem meglepő, hogy ennek a gondolatmenetnek az érvelése nyomán nem egyetlen, hanem egyenesen négy, néha homlokegyenest másként működő elv méltányos és reflektált összehangolását fogom javasolni. Amikor a magyar nyelv és irodalom középiskolai oktatásához elkészült az a 2020-as koncepciójavaslat, amelynek ez a gondolatmenet egyfajta kommentárja is, a szöveg eredeti változata csupán egyetlen, az irodalom esztétikai megértésének az elvét tartalmazta az irodalom olvasásának lehetséges pedagógiai céljaként. Ez teljesen érthető is volt, hiszen a magyar irodalom iskolai olvasását érintő friss vitákban ez az egyik legmarkánsabb szakmai cél. A klasszikus magyar irodalommal foglalkozóként viszont az az elemi tapasztalatom, hogy emellé a szakmai cél mellé érdemes olyan szakmai és társadalmi elveket is beemelni, amelyek néha ennek ellenében kerülnek elő, noha valójában megerősítik és kiegészítik egymást.¹⁰

Mindenekelőtt egy alfabetizációs elvet: hiába akarok klasszikus irodalmat látni az iskolai oktatásban, ha a diákok az olvasásértés elemi szintjein vannak. S mivel távolról sem minden 18–19. századi szöveg alkalmas arra, hogy azon sajátítsák el az alapvető alfabetizációs készségeket, épp ezért izgalmas szakmai kihívás, hogy milyen fikciós és nem fikciós szövegtípusok alkalmasak és egyáltalán mikor vonhatók be az elemi alfabetizáció. De ugyaninnen kérdezhetünk rá, hogy reflektálatlanul hagyhatjuk-e általában az irodalmi szövegértést, nem járulhat-e hozzá a reflexió hiánya ahhoz a vaksághoz, ami az anyanyelvet és az irodalmi nyelvet eleve adotttnak veszi.

Másodsorban: úgy látom, hogy az irodalmi olvasás az önmegértés és a világ értelmezésének nagyszerű lehetősége, s az erre való szocializáció elemi pedagógiai igény. Hogyan akarjuk, hogy örömmel olvasson valaki, ha soha nem tapasztalja meg ezt az élményt? Hogyan szeretnők elérni, hogy valaki fontosnak gondolja és kötődjön az olva-

¹⁰ A koncepciót érintő megbeszélések nyomán ezek az elvek bekerültek a javaslatba, s kíváncsian és érdeklődve várom az operacionalizálásukat / gyakorlatba ültetésüket, hiszen a szakmai vagy laikus közbeszédben ezeket gyakran kijátsszák egymás ellenében.

sáshoz, ha a saját világát, problémáit nem látja viszont a közösen olvasott, értett szövegekben, amelyekkel iskolai környezetben találkozhat? Ha tabu és lenézett mindaz, ami divatos korosztályos olvasmány, könnyen mély és áthidalhatatlan szakadék tátong majd az iskolai és a nem iskolai olvasás között. Épp ezért fontos számomra is, hogy egyfajta második elvként az iskolai olvasás értelme, tétje hadd igazodjék a korosztályi ízléshez, érdeklődéshez, élethelyzethez, s miért ne, akár divathoz, ezáltal meg a konkrét korosztályi pedagógiai-pszichológiai tételekhez. Nem aggódom: ha valaki imádja a Harry Potter-sorozatot, mitológiáját, bizonyára érteni fogja a nemzetépítés és a nemzeti szimbólumok 19. századi kimunkálásának a versengő és izgalmas folyamatait a nemzeti himnuszoktól kezdve a nemzeti zászlóig és nemzeti pénzekig, s másként olvassa Kölcsey *Hymnusát* is.

De nyilván az előző két elv még nem biztos, hogy könnyen elvezet ahhoz, ami a közoktatás irodalomolvasási céljainak egyike lehet: a magyar irodalom értő olvasásához. Ha körbenézünk ma a világban, nem biztos, hogy szabadkozni kell azért, ha az irodalom iskolai oktatásába és olvasásába beépülnek protekcionista elvek, hiszen nem nagyon látni olyan nemzeti oktatási rendszert, amely nem élne ezzel: a magyar irodalmi kultúrának a mély és alapos ismeretét, az általa hordozott értékek továbbadását nem fogják a világ más országainak az oktatási intézményei felvállalni. Egy finn vagy a német iskolai rendszerben és tantervekben nyilván peremhelyzete lehet a mindenkori magyar irodalomnak, tehát le lehet mondani elvként az erre a speciális kötődésre való szocializációról, de utóbb nem érdemes panaszkodni, hogy más intézmények nem pótolják ezt. A tétet másként fogalmazva: lehet-e az iskolai olvasás szerepe valamiféle nemzeti kulturális minimum, nemzeti irodalmi patrimonizáció? Ha igen, akkor az igazi dilemmák csak ezentúl következnek: mit jelenthet ma ez a bizonyos *nemzeti irodalom* és ennek a korszerű kánona, milyen logikában beszélendő el, ha irodalomtörténetiben, akkor ez egy- vagy többfajta dolgot jelentsen-e?

És igen, negyedik elvként, nem utolsósorban minderre jól épülhet és mindezzel jól megfér az esztétikai olvasásmód, főként, hogy mára ez nem csupán az irodalom magasabb szintű érzékeny olvasását jelenti, hanem elfér benne a szociális érzékenységtől a történeti érzék felkeltéséig sok minden.

Ha ez a négy elv képes lesz együtt, egymást kiegészítve, egymással párbeszédben megjeleníteni a középiskolai irodalomolvasás készülő új keretében, akkor annak nem csupán a klasszikus magyar irodalom lesz a nyertese, hanem mindannyian. Már csak azért is, mert ezeknek az elveknek az együttes operacionalizálása, tankönyvekre (és miért ne, kísérő-kiadványokra) való „lefordítása” megnyithatja a további érdemi párbeszédet arról, hogy valójában miért és hogyan van értelme az irodalom iskolai jelenlétének.