

FENYŐ D. GYÖRGY

Kulturális kánon, tanítási kánon*

avagy: miért ne tanítsuk az *Eszméletet*?

A nemzeti alaptantervről, a kerettantervekről, a kötelező olvasmányokról, vagyis a magyartanítás tartalmi szabályozásáról szóló eszmecserek és viták, vélemények és véleménykülönbségek rendszerint azon a ponton megrekednek, amikor két markáns vélemény kristályosodik ki. Az egyik szerint a legfőbb szabályozó egy nemzeti kánon kell legyen – vagyis konkrét műalkotások listája, amely rögzíti a tanítandó, elolvasatandó művek sorát. A másik szerint a legfőbb szabályozó az irodalomtanítás során elsajátítandó képességek sora kell legyen – vagyis konkrét műveletek és képességek listája, amely nem azt rögzíti, mit kell elolvasniuk a diákoknak, hanem azt, hogy hogyan.

Mivel a képességek/kompetenciák listája puha szabályozó, továbbá az előző évtizedben vált csak az irodalomtanítás fő kérdésévé, ezért a viták középpontjában továbbra is, rendületlenül a kánonhoz való viszony áll. Éppen ezért tartom szükségesnek megvizsgálni, mit jelent az irodalomtanításban a kánon fogalma, mit értsünk a kánon fogalma alatt.

1. *Kulturális kánonok*

Első fogalmunk a *kulturális kánon*, amely azt rögzíti, hogy mely műveket tart egy kultúra fontosnak, megismerendőnek és átörökítendőnek. Ezen belül a történeti szemléletű és az esztétikai szemléletű irodalomfelfogás vitái során már megtörtént a történeti és az esztétikai elvű kánon különválasztása.

Történeti kánon alatt azoknak a műveknek és szerzőknek a sorát érthetjük, amelyek a magyar irodalomtörténet alakulásában meghatározó szerepet játszottak. Vagyis e kánon szemléletmódja alapvetően történeti. Egy önelvű irodalomtörténeti kánonban azok az alkotók és alkotások szerepelnek nagy súllyal, akik az irodalom alakulására, fejlődésére nagy hatással voltak. Így például fontos ebből a szempontból Kazinczy és Babits, mint a magyar irodalom legnagyobb hatású szervezői, Arany és Illyés, mint a magyar irodalom egy-egy korszakának kikezdetlen tekintélyei, Petőfi és Ady, mint a magyar irodalom nyelvének legfőbb megújítói, Kisfaludy Károly és Molnár Ferenc, mint a magyar színház- és drámatörténet korszakmeghatározó alkotói. Ez a történetiség-koncepció tehát egy autonóm irodalomtörténetet állít a középpontba.

* A „*Sebed a világ*” című *Eszmélet*-konferencián szeptember 29-én a Fűzfa Balázs által szervezett 12 legszebb magyar vers konferenciasorozat keretében elhangzott előadás szerkesztett változata.

A fenti lista és a fenti elvek egy autonóm irodalomtörténeti fejlődés koncepciójában találják meg igazán helyüket. Az irodalomtörténet persze másképp is felfogható: beszélhetünk róla úgy is, mint nem-autonóm kulturális folyamatról, amely más elvek alá van rendelve. Elképzelhető egy olyan, szintén történeti elvű koncepció, amely szerint a magyar irodalom történetének a nemzeti történelmet kell bemutatnia, vagy a nemzeti önismeretet kell szolgálnia. Ha így fogjuk fel a kánont, akkor azok a szerzők kerülnek az elbeszélés középpontjába, akiknek sajátos nemzeti tematikájuk és a jelentős történelmi eseményekben való részvételük miatt nagy volt a hatása. Így a kánon kihagyhatatlan alkotói lesznek a *Himnusz*t író Kölcsey, a *Szózatot* író Vörösmarty, a Rákóczi-szabadságharcban részt vevő Mikes, a március 15-ét szimbolizáló és a *Nemzeti dal*t író Petőfi, a reformkort és szabadságharcot nemzeti mítosszá emelő Jókai, vagy az 1956-os forradalomban szerepet vállaló Faludy György.

Természetesen nemcsak egy nemzeti eszme állhat a nem-autonóm irodalomtörténeti fejlődést középpontba állító kulturális kánon középpontjában. Rendezőelv lehet például a társadalmi haladás elve, gondoljunk csak a Petőfi – Ady – József Attila irodalmi fővonal koncepciójára, továbbá azokra a szerzőkre, akiket mint hidakat volt szokás kiemelni, Vajda Jánosra, aki hidat jelentett Petőfi és Ady, valamint Juhász Gyulára, aki hidat jelentett Ady és József Attila között.

Vagyis ha az irodalom történetét mint egységes történeti folyamatot fogjuk föl, akkor választott rendezőelvünknek megfelelően azokat a szerzőket és műveket kell kiemelnünk, amelyeknek ebben a történeti folyamatban nagy jelentőségük volt. Az egységes történeti folyamat lehet irodalmi elvű, de állhat valamiféle társadalmi elv is a háttérben, így a nemzeti elv, vagy a – föltételezett – társadalmi haladás elve.

A kulturális kánon felépíthető az esztétikai érvényesség elve szerint is. Ennek jegyében az irodalom története a legkiválóbb, esztétikailag legérvényesebb művek és a legjelentősebb alkotók története. Az *esztétikai elvű kánont* természetesen a legkülönbébb esztétikai minőségek és szemléletek szervezhetik, és történeti abban az értelemben, hogy az esztétikai értékelés változásával a kánon is változik. Az esztétikai kánon a befogadói szempontot erősebben érvényesíti, mint a történeti kánonok, és inkább jelen-elvű. Amíg a történeti kánonok elsősorban alkotókra helyezik a hangsúlyt, addig az esztétikai elvű kánonképzés konkrét, egyedi műalkotásokra koncentrál.

Ennek fényében értékelődnek át koronként az egyes alkotók és alkotások, kerülnek bele a kánonba művek, vagy kerülnek ki belőle, és kapnak kisebb vagy nagyobb hangsúlyt az egyes alkotók és alkotások. Így értékelődött le az előző évtizedekben Vajda János, Tóth Árpád, Juhász Gyula költészete, és így értékelődött föl Szabó Lőrincé és Füst Miláné. Látható, hogy a történeti elvvel ez a szempont hol egybeesik, hol nem: Petőfi, Arany vagy Babits mindkét kánon-elv próbáját kiállva szerepel a kulturális kánonokban. Ugyanakkor a felvilágosodás korából az esztétikai elvet követve nem Kazinczyt, hanem Berzsenyit, a 20. század közepének irodalmából nem Illyést, hanem Pilinszkyt, a magyar dráma kialakulásának korából pedig nem Kisfaludyt, hanem Katona Józsefet szokás a kánon részének tekinteni. S az átrendeződések és az értékhangsúlyok különbözőségei megfigyelhetőek egy-egy költő élet-

művén belül is. József Attila életművéből például az 1950-es években a harmincas évek első felének politikai költészete volt a kánon része, az 1960-as években a nagy gondolati versek kerültek a hivatalos kánon középpontjába, a politikai ellenkultúra pedig a korai verseket állította a középpontba, az 1970-es évek végén a tragikum és az irónia esztétikai minőségeinek felértékelődésével a kései önelemző líra került be a kánonba. Vagy más és más kánon állította a középpontba Arany életművéből a balladairót, a nagyepikai alkotások költőjét, illetve a lírikust.

A kulturális kánonképzés során alakul ki a *nemzeti kánon*. Azt, hogy ennek mi a jelentősége Európa vagy a világ más régióiban, nem tudom. Az azonban bizonyos, hogy Kelet-Európában, így nálunk is nagy a jelentősége, és a nemzeti identitás megteremtésében kulcsfontosságú a szerepe. A nemzeti kánon a kulturális kánonnak egy változatát jelenti, szűkebb értelemben mindazt, amit a nemzeti kultúrából a kánon részének tekintünk. A szó tágabb értelmében a nemzeti kultúrán kívül a világirodalomnak azok a szerzői és művei is beletartoznak, akik belekerültek a nemzeti emlékezetbe, akik eredetiben vagy műfordításban, de valamiképpen a nemzeti kultúra és tudat részeivé váltak. (Ismeretes az a jelenség, hogy egy-egy nemzet szerzői közül az átvevő kultúrák másokat szeretnek vagy tartanak nagyra, mint az átadó kultúra. Mi időnként megdöbbenünk, hogy nem József Attilát, Móriczot, Kosztolányit és Ottlikot szeretik a németek, az olaszok vagy a hollandok, másfelől viszont mi is válogatunk az átadó népek kultúrájából, és a magunk ízlése és történelme szerint értékelünk egy-egy külföldi szerzőt.)

A kulturális és a nemzeti kánonba az alkotók és alkotások történeti vagy/és esztétikai jelentőségük okán egyaránt belekerülhetnek, merthogy e két szempont részben fedi egymást, és nem hozható létre tisztán történeti vagy tisztán esztétikai elvű kánon. A kulturális és a nemzeti kánont nem szokás rögzíteni, nincs róla törvény vagy szabály, informálisan létezik, valamiféle szellemi konszenzus – és a konszenzus változása – élteti. Intézményesen pedig könyvek és könyvsorozatok éltetik (mint például a *Hét évszázad magyar versei*, a *Nemzeti olvasókönyv*, a *Magyar Remekírók* vagy *A világirodalom remekei*), továbbá tudományos kutatások, könyvkiadó tervek, színházreperatóárok, irodalmi társaságok programjai, konferenciák, rádióműsorok, szakmunkák és ismeretterjesztő kötetek.

A nemzeti irodalmi kánonnak Magyarországon kitüntetett jelentősége van, mert ahogy az irodalomra úgy szokás tekinteni, mint a magyar kultúra legfőbb hordozójára, a nemzeti identitás első számú letéteményesére, ugyanúgy annak is nagy a jelentősége, hogy mit tart egy korszak a kulturális, illetve a nemzeti kánon részének.

2. Oktatási kánon

Az oktatási kánont első megközelítésben talán feleslegesnek is látszik megkülönböztetni a nemzeti kánontól. Hiszen mi más lehetne a funkciója az oktatásnak, mint egy konszenzusos értékrend és tudás átadása. Ha jelentős költőnek tartjuk Csokonait és Adyt, akkor indokolt, hogy az iskolában is őket tanítsuk meg a fiataloknak. Miért kellene mást tanítani, mint amit egy nemzet fontosnak, értékesnek, megőrzendőnek

tart? Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy az oktatási kánon elsődleges forrása a kulturális és a nemzeti kánon. Ugyanakkor ha sorravesszük, milyen más tényezők befolyásolják azt, hogy mit szokás az iskolában tanítani, azt láthatjuk, hogy a kulturális / nemzeti kánon csak kiindulópontja az oktatási kánonnak, de messze nem azonos azzal.

Az oktatási kánon először is abban különbözik a kulturális kánontól, hogy jogi relevanciájú dokumentumok rögzítik. Ilyenek a nemzeti alaptanterv, a kerettantervek, régebben a (curriculum-jellegű) tantervek, az érettségi szabályzat, a különféle vizsgaelőírások. Ezekre a jogi jellegű szabályozókra ráépülve oktatási szabályozók közvetítik és bontják ki az oktatási kánont, így – elsősorban – a tankönyvek (és azoknak egész szabályozói mechanizmusa), továbbá a központi vizsgák, felvételik, mérések, versenyek.

Amióta az 1997-es kétszintű érettségi vizsgaszabályzat rögzítette, hogy vannak olyan költők, akiknek a neve az „Életművek” cím alatt szerepel, mások a „Portrék” vagy a „Látásmódok” kategóriába kerültek, azóta az iskolában kimondva szerepel, hogy vannak első, másod- és harmadvonalbeli alkotóink. Egy törvényalkotói gesztus így rangsorolta a magyar irodalom iskolában tanított szerzőit. Ez a rendszer nagyon világosan mutatja, hogy mi a különbség a kulturális kánon spontán értékelő mechanizmusai, valamint a törvényileg alátámasztott kánonképzés között. Ugyancsak erre lehet példa, hogy a „mai magyar irodalom” fogalmát az érettségi törvény 1980-as kezdő időponttal definiálta (vagyis az utolsó szűk két évtizedet sorolta oda), ám ez a törvény még ma is hatályban van, ami azt eredményezi, hogy ma már, 2012-ben több mint három évtizedre terjeszti ki a „mai” fogalmát.

Másrészt az iskolai irodalomtanításnak nem csak a kánon átadása lehet a célja, hanem még nagyon sok más is.¹ Így – többek között – a művészet jelrendszerének megismerése, a szövegértés kialakítása és fejlesztése, a szövegalkotás megtanítása, az önismeret és a világismeret fejlesztése, a nemzeti önismeret fejlesztése, bizonyos erkölcsi értékek átadása, a többi ember jobb megértésére nevelés, az esztétikai minőségérzék fejlesztése, felelős állampolgárrá nevelés, tapasztalatok átadása, bekapcsolódás az európai zsidó-keresztény kultúrába, a világirodalom megismertetése.² Nincs az a magyartanítási koncepció, amely bármelyiket – akár a nemzeti kánon átadását is – kizárólagosnak tekintené, és a többiről nem venne tudomást. Az egyes célkitűzésekhez azonban már különböző műveket kell hozzárendelni, ami ismét a nemzeti kánontól való eltérést okozza.

¹ Erről részletesebben egy korábbi írásomban szóltam: FENYŐ D. György, *Mire való az irodalomtanítás?*, Iskolakultúra, 1992/16, 29–33; Uő., *Az én iskolám. Esszék*, Bp., Krónika Nova, 1999, 90–99.

² Sok iskolarendszerben a nemzeti nyelv és irodalom tantárgynak nem része a világirodalom, hanem azt külön – kötelező vagy fakultatív – tantárgyként oktatják. A magyar irodalomtanítás fontos hagyománya, hogy a nemzeti irodalom a világirodalom részeként jelenik meg, így különféle arányokban, de minden tanítási koncepcióban és dokumentumban szerepel a világirodalom. Ez persze rögtön felveti azt a kérdést is, hogy mit tekintünk világirodalmi kánonnak, hiszen – mint már utaltam rá – a mi világirodalom-kánonunk egészen más, mint más nemzeteké, vagyis ha pontosan fogalmazunk, akkor nem is világirodalmi, hanem a világirodalom magyar irodalmi szempontú kánonjáról kell beszélnünk.

Ha nagyon fontosnak és hasznosnak gondoljuk az egyes műnemek és műfajok konvencióinak megismertetését, miközben a magyar drámairodalom sokkal szegényesebb, mint például a líra, akkor ez a szempont rajzolja át szükségszerűen a nemzeti kánon arányait. Ha a művészi konvenciórendszerek alakulását kívánjuk tanítani az iskolában, akkor értelmes egy olyan egység vagy szempont felvétele, amely bibliai témák, alakok és motívumok megjelenését mutatja be az irodalomban, miközben ezek nem feltétlenül a nemzeti kánon középpontban álló alkotásai. Ha a szövegértés fejlesztését tűzzük ki célul, és a szövegek nehézségi fokozatait is figyelembe kívánjuk venni, akkor ismét más művekre lesz szükségünk. Vagyis ha abból a szempontból válogatunk műveket, hogy melyek szolgálják a fent megjelölt célokat a legpon- legpontosabban, akkor olyan művekről is szó lesz az iskolában, amelyek nem részei a nemzeti kánonnak.

Számolni kell a különböző iskolatípusok és fokozatok eltérő céljaival is. Talán nem is kell magyarázni, miért nem lehet célja a nemzeti – felnőtt! – kánon átadása az általános iskola alsó és felső tagozatának sem. A szakiskolabeli irodalomtanítás- nak szintén egészen más célt kell maga elé tűzni, hiszen zömmel gyengén olvasó, hiányos kulturális háttérrel rendelkező, alulmotivált, gyengén tanuló, korábbi iskolai pályafutásuk során kudarcokat elszenvedett, hamar munkába álló diákok járnak szakiskolába. Szintén egészen más célkitűzéseik lehetnek a felnőttoktatást végző általános- és középiskoláknak: egészen más élettapasztalatokkal, más aspirációkkal és más célokkal érkeznek oda a diákok. A különféle felzárkóztató iskoláknak, tano- dáknak is egészen más célokat kell kitűzniük maguk elé. Így szűkül a kör a nappali tagozatos középiskolákra, amelyekben a diákok életkorát és élethelyzetét tekintve célja lehet a magyartanításnak egy nemzeti kánon közvetítése. Nem csak ez lehet a céljuk, de a céljaik között indokoltan szerepelhet a kánonközvetítés. Igaz, további kérdésként felmerül, hogy a szakközépiskolákban és a gimnáziumokban ugyanazt, ugyanannyit és ugyanolyan koncepció alapján kell-e tanítani, de a jelenlegi szabályo- zók (köznevelési törvény, nemzeti alaptanterv, érettségi szabályzat) ezt képviselik. S ha a szakközépiskolai magyartanítás kánonközvetítő funkcióját nem is kérdőjelez- hetjük meg ennek alapján, de a kánon nagyságában, a nemzeti kánon szűkítésének koncepciójában már bőven lehetnek különbségek.

Harmadrészt az irodalomtanításra meghatározott időkeret áll rendelkezésünkre – nem tágítható nagyon, de nem is szűkíthető le. A nemzeti kánon viszont nem kötődik időkeretekhez, a bővülésnek vagy szűkülésnek nincsenek praktikus akadályai. Ezért kerülhetnek bele a kánonba háromsoros alkotások éppúgy, mint hatkötetese- kes, vagy megírható a magyar irodalomtörténet koncepciója néhány oldalban, de egész könyvsorozatban is. Az iskolában viszont kívülről adottak az időkeretek, és abba egyrészt nem fér bele minden, másfelől azonban nem is szerepelhet kevesebb mű benne, mint amennyit az időkeret indokoltá tesz.

Például a magyar irodalomban konszenzussal mondhatjuk, hogy Kosztolányinak legalább három, de talán négy regénye is remekmű, és novelláiból is legalább két kötetnyi egyformán a legmagasabb szintet képviseli. Az iskolai irodalomtanítás kö- tött keretei azonban nem engedik meg, hogy az *Édes Anna*, az *Aranysárkány*, a *Pacsir-*

ta, valamint az *Esti Kornél* és a *Tengerszem* című kötet egyaránt kötelező olvasmány legyen, és ha közülük csak egy regényt és néhány novellát szokás magyarórákon feldolgozni, akkor ez nem kérdőjelezi meg a többi mű esztétikai értékét vagy a nemzeti kánonban elfoglalt helyét.

A negyedik módosító tényező az életkor szempontja. Iskolába körülbelül 6 és 18 éves kor között járnak a diákok, vagyis olyan műveket kell tanítani, amelyek ebben az életkorban befogadhatóak. Ezt a szempontot az alsó tagozat esetében (6–10 éves kor között) természetesnek szokás tekinteni, ám a diákok életkorának előrehaladtával egyre kevésbé. Holott elvileg mindenki belátja, hogy bizonyos művek átéléséhez, bizonyos kérdések feltételéhez emberi tapasztalatok, valamiféle érettség szükséges. Ehhez járul az, hogy az olvasásnak, a szövegértésnek, a szövegek befogadásának is megvannak a maguk szintjei, állomásai, vagyis nemcsak emberi érettség, de az olvasás és olvasásmegértés bizonyos gyakorlottsága kell az egyes irodalmi művek befogadásához.

Az alsó tagozaton például elfogadott, hogy valamiféle gyermekirodalmi kánont követ a tanítási gyakorlat. Ez részben fedí a felnőtt kánon értékrendjét (mondjuk Weöres Sándor esetében), részben gyermekirodalmasítja a felnőtt kánon egyes darabjait (például Szabó Lőrinc Lóci-verseit), részben pedig kifejezetten olyan szövegeket dolgoz fel, amelyek kihagyhatatlanul nem részei a nemzeti kánonnak, csak megfelelnek az alsó tagozat fejlesztési céljainak (Tamkó Sirató Károly, Gazdag Erzsi vagy Ágai Ágnes költészete).

A felső tagozaton (kisgimnáziumban) már léteznek olyan oktatási koncepciók és tankönyvek, amelyek a nemzeti kánon átadását az életkori szempont elé helyezik, és 12 éveseknek Janus Pannoniust, 13 éveseknek Ady Endrét, 14 éveseknek pedig Gelléri Andor Endrét akarják megtanítani. Ezzel együtt viszonylag könnyű belátni, hogy ebben az életkorban az olvasóvá nevelés szempontjai, a szövegértés fejlesztése, a világ megismertetése a felnövekvő gyerekekkel mennyire előtérben álló célok, mennyivel előrébb valók, mint egy nemzeti ismeret- vagy szöveggkánon átadása. De ezzel a jelenséggel ellentétes tapasztalatokra is hivatkozhatunk. Például az irodalomtörténeti szakma lényegében egységesen vallja, hogy Vörösmarty Mihály korai epikai alkotásai, a *Tündérvölgy* vagy *A Délsziget* a magyar irodalom legjelentősebb értékei közé tartoznak, mégsem szokás még középiskolában sem tanítani őket – elfogadva az életkor, az emberi és szövegértési érettség szintjét mint a kánontól való eltérés legitím szempontjait.

Vannak olyan szerzőink, akiknél a tanítási hagyomány lényegében fedí az irodalomtörténeti hagyományt. Például a Kölcsey-életműből lényegében az összes tankönyvben ugyanaz a hat-hét vers szerepel, ami az összes antológiában, egyetemi tankönyvben, irodalomtörténeti összefoglalóban (*Hymnus, Vanitatum vanitas, Zrínyi dala, Zrínyi második éneke, Huszár, Emléklapra*, esetleg még az *Elfojtódás*). Ebben az esetben tehát az irodalomtörténeti–nemzeti kánonnak teljesen megfelel az oktatási kánon. Ezzel szemben Weöres Sándor életművéből az iskola inkább a gyerekverseket emeli ki, mintsem a nagy gondolati költeményeket (még akkor is, ha egyes középiskolai szöveggyűjteményekben azok is szerepelnek). Vagy a prózairodalomban:

Ottliktól az *Iskola a határon* szerepel a tanítási kánonban, amit a nemzeti kánon is legfontosabb alkotásának tart, ezzel szemben Móricztól máig a *Légy jó mindhalálig* tanításának hagyománya a legerősebb, amelyet viszont az irodalomtörténet nem tekint a szerző legjelentősebb alkotásának. Az előző évtizedekben volt már kötelező olvasmány a *Rokonok*, az *Úri muri*, *Az Isten háta mögött*, az *Árvácska*, tettek arra is kísérletet, hogy a regényíró Móriczot a *Tündérbert* reprezentálja az iskolákban, mégis a nemzeti kánonban jóval hátrébb sorolt *Légy jó mindhalálig* tanítási hagyománya a legerősebb.

Bizonyos korszakokból és irodalmi csoportokból sem minden esetben azok a szerzők jelennek meg az iskolai oktatásban hangsúlyosan, akiket a nemzeti kánon akár esztétikai, akár irodalomtörténeti okokból legjelentősebbeknek tart. A 19–20. század fordulójának irodalmából elsősorban Móra Ferenc és Gárdonyi Géza kerülnek elő az iskolában, továbbá valamennyire Csáth Géza. Az irodalomtörténet-írás viszont Bródy Sándor, Ambrus Zoltán, Justh Zsigmond, Petelei István és Gozdsu Elek jelentőségét hangsúlyozza. S hiába történt a nyolcvanas években komoly kísérlet arra, hogy ezeket a szerzőket az iskolai kánon részévé tegyék, a magyartanítás nem fogadta be őket. Ebben az esetben is azt látjuk, hogy az oktatási kánon csak részben fedi a nemzeti kánont, annál hol szűkebb, hol bővebb, a maga sajátos szempontjait követve.

Bizonyos szerzők tanítási hagyománya kialakult és erősen konvencionális, másoké gyorsabban, könnyebben változik. Vörösmartytól lényegében ugyanazt a tíz verset találjuk a legkülönbözőbb szöveggyűjteményekben, Adytól viszont egészen különböző verseket közölnek az egyes könyvek. S hogy ez nemcsak azért van így, mert a legnagyobb életművek nagysága nem engedi meg, hogy kialakuljon egy kisebb kánon, azt bizonyítja, hogy például a Petőfi- vagy a József Attila-kánon sokkal stabilabb, mint az Ady-életműé.

Példáink és szempontjaink segítségével egyrészt arra jutottunk, hogy az iskolai kánon részben szűkebb, részben tágabb a nemzeti kánonnál. Szűkebb, mert sajátos oktatási–nevelési–életkori szempontjai miatt nem dolgozhatja fel a nemzeti kultúra egészét. És ugyanezen oknál fogva tágabb is, hiszen sajátos oktatási–nevelési–életkori szempontjai érdekében más szempontokat kell érvényesítenie a művek kiválasztásában. Egészen sajátos például a gyermek- és ifjúsági irodalom helyzete, amelynek kitüntetett jelentősége van az iskolában (és vélhetően még inkább annak kellene lennie), ugyanakkor sokkal kevésbé van konszenzusos gyermek- és ifjúsági irodalmi kánon, és sokkal kevésbé érzi a társadalom egy ilyen kánon létrehozásának lehetőségét és átadásának szükségességét. Szintén sajátos helyzete van ebből a szempontból a kortárs irodalomnak, amely kortársi jellegénél fogva nem kanonizálódhat, illetve amelynek kánonja sokkal gyorsabban változik, amelyben nehéz megkülönböztetni a múló divatot a fontos tendenciától, az aktuális érdekességet a maradandó értéktől – miközben a kortárs irodalom tanításának, kortárs szövegek feldolgozásának szükségességét mindenki elismeri.

Az előző szempontok figyelembe vétele mind azt indokolja, hogy az irodalomtanítás ne a kánon átadását szolgálja elsősorban. Most vegyük sorra azonban azt is,

hogy mi indokolja mégis, hogy ne hagyjuk figyelmen kívül a kulturális kánont. Elsősorban az iskola kultúráközvetítő funkciója indokolhatja ezt. Azt ugyanis könnyű elfogadni, hogy a zenetörténetnek Bachot és Bartókot, a művésztörténetnek Michelangelót és Csontváryt kell tanítania, és ha ez igaz, akkor az irodalomtörténetnek természetesen Aranyt és József Attilát (vagy ha a világirodalommal is számolunk, akkor Shakespeare-t és Tolsztojt). Másrészt a magyar irodalom tantárgyat, valamint a tantárgy tartalmát is a kánon legitimálhatja. Kellő súllyal mondhatjuk, hogy azért létezik a Magyar irodalom nevű tantárgy, mert van egy nagy és értékes nemzeti kincs (a nemzeti kánon), és ezt kell átadnunk. Továbbá az egyes oktatási döntések sem válhatnak teljesen önkényessé, az egyéni ízléseknek, értékrendeknek, trendeknek kiszolgáltatottak, ha azt valamiféle szellemi konszenzusra alapozzuk. Mindezek alapján azt állítjuk, hogy az oktatási kánonnak természetesen figyelembe kell vennie a kulturális kánont, tekintettel kell lennie rá, mégsem lehet azonos vele, mert az irodalomtanításnak csak egyik, de nem kizárólagos és talán nem is legfőbb célja a nemzeti alpműveltség átadása.

Mindezeket összegezve megállapíthatjuk, hogy az oktatási kánon, valamint a kulturális kánon alapvetően eltérnek egymástól: más a funkciójuk, más helyeznek a középpontba, másként működnek. Az iskolának lehet feladata felmutatni egy felnőtt kánon bizonyos elemeit, de nem lehet kizárólagos, sőt nem is elsődleges funkciója ennek a kánonnak az átadása. Ugyanakkor érdemes figyelembe venni azt a tudást, hagyományt, szellemi konszenzust, ami egy kulturális kánon mögött áll. Balgaság lenne az iskolai oktatáson számon kérni a nemzeti kánon teljességét, mert ilyen teljesség nem létezik. A kánonok változnak is: az oktatási kánonok kézzel fogható módon (lásd az őket rögzítő dokumentumokat), a csak szellemiekben létező kánonok kevésbé megragadhatóan, de gyorsabban, érzékenyebben. Sem az iskolai oktatás célrendszere, sem a gyerekek életkora, sem a magyartanítás időkerete nem indokolja, sőt nem is engedi meg, hogy a magyartanítást azonosnak tekintsük a kánonátadással. Valamiféle érzékenység kell ahhoz, hogy jól használjuk a kánont: ne tartsuk szentírásnak, de ne is negligáljuk; használjuk fel, de ne rendeljük alá az iskolai magyartanítást; közvetítse is a kánont az oktatás, de ne tartsa egyedül üdvözítőnek.

3. ... és miért ne tanítsuk az *Eszméletet*?

Ilyen gondolatmenet után érkezhetünk el ahhoz, hogy előadásom provokatív állítását – miért ne tanítsuk az *Eszméletet* – érdemben tárgyaljuk. Először azonban vegyük sorra azt, hogy milyen érvek szólnak az *Eszmélet* tanítása mellett!

Elsősorban a vers jelentősége. Az *Eszmélet* a magyar irodalom egyik legjelentősebb alkotása, korszakos remekmű. Oktatási szempontból mondhatjuk tehát, hogy vétek lenne nem megismertetni a diákokkal a legnagyobb alkotásokat, a legkiemelkedőbb verseket. Aztán fontos szempont lehet az, hogy mennyi elemzés, értelmezés, tanulmány, könyv, esszé, kísérlet született a vers magyarázatára. Ez egyrészt azt eredményezi, hogy az *Eszmélettel* úgy lehet foglalkozni, hogy a szakirodalom sokféle szempontot vetett föl, különféle megközelítéseket hozott létre, olyan vizsgálatokat

végzett el, amelyek nem állnak rendelkezésünkre más versek esetén. Igaz, ez egyúttal teher is a tanáron: szinte lehetetlen ismerni a versről szóló szakirodalom egészét – ugyanakkor könnyebbség is, mert nagyon nagy háttértudással állhat neki egy tanár az órai elemzésnek. Harmadrészt ha József Attiláról megközelítően pontos képet kívánunk adni, akkor sem tudjuk az *Eszméletet* kikerülni: korszakhatár ez az életében és a költészetében, ő maga is tudta, hogy milyen jelentőségű a vers, összefoglalása fontos motívumoknak és kiindulópontja későbbi szemléletének. Korszakhatár: ebben a versben összegzi azt, amit a nagy gondolati ódáiban írt, és kiindulópontja kései, 1934 és 1937 közötti költészetének. Végül pedig a vers olyan lényegi kérdéseket érint és elemez, amelyekről jó beszélgetni, gondolkodni diákokkal: szabadság és rend, egység és sokféleség, szabadság és determináció, én-történet és emberiség-történet, történeti és biológiai determináció, boldogság és szabadság, emlékek és felnőtttség, átélés és eszmélkedés – és így tovább. Vagyis ha nem irodalomtörténeti a megközelítésünk, akkor is ugyanolyan fontos lehet a vers, mert lényegi, sőt, egzisztenciális kérdésekről szól. Vagyis irodalomtörténeti, esztétikai, tudománytörténeti és pedagógiai érvek egyaránt szólnak amellett, hogy az *Eszméletet* ne hagyjuk ki az iskolai tanítás során.

Vegyük azt is szemügyre, milyen érvek szólnak, vagy szólhatnak egyáltalán az *Eszmélet* tanítása ellen! Elsősorban az, hogy az *Eszmélet* nagyon nehéz vers. Nehéz első szinten: a vers szövegének megértését illetően, és nehéz mélyebb szinteken is: érzelmileg, gondolatilag, filozófiailag. Nyelvileg hihetetlenül sűrű, gondolatilag összetett, megértése filozófiai és történeti műveltséget igényel. Könnyen mondhatja azt bármelyik tizenyolc éves, hogy nem ért belőle semmit, vagy amit ért, az nem érinti meg. Érzelmileg ugyanis nem könnyen átélhető: igazi gondolati költemény, amelyen nehéz fogást találni: vershelyzetet, epikus elemet, valamilyen benne megszólaló személyiséget, konkrét szituációt, megnevezhető témát, leírható tartalmat találni. Elvont a vers, a problémákat a legáltalánosabb szinten fogalmazza meg. Hogyan tudna ezekkel azonosulni, vagy csak a felvetett kérdéseket átérezni is egy érettségi előtt álló diák?

Tegyük föl, hogy mégis a vers tanítása mellett döntünk – ebben az esetben legalább három órát kell rá szánni, de inkább legalább hatot. Ahhoz, hogy a vers helyszínein, motívumain, a különféle megszólalási módokon, a felvetett kérdések során, a megoldási lehetőségeken végigmenjünk, sok időre van szükség. Hat óra: két hét. Ennyi jut körülbelül Szabó Lőrinc, Radnóti Miklós költészetére vagy *A Mester és Margaritára*. Hat óra alatt szó lehetne hat másik József Attila-versről, és pedig olyanokról, amelyek érzelmileg, képzeletvilágukban sokkal jobban megragadják a diákokat. Érdemes-e ennyi időt szánni egyetlenegy versre, még hozzá olyanra, amelynél nehézsége miatt kockázatos, volt-e értelme egyáltalán tanítani? Vagy ha nem foglalkozunk a verssel két álló hétig, akkor mennyi időt érdemes rászánni? Ha egy órában beszélünk róla, eljut-e bármi is a diákokhoz? Nem kidobott idő-e annyit szánni erre a versre, amennyiről tudjuk, hogy nem elegendő?

A két érvcsoportot szembesítve látszólag az *Eszmélet* tanítása melletti érvek vannak túlsúlyban. Ugyanakkor a gyakorló tanár tudja: ha egy diák nem érti meg, amit

olvas, vagy ha minden szó idegen marad számára, akkor azzal nem sokat értünk. Talán egy művészeti-befogadói analógia segít ennek jelentőségét megérteni. Bizonyára mindenki látott már olyan képet, filmet, színházi előadást, operát, szobrot, épületet, hallott már olyan zeneművet, amit nem értett. Ilyenkor hiába hallgatjuk meg az értő magyarázatokat arról, hogy milyen jelentős, korszakos, paradigmátikus jelentőségű és így tovább műről van szó: mi csak az értetlenségünket érezzük. Ha ez egyszer fordul elő egy amúgy művészet-fogyasztó emberrel, úgy ez nem rejt magában nagy kockázatot. Ha azonban többször éli át ezt az érzést, tapasztalja meg ugyanezt egy diák, egy kialakulófélben lévő ember, akkor az vagy azt a meggyőződést ültetheti el benne, hogy neki semmi köze a művészetekhez, vagy azt, hogy a művészeteknek nincs semmi értelme. Márpedig a magyartanításnak egyik sem lehet a célja.

Ebből az is következik, hogy természetesen taníthatónak gondolom az *Eszméletet* minden olyan tanítási helyzetben, amikor van arra esély, hogy a diákok valamit megértsenek vagy megérezzenek az *Eszméletből*. Ahol képesek kommunikációba lépni a verssel, ahol fel tudnak tenni kérdéseket a műre, ahol vitatkozni tudnak vele. Ha ugyanis nem érti valaki teljesen a művet, de el tud indulni az *Eszmélet* rétegeinek felfejtésében, akkor érdemes sok időt is szánni rá. Ha azonban erre nincs esély, csak elidegeníti a vers tőle József Attilát, az irodalmat, az irodalom által felvetett kérdéseket, akkor inkább érdemes nem tanítani. Ha a kulturális kánon és a tanítási viszonyának kérdésére fordítjuk le a problémát: olyan műveket érdemes tanítani, amelyekből a gyerekek, a diákok tanulnak, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy versolvasó és versszerető emberek legyenek. Vagyis olyan verseket, amelyektől később, húsz, harminc vagy negyvenévesen elolvassák és megszeretik az *Eszméletet* is.