

Milyen kultúraképet közvetít az irodalom?

Tantervi viták elemzése a kritikai pedagógia szempontjából

A középiskolai irodalomtanításról folyó diskurzus az utóbbi időben gyakran szerveződik a tantárgy kortárs kihívásai, úgynevezett válságjelenségei köré (Kispál, 2019; Kiss, 2022). Bár a tantárgyat övező feszültségek régre visszavezethetők, a magyarországi kontextus legkézenfekvőbb problémáját a Nat újabb és újabb módosításai, valamint a kerettantervek tartalmi túlzásfűlése jelenti. E tanulmány kereteiben – az irodalom kultúraközvetítő funkcióját kiemelve – a vizsgálódást arra irányítom, hogy a tantárgyat övező diskurzusban megjelenő különböző nevelési célok hogyan kapcsolódnak bizonyos kultúrafelfogásokhoz. Elemzésemet a tantervi módosítások kapcsán az irodalomtanítással és műveltségkövetítéssel foglalkozó, jelentős politikai, szakmai vagy közvéleményt formáló szereplők publicisztikáira, tanulmányaira alapozom. Célom a magyarországi kritikai pedagógiai paradigma nevelési törekvéseinek szempontjából vizsgálni a kultúraközvetítés felmerülő lehetőségeit, elméleti és tantervki dolgozási dilemmáit.

Bevezetés

Kritikai pedagógiai megközelítésből milyen kérdéseket érdemes feltennünk, ha az irodalom tantervi pozíciójáról, nevelésben betöltött szerepéről gondolkozunk? Az irodalomtanításról szóló, a rendszerváltás után kezdetét vevő, majd a 2010 után éles paradigmaváltásként értelmezett konzervatív pedagógiai fordulat ellenére napjainkig is tartó hazai diskurzus többnyire néhány jól körülhatárolható téma köré szerveződik. Dominánssá vált a **módszertan és az életkori sajátosságok vizsgálata, az irodalmi kánon átrendezésének kérdése, a populáris irodalom oktatásának előnyei, a szövegértés kompetenciaalapú megközelítési lehetősége, valamint az irodalomtanítás etikai-morális, illetve esztétikai vonatkozásainak kérdésköre** (Arató, 2020; Baranyai, 2022; Herédi, 2020; Kispál, 2019). A tantervi diskurzus főként a szabályozás mértékéről, a legitimitás alanyáról (állam, fenntartó, iskola), illetve tartalmi szempontból a korszerűsítés és a szövegahagyomány átörökítéséhez fűződő viszony kérdéseiről szól (Nahalka, 2021, 2020; Orbán, 2023; Vass, 2017). A jelenlegi oktatásirányítás elsősorban ideológiai alapokon történő döntéshozási gyakorlata miatt (Nahalka, 2022; Radó, 2023. 03. 31.) meglehetősen terméketlen párbeszédben az érintettek viszonylag kis része vesz részt. A diskurzus tehát viszonylag szűk körű, kritikai szempontból azonban szükséges a problémakört több társadalmi szereplő felé is kinyitni, és újra feltenni azokat az alapvető nevelésméleti kérdéseket, amelyek a magyartanítással kapcsolatos fő dilemmákat

okozzák, s amelyek – állításom szerint – az intézményesített nevelési-oktatási folyamatokon belüli kultúráközvetítési módok belső feszültségeiből következnek.

Az irodalom tantárgyhoz kapcsolódó, feszítő problémákra akkor lehetséges a kritikai pedagógia keretrendszerében megfelelő válaszokat adni, ha felismerjük, hogy az iskola irodalomról alkotott képe a történeti meghatározottságán túl szükségszerűen valamilyen *ideologikus alapokon nyugvó kultúrafelfogás közvetítésének* eszköze is egyben. **Tantervelméleti és tantárgypedagógiai szempontból tehát alapvető jelentőségű kérdés, hogy milyen képet közvetít a tanulók számára az irodalom tantárgyi konceptualizálása arról, hogy mi az a kultúra, ami körülveszi őket, illetve hogy ebben hol helyezkedik el és milyen szerepet tölt be az irodalom.** Szebenyi megfogalmazását elfogadva „társadalomelméleti aspektusból tekintve [...] a tanterv nem más, mint a társadalmi tudás elosztásának legitimációja” (Szebenyi, 2001. 296.), épp ezért a nevelési célok függvényében alakítható és megváltoztatható. Szükséges tehát, hogy a tantárgyakon keresztül érvényre juttatott valóságfelosztásokat és azok ideológiai meghatározottságait is vizsgálat alá vonjuk, illetve ezek transzparenssé tételével tegyünk ajánlatot új konceptualizálási módokra. A diskurzusban jelenleg részt vevő felek különböző megközelítéseket szolgáltatnak, azonban nem mindig teszik explicitté az álláspontjuk mögött meghúzódó kultúráképet, mely kihathat a tanulás-tanítás egész praxisára, holott a nevelési célok összehangolása a kultúrafelfogásokkal egy átfogó, megalapozott kultúráközvetítési koncepció fontos részét képezheti.¹

Ha az irodalom tantárgyi konceptualizálásához kötődő dilemmákat alapjaikig visszavezetnénk, újra fel kellene tennünk azt a kérdést, hogy miért válik egyáltalán különálló tantárggyá az irodalom (még ha össze is fonódik az anyanyelvvél). Az irodalom mint tantárgy a nemzetközi tantárgyi rendszerekben is számos különböző formában jelenik meg, s gyakran az anyanyelvi nevelésbe integrálva egyáltalán nem képez különálló tantárgyat (Gordon Győri, 2006b). Az európai irodalomtanítás történetében a második világháborút követően különböző paradigmák váltak hangsúlyossá, melyek részben a piaci igényeknek kívántak megfelelni, részben a kultúrafogyasztás átalakult szerkezetére igyekeztek reagálni (Kispál, 2019). A jelenlegi euroatlanti oktatási környezetben jellemző a tartalmi fókusz és a tanulóközpontú megközelítések ütköztetése, melyek az egyes, nemzeti vagy lokális gyakorlatokban bár nem sorolhatók élesen különválasztható paradigmákhoz, azonban egyértelműen különböző nevelési célokhoz kapcsolódnak (Pieper, 2015; Witte és Sâmihiian, 2013). E két irányvonal között éleződnek ki a nemzetközi tantárgypedagógiai diskurzusból is a legfontosabb dilemmák. Ahogy Witte és Sâmihiian (2013) rámutatnak, a paradigmák kevésbé reflektált, hibrid alkalmazása ahhoz vezethet, hogy a tantárgy rosszul strukturált tudásterületté válik (*ill-structured knowledge domain*).

Az irodalom mint tantárgy tehát a nevelési-oktatási célok és a kultúrafelfogás mentén különböző formákban konceptualizálódik a különböző tantervekben. E tanulmány kereteiben elsőként a kritikai kultúratudomány szempontjain keresztül mutatom be a kultúrafelfogások irodalom tantárgyra vonatkozó, hazai diskurzusból betöltött szerepét, s azokat a dilemmákat, amelyek a kirajzolódó koncepciók kritikai nevelési célokkal való egybevetése során felszínre kerülnek. Célom, hogy a bevezetett szempontrendszer egyfajta gondolatébresztő hatással bírjon az irodalomtanításról való gondolkodásban, és hozzájáruljon a hazai kritikai tantervkutatáshoz.

Irodalom a kultúra tükrében – A kultúratudomány perspektívája

Az irodalomtudományos és esztétikai diskurzusokban számos elméleti megközelítés szolgáltat alapot egy irodalmi nevelési koncepció kidolgozásához, melyek jó esetben összhangban állnak az adott tantervkészítői csoport nevelési-oktatási céljaival. Az utóbbi idők hazai álláspontjairól, felvetett koncepcióiról érzékletes összefoglalót ad Halmi

(2003). Ezen összefoglalóból is kitűnik, hogy az irodalomelmélet, mely a tantárgypedagógiai koncepciót meghatározza, nem értelmezhető az ideológiák alapján meghatározott mögöttes kultúráképtől leválasztva. A kultúrákép implikációi jelentős különbségeket eredményezhetnek a tantárgypedagógia elméletében és gyakorlatában is, mivel az olyan alapvető kérdésekre adható válaszokat is meghatározzák, mint hogy kinek a kultúrája számít értéknek, ki vesz részt a kultúra formálásában és termelésében, és hogy ki és mi kerül mindebből kizárára.

Az általam használt megközelítésben a kultúratudományos perspektíva azért kap kitüntetett szerepet, mert az a kultúra totalitását igyekszik megragadni, amennyiben a kultúrát az egyes jelenségek háttérében meghúzódó jelentéshorizontok feltárásán keresztül vizsgálja (Müller-Funk, 2002; Reckwitz, 2015). Célja, hogy értelmezze azokat a szimbolikus rendeket és kódokat, amelyek kifejezésre jutnak az ember különböző gyakorlataiban, illetve meg is alapozzák azokat. A kultúra perspektívájának tantervkutatásban való alkalmazása tehát azt segítheti, hogy felfejtsük az adott időszak egyik legközvetlenebb kultúratermelési módjának, az intézményes kultúráközvetítésnek a kultúrafelfogását, mely a nevelési célokkal egybevetve az adott tanterv ember- és társadalomképeinek mélyebb elemzését teszi lehetővé.

De mit is értünk kultúra alatt? E fogalom több kultúrakutató szerint a legbonyolultabb jelentéshálójával bíró szavak közé tartozik (Eagleton, 2000), így érdemes jelentésének alakulását történetileg vizsgálnunk. Reckwitz (2015) kultúrszociológiai megközelítésében a kultúra jelentésmezőjének alakulásában azt vizsgálja, hogy az adott kultúrafelfogás mennyiben reflektál saját esetlegességére, a kultúraértelmezés kontingenciájára, ezáltal mennyiben hordozza magában a kultúra alakításának emancipatorikus lehetőségét. Megközelítése szerint a kultúra a társadalmi gyakorlatokat meghatározó jelentéstulajdonításokban jön létre, így az egyes praxisok e konstruált jelentéshorizontok és értelmezési kódok háttére előtt vizsgálhatók. E jelentésközpontú megközelítés egy önreflexív kultúraértelmező paradigmát hoz létre: a jelentésváltozásokat szociálkonstruktivista szemszögből értelmezve a vizsgált jelenségek (bármely emberi gyakorlat) összessége elveszti látszólagos „természetes” pozícióját, ezáltal feltárul megváltoztathatóságának lehetősége is.

Az alábbiakban azt vizsgálom, hogy a magyar neveléstudományi és irodalomtanításról szóló diskurzusokban megjelenő domináns vagy kitüntetett pozícióban lévő álláspontok milyen kultúrafelfogást közvetítenek, s ezek hogyan értelmezhetők a kultúra jelentéshálójának kiterjesztése és esetlegességének felismerése szempontjából – tehát hogyan kapcsolhatók a kritikai pedagógia emancipatorikus nevelési céljaihoz.

Három megközelítés a kultúráról

Magyarországon a 21. században három irányvonal rajzolódik ki az irodalomtanítás kultúrakoncepciójával kapcsolatban a neveléstudományi diskurzusban, illetve az akörüli nyilvánosságban: a rendszerváltás utáni, posztmodern irodalomelméletre épülő paradigma; a 2010 utáni, populista-tradicionalista oktatáspolitikai irányvonal, mely jelenleg meghatározza az irodalomtanítás tantervi konceptualizálását; illetve elszórtan fellelhető egy baloldali, emancipatorikus igényű szemléletmód. Az egyes megközelítéseket képviselők nem adnak ki erős körvonalakkal rendelkező csoportokat, inkább egyfajta lazább szövésű gondolati hasonlóság jellemzi őket. Az alábbiakban röviden bemutatom e három kvázi-paradigmát, illetve azok kihívásait egy kritikai nevelési célzatú kultúráközvetítési koncepció felől.

*A kiterjesztett kultúrafogalom csapdája – a posztmodern
megközelítés kultúrafelfogása*

A 2000-es évek elején az irodalomtanítással kapcsolatos szakmai diskurzust a korábbi irodalomtanítási tendenciákból fakadó normatív műveltségfogalom meghaladásának célja határozta meg: az addigi, erősen kánonalapú és lineáris, történeti szemléletű irodalomtanítással szembehelyezkedve a szövegértelmezési technikákra, az olvasóvá nevelésre és az értelmezésre helyeződött át a hangsúly (Sipos, 2006). Ehelyütt nincs tér kitérni e paradigma – melyet jobb híján posztmodernnek nevezek – minden aspektusára, így elsősorban az irodalmi kánonhoz, ezen keresztül pedig az irodalomtanításban megjelenő kulturális regiszterekhez fűződő viszonya kapcsán igyekszem bemutatni felvetéseit, majd az ezzel kapcsolatos dilemmákat. E nehezen körülhatárolható megközelítést, melynek egyik irodalomelméleti pillére – a dekonstrukción kívül – a hermeneutikai olvasásmód, az egyéni értelmezések kialakításának célja, az irodalomfogalom szélesítése jellemez, napjainkig meghatározó szerepet tölt be az irodalomtanításról folyó szakmai diskurzusban. A megközelítés célja az olvasóvá nevelés, a szövegek általi önismeret-fejlesztés, morális és etikai dilemmák megvitatása a szövegek értelmezésén keresztül. E nagy vonalakban felvázolt irányzat meghatározó kötetének tekinthető az *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* című tanulmánykötet, melyben számos javaslat olvasható az irodalomtanítás reformját lehetővé tevő, 2005-ben bevezetett Nattal megnyílt lehetőségekre. Ahogy Sipos Lajos az előszóban fogalmaz:

A kulturális kódrendszer közvetítésének helyére kerülhet a szövegértés fejlesztése, az olvasói kompetencia javítása és az újragondolt, időről időre változó-módosuló-kiegészülő irodalmi kánon is. [...] a használat, a felhasználás, az elsajátítás a meghatározó, a tudás szembesül a megismerhető bonyolultságával, s lassan nyilvánvalóvá lesz, az egyes ember és az embercsoportok tudattalanul, vágyaik és szándékaik alapján épülnek be a történetbe. (Sipos, 2006. 11.)

Az új paradigma többek között az olvasóvá nevelésben, az általános szövegértési kompetencia fejlesztésében és az irodalmi kánon formálhatóságának felismertetésében látja az irodalomtanítás lehetőségeit – tehát felismeri a kultúra alakíthatóságát, kontingenciáját. A kötet felépítésében, megjelölt témáiban is „a kultúra új fogalmának kialakítására” (Sipos, 2006. 12.) törekszik, a hierarchikus, hagyományalapú és normatív értelmezés felszámolását támogatja: a tanulók igényeit, valamint a kortárs szövegek és populáris regiszterek bevonását szorgalmazza. Explicitté teszi a magas- és alacsony-kultúra dichotómiájának elutasítását, és ezzel ahhoz a szellemi hagyományhoz csatlakozik, mely a kultúra értelmezési mezejét kiszélesíti az emberi produktumok és gyakorlatok (szinte) összességére.

E gyermekközpontú, élményalapú és sok tekintetben demokratikus értékeket implikáló megközelítés azonban nem mentes az oktatási rendszerben bekövetkező kultúraközvetítés belső ellentmondásaitól. Ezek felfejtéséhez, melyek meglátásom szerint első sorban a kultúra jelentésmezejének kiszélesítéséből fakadnak, érdemes egyet hátrébb lépünk, a kiterjesztett kultúrafogalom esztétikai következményeinek megértéséig, melyeknek Seregi Tamás *Művészet és kultúra* című szövegében részletes elemzését adja – egyben a kortárs esztétikai diskurzus fő töréspontjait is megrajzolva (Seregi, 2021). Állítása szerint a kultúra kiterjesztett értelmezéséből következik, hogy felszámolódik az esztétikai érték mint kategorizációs tényező, mely korábban meghatározta a modernitással kialakult művészetképet. Az ember által alkotott produktumok egységesítő kategorizálása a 'kultúra' fogalma alatt, mely tehát tagadja az értékbeli különbséget művészet

és egyéb emberi alkotások között, ahhoz vezetett, hogy ma azt állítani, hogy valami kulturálatlan, maga a kulturálatlanság: egy alantásnak bélyegzett gyakorlat vagy termék sem más, mint egy adott csoport specifikus kultúrájának megmutatkozása (szub-, népi vagy populáris kultúra). Aki ezt nem ismeri el, arra könnyen aggatható az elitizmus, vagy nemzeteken átívelően a kolonializáló mentalitás vádjá. Seregi szerint a magasművészet presztízsének leértékelődése is e tendenciákból következik: ha a kultúra mindenre kiterjeszhető, úgy az ellenség nem lehet többé „kint” (más kultúrákban), sem „lent” (a nem-privilegizált társadalmi csoportokban), hanem pusztán „fent”, azaz a magaskultúra világában. Az ebben a megközelítésben rejlő veszély elsősorban az, hogy lényegileg különbözőnek tűnő tapasztalatformákat homogenizál, tehát a kulturális elitizmus vádját elkerülendő eltagadja a művészeti tapasztalat megkülönböztetett jellegét más kulturális élményekhez képest.

Az irodalomtanítás kapcsán e megközelítést képviselő szerzők (a teljesség igénye nélkül Arató, 2016; Báthory, 2016; Jáki, 2016; Manxhuka, 2020; Nagy, 2020; Nahalka, 2020b) a magaskultúrához sorolt művek jelentésgazdagságát nem kérdőjelezi meg, sokkal inkább e művek státuszát, kiemeltségét vitatják tudatosan vagy tudatlanul. Talán legfontosabb állításuk az, hogy a populáris művek egyfajta előszoba-funkciót betöltve képesek eljuttatni a diákokat a magasirodalmi művekhez is: az egyszerűbb nyelvezetű szövegeken keresztül elsajátított interpretációs eszközkészlet alkalmazható a későbbiekben (mondjuk a gimnázium utolsó két évfolyamán) a „szépirodalmi” szövegek befogadására is. Az e nézetet képviselők gondolatait nagyban alátámasztják tanítási tapasztalataik, a diákokkal való interakcióból származó tudásuk a kanonizált szövegek befogadási nehézségeiről, a nyelvi akadályokról és arról, mennyire távoli a diákok számára az „elérni kívánt” szövegvilág. Ahogy Arató fogalmaz:

„sok lektűr és főleg sok ifjúsági regény éppen azért népszerű, mert a diákok könnyebben létesítenek személyes, azonosuláson alapuló kapcsolatot hőseikkel, mert úgy érzik, a bennük ábrázolt világhoz, a bennük szereplő alakokhoz több köziük van, mint a klasszikus művek alakjaihoz és világához.” (Arató, 2016. 29.)

A klasszikusok populáris művekkel való helyettesítésének vagy populáris regiszteren keresztül való olvasatának javaslatai jól példázzák tehát, hogy e tanításelméleti koncepció

A klasszikusok populáris művekkel való helyettesítésének vagy populáris regiszteren keresztül való olvasatának javaslatai jól példázzák tehát, hogy e tanításelméleti koncepció folyamánaként hogyan veszt presztízséből, sőt válik kifejezetten szinte egyenrangúvá a korábban magaskultúráként számon tartott kánon a populáris művekkel a tantermi gyakorlatban, vagy az arra tett neveléstudományi javaslatokban. Ez a törekvés azonban a kultúra-közvetítés kérdéseit illetően több szempontból is elméleti nehézségekbe ütközik. Az irodalomtanítással kapcsolatban felmerülő, értékbeli különbségeket feloldani kívánó felvetések alapvetően is nehezen érvényesíthetők egy olyan tantervi rendszer esetében, amelyik egy kifejezetten egyoldalúan, normatív kultúra-felfogás alapján kialakított irodalmi kánon kritika nélküli közvetítését végzi.

folyományaként hogyan veszít presztízséből, sőt válik kifejezetten szinte egyenrangúvá a korábban magaskultúraként számon tartott kánon a populáris művekkel a tantermi gyakorlatban, vagy az arra tett neveléstudományi javaslatokban. Ez a törekvés azonban a kultúráközvetítés kérdéseit illetően több szempontból is elméleti nehézségekbe ütközik. Az irodalomtanítással kapcsolatban felmerülő, értékbeli különbségeket feloldani kívánó felvetések alapvetően is nehezen érvényesíthetők egy olyan tantervi rendszer esetében, amelyik egy kifejezetten egyoldalúan, normatív kultúrafelfogás alapján kialakított irodalmi kánon kritika nélküli közvetítését végzi. Az *Iliász* és *Az éhezők viadalának* párhuzamba állítása azonban nem (csak) azért nem képes meghaladni a fennálló elitista kultúráképet, mert a kimeneteli követelmények és a tankönyvek, taneszközök csak az egyiket emelik kultúrálódásra érdemes rangra, hanem azért sem, mert azok a szempontok, amelyekre keresztül *Az éhezők viadala* pedagógiai feldolgozásra kerülhet, az *Iliászból* származtathatók. Mindig a kanonizált kultúra kapcsán felmerülő kérdéseket, szempontokat (legyenek azok narratív technikák, morális dilemmák vagy toposzok) próbáljuk leegyszerűsített formában a populáris kultúra termékeiben felmutatni, hogy érdeklődést ébresszünk a magaskulturális javak befogadása iránt, fordítva azonban ez nem működtethető. Mindez persze nem újdonság, több helyütt deklarált nézete a paradigma fontos szerzőinek, azonban fontos észrevenni a benne foglalt állítást: bizonyos populáris alkotások nem véletlenszerűen kerülnek be az osztályterembe, hanem egy nevelési célokra nyugvó pedagógiai szelekciós folyamaton megmértetve tartottak érdemesnek arra, hogy tananyagává váljanak. Enyhén provokatív szándékkal teszem fel a kérdést: miért nem születik tanulmány az olyan populáris művekről, mint például a YouTube-on 2,7 millió megtekintéssel bíró, roma származású Ricsi x Brigi *Tárizs 2.* című slágere, és annak hatásáról a szövegértés fejlesztésére (RomStar Record's Oláh Richárd, 2024)? Mely szempontok teszik tanításra alkalmasabbá a *Csillagok Háborúját*, mint ezt a dalt? Nem azt állítom, hogy ne léteznének ilyen érvek, pusztán azt, hogy ha a kulturális javak között nem szeretnénk értékalapú megkülönböztetést tenni, úgy nehezen adhatunk választ erre a kérdésre anélkül, hogy az egyes produktumokat a *kulturális funkciójuk* szempontjából – és ne „önjogukon” – tartsuk értékesnek. A populáris regiszter így valójában a magasművészet szolgálóleánya marad, s csak annyiban tekinthető értékesnek, amennyiben alkalmas a magaskultúra életkori sajátosságoknak megfelelő „adagolására” a tanulók számára.²

E szempontból több mint érthető, hogy a hazai diskurzus nagy hangsúlyt helyez az életkori sajátosságokhoz illeszkedő kötelező olvasmányok kiválasztására. Ehelyütt fontos azonban kiemelni, hogy a gyermekek számára „készült” kultúra is értéktelített, s pedagógiai felhasználásának módjait szintén nem lehet csupán életkori sajátosságokhoz illeszkedő nyelvi szempontok alapján kiválasztani. A gyermekek kultúrája ugyanis nem homogén: nem ugyanazt tapasztalja egy értelmiségi családból származó, belvárosi gyermek, mint egy külvárosi vagy esetleg szegregátumban felnőni kénytelen társa. A populárisnak nevezett tömegkultúra látszólag homogenizálja e csoportokat, mellyel valójában elfedi a társadalom radikális széttagoltságát, párhuzamosságait.

További pedagógiai kihívást jelenthet, hogy a szövegek nehézségi szintje szerinti differenciálás látszólagos esélyegyenlőséget teremtő hatása valójában az iskolán kívüli, szocioökonomiai helyzet alapján meghatározott kulturális tőke szerepének felerősödéséhez vezethet, mellyel a társadalmi olló csak tovább nyílik. Ahogy Trencsényi László fogalmaz:

„a társadalmi mobilizáció sajátos velejárója, hogy a »felfelé mobilizálódni« kívánó ifjú [...] éppen a felemelkedés érdekében-jegyében szükségképpen el kell hogy sajátítsa a társadalmi hierarchia magasabb szintjén tudott csoportok kultúráját, kulturális nyelvét.” (Trencsényi, 2000. 31.)

Épp ezért is fonák azon érvelés, hogy a „nehéz nyelvezetű” szövegek (ami általában a szépirodalmi művek bonyolult befogadástechnikai elvárásait jelenti) csak a későbbi évfolyamokon kerüljenek elő, ahol az életkori sajátosságok elvileg lehetővé teszik befogadásukat (ha elfogadjuk, hogy a művészeti interpretációs folyamat csak komplexebb, de nem minőségileg más típusú olvasást jelent), viszont azon tanulók, akiket társadalmi helyzetük nem predesztinál továbbtanulásra, ekkorra valószínűleg elhagyták az iskolát. Basil Bernstein találó kifejezésével a tárgy végső misztériuma – ez esetben a komplex befogadástechnikát igénylő irodalmi szöveg értelmezése – csak bizonyos kulturális tőkével rendelkező tanulók számára tárulhat fel (Bernstein, 1996. 85.).

A regiszterek közti különbségtétel felszámolása, vagy annak pusztán nyelvi összetettségi szintjével való magyarázata több elméleti problémához is elvezet tehát, melyek a tantervalkotáson és a rejtett tanterven keresztül érvényesülő kultúrafelfogásban kristályosodnak ki. Az értékkülönbség eltörlésével ugyanis nem adható válasz a tartalmak kiválasztásának és keretezésének mikéntjére. Az egyik nagy kérdésünk a felvázolt problémakör kapcsán tehát az, hogy ha a kulturális javak megítélése egyneműsödik, akkor milyen elvek mentén szelektáljuk az iskolai oktatásra érdemesnek tartott könyveket, szövegeket.

Ha erre a válaszuk az, hogy ne vélt vagy valós esztétikai értékük alapján emeljünk ki műveket, úgy viszont arra kell tudnunk választ adni, hogy milyen olvasási módok azok, melyeket az iskolában tanítani kívánunk, s azok milyen kritériumok alapján tekinthetően értékesebbnek másfajta olvasásmódoknál. Úgy látom, e kérdésekre a választ csak a nevelési célokból kiinduló tantervi-tartalmi és módszertani meghatározás adhatja meg, mely – ahogy bevezetőmben is kiemelttem – szükségszerűen ideologikus. Ha a cél egy problémaközpontról, a tanulók érdeklődésére épülő szövegolvasási praxis kidolgozása, abban is szerepet kell kapjanak azok az értelmezői gyakorlatok, melyek a pusztán mechanikus szövegolvasáson túl *valamilyen* értelmezői magatartást lehetővé tesznek, s e technikák valójában azok, melyek nem lehetnek mentesek a tanulási környezetet konstruáló nevelésemélettől és ideológiától. Bár az olvasóvá nevelés elméletben megengedheti azt a mottót, hogy „mindegy, hogy mit, csak olvassanak!”, azt már nehezebben engedheti meg magának, hogy kijelentse: „mindegy, hogy hogyan, csak olvassanak!”.

A fent felvázolt belső dilemmákat egy kiszélesített kultúrafogalom közoktatásbeli hasznosíthatóságával kapcsolatban természetesen méltánytalan volna a jelenlegi nevelési problémák fő elemeként megnevezni, miközben – ahogy a következő részben kifejtésre kerül – egy rendkívül részletesen előíró és erősen normatív kultúrafelfogásra épülő tantervi szabályozás van érvényben. A felvetett kérdések azonban fontos részét képezhetik egy kritikai pedagógiai alapú tantervfejlesztés előkészítésének, melyben érdemes számot vetni e kvázi-paradigma számos fontos meglátásával, s azokat egy értékeken és transzparens neveléseméleten alapuló kultúráközvetítési koncepcióba integrálni.

Kultúráközvetítés 2010 után – tanterv helyett homlokzat

Az oktatáspolitikában 2010-ben egyfajta konzervatív nevelési fordulat játszódott le. Ennek fontos lépéseiként beszűkítették a helyi tantervek lehetőségeit, ezzel csökkentve a lokális autonómiát, a kultúráközvetítést hozzákapcsolták a nemzeti érzület erősítésének nevelési céljához, és saját érdekcsoportjuk kanonizációs igényei szerint alakították a tantervben megjelenő kötelező tartalmakat (Neumann, 2022).

Az oktatást az elmúlt másfél évtizedben elsődlegesen meghatározó és szabályzó csoport kultúrafelfogása tehát elsöre meglehetősen egyértelműnek látszik: egy normatív, a nemzeti történelem kanonizált szerzőinek kiemelésére és a hagyomány kritika nélküli átörökítésére épülő koncepciót ültet át a tantervi és tankönyvi közvetítésen keresztül

– ezért nevezhető tradicionalistának. A kultúra e felfogás szerint a nemzeti elit, a nemzeti nyelv kimunkálásához és ezáltal a nemzeti érzület kialakításához hozzájáruló szerzők életművének sora. A bennük megmutatkozó és rendkívül egyoldalúan keretezett érték mindenki számára azonos módon közvetítendő, a hozzáférés módja elsősorban a hagyományok történetetlen és kritikátlan megismerésén alapul.

A 2012-es Nat sok szempontból létező, vagy legalábbis a fennálló (oktatás)politikai dichotómiában legitím igényekre adott válaszként is értelmezhető, mely a 2007-es, kompetenciaalapú, a tartalmi szabályozást minimalizáló Natra adott jobboldali kultúrpolitikába illeszkedik. A tartalmak részletesebb szabályozását a nemzeti egység, a közös nemzeti minimum létrehozása érdekében látták szükségesnek, a tantervírók tehát a közös nemzeti alapműveltség fundamentumának tekintették a tantervet.

„A közös műveltséganyag meghatározása lehetővé teszi olyan tudásanyag kialakítását, amelynek ismerete minden felnőtt állampolgárról feltételezhető, és amely elősegíti, hogy egy társadalom tagjai egymással szót értsenek. Az alapműveltség kötelező tartalmi elemeinek meghatározása lehetővé teszi a közös »kulturális kódrendszer« kialakításával az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét és az iskolák közötti átjárhatóságot.” (Hoffmann, 2012. 9.)

E konzervatív megközelítés valójában nem újszerű a műveltségközvetítést övező diskurzusokban, és általában az iskola feladatát a piaci szükségletek felől keretező, az annak igényeit kielégítő kompetenciák fejlesztésére fókuszáló megközelítésekkel szemben fogalmazódik meg (Giroux és Roger, 1988). Mint a későbbiekben látni fogjuk, a kultúra közös minimumának gondolati alakváltozata nem csupán a jobboldali konzervatív ideológiához kapcsolható, hanem fontos részét képezi a baloldali, emancipatorikus nevelési elképzeléseknek is. Hivatkozási alapját, legitimitását azonban máshonnan nyeri: történet szemléletében a múlt nagyjainak ismerete, a hagyomány képes helyesen nevelni a következő generációt, ezen értékek átháramlásával lehetséges a normatív értékrendnek megfelelő állampolgárok – hazafiak – kinevelése. A múlt tehát maga a nevelés aktora: a kiemelkedő művek, alkotók megkérdőjelezhetetlen autoritások, gondolataik elsajátítása egyfajta beavatásként megteremt a nemzetközösséget.

„A Nemzeti alaptanterv azáltal biztosítja minden állampolgár jogát a lehető legszélesebb körű műveltség megszerzésére, hogy meghatározza és a közoktatás számára kötelezővé teszi azokat a tartalmi elemeket, kompetenciákat és attitűdöket, amelyek elsajátítása révén a felnövekvő nemzedékek számára kulturális örökségük hozzáférhetővé válik, ami lehetővé teszi a további értékteremtést.” (Kaposi, 2012. 9.)

Bár egyértelműen kimutatható kontinuitás a 2012-es és a 2020-as Nat között, valójában fontos kultúrpolitikai különbségeket is meg lehet figyelni bennük: a tradicionalizmustól elmozdulva a **posztmodern populizmus** (vagy Radó [2023. 03. 31.] kifejezésével élve a tradicionális konzervativizmus és az **illiberális, konzervatív populizmus**) jegyei sejlenek fel mind a tanterv létrejöttében, mind implementálásában. A 2012-es Nat által létrehozott kánon felülbírálatát lefolytató Védnöki Testületbe még több kortárs művészt, alkotót, szakértőt is bevontak – ami a kultúrafelfogás hasonlósága szempontjából valójában csupán szimbolikus gesztus, azonban lényeges különbséget mutat a 2020-as Nat létrehozásának körülményeihez képest (Kaposi, 2012. 11.). Ekkorra ugyanis a társadalmi konszenzus, a demokratikus párbeszéd látszatának maradékát is felszámolta a kormányzat azzal, hogy a 2018-as tantervi koncepciót félresöpörve egy anonim bizottság által, átláthatatlan módon kidolgozott tantervet ratifikált. A jelenleg is érvényes tantervben megjelenő kultúrafelfogás, mely a szavak szintjén sok hasonlóságot mutat elődjével,

valójában a kultúraközvetítés hatalomközpontú értelmezését érvényesíti csupán, mely az értéktételezést már nem elvont eszmékkel, hanem sokkal inkább a hatalom és erő dinamikus megragadásának képességével legitimálja (erről bővebben ld. Radó, 2023. 03. 31.). E nevelési koncepciót legutóbb Orbán Balázs foglalta össze cikkében, mely azóta a Nat-vizsgában ajánlott olvasmányként lett földalva a tanárok számára (Orbán, 2023). A kultúraközvetítés fő célja a tantervírásban kiemelt szerepet játszó Takaró Mihály szerint rendkívül hasonló ahhoz, amit Hoffmann Rózsa is megfogalmazott, bár érzékelhető a nemzeti szemlélet átértékelődése, nyelvi megalapozásának kitüntetettsége:

„nyelvünk, közös történelmünk, keresztény alapú vallási és művészeti hagyományaink összekötnek bennünket, korokat, alkotókat, befogadókat és műveket. Egy kulturális hagyományhoz tartozunk, mármint a Kárpát-medenceiek, ezért a magyar nyelv és irodalom tantárgyak a Kárpát-medencei magyarság irodalmát, szellemi örökségét egységesen és egységben kezelik. [...] Amikor kimondtuk azt, hogy nem határon túli meg határon inneni, hanem Kárpát-medencei magyar irodalom van, [...] akkor kimondtuk, hogy kultúránk lehet egységes.” (Takaró, 2023. 24.)

A kultúra szelektált tartalmainak erősen normatív érték-közvetítő szerepe tehát a határon átívelő nemzeti egység megteremtésére hivatott. Az irodalom e felfogásban kiemelt szerepet kap, mivel „az irodalmi mű nem egyszerű esztétikai minőség kérdése, hanem minden igazi értékálló irodalmi műnek érték-közvetítő funkciója van” (Takaró, 2023. 25.). Az irodalom tehát, „amely mindig a valóságot próbálja meg tükrözni többek között” (uo. 24.), az anyanyelv kimunkált formáján keresztül képes közvetíteni a nemzettudatot, a hazaszeretetet – sőt, még Trianon fájdalmát is anélkül, hogy ezt külön magyarázni, indokolni kellene. A kultúrán belül tehát az irodalom akkor számít értékesnek és oktatódnak, ha az adott nemzeti kultúra identitásképzéséhez szükséges morális kódokat – egy nemzeti érzület elitcsoport izlésítélete szerint – megfelelő esztétikai megformáltságán keresztül reprezentálni képes. Azonban mindennek szellemi-gondolati alapját maga a tanterv és annak implementálása nem hogy nem biztosítja, hanem inkább hátráltatja. Ahogy Horváth Zsuzsanna, az 1995-ös és 2012-es Nat írásában aktívan részt vevő neveléstudós fogalmaz a koncepció és implementáció hiányosságaira utalva:

„Ez így nem tanterv, ez egy homlokzat.” (Horváth, idézi Teczár, 2020. 03. 18.)

E normatív, posztmodern hatalomfelfogáson alapuló kultúraközvetítés legproblematisabb pontja, hogy azok a befogadási és kultúraelsajátítási stratégiák, melyek e kultúrafelfogásból következnek, az olvasásmódok rendkívül szűken értett, leegyszerűsített mechanizmusait feltételezik, melynek képletében a mű értéket közvetít, tehát az olvasás során az érték egyszerűen átkerül a műből a befogadóba. Az ilyesfajta befogadásszemlélet természetesen összhangban áll a meghirdetett konzervatív oktatáspolitikai koncepció

E normatív, posztmodern hatalomfelfogáson alapuló kultúraközvetítés legproblematisabb pontja, hogy azok a befogadási és kultúraelsajátítási stratégiák, melyek e kultúrafelfogásból következnek, az olvasásmódok rendkívül szűken értett, leegyszerűsített mechanizmusait feltételezik, melynek képletében a mű értéket közvetít, tehát az olvasás során az érték egyszerűen átkerül a műből a befogadóba.

általános tanulásképevel, azonban ezt nem csupán a neveléstudomány komplexebb tanulásméletei alapján lehet bírálni, hanem a kultúra mechanizmusának lebutított értelmezésével is – mintha az intézményesített nevelés indoktriner eszközökkel fölül tudná írni azt a multikulturális, sokrétegű, gyakran rizomatikus szerveződő hatásnyalabot, ami a fiatalokat és gyerekeket a globalizáció és a későkapitalista információs társadalom korában éri. Az önmagát tradicionalistának valló, azonban hatalomtechnikai szempontból posztmodern-populista kultúrákövetítés tehát hiába kizárólagos, ettől még nem tekinthető konzisztensnek (Kristóf, 2021). Egyik legnagyobb csapdája, amit önmagának állít, hogy bár látszólag nyíltan vállalja saját kultúrafelfogását, és azt összhangba kívánja állítani kultúrákövetítési módjaival, valójában nem rendelkezik tényleges befogadás- vagy nevelésmélettel, így hallatlan szakadékot nyit az írott és a megtanult tanterv között.

A jelenleg érvényesülő kultúrákövetítési koncepció tehát sok irányból bírálható, még ha a változás lehetősége nincs is a horizonton.

Műveltség és emancipáció

A hazai diskurzusban megjelenő kultúrafelfogások közé fontosnak tartom beemlíteni a jóval kevesebb szereplő által képviselt, azonban a hazai kritikai pedagógiai mező számára jelentős tanulságokkal bíró megközelítést. Érdekes módon a hazai kritikai hagyomány (az alábbiakban példaként Knausz Imre és Tamás Gáspár Miklós vonatkozó írásai) a közvetítendő kultúrafelfogás terén párhuzamba állíthatók a fent említett neokonzervatív megközelítéssel abból a szempontból, hogy bennük is fellelhető a műveltség mint központi kultúrákövetítési tényező. E felfogásban a műveltség azonban az önművelés, ezáltal a demokratikus társadalmi berendezkedés vagy épp a mozgalmi munka lehetőségfeltételeit teremti meg. A magaskulturális termékek értékét társadalom- és emberformáló erejük adja, nem a pusztán múltidézés; az ember cselekvéséhez szükségesnek tartják, hogy találkozzon művekkel az önképzés, a Bildung jegyében (Kron, 2003), ami az embert az univerzálisan emberibe vezeti be, mivel egy közös nyelvre épülő közös gondolkodás nélkül nem tartják létrehozhatónak a közös politikai kultúrát, tehát a demokráciát sem.

2018-ban a *HVG* hasábjain zajlott élénk közéleti vita a magyartanítás tartalmainak átalakítása kapcsán, melynek egy részletét azért érdemes megvizsgálni, mert számos olyan szereplő is megszólalt benne, akik a diskurzusmezőn „kívülről” érkeztek: fiatal költő, filozófus, történész (Cseresnyési, 2018; Révész, 2018; Tamás, 2018a, 2018b; Vida, 2018). Tamás Gáspár Miklós az irodalmi művek közoktatásbeli szerepéről szóló publicisztikájában a hagyomány által átörökített, értékesnek tartott műveket az önművelés olyan lehetőségeként keretezte, ami a mozgalmi munka és az öntudat szempontjából elengedhetetlen: TGM számára a magaskultúra nem sznob vagy elitista, hanem közös kincs, ami minden ember számára olyan tapasztalatokat tehet hozzáférhetővé, melyek emancipálják, és számára az életet élhetőbbé teszik.

Hivatkozási alapját a munkásmozgalmak önképző köreinek gyakorlatai képezik: az általános, emberi vágy az elmélyülésre, a művészetben keresztüli kiteljesedésre, mely kollektív akarat formájában is megmutatkozhat:

„a régi munkásmozgalom és a régi népi mozgalom a magaskultúra hagyományának az elragadására törekedett a hűbéri, nagypolgári és főhivatalnoki elitektől: parasztgyerekeknek és proligyerekeknek is kijárt az aszklepiádészi strófa, a disztichon, a szonett, Platón, Spinoza, Kant, a relativitáselmélet, a kvantummechanika, a pszichoanalízis és Rembrandt.” (Tamás, 2018a. n.o.)

TGM írásait kézenfekvő, azonban méltánytalan lenne pusztán elitizmussal vádolni. Szemléletmódjában ugyanis nem a „magaskultúra” önértéke az, amit minden áron védeni és fenntartani kell, hanem a kultúrának egyes artefaktumai, melyek olyan emberi megnyilvánulásokat hordoznak, amik az emberi létezés mélységeihez, elidegeníthetetlen tapasztalási formáihoz adhatnak hozzáférést. Ezek nem képezhetik egy privilegizált csoport vagy osztály kizárólagos tulajdonát, hanem mindenkié és bárkié kell legyenek. Ha a gyakran feltett kérdést megfordítjuk tehát, s nem azt kérdezzük, hogy ki *nem* fér hozzá a kulturális javakhoz, hanem azt, hogy ki *férjen* hozzá, láthatóvá válik az állásfoglalás emberképe, s elhivatottsága a társadalom egésze felé. TGM filozófus, nem neveléstudós, azonban az általa megfogalmazottakból feltűnően hiányzik a pedagógiai koncepció. Legjobb szándéka – és implicit nevelési céljai – ellenére sem vesz tudomást a művekkel való találkozás eltérő társadalmi pozícióból fakadó pedagógiai dilemmáiról, illetve nem problematizálja magát azt a nevelési helyzetet, hogy a művelődés az iskola normatív kereteiben létrehozott közös nyelvre – kódrendszerre – épül, ami egy csoport számára könnyebben hozzáférhető, s ezáltal az ő kulturális tőkájuk érvényesítését segíti. Amíg a megszólalás lehetőségfeltételei, a mozgásba hozandó kódok nem demokratizálódnak, a művelődésstruktúra a fennálló, egyenlőtlen viszonyokat termeli újra.

Knausz Imre neveléstudósként több figyelmet fordít a kultúráközvetítés pedagógiai dilemmáira. *Műveltség és demokrácia* című tanulmánykötetében – TGM-hez hasonlóan – több ízben is a közös műveltség szükségességére hívja fel a figyelmet a demokratikus párbeszéd lefolytathatóságának érdekében. Érvelésében a közös vonatkoztatási alapok megteremtését a közoktatás kiemelt feladatának látja, melyhez a történelmünk és kultúránk szempontjából fontos művek ismerete és értelmezése alapvető jelentőségű. Knausz a kötet címét is adó *Műveltség és demokrácia* című írásában a műveltség kompetenciájának kiemelt szerepéről értekezik a társadalmi problémákra való nyitottság lehetőségfeltételeinek megteremtése szempontjából (Knausz, 2018). A műveltség számára olyan kompetencia, mely a konszenzus terepét hozhatja létre a tanár és a tanulók közti dialogikus viszonyra alapozva. Az általa felvázolt, demokratizáló kultúráközvetítési mód kritikai történelmi szemléletű, tehát felismeri a múltból átöröklött struktúrák esetlegességét; interpretatív, amennyiben a műveltség mint értelmezés és értelemadás jelenik meg; illetve dialogikus, tehát a tanulók és tanárok közötti párbeszédből, értékegyeztetésből fakad. Ez utóbbi szempont során a populáris művek mint a műveltség kompetenciájának elsajátításában szerepet játszó tényezők jelennek meg. Álláspontja szerint a részletesen szabályozó tanterv nem ad keretet az adott jelenség értelmezési síkjának bővítésére, tehát egy egységes, monolit kultúrát közvetít a tanulók számára, akik ezáltal nem képesek elsajátítani a különböző megközelítések *értelmezésének* (nem csupán elfogadásának) képességét. Állítása tehát az, hogy a demokratikus társadalomhoz szükséges a közös műveltség, mely azonban nem szűkülhet egyetlen perspektívára, hanem a különböző interpretációk értő képességeként kell megjelenjen ahhoz, hogy a társadalom különböző csoportjai képesek legyenek ügyeik közös egyeztetésére. Bár Knausz számot vet azzal, hogy a hagyomány által átöröklített, történelmi műveltség egy dialogikus pedagógiai szituációban válhat csak kompetenciává, a tanulók részéről a populáris kultúra termékeit emeli be a tanulás folyamatában aktivizálható tudásként. E dichotómia (magas- és alacsony-kultúra) problematikusságát már a fentebbiekben kifejtettem, ehelyütt annyit tennék hozzá a felosztás kritikájához, hogy Knausz megközelítése bár számot vet a populáris kultúra kultúrripari kiszolgáltatottságával, tehát egyneműsítő, a jelen állapotot univerzalizáló hatásával, végső következtetésében nem fejt ki koncepciót arra vonatkozóan, hogyan lehet dialogikus viszonyba hozni olyan műveket, amik a termelési logikában a szórakoztatás spektakularizációjával a kritikai megközelítés elorsvasztásának funkcióját töltik be.

Fontos hangsúlyozni, hogy amikor e megközelítések kapcsán a műveltségközvetítés normatív aspektusát emelem ki, ezt nem a koncepciók leegyszerűsítése végett, hanem

amiatt teszem, hogy egyrészt kiemeljem az értékalapúság központi szerepét az emancipatorikus neveléelméletekben, illetve hogy láthatóvá váljanak azok a kritikai pedagógia szempontjából felvetődő problémák, amelyek e felfogások mögött a kultúráközvetítés módjaira vonatkozóan húzódnak. A műveltség e szerzők számára a modernitás eszményéhez fűződik, így érthetően alappillére a társadalmi változásnak, mely a spektakuláris tömegmédia butító, passzivitásba süllyesztő hatásaival szemben lép fel. Nem véletlen, hogy Knausz Imre kompetenciaként értelmezi a műveltséget: a magolás és a pusztai lexikális tudásfelhalmozás nem elégséges tudásforma a reflexióhoz és a spektakulum meghaladásához. A szerzők azonban nem vetnek számot azzal, hogy műveltségképük és az abból következő pedagógiai magatartások hasonlóan passzív befogadói szerepbe helyezik a tanulókat a kultúra szerkezetéről, alakulásáról szóló tudásuk konstruálásában, mint amit a popkultúra számlájára írnak. A tanulókat ezek alapján az iskolán kívüli környezetben deaktíválja a szórakoztatóipar, majd reaktíválja a (Knausznál párbeszédre alapuló) műveltség. E képletből azonban feltűnően kimarad, hogy a tanulók számára e dichotómia nem kizárólagos tapasztalat a kultúráról: minden egyes diák valamilyen társadalmi csoport sajátos kultúráját (beszédmódját, habitusát stb.) is megtapasztalja, melyek többnyire sem a kultúripar,

sem a klasszikus műveltség tartalmaiban nem jelennek meg. A „mai fiatalok” kulturális tapasztalatai nem egyenlők a populáris kultúrával – sőt, maga a populáris kultúra sem tekinthető egységesnek, hanem a társadalmi osztályok és csoportok szerint tagolódik (ahogy fentebb Ricsi x Brigi slágerével jeleztem). Az iskolának tehát egy számtalan módon tagolt kulturális háttérhez kellene igazodnia, melyben ráadásul nemcsak maguk a tartalmak különböznek, hanem az észlelési minták és a kommunikáció kódjai is.

Számomra kérdés, hogy ha mindezt számba vesszük, és ezekre reflektálva kívánunk a kultúráközvetítésről gondolkodni, **érdemes-e régi fogalmainkat, mint például a műveltséget csürni-csavarni, vagy jobban el kellene rugaszkodnunk a fennálló fogalmi keretektől.**

Összegzés

Az eddigiekben arra kívántam rávilágítani, hogy az irodalomtanítás kritikai megközelítésben nem szerveződhet kizárólag a tantárgyi tartalmak vagy a módszertani megközelítések köré, hanem explicitté kell tennie nevelési céljait, ideológiai háttérét, valamint az ezekhez kapcsolódó kultúrafelfogást. Az elemzett irodalomtanítási koncepciók

A műveltség e szerzők számára a modernitás eszményéhez fűződik, így érthetően alappillére a társadalmi változásnak, mely a spektakuláris tömegmédia butító, passzivitásba süllyesztő hatásaival szemben lép fel. Nem véletlen, hogy Knausz Imre kompetenciaként értelmezi a műveltséget: a magolás és a pusztai lexikális tudásfelhalmozás nem elégséges tudásforma a reflexióhoz és a spektakulum meghaladásához. A szerzők azonban nem vetnek számot azzal, hogy műveltségképük és az abból következő pedagógiai magatartások hasonlóan passzív befogadói szerepbe helyezik a tanulókat a kultúra szerkezetéről, alakulásáról szóló tudásuk konstruálásában, mint amit a popkultúra számlájára írnak.

– legyenek azok a kultúra érték-közvetítő szerepét normatív módon értelmező, az érték-különbségek felszámolására törekvő, vagy az emancipációt műveltségként újraértelmező megközelítések – mind komoly belső feszültségekkel küzdenek, azonban fontos tanulságokkal is szolgálnak. A tradicionalista-populista szemlélet emlékeztet a közös kulturális referenciapontok megteremtésének jelentőségére, ugyanakkor ezek ideológiai háttérének és hatalmi szempontjainak folyamatos felülvizsgálásának szükségességére is. A posztmodern irányzat figyelmeztet a kulturális sokszínűsége, az olvasói pluralitás és a populáris regiszter bevonásának fontosságára, miközben dilemmái rámutatnak a kulturális értékek homogenizálásának veszélyeire. Az emancipatorikus megközelítés hangsúlyozza, hogy a műveltség nem csupán lexikális tudás, hanem a demokratikus részvétel és a társadalmi cselekvés alapfeltétele, azonban ha e fogalom köré szerveződik a kultúráközvetítési koncepció, az nehézzé teheti, hogy számot vessünk a műveltség-közvetítés társadalmi egyenlőtlenségekből fakadó dilemmáival és az iskola lehetőségeivel ezek feloldására. Egy kritikai kultúráközvetítés nem választhatja pusztán azt az utat, hogy valamelyik álláspont mellett elköteleződik – a kiút sokkal inkább egy újfajta keretezésben gyökerezik, melynek elméleti és gyakorlati kidolgozása előttünk álló feladat.

Jenei-Forray Norma

ELTE

Irodalom

- Arató, L. (2016). Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett. *Könyv és Nevelés*, 18(2), 23–34.
- Arató, L. (2020). A magyartanítás katasztrófája avagy a „módosított” NAT. *hvg.hu*, https://hvg.hu/itthon/20200201_Arato_Laszlo_A_magyartanitas_katasztrofaja_avagy_a_modositott_NAT
- Baranyai, N. (2022). *Az irodalomtanítás aktuális kihívásai*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Báthory, K. (2016). Zombik az irodalomórán: A populáris kultúra létjoga a tanításban [képregényekről]. *Literatura*, 42(1–2), 105–112.
- Bernstein, B. (1996). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg, C. (szerk.), *Iskola és társadalom*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék. I. kötet. I. 130–150.
- Cseresnyési, L. (2018). A helyes magyarságról – Válasz TGM-nek. *hvg.hu*, https://hvg.hu/itthon/20181112_helyes_magyarsagrol_cseresnyesi_tgm
- Eagleton, T. (2000). *The Idea of Culture*. Wiley-Blackwell.
- Giroux, H. A., & Roger, I. S. (1988). Schooling, popular culture and the pedagogy of possibility. *Journal of Education*, 170(1), 9–26. DOI: 10.1177/002205748817000103
- Gordon Györi, J. (2003). *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Atlantisz.
- Gordon Györi, J. (2006a). A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében. *Könyv és Nevelés*, 8(4), 70–82.
- Gordon Györi, J. (2006b). Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova. 100–113.
- Halmi, T. (2003). *Iskola és irodalom – a határon: Egy (nem-)vita le(-nem-)zárásához megtekintése. 1. Iskolakultúra*, 13(1), 105–110. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/index>
- Herédi, R. (2020). Az irodalomtanítás kérdései és válaszai a 21. században. In Medovarszki, I. (szerk.), *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 – Tanulmányok a csoportos tanulás-szervezés sajátos gyakorlatiról*. Magánkiadás. 41–50.
- Jáki, L. (2016). A ponyva szerepe az olvasóvá nevelésben. *Könyv és Nevelés*, 3, 17–34.
- Kaposi, J. (2012). Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(1–3), 5–22.
- Kispál, D. (2019). Az irodalomtanítás válsága. *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 22.köt.) = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum [Kanonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban]*, 21–30.
- Kiss, D. (2022). „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” – Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(7–8), 30–42.
- Knausz, I. (2018). *Műveltség és demokrácia: Kísérletek a pedagógia bírálatára, 2010–2018*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.

- Kristóf, L. (2021). *Kultúrscaták – Kulturális elit és politika a mai Magyarországon*. Gondolat Kiadó.
- Kron, F. W. (2003). *Pedagógia*. Osiris.
- Manxhuka, A. (2020). Blockbusterek az irodalomórán, avagy a populáris kultúra helye a magyartanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(3–4), 99–104.
- Müller-Funk, W. (2002). *Die Kultur und ihre Narrative: Eine Einführung*. Springer.
- Nagy, Á. (2020). Jedik, varázslók és zombik mint diszkurzusképző konstruktivisták. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(1–2), 136–145.
- Nahalka, I. (2021). A tanterv. In Falus, I. & Szűcs, I. (szerk.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó.
- Nahalka, I. (2022). Közoktatás-politika 2018–2022. *Educatio*, 31(1), 14–29. DOI: [10.1556/2063.31.2022.1.2](https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.2)
- Nahalka, I. (2020a). A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(7–8), 99–142.
- Nahalka, I. (2020b). Popkultúra az iskolai tanulásban – Konstruktivista fogódzók, esélyegyenlőtlenségi szempontok. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(3–4), 90–94.
- Neumann, E. (2022). Populizmus, egyházak és oktatáspolitikai a 2010 utáni Magyarországon. *Educatio*, 31(3), 343–355. DOI: [10.1556/2063.31.2022.3.1](https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.1)
- Orbán, B. (2023). Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár*, 4, 23–36. <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktast-konzervativ-gyokereihez>
- Pieper, I. (2015). Literature and the Curriculum. In Fleming, M., Bresler, L. & O’Toole, J. (szerk.), *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*. Routledge. 194–203.
- Radó, P. (2023. 03. 31). A konzervatív oktatástudomány... *Tani-taniOnline*, https://www.tani-tani.info/a_konzervativ_oktatastudomany_vedelmében
- Reckwitz, A. (2015). *Unscharfe Grenzen: Perspektiven der Kulturosoziologie*. transcript. DOI: [10.1515/9783839409176](https://doi.org/10.1515/9783839409176)
- Révész, S. (2018). TGM, az utolsó magyar. *hvg.hu*, https://hvg.hu/itthon/20181114_TGM_az_utolso_magyar
- RomStar Record’s Oláh Richárd (Igazgató). (2024. március 18). *Ricsi x Brigi 2024 Tárzis* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=mP1MN8i-ifk0>
- Seregi, T. (2021). *Jövőbe szédülő lendülettel: Avantgárd és kultúra*. Prae.
- Sipos, L. (2006, szerk.). *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova.
- Szebenyi, P. (2001). Genetikus tanterv-tipológia. In Csapó, B. & Vidákovich, T. (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 283–300.
- Tezvár, Sz. (2020. 03. 18.). „16 miniszter alatt dolgoztam az oktatásban, a maihoz fogható politikai nyomást sosem éreztem”. *Magyararancs.hu*, <https://magyararancs.hu/belpol/horvath-zsuzsanna-interju-127628>
- Takaró, M. (2023). A megújított és helyreállított irodalmi kánon. In Pomozi, P. (szerk.), *Magyarág-tudományi tárgyak az új NAT-ban és a KET-ben: Oktatásmódszertani és oktatáspolitikai tanulmányok*. Magyarágkutató Intézet. 17–31. DOI: [10.53644/MKI.MATUDT.2023.17](https://doi.org/10.53644/MKI.MATUDT.2023.17)
- Tamás, G. M. (2018a). A lélekharang megkondul. *hvg.hu*, https://hvg.hu/itthon/20181105_tgm_lelekharang_irodalom_oktatasa
- Tamás, G. M. (2018b). Ülepre, magyar! *hvg.hu*, https://hvg.hu/velemenyt/20181113_TGM_Ulepre_magyar
- Trencsényi, L. (2000). *Művészetpedagógia: Elmélet, tanterv, módszer*. OKKER Kiadó.
- Vass, V. (2017). A kompetenciaalapú tantervi megközelítések. *Eruditio – Education*, 12(4), 5–13.
- Vida, K. (2018). Hogy is van azzal a lélekharanggal? *hvg.hu*, https://hvg.hu/itthon/20181114_Hogy_is_van_azzal_a_lelekharanggal
- Witte, T. & Sámihäian, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1–22. DOI: [10.17239/L1ESLL-2013.01.02](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02)

Jegyzetek

- ¹ E tanulmány tehát a nevelési célok és az irodalom tantervi konceptualizálását meghatározó mögöttes kultúráképek kapcsolatából indul ki. Ezen alapkoncepció hatja át a tanulmány szerzőjének doktori kutatását is, melyben egy kritikai elméleten alapuló, tanterv- és tankönyvfejlesztésben alkalmazható kultúrákövetítési mód elméleti megalapozásához szükséges történeti feltáró, illetve elméleti munkát végzi el, és melynek részeként e tanulmány az irodalomtanítás kérdéskörének kritikai újrakeretkezési lehetőségével kíván hozzájárulni napjaink irodalomtanítással kapcsolatos dilemmáihoz, ami a tantárgy tantervi megjelenéséhez fűződő vitához is új szempontokat szolgáltathat.

- ² A populárisnak tartott kultúra természetesen kihathat a magaskultúra közvetítésére – elég ehhez azokat az újabb hazai tendenciákat említenünk, amelyek a nemzeti kultúra „népszerűsítését”, „közvetítését” a hollywoodi filmek mintájára szabott történelmi akciófilmeket keresztül próbálják elérni. Ez esetben is azonban arról van valójában szó, hogy a magasabb értékkel felruházott kulturális jav *érdekében* (például Petőfi életműve) használja az alkotó a film populáris eszközkészletét. Az egyenlősítő viszony tehát ilyen módon csak jelképes lehet, valójában a dichotómia továbbra is fennáll, és e gyakorlatokkal sok szempontból csak erősödik.

Absztrakt

A tanulmány a magyar középiskolai irodalomtanítás kortárs dilemmáit és kultúráközvetítési lehetőségeit vizsgálja a kritikai pedagógia elméletének szempontjai szerint. Kiindulópontja, hogy a tantervi viták nem pusztán tartalmi és módszertani kérdések köré szerveződnek, hanem mélyebb ideológiai és nevelésméleti összefüggéseket is hordoznak. A tanulmány amellet érvel, hogy az irodalom tantárgyi konceptualizálásának a nevelési célokból kell kiindulnia, melyek azonban szükségszerűen ideológiai választásokon alapulnak, ezért elengedhetetlen a közvetített kultúrafelfogások és nevelési célok transzparens vizsgálata. A szerző a tantervi módosítások kapcsán az irodalomtanítással és műveltségközvetítéssel foglalkozó, jelentős politikai, szakmai vagy közvéleményt formáló szereplők publicisztikáira, tanulmányaira alapozva a hazai diskurzus három meghatározó megközelítését különbözteti meg és elemzi: a posztmodern, pluralizmust hangsúlyozó irányzatot, a 2010 utáni tradicionalista-populista oktatáspolitikai paradigmát, valamint az emancipatorikus műveltségfogalomra épülő kritikai hagyományt. Az összehasonlító elemzés feltárja e koncepciók belső feszültségeit, valamint azt, miként formálják a kultúra és irodalom iskolai reprezentációját. A szerző rámutat, hogy a jelenlegi diskurzusok vagy a kulturális sokszínűség homogenizálásába, vagy a hagyomány normatív átörökítésébe, esetleg a műveltség demokratizáló szerepének túlhangsúlyozásába ütköznek. A kritikai pedagógia szempontjából mindezek arra figyelmeztetnek, hogy az irodalomtanítás megújításához nem elegendő egyetlen álláspont mellett elköteleződni; sokkal inkább egy újfajta, reflexív keretezésre van szükség, amely képes a kultúra közvetítésének társadalmi, pedagógiai és ideológiai dimenzióit egyaránt feltárni, és a jövő tantervi fejlesztéseire kritikai szempontokat nyújtani.

Kulcsszavak: irodalomtanítás, kultúráközvetítés, kritikai pedagógia, tanterv, nevelési célok