



MODERNEK ÉS KLASSZIKUSOK AZ IRODALOMTANÍTÁSBAN

Az olvasás reneszánsza

GLOVICZKI ZOLTÁN

1968-ban született. APPKE Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképzési Tan-
székének docense, az Ok-
tatási Hivatal elnöke.

Az olvasás társadalmi kultúrája

A 21. század elején az olvasás reneszánszát éli. Mi is, gyermekeink is a számítógép monitorja, az okostelefon kijelzője felé meredünk. A metrón utazók, a családi asztalnál ülők, az iskolai szünetben pihe-
nő tanárok és diákok falják a betűket, szöveget alkotnak, informáci-
óra éhesek, bármit azonnal ellenőriznek a Wikipédiában, bármit
azonnal megüzennek a közösségi internetes oldalakon, a legeggy-
szerűbb gondolatokat nem személyesen, de nem is telefonon, ha-
nem rövid üzenetben vagy elektronikus levélben osztják meg. Ol-
vasnak egymásról, a világról, fontos és kevésbé fontos dolgokról.
Az információszerzés és a kommunikáció olyan mértékben helye-
ződött át az írás-olvasás, a grafikus felületek világába, ami minden
eddiginél erősebb, és inkább veszélyezteti az emberi nem szóbeli
létezését, mint az olvasás kultúráját.

Az utóbbi félelem sem lenne új keletű. Platón *Phaidroszában* és
VII. levelében — részben Szókratész szájába adva gondolatait — még
az írást és az olvasást tartja méltatlannak a szóbeliség (vagyis a gon-
dolkodás és a beszéd) magasztosságához. Az olvasás elsorvasztja az
elmét, állítja, hiszen az emlékezőtehetséget helyettesíti, s közben al-
kalmatlan az élő gondolatcserére — bármely kérdésre, a kutató elme
bármely megközelítési kísérletére válaszul csak passzívan ismételni
tudja önmagát. Nem engedünk azonban Platón óvásának, az olva-
sást megszerettük, megszerettük mint eszközt és — jóval később —
mint szórakozást, a szabadidő eltöltésének kellemes módját. Sokkal
később, hiszen mielőtt az olvasást, túlzásokba esve, akár antropoló-
giai sajátosságnak tartanánk, vagy akár antik-zsidó-keresztény kul-
túrkörünk elvitathatatlan velejárójának, le kell szögeznünk, hogy az
olvasás mint széles körű társadalmi jelenség még csak nem is a
könyvnyomtatás feltalálásától, hanem inkább a 18. századtól jelenik
meg. Azaz az olvasás társadalmi kultúrája ennek a bizonyos kul-
túrkörnek időben az utolsó 10–15 százalékát jellemzi.

S hogy napjaink betű-kultusza nem az olvasás reneszánsza len-
ne? Hogy gyermekeink nem olvasással töltik szabadidejüket? Hogy
nem falják a betűket, belerévedve az elképzelt, „regényes” való-
ságba? De, azzal töltik, falják és belerévednek. Valójában inkább az
a kihívás szülőnek és pedagógusnak, hogy túlságosan is azzal töl-
tik, túlságosan is falják, és túlságosan is belerévednek. Bár nem kell
hozzá zseblámpa a takaró alatt, mint egykor, hiszen a betűk maguk
világítanak.



**Az iskolai „kötelező
olvasmányok”
történeti szempontból**

Vagy a tanulás alapja nem az írott szöveg lenne? Ellehetetlenülnek a kötelező olvasmányok? De, az írott szöveg, lefotózott és beszkenelt füzetlapok, a világhálóról kimásolt és beillesztett szövegek, elektronikus tananyagok képezik az iskolai tanulmányok alapját. A kötelező olvasmányok világa, persze, más.

Magyarországon a 19. század közepéig az antik irodalom jelentette az iskolai „kötelező olvasmányokat”. Akkor sem várták el a kisdíaktól (akkor nem várták el), hogy Homérosz eposzait olvassa, jártas legyen a görög tragédiákban vagy Seneca leveleiben — az „olvasmány” jórészt a hagyományosan aránytalan mennyiségű latin és görög órán elolvasott szemelvények szövegeit jelentette. Nem olvastak az iskolában vagy nyári feladatként Dantét, Zrínyit, Petrarcat, Shakespeare-t, Molière-t, Swiftet, Defoe-t — sőt, történeti okokból nem olvashatták a mai kötelező olvasmányok derékhadát sem. A 19. század második felében azután megjelentek a nemzeti klasszikusok, valamint a világirodalom néhány 18–19. századi remekműve a tananyagban. A kétkedőket azonban bátran megnyugtathatjuk: Schiller drámáinak vagy a *Zalán futásának* a recepciója a korabeli kisebb-nagyobb diákok körében sem volt más, mint ma a *Kőszívű ember fia*é. Igaz, hogy ők közben, szabadidejükben, kedvtelésből Jókait, Dickenst, később J. F. Cooper indiántörténeteit vagy Mark Twain, Verne kötetait olvasták. Utóbbi jelenség azonban csak két komoly megszorítással értelmezhető megfelelő helyén.

Az egyik megszorítás a többes szám harmadik személyű alany mögötti valós személyek köre. Kik olvasták ezeket a könyveket? Az 1920-as, 30-as években senki sem akadt volna fenn azon, ha egy lakatosnak nem Jókait és Dickenst olvas, vagy egyáltalán nem olvas, hanem a némafilm moziba lógva, vagy a grundon tölti idejét. De a homogenizálóbbr 1960-as években is a „művelt nagyközön-ségtől” vártuk el ugyanezt, pontosabban annak gyermekeitől, pontosabban tehát attól a közegetől, amely az olvasás kultúrájáról egyáltalán nyilvános vagy magándiskurzust folytatott. Pedig a 20. század iskolatörténetének legnagyobb fordulata és kihívása nem az, hogy hogyan változik egy adott társadalmi réteg műveltsége és művelődési igényei, hanem hogy mely társadalmi rétegek jelennek meg az iskolában, akár középfokon — sőt a felsőfokú tanulmányokban. 1948 után a nyolc évfolyamos általános iskola kötelezővé válásával, a középfokú oktatás — üdvös, de erőltetett — szélesítésével azok a csoportok jelentek meg a tanárokkal, így a magyartanárokkal szemben, akik sem előtte, sem azután nem olvasással töltötték szabadidejüket, pontosabban csak ekkor vált számukra nagyobb tömegekben vonzóvá és lehetőséggé az olvasás. A Rákosi-kor fiktív társadalmi egyenlősége után a Kádár-korban is illett úgy tennünk, mintha társadalmunk rétegzettség, sőt, lehetőleg csoport-mentes lenne, ráadásul az erre érzékeny honfitársaink gyermekei valóban és továbbra is olvasták, falták a regényeket. De nem mindenki. Mert a hatvanas, hetvenes években sem mindenki ugyanolyan iskolákban



tanult ugyanúgy és ugyanazért. Az ezredforduló úgynevezett „PISA-sokkja” nagyszerű példa arra, hogy a magyarországi iskolások alapkompétenciáiban, így szövegértésében nem drámai és megdöbbentő zuhanás ment végbe, hanem a nemzetközi mérés könyörtelenül rávilágított, hogy oktatási rendszerünk valójában nem néhány kiválasztott gimnázium diákolimpiai sikerességével írható le, hanem az egész rendszer teljesítményével. Márpedig az általános iskoláztatás, sőt a felsőoktatás nálunk széles körűvé, ám nyugatabbra már szintén általánossá válása esetén aligha feltételezhetjük azt is, hogy a nyelvi vagy esztétikai sztenderdek az egykori szűk értelmiségi elit igényeihez és normáihoz fognak, vagy tudnak igazodni.

Akik pedig korábban falták a regényeket, verseket iskolás, középiskolás korukban, azok is egy Jókaiéval lényegében azonos nyelvi és kommunikációs közegben tették ezt, legalábbis ami az igényes köznyelvi normákat illeti. A hatvanas évek Jókai-kiadásaiiban már szaporodnak a magyarázó lábjegyzetek, de lényegében csak az idegennyelvi elemek feloldásai. A korszak — részben — népszerűsítő monumentális történelmi filmjei nyelvi szempontból csöppet sem voltak megalkuvók e normához képest. A filmes recepció, vagy egyszerűbben az érthetőség és befogadhatóság szempontjából a mai gyermekek számára manapság kezdik elérni az eredeti olvasmányok kritikus szintjét.

Paradigmaváltás

Lassú, unalmas, érthetetlen. Napjaink kortünete? A tempó, téma, nyelvi megfogalmazás nemcsak Jókai és a 20. század között szenvedett paradigmaváltást. Az 1960-as évek olvasó ifjúsága vajon bújta-e az antik eposzokat, a középkori lovagregényeket, a 16. századi széphistóriákat, a 18. századi levélregényeket — hogy csak egy-egy kor legpopulárisabb műfajait emeljem ki. Nem. Jókait, Dickenst és Kosztolányit legfeljebb, s bizonyosan nem azért, mert ezek kötelező olvasmányokként szerepeltek az iskolai tananyagban, hanem mert élvezetet jelentettek számunkra. Ha nem okoztak volna, ha nem értették volna, ha a szövegek tempója, témája, megfogalmazása oly mértékben eltért volna mindennapos nyelvhasználatuktól, mint a mai ifjúságétól, akkor nem olvasták volna, nem ennyien, nem szívesen.

Mindez azt jelentené, hogy Jókait sutba dobhatjuk? Engedjünk a nyomásnak, hogy „igénytelen” hétköznapi szövegek megértésévé silányodjon iskolai irodalmi-nyelvi nevelőmunkánk? Nyilván nem. Vigyáznunk kell azonban, hogy irodalmi és kulturális igényességnek álcázott arroganciánk ne vezessen ugyanabba az utcába, melybe például a klasszikus zene befogadására nevelés már egy évszázada, de legalábbis Kodály Zoltán halála óta tart. Azt a küzdelmet ugyanis talán már fel is adtuk. Talán már értelmét sem látjuk. Az olvasás kultúrájának elsorvadása még drámaként jelenik meg. Pedig gyermekeink zenét is hallgatnak, napestig. Ahogy olvasnak is. Silány zenét és silány szövegeket? Fogalmazzunk úgy: könnyen be-



Kulturális örökségünk megőrzése

fogadható zenét és szövegeket. Mert a nehezebben befogadható, de még számunkra, talán számukra is élményt adó művek élvezetére nem tanítjuk meg őket. A probléma egyébiránt nem is annyira a klasszikus művek megközelítésében jelenik meg, mint inkább a kortárs alkotásokéban. A klasszikus zene hallgatásában megtart a melódia szépsége, a klasszikus képzőművészetben az ábrázolás nagyszerűsége vagy érdekessége, az irodaloméban a nyelvi tükrözés élménye. De Bartók még nyomokban megjelenő kakofóniája, Jackson Pollock absztrakt expresszionizmusa és Proust vagy éppen Ottlik időkezelése után már *érteni* kellene azt a nyelvet, melyet a muzsikusként, a festő és a regényíró használ, s amely nyelven az ugyanazt értő közvetlen elődei, ha nem is bocsátanak meg neki, de értenék, hová tart. És ezen a ponton a nevelés-oktatás szempontjából is összeér a kérdés: vajon ugyanazért nem olvassák Krasznahorkai és Jókai regényeit? És ugye, azért, mert egy — ismét, sok ezredszerre is — „silány és érték nélküli nemzedék” nő fel mellettünk?

A kulturális örökségünkhöz való hozzáférés, értékeinek megismerése és magunkévá tétele, őseinkkel való közös nyelvünk megőrzése nyilvánvaló kötelességünk, gyökeret képző, személyes és társadalmi identitást formáló feladatunk. E feladat megvalósítása azonban a családban, az iskolában, a társadalomban átgondoltságot, megfelelő, a kornak is megfelelő stratégiát igényel.

Mindenekelőtt le kell mondanunk arról, hogy gyermekeinknek mindent megtanítsunk, s ők mindent elolvassanak. Magyarországon a 19. század vége óta, a klasszikus polgári életmód és oktatási rendszer általánossá válásával indult meg az a folyamat, melyben görcsösen igyekszünk felhalmozni és megőrizni minden olyan anyagi és szellemi kincset, melyhez egyszer hozzájutottunk. Képezzük el nagyszüleink, dédszüleink világhírű elit iskoláit, a Fasori Gimnáziumot, a pesti Piaristákat, a Markó utcai Főreált — és azt, hogy a nyolc gimnáziumi évük tananyaga irodalomból, történelemből éppúgy a 19. századig tarthatott, ahogy természettudományos műveltségük is a világ addig feltárt összefüggéseire terjedhetett ki. Amit tanultak és — egyebek mellett — kötelező olvasmányként olvastak, a mai, négy éves középiskolák tananyagának töredékét képezi. De a tananyag és az olvasmányok nem cserélődtek, hanem kumulálódtak. Igényünk minden, amit a természettudományok az elmúlt száz évben feltártak — akár csak az említés szintjén, minden, ami a kultúrában, művészetekben valaha létrejött — akár csak az említés szintjén. Ez a stratégia a mennyiségi szempont megkérdőjelezhetőségén túl két fontos pedagógiai buktatót is rejt. Az egyik a mélység, az összefüggések elvesztése, a másik az azonosulás esélyének feladása.

Az említés szintjén gyermekeinkre ömlő tananyag, kép és szöveg, a nyárra feladott, majd szeptemberben kipipált olvasási penzum egyre messzebb visznek a megértés igényétől és lehetőségétől. Pedagógiai kultúránk sajnos javarészt még ugyanígy mennyiségi



alapú. Jó iskola, ahol „sokat” tanulnak, és sokat tanulnak meg, rossz iskola, ahol „keveset” tanulnak, és keveset tanulnak meg. A jó iskola jó pedagógusának tűnik az, akinek a szavára vagy ostorcsapására a diákok megtanulják a sokat — abban az iskolában, azok a diákok, akik jó eséllyel e szavak és ostorcsapások nélkül is megtennék ugyanezt. Ők akár el is olvassák a kötelező olvasmányokat. Hogy miért? Mert az ember elolvassa a kötelező olvasmányokat. Vagy csupán azért, mert nem akarnak „rosszabb” iskolába kerülni. Ami ma, Magyarországon könnyen előfordulhat az emberrel, ha nem hozza a megfelelő mennyiségi mutatókat.

Ami pedig az azonosulást illeti, itt beszélhetünk egyfajta kognitív azonosulásról, vagyis a tudás interiorizációjáról, készség és alkalmazás szintű elsajátításáról (illetve annak hiányáról), de témánk szempontjából ennél is súlyosabb kérdés az érzelmi azonosulás, mely — sok egyéb üdvös fejlemény mellett — az olvasás, a klasszikus szövegek vagy legalábbis irodalmi igényű szövegek olvasásának élményszerűségéhez vezetne. Miközben ugyanis a kémia, történelem, fizika tanítása során még ma is képviselt álláspont, hogy nem élvezni, hanem tudni kell, az olvasás szempontjából aligha vitatható, hogy ott az élmény nélküli tevékenység halva született törekvés. Itt azonban első kérdésünk nem a gyermek és Jókai viszonya, hanem szüleinek és tanárainak kapcsolata a szöveggel.

A szülők és a tanárok viszonya az olvasáshoz

Olvasnak-e szülei Jókait, könyvespolcokkal van-e tele a lakás? Ha nem, akkor a gyermek igen kicsiny eséllyel fog Jókait olvasni. Hiszen egy generációk számára magától értetődő tevékenység többé nem magától értetődő. Televíziót fog nézni, telefonjával babrál. Magától értetődő. De ha Jókai olvasása számunkra nem magától értetődő, miért is esünk kétségbe azon, hogy számukra sem?! Csak azért, mert mi sem úsztuk meg az iskolában a kötelezőket? Fel sem tételezhető álláspont!

Esély sincs rá, hogy a gyermek regényeket olvasson? Hacsak nem kamaszkori lázadásból, serdülő korában, kortárs példákon felbuzdulva. A nagy számok törvénye szerint, a fentiek fényében erre is egyre csökken az esély. Miért is enne lencsefőzeléket az ember, ha otthon csak pizzát evett? Valóban. Miért is eszünk, még spenóton és tejbegrízen nevelkedett felnőtt emberek kínai édes és savanyú levest, lasagnét és bulgur salátát? Alighanem, mert megkóstoltuk és ízlett. Valaki megmutatta, valakik élénk tették, gazdasági, kulturális indíttatásból, egyszerű érdekességként. Vagy magunk tévedtünk be egy firenzei arab étterembe. Gyermekeink esetében, mai oktatási rendszerünkben az utóbbi történésnek egyre kisebb az esélye. Kísérletezésre, kalandozásra, felfedezésre egyre kevesebb a módjuk, illetve iskolai teljesítményükkel (pontosabban megfelelésükkel) csak fordítottan arányos mértékben. De eléjük tehetné valaki Jókait. Kóstolásra. Ahogy a bulgur salátát sem kényszerből esszük.

Mi a helyzet azonban a pedagógus és Jókai viszonyával? Nem mindegy ugyanis, hogy az érzékeny díszített tál lasagne kerül élénk



a szépen megterített asztalon, gőzölögve, szakácsunk visszafojtott lélegzete és átszellemült várakozása mellett, vagy a Rákosi-kor üzemi bölcsijének sztahanovista dadusa nyomja le torkunkon az attól kezdve definíció-szerűen került zöldbabfőzeléket. A pedagógia mestersége ugyanis valójában ebben a különbségben rejlik, s nem abban, hogy a tanár ismeri-e a tananyagot, s eleget beszél-e róla órán, főként pedig, hogy tanítványai aztán otthon megfelelően begyakorolják-e az általa elmondottakat. A „jó” pedagógusról évezredek diákságának volt meg a kialakult képe, s ez a kép az elmúlt évtizedekben, különböző formákban, merítésben rögzült és ismertté is vált. Nem ismerünk olyan kérdőívet, interjút, ahol a különböző korszakok és kultúrák diáksága ne az első öt kívánatos pedagógus tulajdonság közt említené azt, hogy az illető élvezze, amit tanít. Kedves pedagógus-társadalom! Szeretjük Jókait? Olvassuk Swiftet a buszon, villamoson? Odakozmál a családunk vacsorája, mert nem tudjuk letenni Voltaire valamelyik kevésbé ismert művét? Vagy csak diákjaink életéből hiányoljuk ezt az élményt? Félreértés ne essék: alighanem, legalábbis magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusaink, tanítóink igenis szerelmesei nyelvünknek és irodalmunknak, Mórának, Móricznak, Jókainak. De valóban ezt a *szerelmet*, ezt a *gyönyörűséget* tárják tanítványaik elé? Vagy nem ez a tananyag? Pedig Krúdy Szindbádjának, Ottlik Medvéjének, Jókai Baradlay Richárdjának egyetlen mondata, Arany vagy József Attila egyetlen sora, amely ezzel az érzéki szerelemmel, egy jól felépített tanórán, tanítónk visszafojtott lélegzete és átszellemült várakozása mellett kerülne eléjük, olyan kóstoló lehetne, amely megváltoztatja életüket. Ám nem, nem ez a tananyag. Nem csupán a tantervek szabta, hanem a társadalom szabta tananyag sem. A tananyag a *Szindbád*, az *Iskola a határon*, a *Kőszívű ember fiai*, öt Arany- és öt József Attila-vers. A módszer: nyári olvasmány, vagy megtanulni kívülről, majd kikérdezés. „Nem olvastad el? Elégtelen, de kapsz még két hónapot. Akkorra muszáj, hiszen másképp nem írhatunk témazárót belőle.” Mintha egyéves kisfiának mondanám: „itt a nyár, hosszúak a nappalok, gyakorold, fiam, a két lábon járás, elvégre homo sapiens sapiens vagy — ott a nagyszoba. Szeptemberben megnézzük, mire jutottál. Ha nem megy, két hónapot ráhúzhatsz!” És, de csak ha jó szülő vagyok, utána megeshet, hogy néhány szóban össze is foglalom gyermekemnek, miért szép és hasznos a két lábon járás, persze, csak ha ő is jó gyermek, s szavaimat magába vési — szükség esetén pedig visszamondja.

**Populáris kultúra
és magas kultúra**

A következő kérdés: ha már olvasnak, sőt az olvasás reneszánszát éljük, *baj-e*, ha nem feltétlenül Jókait olvasnak? Bajt okoz-e a helyette olvasott blogbejegyzés, bajt okoz-e a Mozart helyett hallgatott rockzene? A klasszikusok szerepéről, hiányáról és közelebb hozásáról már szóltunk. Lássuk azonban történetibb perspektívában a populáris kultúrához fűződő viszonyunkat is.

A populáris kultúra és a magas kultúra, Dionüszosz és Apollón párbaja civilizációnk kezdetén gyökerezik. Mai szemünkkel nézve

és mai értékítéletünk alapján volt olyan korszak, ahol mára teljesen egybemosódnak ezek a frontvonalak: Arisztophanész vérbő komédiáit, Plautust, Petronius *Satyriconját*, Boccaccio *Dekameronját* mérlegelés nélkül a magas kánonba helyezzük. Ma. A görög komédiákból Arany még kipontozta a súlyosabb mondatokat, a római Catullus szerelmes versei pedig még évtizedekkel ezelőtt is tiltott gyümölcsnek számítottak a bőséges latin tananyagban. Van olyan kor, ahol megtűrjük a populáris műveket: a középkori és a reneszánsz tánczenében, a széphistóriákban. Amint azonban elkezdődik mai polgári kultúránk kialakulása, a „civilizáció folyamata”, ahogy Norbert Elias nevezetes műve fogalmaz, folyamatosan elidegenítjük magunktól, legalábbis a látszat, a kommunikáció szintjén a populáris kultúra elemeit. A fogyaszthatóságot, a szórakoztatást vagy éppen az obszcenitást. Brueghel és Bosch képein még ott lóg mind ez a múzeumok falán, Rabelais még ott sorakozik a Pléiade klaszszikusai közt — de mai, pontosabban a 19. század végére jegecesedett művészi-irodalmi igényeink mértékével értelmezhetetlenek. Azóta, legalábbis a közgondolkodásban és az iskolában ezt a távolságtartást sem engedjük el. A reneszánszig szabad populárisnak lenni, addig a régiség megszenteli a műveket, utána egyre gyanúsabbá válik ugyanez. Az olvasási kultúra válságáról beszélünk, s ha bárki a Harry Potter-kultusz jelenlétével replikáz, jó, ha nem pelengéren végzi. Az elmúlt évszázadok olvasó tömegei azonban tesszik, nem tetszik, olcsó kalandregények, ponyvák, de legfeljebb a tankönyvekben említésre sem méltó Karl May, Jules Verne, Rejtő Jenő vagy éppen Passuth László olvasóit jelentik.

Különösen érdekes a populáris kultúrához való viszonyunk újragondolása részben egy olyan korban, amikor a kultúra bármely produktumához gyakorlatilag térben-időben és társadalmilag korlátlan a hozzáférés, tehát egy mesterséges, *de nem megalapozott* szelekció értelmezhetetlen törekvés; másfelől egy olyan korban, ahol a posztmodern kezdete óta maga a magas kultúra adja fel elefántcsonttoronyának építését, s bontja le a populáris kultúrától elválasztó falakat.

Az elit kultúra az iskolában

Az elit kultúra alkotásai közül minden kor rajongott azokért a darabokért, melyek közel álltak hozzá érzelmileg, kifejezőmódjukban. Petőfi dalait, vagy népmesei *János vitézét*, Arany balladáit, Liszt és Kodály magyar tánc- és népzenei hagyományokra épülő darabjait szerettük, szeretjük, de sok esetben szeretik gyermekeink is. Ez a megkérdőjelezett generáció. Ma, amikor Lengyel Péter és Esterházy prózájától Lackfi János, Varró Dániel verseiig maga az irodalom emeli be újra beszélt nyelvünket és hétköznapijaink kultúráját az elit-szférába, új lehetőség nyílna arra, hogy igényes szövegeket, sőt az elit kultúra nyilvánvaló vérvonalát ismét magukhoz közel állónak érezzék gyermekeink. De nem szabadulunk a gyanútól. Ami nem áll kellő távolságban tőlünk, az nem lehet az elit kultúra vérvonala. Sarlatánság. Ha betéved is egy-egy szövegük az iskolai tankönyvekbe, azonnali közfelháborodás várható.

**Katolikus nevelési
felelősségünk**

A katolikus nevelési felelősségünkről alkotott általános kép pedig egybevág ezzel a nevelés helyett elvárás alapú szemlélettel. Néha a katolikus nevelésért-oktatásért felelős szakmai berkekben is hajlamosak vagyunk a katolikus pedagógiát egyfajta „értékközpontú” kulturális őrző-védő hadállásként értelmezni. Szerencsére a II. Vatikáni zsinat nevelésről szóló nyilatkozata, a *Gravissimum Educationis*, illetve az annak folyamatos kibontásán és éltetésén munkálkodó vatikáni Nevelési Kongregáció az 1977-es *Katolikus iskola*, az 1997-es *Iskola a harmadik évezred küszöbén*, és a 2014-ben, még csak munkaanyagként publikált *A nevelés ma* című — egyéb, a nevelés kérdését is érintő pápai és más egyházi megnyilatkozásokon belül kimondottan az iskolai munkára koncentráló — nyilatkozataiban világossá válik, hogy egyházunk görcsös bezárkózását és formális hagyományokhoz való ragaszkodását a zsinaton a kultúra és az oktatás területén is elengedte. Egyházunk élő álláspontja szerint a tanítás, és főleg a tananyag csupán eszköze a nevelésnek. Napjainkban a mód, ahogy a gyerekek tanulnak, fontosabbnak tűnik, mint az, amit tanulnak. Ugyanígy a tanítás módja is nagyobb hatású, mint annak tartalma. A repetitív pedagógia pedig már nem elegendő mód. A tanulók aktív bevonására van szükség, kihívásokra és motivációra: a kutatás, probléma-megoldás alapú tanuláson, a csoportmunka alkalmazásán keresztül. A megfelelő tanulási-tanítási módok alkalmazása esetén természetesen már a tartalmi elemek is visszahelyezhetők funkciójukba, nyilván folyamatosan revizionálva azokat. A katolikus egyház gondolkodása és elszakadása egy önmagáért való (vagy újraértelmezésre szoruló) kulturális kánon önmagáért való, ráadásul az örökhagyó és az örökös számára is kudarcos átörökítésétől együtt mozog napjaink legprogresszívebb pedagógus-szakmai elvárásrendszereivel. Azaz éppolyan gyanús, mint a kortárs irodalom — nem ugyanazt gondolja gyermekről, tanítóról, iskoláról, tananyagról és kötelező olvasmányról, mint dédapám.

Akár tévedhet is. S lehet, hogy dédapám tévedett. Bár az is lehet, hogy ő is lázadó volt. Legfőképp pedig arra gyanakodhatunk, hogy valójában egy elképzelt dédapa álláspontjához ragaszkodunk. Bőrébe bújunk, és aggódni kezdünk. Miközben az olvasás reneszánszát éli.