

Az irodalomoktatás helyzete napjainkban az oktatáspolitikai döntések tükrében

Az irodalomoktatás válságban van, elavult a módszerek és a célok szintjén, nem képes motiválni a tanulókat, amelynek következtében egyre kevesebb az emelt szinten érettségi vizsgát választó diák.

A magyar- és azon belül az irodalomoktatás kérdése jogosan foglalkoztatja hosszú ideje az oktatási rendszerben szereplőket (tanárok, diákok, szülők), hiszen a téma rengeteg embert érint, és valós az az észlelés, hogy a tárgy jelenlegi felépítése, meghatározott céljai és a gyakorlat, valamint a mindennapi élethez szükséges kompetenciák sokszor távol vannak egymástól. Mindezek ellenére a magyar nyelv és irodalom egyike a kötelező érettségi tárgyaknak, kulturális értéke, hagyományteremtő ereje vitathatatlan, amelynek köszönhetően a mindenkori kormányzás feladatának tekinti újra meg újra átdolgozni azt – akár az oktatáspolitikai egyéb aktorainak (Kozma, 2012. 20.) bevonásával vagy anélkül. A változások megértéséhez szükséges megvizsgálni az irodalomoktatás alakulását az 1970-es évektől az ezredfordulón át napjainkig, illetve a tárgy jelenlegi helyzetét, az elmúlt évek változásait annak mind felépítését, mind koncepcióját illetően. Az irodalomoktatás összetettségét annak folyamatosan változó társadalmi megítélése mellett identitásképző mivoltának köszönhetően időről időre egyfajta politikai kiszolgáltatottság is jellemzi, amely nehezíti a tárgy évtizedes tradícióinak újragondolását. Pontosabban, szinte ellehetetleníti ezen újragondolások gyakorlati megvalósítását, hiszen valahol érinthetlenné vált az irodalomtanítás számos aspektusa, amelynek köszönhetően nem jött létre a kívánt paradigmaváltás sem annak ellenére, hogy a tantárgy történetében erre több alkalommal kínálkozott lehetőség.

Bevezetés

Az oktatás helyzetével, a magyartanítással – vagy szűkebben az irodalomtanítással – kapcsolatban senki sem rest véleményt formálni. Mindenekelőtt a magyartanítás és az irodalomtanítás közti különbségek rövid tisztázása következik, mivel a köz-tudatban gyakran szinonimaként jelenik meg a két fogalom. Előbbi magában foglalja a magyar nyelvtan- és az irodalomórákat is, azaz a két tantárgyra együtt hivatkozik, utóbbi pedig kizárólag az irodalommal, irodalomtudománnyal, irodalomtörténettel foglalkozó

tantárgyat nevezi meg. A továbbiakban főleg az irodalomtanítás, irodalomoktatás fogalmakat használom, azonban bizonyos esetekben a magyartanítás is megjelenik – ez a dolgozatban mindig szinonimaként értendő. Gyakran olvasható megállapítás, hogy az általános iskola felső tagozatán és a középiskolákban az irodalomoktatás válságban van (Arató, 2005; Gombos, 2015; Molnár, 2015; Varga, 2021), vagy fogalmazhatunk úgy is, hogy elavult (Kispál, 2019; Kuser, 2019) a módszerek és a célok szintjén, s ezért egyre kevesebb a tárgyból emelt szinten érettségiző diák (Varga, 2021) – mint ahogy fentebb is utaltunk erre. Zsolnai József (2006. 91.) úgy fogalmaz, hogy az irodalompedagógia „évtizedek óta nem találja a helyét”. Sajnos a leggyakrabban mindössze a kötelező olvasmányok kérdéskörét kapja fel a közvélemény, hiszen ez az a pont, amellyel kapcsolatban a legtöbb embernek van személyes élménye, tapasztalata, esetleg (negatív) emlékei, amely alapján feleslegesnek, idejétmúltnak, avított tartja az irodalomórát. Gyakorló pedagógusként számos alkalommal találkoztam ellenállással, értetlenkedéssel a diákok részéről az irodalom(óra) hasznosságát, létjogosultságát illetően, sokszor meg kellett védenem a tárgy „becsületét” egy-egy vita alkalmával, amikor teret engedtem a tanulóknak – sokszor jogos – kérdéseinek például azzal kapcsolatban, hogy miért kell tizenöt évesen ókori, tizenhat évesen barokk szövegeket olvasni, amikor alig találnak kapcsolódási pontokat az egyes témákkal. Pedig ahogy Kulcsár Szabó Ernő (2006) rámutat, a művészi kommunikáció célja önmagunk megértése, amelynek egyik eleme az „esztétikai tapasztalatban való közösséggé válás”, a tőlünk eltérő megértés, olvasat által saját magunk „újraértése” (2006. 44.). Tehát nem mindegy, mit gondolunk az irodalomról, mit tekintünk egyáltalán irodalomnak, amely felfogást nagy mértékben alakítja iskolai tapasztalatunk. Ezzel egybehangzó Bókay Antal (2006) véleménye is, miszerint a befogadóközpontú irodalomtanítás nem a nevelést vagy épp az irodalomtudomány fogalmi hálóját kívánja átadni a tanulóknak, hanem sokkal inkább „önismereti terápiaként” működik, élményközpontú és tömegkultúra alapú. Fűzfa Balázs (2021) egyenesen odáig megy, hogy megállapítja, a tantárgy jövőbeni alakulása azon áll vagy bukik, hogy nélkülözhetetlenné tud-e válni a társadalom számára, felismerik-e a tárgy szervezéséért felelősök, hogy a tanítási folyamat és az irodalom „eredendően ellentétes természetét” a jelenlegi iskolai rendszer nem képes összehangolni. Hiszen míg a tantárgyak többsége a reprodukтивitást, az ismétlést, az állandó bevést támogatja, addig az irodalom mint művészeti ág a produktivitásra, az egyéniség és a sajátos látásmód kibontakoztatására, a sokszínűségre épül. Pedig – ahogy a fentebbi példa is mutatja – az irodalom tantárgy értelmének megfogalmazása sokszor hiányzik a köztudatból: aki képes érteni és értelmezni a szépirodalmi alkotásokat, amelyek az adott nyelv legmagasabb szintű konstrukcióinak tekinthetők, az könnyebben érti és értelmezi az őt körülvevő világot, hiszen „pontosabban tudja dekodolni az őt körülvevő jelrendszereket” (Fűzfa, 2021. 389.).

A fentiek is mutatják, hogy az irodalomoktatáshoz kapcsolódó problémakör széles rétegeket mozgat meg, főképp a tárgy aktuális, elméletközpontú felépítése és a mindennapok gyakorlatorientáltsága közötti távolságnak köszönhetően. Mivel azonban a magyar nyelv és irodalom hosszú ideje kiemelt helyen van érettségi tárgyként, alakulása-alakítása gyakran az érdeklődés középpontjába kerül – oktatáspolitikai szinten is. Jelen tanulmány a középiskolai irodalomoktatás alakulástörténetének áttekintését követően a tantárgy jelenlegi helyzetére fókuszál, kiemelve és értékelve a közelmúltban történt változásokat.

Az irodalom tantárgy helyzete, alakulástörténete középiskolai fókusszal az ezredfordulói

Az irodalomoktatás és az irodalomtudomány közös pontjaként megnevezhetjük azt a törekvést, hogy olyan eljárásokat, modelleket alakítsanak ki, amelyek lehetővé teszik a szépirodalmi szövegek olvasását, megértését, értelmezését, és ezek a stratégiák különböző szövegeken is alkalmazhatók legyenek. Emellett az irodalomoktatás elengedhetetlen feladata lenne, hogy reagáljon az irodalomtudomány által kialakított beszédmódokra, változásokra, mert az irodalom folyamatos változása által az elavult megértési modellek gyakran alkalmazhatatlanná válnak (Bókay, 2006). Ha ez nem így történik, akkor erősen elválik egymástól az iskolai megértési mód és az éppen aktuális irodalomértés. Ehhez kapcsolható Zsolnai József gondolatmenete (2006. 94.) is, amely felveti a kérdést, hogy az irodalomértés új koncepcióit, olvasatait hogyan lehetne beépíteni az irodalomtanulás menetébe, hiszen az irodalompedagógia „nem élhet meg az irodalomtörténeti, a szövegnyelvészeti, a stilisztikai, a szemiotikai, az esztétikai stb. eredmények tudomásulvétele nélkül”.

Irodalomoktatásról hazánkban a 19. század közepétől beszélhetünk, a kapcsolódó tankönyvek első kiadásai az 1840-es években jelentek meg, amelyek mai szemmel főképp szöveggyűjteménynek nevezhetők, hiszen igyekeztek kiszolgálni a „klasszikus” irodalomórát: az irodalomtörténet tanítását (Füzfa, 2016. 11–21.). E cél elérésének szolgálatában a tudomány közvetítésére felesküdt *tanár* állt, aki jelen esetben az irodalomtudomány és az irodalomtörténet oktatásának mestere volt, „annál jobb tanárnak látszott, mennél jobb szaktudós” volt (Kozma, 2012. 33.). Az irodalom tantárgy ekkori arca leginkább a Toldy Ferenc és Arany János által kialakított vonalat képviselte, amely a magyar irodalom kiemelkedő alakjainak életét és műveit helyezte a középpontba (Füzfa, 2021). Ez az irány a mai napig fennmaradt, és meghatározza a tantárgyról alkotott képünket. Arany János jelentősége az irodalomoktatás tekintetében azonban kiegészül az első műelemzésekkel, amelyeket Gyulai Pállal készítettek. A műelemzés fontossága, hogy először igyekszik a műalkotást megérteni, értelmezni, nem a történeti háttérből kiindulva értelmez, hanem éppen fordítva: a produktumot helyezi előtérbe (Bókay, 2006). Annak ellenére, hogy egy, Kölcsey és később Babits által képviselt, a gondolkodást és a gondolatok kifejezését előtérbe helyező szemléletmód is megjelent, a 20. században csak elvi változás történt a tárgyat illetően, mégpedig az esztétikum szerepe és fontossága csökkent az ideológiai eszmék előtérbe kerülésének köszönhetően. Míg az 1970-es években Nyugat-Európában, az Egyesült Államokban vagy Japánban a „hagyományos kultúrák közvetítését” felváltotta egy jelenre koncentráló rendszer, amely a személyiség formálását, a kreativitást, a kommunikációs készségek és a nyelvi kompetenciák fejlesztését tűzte ki célul¹ (*londoni iskola*), addig Magyarországon inkább egy konzervatívabb oktatási koncepció uralta a magyartanítást, mégpedig a *cambridge-i iskola* modellje (Kerber, 2002.), amelynek fő célja a klasszicizált műveltségismény közvetítése, a nemzeti identitásképzés. Ez utóbbi kulcsszavai a kánonkövetés és kánonátadás, valamint a történeti tudás megosztása voltak, míg előbbi inkább hasznossági szempontok alapján definiálta a tantárgyat, teret engedve a személyre szabott irodalomtanításnak, a szövegértési és kreatív írásgyakorlatoknak (Füzfa, 2021; Kispál, 2019. 21–22.).

A *cambridge-i* modell alapja az átadandó tudásanyag, amely nem változik, legfeljebb bővül az idő előrehaladtával, korszerűsítésre nincs szüksége. Sőt, az irodalomértés központi fogalmaként a szerző és a mű eredetisége szerepelnek, amely nézőpont a szerzőt kiemelt helyen kezeli, a gondolatok, kompetenciák „egyedi és eredeti birtokosaként”, ez pedig határt húz a megértés és a befogadó közé: a befogadást „csupán passzív obszervációként” engedélyezi (Kulcsár Szabó, 2006. 46.). Ennek köszönhető

az irodalomtörténet-központú oktatás azon vonása, mely az életrajzok tárgyalására épül, hiszen csak úgy érthetjük meg, élhetjük át a műalkotás üzenetét, ha az alkotó gondolatvilágába helyezkedünk, azonosulunk vele, azaz átéljük, amit ő élt át (Kulesár Szabó, 2006). Bókay Antal (2006) tovább árnyalja a képet, miszerint a műalkotás egy olyan esztétikai objektumként érthető, amelynek jelentését megszületésének, megalkotásának körülményei magyarázzák, alakítják. A Szovjetunióban és a szocialista országokban, így hazánkban is e modell egy merevebb változata valósult meg, amelyen keresztül lehetőség volt a rendszer politikai-ideológiai szemléletét közvetíteni. Így az 1945 után bevezetett 8+4 évfolyamos iskolarendszer segítségével ez a berendezkedés majd negyven évre rögzült. Kerber Zoltán (2002) azonban felhívja a figyelmet az irodalom tantárgy 1978-as reformjának köszönhető változására, amely leginkább az ideologizáltság csökkenésében érhető tetten: a törzsanyag kiegészítő elemeket kap, a tudásminimum rögzítődik: a tárgy mozgatórugója, fő vonala a tudományosság lett, azaz a gyakorlatiasságtól való teljes mértékű eltávolodás jellemezte. Ezt az élettől és kortól való elidegenedést az irodalomtudomány és irodalomtörténet középpontba kerülése erősítette, és tovább mélyítette a cambridge-i jelleget, amely modell hosszú időre rögzült a tárgy tanításmódszertanában. Fűzfa Balázs (2021) kiemeli azt is, hogy az 1978-as reformtanterv lehetőség volt a tárgy oly módon való megújítására, hogy a hangsúly a produktivitáson és a kreativitáson legyen. Ez azonban főképp a kánon alakulásában mutatkozott meg, amely a strukturalizmusra alapozott irodalomtudomány térnyerésével állt összefüggésben. A szövegközpontúság is helyet kapott, ezzel kitágítva a tanítandó szövegek listáját a világirodalom és Mészöly Miklós, Ottlik Géza, Pilinszky János felé, létrehozva ezzel egy olyan törzsanyagot, amelynek lényege évtizedeken keresztül változatlan maradt. Ez tehát a hétköznapi gyakorlatban azt eredményezi, hogy az irodalom maga – ahogy Kuser Judit (2019. 31.) fogalmaz – „elszakadva lényegétől”, mindössze irodalomtörténetként van jelen a közoktatásban és köztudatban, amelyben szerzői életrajzokat és életműveket, irodalomelméleti és esztétikai fogalmakat kell megtanulni és megtanítani, amelyek által a tárgy inkább mérhető, semmint a művészet közvetítésére alkalmas terület.

Később, az 1980-as évek közepén az oktatás hatalmi kontrolljának csökkenése abban mutatkozott meg, hogy a tanítandó műveket illetően megteremtődött szakmai konszenzus mellett a tanárnak megnőtt a személyes szabadsága, és az esztétikai érték – mint tananyagot meghatározó szempont – figyelembevételével már választhatott a feldolgozásra ajánlott szövegek közül (Kerber, 2002). Ezzel a változással párhuzamosan jött létre az a „szemlélet- és paradigmaváltás” a pedagógiában, amelyet konstruktív pedagógiának nevezünk. Ez a tanulás- és tanítás-módszertani értelemben vett váltás a fejlődéslelektan, a kognitív pszichológia és a szociológia „újabb elméleti alapvetéseit a tanulásszervezésről, a tanári-tanulói szerephelyzetekről, a tanulási környezet tanulásszervezési hatásairól” alapul véve alakított ki egy olyan pedagógiai irányzatot, amely a tudást személyes

Később, az 1980-as évek közepén az oktatás hatalmi kontrolljának csökkenése abban mutatkozott meg, hogy a tanítandó műveket illetően megteremtődött szakmai konszenzus mellett a tanárnak megnőtt a személyes szabadsága, és az esztétikai érték – mint tananyagot meghatározó szempont – figyelembevételével már választhatott a feldolgozásra ajánlott szövegek közül (Kerber, 2002). Ezzel a változással párhuzamosan jött létre az a „szemlélet- és paradigmaváltás” a pedagógiában, amelyet konstruktív pedagógiának nevezünk.

konstrukciónak tartja, egy korábbi ismeretekre épülő aktív tanulási folyamatnak (Czimer és mtsai, 2015. 9–12.) – épp ellentétesen az irodalomtanításban bevált cambridge-i modellel, hiszen ez utóbbi a tudást egy a szubjektumtól független, objektíven adott külső valóságként fogja fel.

Az 1990-es évek további változásokat hozott az irodalom tantárgyat illetően: többek között a tanári szöveg- és módszerválasztási szabadságnak köszönhetően a tankönyvpiac óriási választékot kínált a pedagógusoknak, amely inkább volt kaotikus, mint segítség (Kerber, 2002). Ennél nagyobb lépés volt a problémacentrikus² tanítási modell, illetve a hozzá kapcsolódó tankönyvek kidolgozása Arató László és Pála Károly által (2007), amely a modern tudományos törekvések mellett az európai oktatási tendenciákat is felhasználta, valamint a szövegértelmezéshez szükséges kritikai gondolkodás fejlesztését is célul tűzte ki (Kerber, 2002).

Itt kell említést tennünk a Magyar tanárok Egyesületének 1996-os megalakulásáról, amely számos továbbképzésével, konferenciájával képviseli a korszerű irodalomtanítást, és ma is segíti a magyartanárok munkáját, az említett problémacentrikus modellre építve és azt továbbgondolva alakítja szemléletmódját.

A harmadik – az egész oktatásra, nem csak az irodalom tantárgyra vonatkozó – újtás az első *Nemzeti alaptanterv* (továbbiakban NAT) megalkotása volt (Kerber, 2002; Kozma, 2012. 145.).

A *Nemzeti alaptanterv* bevezetése

A NAT szakmai keretnek indult, egy olyan tantervnek, amely érvényes lehet a 8+4-es rendszer mellett a 4+8-as vagy a 6+6-os rendszer esetében is. Kozma Tamás (2012. 145.) arra is rámutat, hogy a *nemzeti* szó ebben az esetben az egész országra kiterjedő szabályzatot jelent, amelyen „belül további, [...] konkrétan tanterveknek kellett (volna) elkészülniük” (zárójeles kiemelés az eredetiben, R. J.). Ezek a pontosítások azonban 1994 és 1998 között nem valósultak meg, és a központi támpontok helyett a helyi innovációkra, azaz a helyi tantervekre fektették a hangsúlyt. Arató László³ (2005) ennek okát a liberális oktatáspolitikai szabadságesszményében látja abban az értelemben, hogy az így kifejlesztett NAT tág keretein belül a tananyag helyi elkészítése, a központi taneszközök helyi adaptálása, tantervek elkészítése az iskolákra és a tanároknak hárult. Az ebben rejlő lehetőségek mellett a vezetőtanár kifejti, hogy „ezzel a szabadsággal a valóságosan létező pedagógusok nem tudnak élni”, főképp a túlterheltség miatt, ennek következtében a kialakított helyi tantervek és tanmenetek gyakran a régi tanterveknek az átalakításával, „összeollózásával” jöttek létre, sok esetben semmi olyan módszertani újítással nem élve, amelyre egyébként lett volna lehetőség. Ez pedig ahelyett, hogy előrelépést mutatott volna a megszokott célokhoz, módszerekhez képest, éppen azok további elmélyítését hozta magával. A szerző (2005) még hozzátézi, hogy voltak olyan iskolák és tanárok, akik képesek voltak élni a szabadság adta lehetőségekkel, így amikor az Országos Közoktatási Intézet bekérte az elkészített tervezeteket egy tantervbankba, vegyesen érkeztek vissza szakmailag minőségi, illetve kevésbé előremutató fejlesztések és tanmenetek is.

Az irodalomoktatás NAT-ban lefektetett céljai között az 1990-es években és a 2000-es évek elején még főképp a történelmi tudás átadása szerepelt amellel, hogy – a nyelvtannal egybehangzóan – a szövegértés, a szövegalkotás, a kommunikációs készségek fejlesztése, az önművelés, ítélőképesség, erkölcsi és esztétikai érzék fejlesztése, valamint az olvasás megszerettetése is helyet kapott (Kerber, 2002; Kispál, 2019. 21–22.). Azaz a már sokszor említett cambridge-i iskola elvei még mindig előnyt élveztek a londonival szemben, azonban már megjelent az oktatáspolitikai aktorainak egy olyan rétege, akik szintézist szerettek volna létrehozni e kettő irányzat között.⁴ E kezdeményezések egy

hermeneutikai alapú, a recepcióesztétikát is figyelembe vevő utat határoztak meg, igyekezték felszámolni – vagy legalábbis gyengíteni – a kronológiaalapú oktatási modell egyeduralmát (Kispál, 2019. 22.). Amellett, hogy a NAT rögzítette a magyar nyelv és irodalom tantárgy helyét a műveltségterületek között, a tárgy egyfajta integráló szereppel gazdagodott Kerber Zoltán (2002) szerint, mégpedig oly módon, hogy például a tánc és dráma vagy a mozgóképkultúra és médiaismeret elemei is színesíthették a tananyagot. 7–8. évfolyamon az óraszámot heti négy alá csökkentették, azaz felső tagozatban és középiskolában 12%-os arányban szerepelt a tárgy a többi műveltségterülethez⁵ képest, amely óraszám később kevésnek bizonyult a tananyag mennyiségének tükrében. Már ekkor felmerült több, napjainkban is aktuális kérdéskör, mégpedig a kötelezően tárgyalandó művek száma és összetétele, a korszerűbb szemlélet létjogosultsága is.

2000-ben az új NAT-tal együtt érkezik a kerettanterv is, amely éppen az előzőekben tárgyalt szabadságot szüntette meg, hiszen a NAT és a helyi tantervek közé illesztett kerettanterv pontosan meghatározza, milyen témaköröket kell az irodalomórán tárgyalni, mennyi idő van egy-egy életműre, szerzőre, tehát egyfajta „recentralizáció” (Arató, 2005) következett be. A lépés a fejlődés szempontjából egyértelmű hátrányai mellett a tanárok egy része örömmel fogadta a szorosabb keretet, hiszen ezáltal megszűnt a tervezési kötelezettség. Azonban azok, akik korábban kifejlesztettek egy haladó szellemiségű tantervet, akkreditálni voltak kötelesek azt, amely folyamat anyagilag és időben is megterhelő volt. Nem csak a fentiekben volt előíróbb az új NAT: az óraszámokat sem százalékban, hanem évre lebontva határozta meg (heti 4 óra a középiskolában), illetve felépítésével a kronologikus szemléletű irodalomoktatást erősítette meg annak ellenére, hogy törekedett a képességfejlesztés hangsúlyozására is (Kerber, 2002).⁶

A 2000-es évek elején még egy meghatározó változás lépett életbe a közoktatásban: a 2003-ban véglegesített, 2005 júniusában pedig alkalmazott kétszintű érettségi rendszer (Sipos, 2006. 26.). A 2005 szeptemberétől felmenő rendszerben bevezetett új szabályozás olyan kimeneti követelményeket kér középszinten, amelyek a gyakorlati tudást helyezik előtérbe, hiszen az olvasási

2000-ben az új NAT-tal együtt érkezik a kerettanterv is, amely éppen az előzőekben tárgyalt szabadságot szüntette meg, hiszen a NAT és a helyi tantervek közé illesztett kerettanterv pontosan meghatározza, milyen témaköröket kell az irodalomórán tárgyalni, mennyi idő van egy-egy életműre, szerzőre, tehát egyfajta „recentralizáció” (Arató, 2005) következett be. A lépés a fejlődés szempontjából egyértelmű hátrányai mellett a tanárok egy része örömmel fogadta a szorosabb keretet, hiszen ezáltal megszűnt a tervezési kötelezettség. Azonban azok, akik korábban kifejlesztettek egy haladó szellemiségű tantervet, akkreditálni voltak kötelesek azt, amely folyamat anyagilag és időben is megterhelő volt. Nem csak a fentiekben volt előíróbb az új NAT: az óraszámokat sem százalékban, hanem évre lebontva határozta meg (heti 4 óra a középiskolában), illetve felépítésével a kronologikus szemléletű irodalomoktatást erősítette meg annak ellenére, hogy törekedett a képességfejlesztés hangsúlyozására is (Kerber, 2002).⁶

és szövegértési, valamint szövegalkotási képességeket igyekszik mérni. Ez azzal is jár(hatna), hogy – ahogy Sipos Lajos fogalmaz – „a szöveg befogadásában a diákok egyre gyakrabban eljutnak a szövegvilág analíziséig, az önmagukra és a létezésre vonatkoztatásig. [...] A tananyag mennyiségi csökkentése után most sikerülhet a tanítással az olvasási és szövegértési képességet a felnőttkori élet igényei szerint alakítani” (Sipos, 2006. 27.). A szerző különben az irodalomoktatás paradigmaváltását⁷ jósolta tanulmányában, azonban mint később látni fogjuk, ez nem történt meg napjainkban sem. A kétszintű érettségi bevezetése előremutató volt, hiszen a nemzetközi tendenciákban is előnyt élvező kommunikációs és kompetenciaalapú, szövegértésre koncentrálni tanítási elveknek próbál megfelelni – állítja Füzfa Balázs (2011. 6–7.), aki – Sipos Lajoshoz hasonlóan – egy markáns változást várt az irodalomtanításban, amely változás alapja a produktivitás, az örömelvű alkotás, a kutatás és a kreatív gondolkodást fejlesztő gyakorlatok lesznek. Azonban a tanítandó művek listáját nem változtatta meg jelentősen a vizsgarendszer átalakítása (Füzfa, 2021).

A fent jóslott paradigmaváltás nem következett be a 2012-ben kiadott NAT, a 2013-ban hozzátett kerettantervek, majd a 2014-ben megalkotott tankönyvrendelet esetében sem (Füzfa, 2016. 11.). A várttal szemben a tananyag tartalmának erőteljes (90%-os) szabályozottsága, a hozzáférés eszközeinek csökkentése a konzervatív nevelési-oktatási értékek irányába mutatott. Mindez annak ellenére, hogy 2008 és 2011 között Füzfa Balázs a Krónika Nova Kiadó gondozásában megjelentette új típusú irodalomtankönyvét (2010), amely az élményközpontúságot hirdette, illetve 2013-ban az OFI megbízásából a magyar irodalom tantárgyhoz „B” változat néven kerettantervet is szerkesztett, amely tükrözte „az irodalom tanításának módszertani változásait és az irodalomtudományban az utóbbi évtizedek során végbement szemléletbeli átalakulásokat. Ezek szerint az irodalmi alkotások önmagunk és a másik ember megismerésének egyéb módszerekkel és eszközökkel nem pótolható lehetőségeit adhatják számunkra. Az irodalom születésének mai tendenciái jelzik az irodalomnak – elsősorban mint kulturális közegnek, beszédmódnak – a »használatára« vonatkozó új, IKT- és tanítási eszközök, módszerek, tananyagok előtérbe kerülésének szükségességét” (Füzfa, 2016. 20–21.). A tervezet kései elfogadása miatt gyakorlatilag ismeretlen maradt a szakmában annak ellenére, hogy a szerző a paradigmaváltás felé tett kísérletként tekint a „B” jelű kerettantervre (Füzfa, 2021). A tárgy lassú fejlődésének a tankönyvpiac teljeskörű államosítása vetett véget, hiszen az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet által kapkodva fejlesztett tankönyvek átvették a szerepet ingyenes taneszközként, kiszorítva az addig elérhető választékot. Ennek köszönhetően a tankönyvpiac fokozatosan szűnt meg 2012 és 2020 között. Ez a tendencia éppen a tárgy változatosságának mond ellent (Füzfa, 2021).

A 2012-es NAT a magyar nyelv és irodalom tantárgy fő feladatának a nemzeti műveltség, az egyetemes kultúra, az erkölcsi érték közvetítését jelöli meg emellett, hogy a tanuláshoz és a munkához szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök fejlesztésére, egyéni és csoportos munkavégzésre is ösztönöz, megerősíti a hazafiság érzését. Kijelöli, hogy olyan módszereket, munkaformákat kell alkalmazni, amelyek a tanulókat mint cselekvő, aktívan részt vevő személyeket erősítik (NAT, 2012. 13.). Továbbá felhívja a figyelmet az intézmény szakmai önállóságának lehetőségére a „kerettantervekben kötelező tartalommal nem szabályozott időkeret” szabad felhasználásával – amely mindössze 10% (Kerettanterv, 2012). A *Nemzeti alaptanterv* rámutat a tantárgy kulcsfontosságú szerepére is, amelyet a többi műveltségterület elsajátítását illetően játszik, illetve meghatározó mivoltára a tanulás teljes folyamatában. Célként határozza meg az irodalmi művekkel folytatott aktív párbeszédet, amely révén a tanuló befogadóvá válik, szembesül a művekben felvetett alapvető, az élettel kapcsolatos kérdésekkel, ezáltal a tantárgy elősegíti, hogy „a diákokban megeremtődjék a hagyomány elfogadásának és alakításának párhuzamos igénye” (NAT, 2012. 29.). A dokumentum szól az olvasási kedv

felkeltéséről és megerősítéséről is, illetve hangsúlyozza, hogy az irodalom mint művészet hozzájárul az ön- és emberismeret, a képzelet, a kreativitás, a sokoldalú és többjelentésű művészi hagyomány mélyebb megértéséhez (NAT, 2012. 29.). Mindezen törekvések és célok kiegészülnek fejlesztési feladatokkal, amelyek elvégzésére a tantárgyat hivatottak tartják. Többek között az érvelésben való jártasság kialakítása, a mai köznyelvtől eltérő szövegek megismerése, megértése, felkészülés az élethosszig tartó tanulásra, az irodalmi művekkel kapcsolatos megközelítési módok alkalmazása, önálló és változatos módszerű vázlatkészítésre való képesség, illetve felismerni, hogy az értelmező olvasás elmélyíti az élmény- és tapasztalatszerzést (NAT, 2012. 30–35.). Míg a fent megnevezett célok és feladatok egy modern, gyakorlatias szemléletű, azaz a korábban említett, az európai vonalhoz közelebbi londoni modell felé nyitó tantárgyfelépítést sugallnak, a NAT 2012 44–46. oldalán megtalálhatók az irodalmi kultúrával és az irodalmi művek értelmezésével kapcsolatos elvárt közműveltségi tartalmak,⁸ amelyek mennyisége messze meghaladja a Kerettantervben megadott órakeretet, amely 9–12. évfolyamon heti 4 tanóra (Kerettanterv, 2012. 4.). Nem az említett szerzők és művek kánonbeli létjogosultságával kapcsolatosan merül fel kérdés, hanem meglátásom szerint ellentmondásba kerül az a NAT-ban megfogalmazott elv, miszerint olvasó, az irodalmi műveket értő és értőn befogadó tanulókat neveljünk, akik képesek alkalmazni a saját élethosszig tartó tanuláskoruk során azokat az olvasói-befogadói elveket, amelyeket elsajátítanak az irodalomórán. A felsorolt szépirodalmi szövegek mindegyike remekmű, esztétikai értéke megkérdőjelezhetetlen, azonban ahhoz, hogy a diákok a tanár segítségével a NAT fejlesztési feladatként megfogalmazott céljainak eleget tegyenek, jóval több időre van szükség, mint amit a kerettanterv meghatároz egy-egy korszak, szerző vagy mű kapcsán, amely időkeretbe a számonkérés, a naptári változások, egyéb iskolai programok miatti óraszámváltozások is beleszólnak. A *kerettanterv* (2012) kiemeli a tantárgy hatását a tanulók lelki-érzelmi nevelésére, rámutatva az irodalmi művek önismeret-fejlesztő képességére, illetve további célként említi a különböző tevékenységekben való tapasztalatszerzést (egyéni feladatvállalás, anyaggyűjtés és előadás, kooperatív tanulás, dramatikus játékok, szövegértelmezési eljárások) is, amely változatos tevékenységekre a heti négy óra alatt, az említett tananyagmennyiség tükrében, teljes osztálylétszámmal kellene a tanárnak időt találni. Talán itt érezhető leginkább az az oktatásbeli paradoxon, amelyre Kozma Tamás (2015. 462.) meghatározása is vonatkozik az oktatással kapcsolatban, mégpedig, hogy míg a tanulás egy alulról szerveződő tevékenység, hiszen az egyén a központi szereplő, addig az oktatás egy felülről lefelé irányuló folyamat, amelyet az oktatás hivatalos aktorai, a törvényhozók, politikusok irányítanak. Mi sem támasztja alá ezt jobban, mint az *alaptanterv* és a *kerettanterv* céljai és feladatai közötti ellentét: míg az előbbi egy felülről meghatározott tevékenységet mutat be, eredményeket vár el, addig a megnevezett tapasztalatszerzési formák inkább a tanulási, azaz az alulról induló folyamat felé adnak útmutatást, azonban mégsem tudnak összhangba kerülni a korábban megnevezett okok miatt.

A 2012-ben bevezetett NAT számos kritikát kapott, amelyek közül egy olyan szempontot mutatunk itt be, amely ma is aktuális: a kronologikus és problémaközpontú irodalomoktatás megítélése közti különbség. 2012-ben – és jelenleg is – a kronológiaalapú irodalomoktatás jellemző hazánkban, azaz az irodalomórán az irodalomtörténet láncolatára felfűzve az iskolai kánon szerzőit és műveit tanítják az irodalomtudomány eredményeivel kiegészülve. Ezt a felépítést támogatják a rendelkezésre álló – és rendelhető – tankönyvek, amelyek ugyanazt a szövegkorpuszt közvetítik több évtizede, továbbá „érintetlen a tankönyvek által kínált jelentéskánon is: többnyire strukturalista értelmezési stratégiát követve közelít a szövegekhez, lényegében nem enged teret az egyéni értelemképzésnek” (Kusper, 2019. 31.). Ennek következtében éppen az irodalom egyik legfontosabb feladata sérül: az olvasó-befogadó diák nem önmaga értelmezi a művet, nincs lehetősége önálló olvasat kialakítására, amely által közelebb jutna a NAT-ban célként megfogalmazott

önmaga és a világ megértéséhez. A kánon alakításában nagy szerepet játszik az iskolai irodalomóra, hiszen a kanonikus szintek közül nem mind emelődik be a tananyagba, ami azonban igen, az meghatározza a kultúráról, önmagunkról és a másiról való gondolkodásunkat, éppen ezért létfontosságú olyan szövegeknek helyet adni, amelyek megszólítják az olvasót, olyan problémát vetnek fel, amely az adott korosztályt érinti (Kusper, 2019. 32.). Ebben a rendszerben tehát szinte kizárólag a szerzői elv érvényesül ahelyett, hogy a diákbefogadói szempontok, a személyesség elve is helyet kapjon. Arató László (Kulin és Arató, 2015. 85.) vallja, hogy az iskolai kánon terjedelme ugyanúgy átgondolásra szorul, mint a kánonközvetítés jelensége és a képességfejlesztés, olvasóvá nevelés kapcsolata. Molnár Gábor Tamás (2015) odáig megy, hogy a jelenleg is alkalmazott tantárgyfelépítés mögött a hetvenes-nyolcvanas évek műveltségfogalmát és szokásrendszerét sejtí, és rámutat: addig nem lehet érdemi megújulás, amíg az irodalom célját és fogalmát nem határozzák meg, és ehhez kapcsolják a szakmai és didaktikai feladatokat, hiszen túl sok mindennek kell az irodalomnak és az irodalomoktatásnak megfelelnie (ld. NAT, 2012).

A problémacentrikus irodalomoktatás támogatná az irodalom mint művészet és mint esztétikai rendszer felépítését, működését, sokkal kevésbé szabályalapú, lehetővé tenné a differenciált oktatást, a kortárs vagy lektűr szövegek bevonását is – olyan szövegeket, amelyek a diákbefogadó élethelyzetéhez, korosztályi problémáikhoz közelebb állnak. Ez utóbbi abból a szempontból is előremutató lenne, hogy – ahogy Závada Pál fogalmaz (2021) – ne legyen az irodalomoktatás egy „múzeumi kultúrszörny”, hiszen a tanulók a nyelvi távolság hatására holt jelenségnek tekintik az irodalmat (Kusper, 2019. 32.). A problémacentrikus vagy témaközpontú (Kusper, 2019. 34.) elv nem jelenti a kronologikus elv teljes eltörlését, csupán hangsúlyeltolódást, a kortárs és a klasszikus szövegek párbeszéde kerülne a középpontba, rendezőelvként inkább témakörök, motívumok hatnának, nagy szerepet kapna a kommunikációs készségfejlesztés, az egyéni és kollektív önismeret, a jelen felől lehetne a múltbeli szövegek felé közelíteni, amely lehetővé tenné, hogy a diákok érteni is megtanulják a klasszikusokat, aktív befogadóként legyenek jelen az irodalomórán (Kulin és Arató, 2015. 81–82.).

A legújabb Nemzeti alaptanterv

2020-ban, a koronavírus következtében életbe lépő karanténidőszakkal szinte egyidőben adta ki a kormány az új Nemzeti alaptantervet, amelynek mind megjelenési időpontjával, mind tartalmával kapcsolatban kérdések merültek fel több fórumon is, többek között az Élenjáró Gimnáziumok Igazgatóinak Grémiuma (ÉGIG, 2020) fogalmazta

A problémacentrikus irodalomoktatás támogatná az irodalom mint művészet és mint esztétikai rendszer felépítését, működését, sokkal kevésbé szabályalapú, lehetővé tenné a differenciált oktatást, a kortárs vagy lektűr szövegek bevonását is – olyan szövegeket, amelyek a diákbefogadó élethelyzetéhez, korosztályi problémáikhoz közelebb állnak. Ez utóbbi abból a szempontból is előremutató lenne, hogy – ahogy Závada Pál fogalmaz (2021) – ne legyen az irodalomoktatás egy „múzeumi kultúrszörny”, hiszen a tanulók a nyelvi távolság hatására holt jelenségnek tekintik az irodalmat (Kusper, 2019. 32.).

meg véleményét. A nyilatkozat kimondja, hogy míg alapvetően fontos időről időre átgondolni, átdolgozni a NAT-ot, azonban még a korábbi változatnak sem történt meg az „érdemi bevalás-vizsgálata”. Emellett rámutat arra is, hogy a 2020-ban megjelent *alaptanterv* formálódó anyagát utoljára 2018-ban, mindössze egy hónapon keresztül vizsgálhatta és véleményezhette a szakmai és társadalmi nyilvánosság, ami egy ilyen kulcsfontosságú dokumentum esetében nem elegendő, ezért elsősorban a nyilvánosságra hozást kérik egy esetleges szakmai diskurzus reményében, és halasztást szorgalmaznak az új NAT életbe lépésével kapcsolatban: a tervezetthez képest egy évvel később, 2021 szeptemberében kerüljön bevezetésre. Az ÉGIG mellett a Piarista Gimnázium tantestületének szakmai kritikája után sorban nyilatkoztak a pedagógusok, iskolák, egyesületek, hogy kérik a dokumentum átgondolását (Eduline, 2020). A nyilatkozat kibocsájtása nem érte el a kívánt eredményt, az iskolák 2020. szeptember 1-jén már az új NAT szerint kezdték meg a munkát.

Az *alaptanterv* hangsúlyozza az aktív tanulói magatartás fontosságát, az olyan tanulás-szervezési formák alkalmazását, amelyek a társas és a felfedezési tanulást elősegítik, illetve a differenciált oktatás gyakorlatban megmutatkozó elveit is kiemeli (NAT, 2020. 5). Ezek az elvek azonban – mivel a diák aktív munkájára építenek – a gyakorlatban a tanórán jóval időigényesebbek, mint például a tanári előadás módszere. Ezt a NAT nem veszi figyelembe, hiszen az alapóraszámot a 9–10. évfolyam esetében kétéves bontásban 7 tanórán állapítja meg, amelynek a pontos felosztását 9. osztályban 3 (1 nyelvtan, 2 irodalom), 10. osztályban a megszkott 4 (1 nyelvtan, 3 irodalom) órában javasolja, azaz csökkenti a magyarórák számát, miközben több időt igénylő tevékenységeket vár el. Szabadon szervezhető órák 9–10. osztályban évi 2–2 órát ad.

A korábbi irányelvekhez képest előtérbe helyezi a tantárgy szerepét a nemzeti öntudatra való nevelésben, olyan szerzőkkel erősítve ezt meg, „akik igazodási pontként erkölcsi magatartásukkal, kiemelkedően magas szintű életművükkel alapvetően határozták és határozzák meg a magyar közgondolkodást” (NAT, 2020. 11.). Többször kitér a kulturális értékek közvetítésének fontosságára, a morális, esztétikai és érzelmi fejlődés elősegítésére. Említést tesz a tanári szerepről és feladatköréről, amelyben a példamutatás és a szakma iránti elkötelezettség meghatározó. Alapelvként határozza meg, hogy a magyartanításban nincs kitüntetett didaktikai modell, tanítási vagy értékelési mód, a tanár szabad döntése, milyen módszertani eszközrendszerrel használ, hogy tanórai élményszerűek legyenek a diákok számára. A 2012-es NAT-hoz képest az órák 20%-át nevezi meg

A 2012-es NAT-hoz képest az órák 20%-át nevezi meg szabadon választott témák feldolgozására alkalmasnak, azonban a Kerettanterv törzsanyagként – azaz kötelező tananyagként – órára lebontva meghatározza, hogy mely témát mikor kell tanítani, sok esetben irreálisan kevés időt adva egy-egy témakörnek (pl. epika születése, görög eposzok 4 tanóra), így a gyakorlatban valószínűtlen, hogy maradna idő a kiegészítő tartalmakra (Kerettanterv, 2020). A törzsanyagban csak „lezárt, biztosan értékelhető életművek szerepelnek” (NAT, 2020), a kortárs alkotókat és műveiket a szabadon maradt órakeret felhasználásával illesztheti be a tanár a tananyagba, azaz a korábbi változathoz képest a mai magyar irodalom képviselői kiszorultak az irodalomóráról.

szabadon választott témák feldolgozására alkalmasnak, azonban a Kerettanterv törzssanyagként – azaz kötelező tananyagként – órára lebontva meghatározza, hogy mely témát mikor kell tanítani, sok esetben irreálisan kevés időt adva egy-egy témakörnek (pl. epika születése, görög eposzok 4 tanóra), így a gyakorlatban valószínűtlen, hogy maradna idő a kiegészítő tartalmakra (Kerettanterv, 2020). A törzssanyagban csak „lezárt, biztosan értékelhető életművek szerepelnek” (NAT, 2020), a kortárs alkotókat és műveiket a szabadon maradt órakeret felhasználásával illesztheti be a tanár a tananyagba, azaz a korábbi változathoz képest a mai magyar irodalom képviselői kiszorultak az irodalomóráról. Ez – ha minden a kerettantervek szerint halad, azaz nincs elmaradt tanóra, olyan tananyag, amely a tervezettnél hosszabb időt igényel – a fent említett két tanóra szorul, azaz szinte teljesen ellehetetleníti a tanulók számára időben és nyelvhasználatban közeli szerzők műveinek nem pusztán említészerű megismerését. Így a dokumentum önmagának mond ellent, hiszen hiába támogatja névleg a tanári szabadságot a tanítási módszer kiválasztásában, ha olyan mennyiségű tananyagot határoz meg, amely kizárja a felfedezési tanulásra irányuló igyekezetet, megfosztva ezzel a tanulókat az élményszerű órák lehetőségétől.

A fentiekből is látszik, hogy érdemi változást, a megszokott cambridge-i modellhez képest elmozdulást nem hozott az új *alaptanterv*, amelynek egyik legmegkérdőjelezhetőbb vonása, hogy az iránymutatásai, kimondott elvei nincsenek egységben azokkal a lehetőségekkel, amelyeket a tananyag mennyiségéből és összetételéből fakadóan a pedagógusok a gyakorlatban biztosítani tudnak a diákok számára. Ezt az ellentétet mélyíti tovább a 2021-ben megjelent érettségi mintafeladatsor is, amely a 2020-as NAT-ban előre jelzett érettségi változtatásokat példázza: a gyakorlatias szemléletű kétszintű érettségi kiegészül egy műveltségi feladatsorral. Eddig az írásbeli vizsga kompetenciaalapú, szövegértésre épülő feladatokat jelentett, a magyar nyelv és irodalom által közvetített tárgyi tudást pedig a szóbeli 20–20 érettségi tétele jelentette (Keisz, 2021), amely bizonyos szabadságot adott a tanárnak a tekintetben, hogy maga hozhatta meg azt a szakmai döntést, hogy a csoport érdekeinek megfelelő témakörre helyezze a hangsúlyt, majd azt kérje számon tétel formájában a megadott vizsgakövetelmény szempontjait figyelembe véve. Így azonban a tanár folyamatos vizsgafelkészítésre kényszerül, hogy a diák sikeres érettségit tegyen, háttérbe szorulnak tehát azok az olvasásközpontú, olvasásnépszerűsítő elvek, amelyeket a NAT maga is megfogalmaz a tantárgy céljai között. Füzfa Balázs (2021) még azt is kiemeli, hogy az irodalomtanítás megújítására törekvő érdemleges kísérlet híján a magyar iskolák többségében még mindig a konzervatív szemlélet szerint tanítanak, így nincs lehetőség arra, hogy ez a hozzáállás kizárja a tanulók mindennapi problémáinak, gondolatainak, alapelveinek beemelését a műveltséganyagba, a tananyagba, ezáltal egyre távolodik az irodalomoktatás és célközönsége: a diákok közönsége egymástól. Bókay Antal (2006) úgy látja, hogy nem elég az irodalomtanítás megújításával kapcsolatban pusztán az egyes részstratégiákra, új ötletekre koncentrálni, hanem az irodalomtudományhoz kapcsolva újra és újra szükség van a megújulásra, egy átfogó új koncepció kialakítását követően.

Az irodalom tantárgy változásait, az azokra gyakran jellemző ellentmondásokat, nehézségeket látva talán kimondhatjuk, hogy a tárgy céljának, az oktatásban betöltött szerepének rendszerszintű definiálása hiányos, legalább pontosításra, de még inkább újragondolásra szorul. Véleményem szerint a mai irodalomtanításnak egy olyan olvasásközpontú szemléletet kell képviselnie, amely a tanulóra mint befogóra tekint, figyelembe veszi a diákolvasót, és nem elsősorban a műveltségátadásra és lexikai ismeretek közvetítésére, valamint nem a strukturalista alapú műelemzés módjának és technikáinak átadására helyezi a hangsúlyt. Sokkal inkább egy harmadik utat látok üdvözlendőnek – amely természetesen nem zárja ki az első kettőt, csak az egyes tanulócsoporthoz megfelelő arányban vegyíti őket –, amely az egyéni olvasatok megbeszélése és feltárása által

az irodalomnak mint művészetnek azt a jellemzőjét emeli ki, hogy a szöveg „magunkra olvasása”, az olvasottak személyes értelmezése közelebb visz a műalkotáshoz, általa pedig önmagunk megismerésében, lelki, szellemi gyarapodásában segít (Bettelheim, 1976), amelynek központjában a tanuló áll, az ő élettapasztalata, olvasata mentén indul el a munka a tanórán. Az irodalomolvasásnak, irodalomértésnek e funkciója a nagy mennyiségű tananyag, a kevés rendelkezésre álló idő, a nagy létszámú csoportok, a kimeneti követelmény módosítása miatt oly mértékben sérül, hogy az irodalomóra nem látja el azt a feladatát, amelyre egyébként hivatott lenne. Azaz az olvasás által önmagukat kifejezni – habár a szöveget időnként „félreolvasni”⁹ –, helyzetfelismerésre, konfliktusok megoldására, közös mintázatok felismerésére képes (Holland, 2016; Gilbert, 2016) tanulók nevelése, akik értik a körülöttük lévő világot (Béres, 2017), képesek teljesíteni a tőlük elvártakat, hiszen befogadható és a korosztálynak megfelelő a tananyag (E. Szabó, 2011).

Összegzés

A magyar nyelv és irodalom tantárgy kevés érdemi változáson ment keresztül kialakulása óta, az utóbbi két rendszerszintű szabályozás sem hozta meg a kívánt előremutató lépéseket. A probléma egyrészt az oktatáspolitikai aktorainak és az oktatás résztvevőinek egymással ellentétes igényeiben keresendő, hiszen más és más céllal és szemléletmóddal közelítenek magához az irodalomhoz: a törvényalkotók a tárgyban elsősorban a kultúraközvetítés, a nemzeti identitásképzés egyik legfőbb eszközét látják. Ezzel szemben a tanárok, pedagógusok egy része örömmel veszi, ha előre megtervezett anyagot taníthat, míg mások az olvasás megszerettetését tűzik ki célul, a diákok közül van, aki a kötelező, teljesítendő feladatot látja az irodalomban, és olyan is van, aki haszontalanként tekint rá. Másrészt az irodalom tantárgy céljának és szerepének pontosítása is várat még magára, a hangsúly továbbra is a tantárgy kultúra- és műveltségkövetítő szerepén, illetve a nemzeti identitásképző lehetőségein van – sajnos tévesen. Igaza lehet tehát annak, aki azt javasolja, először érdemes volna megfogalmazni, mi maga az irodalom, milyen eszközöket igényel a tanítása, hogyan lehetne ötvözni a különböző véleményeket, és mégis egy aktuális, modern, a diákok számára kézzelfogható tantárgyat alkotni.

Ennek kialakításához először a leginkább érintettek, azaz a tanulók tapasztalatait, véleményét, igényeit felmérő kutatást lenne érdemes indítani, amelynek fókuszba a működő, bevált módszerek, témák, sémák megtartása, a kevésbé kedvelt modulok esetében pedig a kutatás eredményeinek beépítésével létrehozni egy diákbárát megoldást. Ez lehetőséget adna arra, hogy a tantárgy befogadói szempontjából lehessen árnyalni az irodalomtanítás meghatározását, amely a mindennapi gyakorlat szempontjából mindenképp előremutató lenne: a tanulók feltehetően szívesebben vesznek részt olyan órán, amelyet relevánsnak tartanak, amelynek tananyagához személyesen lehet kapcsolódni. Emellett fontos empirikus kutatás volna a gyakorló tanárok élményeinek összegyűjtése is, hiszen ők azok, akik az elméleti keretek figyelembevételével ültetik a gyakorlatba a tananyagot. Talán az ő meglátásaik felhasználásával osztályokra, csoportokra alakítható, rugalmas szabályozókat lehetne alkotni, amelyek szem előtt tartják a tantárgy hagyományátadásra épülő szemléletmódja mellett a tanárok és diákok érdekeit, érdeklődését, munkabírását, igényeit is.

Réti Júlia

*Pécsi Tudományegyetem
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola*

Irodalom

- Arató, L. (2005). „A kronológia nem szavattól az irodalomtörténet-lady biztonságáért” – Arató Lászlóval, a Magyartanárok Egyesületének elnökével Bárány Tibor, Hardi János és Molnár Cecília Sarolta beszélget. *Beszélő Online*, 10(2). <http://beszelo.c3.hu/04/01/14arato.htm> Utolsó letöltés: 2021. 12. 17.
- Arató, L. & Pála, K. (2007). *A szöveg vonzásában I-IV*. Műszaki Könyvkiadó.
- Béres, J. (2017). „Azért olvasok, hogy éljek” *Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Kronosz Kiadó.
- Bettelheim, B. (1976). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó.
- Bod, P. (2021). Závada Pál – A magyar irodalomtanítás jövője rémes és rettenetes. *Szeged.hu*. <https://szeged.hu/hirek/32916/zavada-pal-a-magyar-irodalomtanitas-jovoje-remes-es-rettenetes> Utolsó letöltés: 2021. 12. 10.
- Bókay, A. (2006). Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova. 29–42. <https://mek.oszk.hu/22000/22017/22017.pdf?fbclid=IwAR3UW7ONammcIXuyQjb-Oz-E9r-IuUBrgnqgjPX4E8CSjtmYJZJRwz6EIROo> Utolsó letöltés: 2023. 01. 18.
- Czimer, Gy., Kovács, Sz. & Miklósvölgyi, M. (2015). *Az irodalomtanítás új útjain*. Debreceni Egyetemi Kiadó. https://mad-hatter.it.uni-deb.hu/portal/displayDocument/Szervezeti%20t%C3%A1rka/Egy%C3%A9b%20szervezeti%20egys%C3%A9gek/Tan%C3%A1rka%C3%A9p%20A9s%20K%C3%B6zpont/Kiadv%C3%A1nyt%C3%A1r/28%20%C3%B3r%C3%A1s%20szakm%C3%B3dszertani%20k%C3%A9p%20A9s%20szakm%C3%B6nyvei/irodalomtanitas_uj_utjain.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 10.
- E. Szabó, L. (2011). A hiba nem az ön gyermekében van... *Élet és irodalom*, 55(42). http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-20130014/1/mellklet_e_szab_lszl_a_hiba_nem_az_n_gyermekben_van.html Utolsó letöltés: 2021. 04. 22.
- Füzfá, B. (2010). *Irodalom_9-12*. Krónika Nova Kiadó.
- Füzfá, B. (2011). *Irodalom 09_10_11_12/ tanári útmutató*. Krónika Nova. <https://mek.oszk.hu/20500/20558/20558.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 12. 30.
- Füzfá, B. (2016). Éléményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In Bodrogi, F., Czimer, Gy. Füzfá, B. & Szakály, Sz. (szerk.), *Éléményközpontú irodalomtanítás*. Savaria University Press. <https://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 12. 10.
- Füzfá, B. (2021). Kánonok (h)arca – Irodalomta(la)nítás Magyarországon 1978–2020 között. In Füzfá, B. (szerk.), *Létezésformák – Interjúk, esszék, tanulmányok*. Savaria University Press. 385–406.
- Gimnáziumi Igazgatók Nyilatkozata* (2020). Éljenjáró Gimnáziumok Igazgatóinak Grémiuma. <http://www.egig.hu/> Utolsó letöltés: 2021. 12. 17.
- Dr. Gombos, P., Hevérvény Kanyó, A. & Kiss, G. (2015). A netgeneráció olvasási attitűdje – 14-18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, (1–2). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje#main-content> Utolsó letöltés: 2021. 12. 10.
- Holland, N. N. (2016). Az irodalmi folyamat és az egyéni elme. *Helikon*, 62(2), 192–211.
- Keisz, Á. (2021). „Ez nem magyartanítás, így képtelenség átörökíteni a nemzeti kultúrát!” *Válasz Online*. <https://www.valaszonline.hu/2021/11/05/keisz-agoston-magyartanitas-velemeny/> Utolsó letöltés: 2021. 12. 17.
- Kerber, Z. (2002). A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, október. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/magyar-nyelv-irodalom-090617-1> Utolsó letöltés: 2021. 12. 17.
- Kispál, D. (2019). Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In Kusper, J. (szerk.), *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Liceum Kiadó. 21–30. <https://core.ac.uk/download/pdf/232209357.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 12. 30.
- Kozma, T. (2015). A tanulás szerepe a politikai változásban. In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á. & Kozma, T. (szerk.), *Oktatás és fenntarthatóság*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 458–472. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III167x234.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 30.
- Kulcsár Szabó, E. (2006). Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéseről. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova. 43–50. <https://mek.oszk.hu/22000/22017/22017.pdf?fbclid=IwAR3UW7ONammcIXuyQjb-Oz-E9r-IuUBrgnqgjPX4E8CSjtmYJZJRwz6EIROo> Utolsó letöltés: 2023. 01. 18.
- Kulin, F. & Arató, L. (2015). Irodalomtanítás? Magyartanítás? – Arató Lászlóval beszélget Kulin Ferenc. *Magyar Művészet*, (1) http://www.magyar-muveszet.hu/upload/userfiles/2/publications/201801/pdf/MM2015_1belivek_kepnelkul_09-irodalomtanitas.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 17.

- Kusper, J. (2019). Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In Kusper, J. (szerk.), *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Liceum Kiadó. 31–38. <https://core.ac.uk/download/pdf/232209357.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 12. 30.
- Molnár, G. T. (2015). *Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában. Vitairat – Fűzfa Balázs Mentés másként című könyve kapcsán*. http://real.mtak.hu/27367/1/mentes_maskent_mgt.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 10
- NAT 2012. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 10635. 111/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet. *Magyar Közlöny*, 66. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14004.pdf>, <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv> Utolsó letöltés: 2021. 12. 10.
- NAT 2020. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. (2020) *Magyar Közlöny*, 289. *A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat Utolsó letöltés: 2021. 12. 30.
- Sipos, L. (2006). Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova. 16–29. <https://mek.oszk.hu/22000/22017/22017.pdf?fbclid=IwAR3UW7O-NammcIXuyQjb-OzE9r-IuUBrgnqgjPX4E8CSjt-mYJZJRwz6EIROo> Utolsó letöltés: 2021. 12. 17.
- Eduline (2020). Újabb állásfoglalás az új NAT-ról: borítékolhatóan katasztrófaóhoz fog vezetni. *Eduline*. https://eduline.hu/kozoktatás/20200204_Nyest_nat Utolsó letöltés: 2021. 12. 30.
- V. Gilbert, E. (2016). Biblioterápia mint alkalmazott irodalomtudomány és lehetséges oktatási modell. *Helikon*, 62(2), 239–248.
- Varga, V. (2021). A (magyar)tanár iszap felett egyensúlyozó kötéltáncos – LEMMA konferencia, 1. nap. *ELTE-Online Hallgatói Magazin*. http://elteonline.hu/tudomany/2021/12/01/a-magyartanar-iszap-felett-egyensulyozo-kotelancos-lemma-konferencia-1-nap/?fbclid=IwAR0NSd8hS2EmZMIR-dAjOZUIKnpjQF6RcYNX16e_D2ZBzQeKMS03_XAUWXFg Utolsó letöltés: 2021. 12. 10.
- Zsolnai, J. (2006). Az irodalompedagógia mint alkalmazott irodalomtudomány és alkalmazott pedagógia. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova. 91–99. <https://mek.oszk.hu/22000/22017/22017.pdf?fbclid=IwAR3UW7O-NammcIXuyQjb-OzE9r-IuUBrgnqgjPX4E8CSjt-mYJZJRwz6EIROo> Utolsó letöltés: 2023. 01. 18.

Jegyzetek

- ¹ Ez nem jelenti a londoni iskola megközelítéseinek kizárólagos használatát a fent nevezett területeken, pusztán annak előnyben részesítését a konzervatívabb cambridge-i iskola elveivel szemben (Kerber 2002).
- ² Erről – és a kapcsolódó kronológiaalapú oktatási – modellről részletesen lesz szó később, mert előbbi szempontjai, céljai ma is aktuálisak, hatása a tanári szerep változásaira megkerülhetetlen, megítélése azonban kettős, ez utóbbit jól mutatja, hogy a mai napig kronológia- és nem problémaalapú az irodalom tantárgy kerettantervi felépítése.
- ³ Arató László, a Magyartanárok Egyesületének elnöke, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium magyartanára.
- ⁴ Kispál Dániel (2019) itt Arató László és Pála Károly nevét említi, de nem tér ki részletesen az ő kezdeményezéseik legkézenfekvőbb eredményére, az általuk elkészített tankönyvsaládra, a *Szöveg vonzásában* című munkára, amely egyike az első motivikus szemléletmódot követő tankönyveknek, amelyek az olvasóvá nevelést, a korábban említett konstruktív pedagógia aktív tanulás elvét vallják.
- ⁵ Kerber Zoltán (2002) összehasonlítja ezt az arányt más európai országok műveltségterületi arányaival, és azt tapasztalja, hogy például Olaszországban és Svédországban 20% fölött szerepel az irodalommal és a nemzeti nyelvvél foglalkozó műveltségterület, amely arány nálunk a természettudományos tárgyakra jellemző.
- ⁶ Érdekes és áruklodó, hogy Kerber Zoltán 2002-ben írt tanulmányát azzal zárja, hogy megfogalmazza az irodalomoktatás hiányosságait, és javaslatokat tesz azok pótlására, változtatására. Többek között megemlíti, hogy attitűdvizsgálatok kimutatták a tárgy népszerűségének csökkenését az 5-11. évfolyamos diákok körében, valamint, hogy a tárgy „élménykövetítő szerepe, élményközelsége eltűnt.” Megemlíti, hogy nem szerepel olyan tartalom (pl. a tömegkultúra) a tananyagban, ami vonzóvá tenné azt a diákok számára, valamint, hogy túlzott mennyiségű ismeretanyagot kíván átadni a kerettanterv alapján, viszont a modern irodalomoktatás már jóval meghaladta ezeket az elveket. Felveti továbbá azt a sokszor mostohán kezelt lépést, miszerint a csoportbontás

elengedhetetlen feltétele lenne a sikeres irodalomoktatásnak. Kerber Zoltán munkája óta majdnem 20 év telt el, és megítélésai ma is aktuálisak, érdemleges változás az említett területeken nem történt.

⁷ Paradigmaváltás abban az értelemben, hogy a berögzült cambridge-i modell átalakul, a történeti elvű megközelítés rugalmassá válik és helyet ad majd a gyakorlatias londoni modell elemeinek, azaz motivikus-problémacentrikussá válik az irodalomoktatás.

⁸ Csak magyar irodalomból a következő szerzők és művek (esetenként részletek) tárgyalása elvárt a középkola négy éve alatt (NAT, 2012. 44-45.): Arany János egy-két balladája, Toldi estéje; Babits Mihály: Jónás könyve; Halotti beszéd és könyörgés; Jókai Mór: Az arany ember vagy egy másik regénye; Kosztolányi Dezső egy regénye és egy novellája, Krúdy Gyula egy novellája, Mikes Kelemen: Törökországi levelek részlete; Mikszáth Kálmán egy regénye és egy novellája, Móricz Zsigmond egy regénye és egy novellája, Petőfi Sándor egy epikai alkotása, Zrínyi Miklós: Szigeti veszedelem részlete; — XX. századi szépprózai alkotások (pl.: Gion Nándor, Karinthy Frigyes, Márai Sándor, Mészöly Miklós, Németh László, Nyirő József, Ottlik Géza, Örkény István, Szabó Magda, Sánta Ferenc, Sütő András); — kortárs szépprózai alkotások. Ady Endre: A Sion-hegy alatt, Góg és Magóg fia vagyok én..., Kocsi-út az éjszakában és még négy-öt műve, Arany János: Epilogus, Letészem a lantot és még két-három műve, Babits Mihály: Esti kérdés, Ősz és tavasz között és még egy-két műve, Balassi Bálint: Egy katonának és még egy-két műve, Berzsenyi Dániel: A közelítő tél, A magyarokhoz I. és még egy műve, Csokonai Vitéz Mihály: A tihanyi Ekhóhoz és még egy műve, Illyés Gyula egy műve, Janus Pannonius egy műve, József Attila: Külvárosi éj, Óda, Tudod, hogy nincs bocsánat és még négy-öt műve, Juhász Gyula egy műve, Kazinczy Ferenc egy epigrammája, Kosztolányi Dezső: Hajnali részegség, Halotti beszéd és még egy-két műve, Kölcsey Ferenc: Hymnus és még egy műve, Ómagyar Máriásiralom; Petőfi Sándor: A puszta, télen, A XIX. század költői, Európa csendes, újra csendes., Szeptember végén és még három-négy műve, Pilinszky János: Harmadnapon és még egy műve, Radnóti Miklós: Hetedik ecloga és még két műve, Szabó Lőrinc egy-két műve, Tóth Árpád egy-két műve, Vajda János egy műve, Vörösmarty Mihály: Előszó, Szózat és még egy-két műve, Weöres Sándor egy-két műve; további művek a XX. századi magyar lírából (pl.: Áprily Lajos, Dsida Jenő, Nagy László, Nemes Nagy Ágnes, Orbán Ottó, Sinka István, Szilágyi Domokos műveiből); — kortárs lírai művek. Katona József: Bánk bán; Madách Imre: Az ember tragédiája; Vörösmarty Mihály: Csongor és Tünde; — egy XX. századi dráma; a kortárs színház és dráma világa. három részlet (pl.: Ady Endre, Arany János, Babits Mihály, Bessenyei György, Illyés Gyula, Kosztolányi Dezső, Kölcsey Ferenc, Márai Sándor, Nemes Nagy Ágnes, Németh László, Pázmány Péter, Szabó Dezső, Szerb Antal műveiből; kortárs esszék)

⁹ Itt arról a félreolvasásról beszélek, amely a tankönyvek által képviselt, gyakran egy jelentésmezővel rendelkező olvasattól eltér, esetlegesen nem felel meg az irodalmi hermeneutika álláspontjának a kanonizált szöveggel kapcsolatban, ellenben a 15-16 éves tanuló saját gondolatvilágát tükrözi.

Absztrakt

Az irodalomoktatás válságban van, elavult a módszerek és a célok szintjén, nem képes motiválni a tanulókat, amelynek következtében egyre kevesebb az emelt szinten érettségi vizsgát választó diák. A magyartanítás és azon belül az irodalomoktatás kérdése jogosan foglalkoztatja hosszú ideje az oktatási rendszerben szereplőket (tanárok, diákok, szülők), hiszen a téma rengeteg embert érint, és valós az a tapasztalat, hogy a tárgy jelenlegi felépítése, meghatározott céljai és a gyakorlat, valamint a mindennapi élethez szükséges kompetenciák sokszor távol vannak egymástól. Mindezek ellenére a magyar nyelv és irodalom egyike a kötelező érettségi tárgyaknak, kulturális értéke, hagyományteremtő ereje vitathatatlan, amelynek köszönhetően a mindenkor kormányzás feladatának tekinti újra meg újra átdolgozni azt – akár az oktatáspolitikai egyéb aktorainak (Kozma, 2012. 20.) bevonásával vagy anélkül. A változások megértéséhez szükséges megvizsgálni az irodalomoktatás alakulását az 1970-es évektől az ezredfordulón át napjainkig, illetve a tárgy jelenlegi helyzetét, az elmúlt évek változásait, azoknak mind felépítését, mind koncepcióját illetően. Az irodalomoktatás összetettségét annak folyamatosan változó társadalmi megítélése mellett identitásképző mivoltának köszönhetően időről időre egyfajta politikai kiszolgáltatottság is jellemzi, amely nehezíti a tárgy mintegy százhetven éves tradícióinak újragondolását. Pontosabban szinte elhanyagolhatatlan ezen újragondolások gyakorlati megvalósítását, hiszen valahol érinthetetlenül vált az irodalomtanítás számos aspektusa, amelynek köszönhetően nem jött létre a kívánt paradigmaváltás annak ellenére sem, hogy a tantárgy történetében erre több alkalommal kínálkozott lehetőség.

Kulcsszavak: irodalomoktatás; irodalomoktatás válsága; kronologikus elv; problémacentrikus elv; élményközpontúság