

TÓTH Ágota

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar
Irodalomtudományi Doktori Iskola
Újvidék, Szerbia
gota.tth@gmail.com

MENNYIRE VANNAK ÖSSZHANGBAN A TANTERVEK A HATÉKONY ÉS KORSZERŰ IRODALOMTANÍTÁSSAL?

How consistent are the curricula with effective and modern
literature teaching?

U kojoj meri su nastavni planovi usklađeni sa efektivnom
i modernom nastavom književnosti?

Az irodalom tantárgy – más tantárgyakhoz viszonyítva – kiemelt figyelmet kap a társadalom és a politika részéről egyaránt, legyen szó akár az általános, akár a középiskoláról. A tantárgyra eső megkülönböztetett figyelem indokolt, a dolgozat kiter erre is, de inkább az utóbbi évek kutatási eredményei alapján annak jár utána, hogy mi jellemzi a jelen iskoláiban tanuló generációt, és hogy ennek függvényében az eredményes irodalomoktatásnak milyen feltételei vannak. Ezeknek a lehetőségeknek a számbavétele után rövid áttekintést nyújt a jelenleg Romániában, Szlovákiában, Szerbiában és Magyarországon érvényben lévő tantervekről, pontosabban arról, hogy mennyire teszik ezek lehetővé a XXI. századi eredményes tanítást/tanulást.

Kulcsszavak: irodalomtanítás, kultúraváltás, generációk, populáris regiszter, tanterv

Bevezető

Az irodalom¹ tantárgy – mint ahogyan az egész oktatás is – sokak szerint válságban van. Számos tanulmány foglalkozik a témával: mind az úttal, amelyen

¹ Vajdaságban a tantárgy neve (és természetesen tárgya) a legtöbb iskolában: Magyar nyelv és irodalom. Jelen tanulmány keretei azonban nem engedik meg a téma olyan mértékű komplexitását, hogy egyaránt tárgyalja a magyar nyelv oktatásával és az irodalom oktatásával kapcsolatos problémákat, ezért csak az utóbbira vállalkozik.

eddig a válságig eljutottunk, mind a megoldási lehetőségekkel. Mielőtt azonban elmélyülnénk ezekben, gondolkodjunk el a tantárgy² célján, ugyanis ez határozza meg, hogy mit gondolunk arról, hogy milyennek kell lennie az irodalomoktatásnak. A cél megállapítása összefüggésben van azzal, hogy kiemelt szerepű tantárgyról van szó, ugyanis abban valószínűleg mindenki egyetért, hogy – mivel az irodalomórán szövegekkel foglalkozunk – az egyik legfontosabb szerepe a szövegértés és -alkotás megtanításában/begyakoroltatásában van, a kiemelt szerep pedig abból adódik, hogy ha a magyartanár jó munkát végez, akkor az összes tantárgyból könnyebben teljesítenek a gyerekek, hiszen képesek olvasni, hallott szöveget megérteni, és képesek akár szóban, akár írásban szöveget alkotni. Ez tehát az egyik – nagyon gyakorlatias – célja a magyaróráknak. A másik, ennél kissé elvontabb, ideologikusabb, de semmivel sem haszontalanabb cél a sokat emlegetett olvasás megszerettetése. Közhely, hogy az irodalom élni segít, és sajnos irodalomoktatásunk éppen arról tanúskodik, hogy ez a gondolat valóban közhellyé vált, ugyanis eltűnt belőle a jelentés, az élet, ezt tanúsítja az, hogy az irodalomórák nyüggé, teherré váltak a diákok számára. Egy a sok tantárgy között, ugyanolyan adatokkal, információkkal, megtanulandó tartalommal. Kevés közoktatásban jelen lévő diák érzi valóban azt, hogy az irodalom élni segít. Az az ellentmondás, ami aközött van, hogy az irodalom, az olvasás az emberi élet könnyebb elviselését szolgálja, és aközött, ahogyan az iskolában a gyerekek megismerkednek az irodalommal, kiütközik abban is, hogy számos tanulmány foglalkozik ezzel a problémával, és sok különböző lehetőséget mutat a változtatásra, mégsem történik pozitív változás a tantárgy oktatása terén.

Hogyan jutottunk idáig?

Az európai közoktatásban a kezdetektől a mai napig jelen van egy meghatározó különbség a nyugati országok és a peremterületek országai között, aminek alapja az, hogy a polgárosult országokban az oktatás a polgári értékek fejlesztésére: kreativitásra, problémamegoldásra épült, míg „Közép-Európában az iskola a nehezen megragadható, távoli, erkölcsös jövőre igyekezett felkészíteni a gyerekeket” (Kerber 2002), az irodalomtanításnak politikai funkciója volt, és a nemzet iránti elköteleződést kellett erősítenie.³

² A tanulmány tárgya a középiskolai irodalomoktatás.

³ A legújabb (2020-as) magyarországi magyar nyelv és irodalom kerettanterv így kezdődik: „Az anyanyelv már nevében is a legszorosabb összetartozást fejezi ki az azonos nyelvet beszélő emberek között. Az anyanyelven megszülető irodalom alkotói és hallgatói olyan olvasói

Az irodalomtanításunk körüli viták alapját a mai napig az adja, hogy térségünkben nehéz elvonatkoztatni attól a berögzült hagyománytól, hogy ennek a tantárgynak a célja a nemzeti öntudat és a nemzeti műveltségemény kiépítése, megerősítése, nem pedig a polgári társadalomban való eredményes élethez szükséges készségek fejlesztése. Mivel a XXI. század elejére Kelet-Közép-Európában kisebb-nagyobb mértékű társadalmi, gazdasági változások következtek be, a diákok a digitalizált világban egyre inkább elidegenednek az immár több évszázados iskolarendszertől és tanítási módszerektől, és az irodalom tantárgy is „élet- és életkoridegen” (Kerber 2002) lett számukra. Ezenkívül egy másik jelentős körülmény is elkerülhetlenné teszi a hagyományos irodalomtanítási modell módosítását, átalakítását, ez pedig éppen a digitalizáció mindent átható jelenléte a gyerekek életében, aminek jelentőségét, következményeit nem veszi elég komolyan az oktatásukért felelős rendszer. Gyarmathy Éva számos cikkben, tanulmányban⁴ foglalkozik az infokommunikációs kor generációival, és felhívja a figyelmet arra, hogy „(a) digitális kultúra eszközei új környezetet teremtettek, ami a gyerekek idegrendszerének fejlődését megváltoztatta. Ezt a meghatározó tényezőt figyelmen kívül hagyja az oktatási rendszer, és a gyerekek fejlődésével foglalkozó egyéb kiegészítő, kiegészítő rendszerek” (Gyarmathy 2019). A helyzetet rendkívüli mértékben nehezíti az, hogy mindannyian benne élünk a kultúraváltás korában, nincsenek biztos fogódzóink, hiszen minden átalakulóban van, így valójában csak kísérletezni tudunk, az azonban nyilvánvaló, hogy próbálkozni és változtatni kell. Ennek a helyzetnek egy aspektusát Nyíri Kristóf egy interjúban így magyarázza:

Filozófiatörténészként úgy gondolom, hogy azokat a filozófiai fogalmakat, amelyeket az újkor klasszikus századaiban megalkottak, ma már nem lehet képviselni. Ma már a descartes-i, locke-i énkép mellett nem lehet érvelni, meg sem lehetne magyarázni egy mai fiatalnak, hogy mi az, ha valaki a gondolatai magányában egyedül van, és azokat szemléli. Úgy gondolom, hogyha egy korszak filozófiai fogalmai már nem alkalmazhatók, akkor az a korszak valamilyen értelemben véget ért, és valami nagyon megváltozott (Kőrösné Mikis 1999).

► hagyományt, kultúrát teremtenek, amely megerősíti egy közösség tagjainak az identitását”. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf

⁴ A 26 cikkből álló sorozatot lásd: <https://osztalyfonok.hu/series/az-infokommunikacios-kor-generacioi/> A cikkek alapján készült könyv letölthető: https://osztalyfonok.hu/konyvesbolt/konyvek/GyarmathyEva_Az_infokommunikacios_tarsadalom_generacioi.pdf

Nyíri Kristóf gondolatai fontosak jelen témánk szempontjából, ugyanis egybecsengenek nagyon sok tanulmánnyal, amelyek a XXI. századi irodalom-oktatás nehézségeivel foglalkoznak. Az a gondolat például, hogy a mai gyerekek nem tudják, mit jelent elmélyülni és szemlélődni, a legtöbb pedagógus számára nyilvánvaló, de az is valószínű, hogy a kultúraváltás jelenvalósága miatt kevesükben tudatosul, kevesen értik, hogy a diákok miért nem tudnak úgy tanulni, ahogyan azt elvárják tőlük. Ez tehát az egyik nagyon fontos tényező, amit – ha az irodalomtanítás hatékonyságának növelésén gondolkodunk – figyelembe kell venni. Az irodalomoktatás lényege ugyanis az olvasás és az ehhez kötődő gondolkodás. Elmélyülés nélkül azonban ez nem lehetséges. Gyarmathy Éva a *Kultúraváltás* című cikkében felvázolja a gondolkodás és tanulás három formáját. Az első, az írásbeliség kialakulása előtt holisztikus jellegű; a második, az írásbeliség korában szekvenciális; a harmadik pedig:

Az infokommunikációs korban elképzelhetetlenül sok információ és lehetőség elérhető. A legfontosabb képesség a lényeglátás, a választani és dönteni tudás. Már nem maga az információ a legfontosabb, hanem az információk értékelése. Nincsen jó vagy rossz, hanem „valamire jó” és „valamire nem megfelelő” létezik. Az infokommunikációs technika rendkívüli fejlődése, az információk könnyű elérése a mérlegelést, a kritikai gondolkodást kívánja meg. Az információ feldolgozás harmadik formájában egyszerre holisztikus és szekvenciális (Gyarmathy 2019).

Az elemző, lépésről lépésre haladó tanulás elvárása az infokommunikációs kor diákjával szemben nem vezethet eredményre, mégpedig azért nem, mert az idegrendszer nem úgy alakult, ahogyan az őt tanító, de még az előző kulturális korszakban felnőtt tanáraié.

Kiket tanítunk?

Néhány bekezdés erejéig térjünk ki arra, hogy mi is jellemzi azt a korosztályt, amelyet tanítanunk kell. Sokféle elnevezéssel találkoztunk már, mint pl. digitális bennszülöttek, Y, Z, Alfa generáció, Gyarmathy Éva 1.0-ás, 2.0-ás és 3.0-ás verziószámú gyerekekről beszél. Az első csoport, az 1.0-sok a digitális bevándorlók, a második pedig, a 2.0-sok a digitális bennszülöttek, ők a jelenlegi iskolások, akikről ezt írja:

Most a 2.0-ás generáción van a sor. Ez az Y generáció, amelyet a lusta, azonnali kielégülésre irányuló internet-függő generációként jellemez-

nek a szakemberek. Az ő esetükben az alacsonyabb verziószámú iskola már nem tudta betölteni a szerepét, és nyilvánvalóvá vált az össze nem illés. Ez egyelőre a tanulókról kiállított rossz bizonyítványok, illetve tanulási és egyéb zavarokat azonosító diagnózisok formájában jelenik meg (Gyarmathy 2020).

Ezt a generációt a hipermedia tanulás jellemzi, emellett az, hogy belső igénye van a fejlődésre, jól érzi magát a társas tanulásban, és a tanulást élethosszig tartó folyamatnak gondolja. Gyarmathy szerint a jelenlegi oktatás még az 1.0-ás verzióban van, ritkán és nehezen tudja kielégíteni a 2.0-ás generáció tanulási igényeit, pedig már itt van küszöbön a 3.0-ás generáció.

A „third culture kids” vagyis „harmadik kultúrás gyerek” kifejezést először Ted Ward szociológus alkalmazta olyan gyerekekre, akik szülei helyzete miatt életük nagy részét szülőföldjüktől távol élik, attól eltérő kultúrákban fejlődnek (McCaig 1992). Helyzetükből adódóan szintetizálnak kultúrákat, és nem eresztenek gyökeret, így az infokommunikációjuk nyitott és erőteljes (Gyarmathy 2020).

Ennek a generációnak a jellemzője, hogy több nyelven beszélnek, társas készségeik fejlettek, jó megfigyelők, befogadók, nem jellemzi őket az előítéletesség, intelligensek, sokat tudnak, függetlenek, célvezéreltek, több időt töltenek társaikkal online mint offline, nem érzik magukat otthon sehol (lásd Gyarmathy 2020).

Mindezek a dolgok már ismerősek pedagógus körökben, de jellemzően az értetlenség vagy még inkább a panasz kíséretében: állandóan a telefonon lógnak, nem képesek figyelni, nem érdekli őket semmi, nincs bennük elköteleződés a hazájuk, nemzetük iránt, nem tudják, mi a tekintélytisztelet, jobban beszélnek angolul mint magyarul stb. A világ viszont hatalmas léptekkel halad előre, a változások elkerülhetetlenek, a kultúraváltás megtörténik akár tartják a lépést a pedagógusok, akár nem.

A 2.0-ás gyerekek és az irodalom(oktatás)

A XXI. századi iskolás gyerekek tanítása nem egyszerű feladat, ugyanis a világ nyitott könyv számukra, nagyjából minden információt, amit a tanáruktól hallanak, pár kattintással maguk is megszerezhetnek. Olyan sokan leírták és olyan régóta halljuk, olvassuk már, hogy nem is érdemes kitérni arra a nyilvánvaló tényre, hogy nem információkat, adatokat kell az iskolában átadni, hanem olyan készségeket fejleszteni, amit egymagukban, a számítógépükkel

vagy okostelefonjukkal nem tudnak elsajátítani. Azt is sokan leírták már, hogy az oktatást alapjaiban, gyökeresen meg kell változtatni. Igaz ez természetesen az irodalomoktatásra is. Hiába próbálja mindenáron az 1.0-a generációs törvényhozás és pedagógustársadalom (egy része) megtartani a hagyományos tananyagot és oktatási formákat, a 2.0-ás generáció idegrendszerileg, fizikailag és szellemileg képtelen azt befogadni és követni. Tanulni viszont akarnak és szeretnek, hiszen naponta önszorgalomból, szórakozásból ezt teszik. A kérdés az, hogy mit és hogyan tanítsunk, hogy eredményes legyen az együttműködés tanárnak, diáknak egyaránt.

Az irodalomtanítás aktuális problémáival foglalkozva rendszerint a következő témákkal találkozunk: a kánontanítás kérdése, az irodalomtörténet tanítása és a kronológia lineáris követése. Ez a három dolog szorosan összefügg egymással, dolgozatomban én is így foglalkozom velük. Talán a bevezetőben említett polgárosult országok és peremországok közötti különbség az oka annak is, hogy nálunk, ellentétben Európa polgárosult országaival, az irodalomoktatás irodalomtörténet és kronológia alapú, emellett kánonközvetítő is akar lenni. A kánontanítással nemcsak az a baj, hogy jórészt teljesen idegen mind nyelvi, mind tematikai világában a jelen iskolás nemzedékétől, de az is, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket erősíti. A Gordon Györi János által szerkesztett, az *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében* című tanulmánykötet bemutatja, hogy a kötet szerzői által kutatott oktatási rendszerekben mennyivel nagyobb szerepe van a kánonon kívüli szövegekkel való foglalkozásnak, mégpedig éppen a tantárgy komplexitásából következően. A tantárgynak ugyanis nem az az egyetlen célja, hogy műveltséget közvetítsen, hanem hogy a lehető legtöbb olyan készséget fejlessze, amire a diákoknak a hétköznapi szövegértés és szövegalkotás terén szükségük van. Az ilyen jellegetű gyakorlati feladat mellett természetesen célja az olvasás megszerettetése, a világ több nézőpontból való értelmezésének készsége is, azonban ezt is nehéz elérni – még gimnazisták esetében is – pusztán a klasszikus irodalom tanításával. Ezért „populáris és irodalmon kívüli szövegek továbbra is meglehetősen nagy számban találhatóak az Egyesült Államok és Nyugat-Európa országaiban egyaránt” (Gordon Györi 2003, 7). A kánontanítás másik hátulütője az, hogy túl nagy, és egyre nagyobb tananyagot kényszerít tanárra, diákra, így teljesen lehetetlenné teszi az egy-egy szöveggel való elmélyült foglalkozást. Azt az ellentmondást lenne célszerű feloldani, hogy „(a)z irodalomtanítás számos nehézsége az olvasóvá nevelés és a műveltségközvetítés kettős célrendszeréből eredeztethető” (Manxhuka 2019, 17), ami nem is lehetetlen:

Golden Dániel (2002, 23–24)⁵ szerint a valóban posztmodern iskolai irodalmi kánon törekszik a diákokkal való dialógusra, fókuszában az önmegértés áll, az irodalom történetiségét az intertextualitás tapasztalatán keresztül érzékelteti, a komikumot a tragikummal egyenrangúan szerepelteti, nem adatközpontú, hanem készségfejlesztő, a szövegértelmezői gyakorlatot helyezi előtérbe, a tanulók minél sokoldalúbb aktivizálását célozza meg, beépíti az irodalmi játékokat, és reagál a média kihívásaira. A posztmodern irodalomszemlélet és pedagógia tehát egyáltalán nem kánonellenes; feladatának nem a kánonok megszüntetését, hanem szerepük tudatosítását tekinti, képessé téve a tanulókat a kánonok előfeltevéseinek felismerésére és a köztük való tudatos választásra (Manxhuka 2019, 17–18).

Ebből a részletből látjuk, hogy egy lehetséges megoldás az irodalomtörténetiség oldására, de nem teljes felszámolására az, ha az „intertextualitás tapasztalatán keresztül” foglalkozunk vele. Ezenkívül fontos szerepe van még – éppen amiatt, hogy a diákok eltávolodtak az olvasástól mint élményszerzéstől, szórakozástól – annak, hogy az irodalomórák a diákokkal való dialógusra, az önmegértésre fókuszáljanak. Az adatközpontúság helyett a diákok aktivizálása lenne a cél, és az egyetlen hagyományos nemzeti kánon helyett különböző kánonok párhuzamos játékban tartása, amihez természetesen hozzátartozik az intermedialitás is, ami jelenünk meghatározó tényezője.

Irodalomtantervek a Vajdaságban, Szlovákiában, Erdélyben és Magyarországon

Dolgozatom utolsó szakaszában először is szeretném a szerbiai *Magyar nyelv és irodalom* tantárgy gimnáziumok⁶ számára készült, nemrégiben hivatalossá vált tantervét a fentiek tekintetében megvizsgálni.

⁵ Golden Dániel. 2002. Kánon és közoktatás – az irodalomtanítás esélyei. In Bengi László – Sz. Molnár Szilvia szerk. *Kánon és olvasás: Kultúra és közvetítés II.* Budapest: Fiatal Írók Szövetsége.

⁶ A szakiskolák számára nem készül külön tanterv, csak mivel kevesebb az óraszám, így néhány tétellel kevesebb a tananyag. Az első és második osztály tanterve letölthető itt: <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf> (az elsős a 32. oldalon, a másodikos a 224-en). A harmadikos: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=fad01430-8093-4014-95bd-1adf4be1a92c> (44), A negyedikes: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=b7287c93-0e2b-4b45-9655-1043ba8ff09f> (1).

A szerbiai oktatás most már kompetenciaalapú, tudásszabványokra és kimenetekre épülő. Szerbiában még nem indult be a központi érettségi rendszer, ennek bevezetését 2021-re tervezte az Oktatási Minisztérium, ez azonban a pandémia miatt elmaradt, és egyelőre még nem lehet tudni, végül is mikor vezetik be.

A tanterv bevezetője hangsúlyozza a tanári szerep fontosságát és szabadságát a tartalmak és tanítási módszerek megvalósításában, a benne leírtak javaslatok, amelyek irányt mutatnak a tanárnak. Összességében mind a négy évfolyam tanterve korszerűnek nevezhető több tekintetben is. Rendkívül gazdag szemelvényanyagot közöl mindegyik, ám hangsúlyozza azt is, hogy ez a gazdagság a tanár adott osztály igényeihez, képességeihez alkalmazkodó válogatását és továbbgondolását szolgálja. Ez a szabadság az egyik legnagyobb érdeme a programnak. Emellett az egyre többet vitatott kronologikus és irodalomtörténet alapú szemléletet is igyekszik oldani, amit a törzsanyag közlése előtti, a tanítási módszerekre vonatkozó elméleti bevezetőben hangsúlyoznak is a szerzők: „A tanterv kísérletet tesz az irodalomtörténetiség dominanciájának megszüntetésére, az egyenes vonalú, irodalomtörténetre alapozott szerkezetből kitörési, kapcsolódási pontokat (linkeket) kínál más korok szerzői, művei, témái stb. felé” (<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf> 37). Az irodalomtörténetiséget leginkább az intertextualitás jelenségeivel igyekszik oldani, így pl. az elsős tanterv tartalmazza az *Alteritás és irodalom* című fejezetben Mészöly Miklós *Saulusát* és Térey János *Paulusát*, vagy a barokk kapcsán Darvasi László *A könnyemutatványosok legendája* című regényét. Természetesen mindezekből csak részleteket ajánl, és természetesen nagyon sok ilyen kapcsolódási pont szerepel minden témakörnél. A tanterv korszerűségét mutatja a következő idézet is, ami szintén a tanítási módszereket taglaló részből való: „Az internet elterjedésével a lineáris olvasási mód mellett elterjedt a hipertextuális olvasás. Az irodalmat a tanterv is mint hálózatos szövevényt értelmezi, kapcsolatot teremt a társművészetekkel (filmművészet, fotó- és képzőművészet, zeneművészet, színház).” Emellett a XXI. századi diákok könnyebb megközelítését szolgálja az is, hogy a program jellemzően tematikus, motivikus, műfaji kapcsolatokat vizsgál, izgalmas lehetőségeket nyújtva így a tanárnak a tananyag-elrendezésre és -válogatásra. Példa a harmadikos tantervből:

Az előbeszédttől a novella narratívájáig: Mikszáth Kálmán: *Péri lányok szép hajáról*. *Timár Zsófi özvegysége* és intertextuális vonatkozása (Tóth Krisztina: *Timár Zsófi muskátlija*). Móricz Zsigmond egy novellája (*Tragédia*). Gasztroirodalmi utalások Móricz Zsigmond és Krúdy

Gyula (Egy választott szöveg *A gyomor örömei* ciklusból) életművében (Gasztróirodalom és kortárs szövegek) (<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=fad01430-8093-4014-95bd-1adf4be1a92c> 51).

És egy másik példa a negyedikesből: „A beatirodalom – ellenkultúra (pl. Jack Kerouac: *Az úton* (részlet), Ginsberg: *Üvöltés*, Hobo zenei földolgozásai, Déry Tibor: *Képzelt riport egy amerikai popfesztiválról* (részlet)” (<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=b7287c93-0e2b-4b45-9655-1043ba8ff09f> 26). Az utóbbi évek talán legvitatottabb témája az irodalomoktatás terén a házi olvasmányok kérdése. Számos tanulmány is foglalkozik egyrészt azzal, hogy mit érdemes kötelezővé tenni, és azzal is, hogy kötelező, ajánlott, vagy közös olvasmányokra van-e inkább szükség.⁷ A vajdasági magyar irodalom középiskolai, gimnáziumi tantervében is tükröződik ez a dilemma, ugyanis az elsősben nincs se „kötelező”, se „ajánlott” olvasmány, csak közös olvasmányok címszó alatt találhatunk egy négy tételből álló listát, amelyek közül három tétel több olvasmány közül választást ajánl fel. A második tantervben már ajánlott olvasmányok cím alatt találjuk azt a listát, ami tizenhét tételből áll, ezek között is több az olyan, amely választási javaslatot tesz, és a lista végén a következő instrukciót olvashatjuk: „Az ajánlott olvasmányok közül a tanár kiválaszt 4–5 olvasmányt.” A harmadikos és negyedikes tantervben viszont már két lista van. Egy ajánlott olvasmányok és egy házi olvasmányok cím alatt.

Mivel a populáris irodalom fontosságát az iskolai oktatásban egyre több tanulmány hangsúlyozza, ennek ellenére azt látjuk, hogy nagyon kevés tantervben találkozhatunk ilyen művekkel vagy témákkal, ezért dolgozatomban mind a négy évfolyam összes ilyen jellegű tételét felsorolom.

Az elsős tantervben, *Az irodalom létformája* című egységben két tétel szerepel, ami érinti ezt a területet: Pop- és rockkultúra és „Beregi Tamás és Kereszty András esszéi a kibertérről és a tudományos-fantasztikus publicisztikáról”. A másodikosban egyetlen ilyen tétel van: „Edgar Allan Poe és a detektívtörténet”, ezenkívül van még egy projekttema-javaslat: „Horror és thriller a mai filmművészetben”. A harmadikosban *A novella megújulása* című egységben található a következő tétel: „A weird irodalom és előfutárai”. A felsorolt szövegek között H. P. Lovecraft *Ulthar macskái* című szövege szerepel E. A. Poe, Csáth Géza,

⁷ Lásd pl. Gordon Győri János. 2009. Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány: Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és nevelés*. 2.

Cholnoky Viktor egy-egy novellája és az *Éjféli* antológia mellett. Ezenkívül a projektmunka-javaslatok között két téma található, ami ehhez a területhez tartozik: „Populáris regiszter” és „Az irodalom határterületei: a detektívtörténet”. Negyedik osztályban a *Világirodalom a 20. és 21. században* című egységnél projektmunka-javaslatként a következő tételek szerepelnek: Elbeszélés, játék és szimuláció a digitális médiában; A kézirattól a hipertextig; Linearitás és nemlinearitás; Transztextualitás és kibertextualitás; Internetes műfajok, közösségi oldalak, virtuális polc; A dalszöveg mint irodalom, az irodalom mint dalszöveg; A kortárs sikerkönyv: irodalom, film, sorozat; Végül pedig Az irodalom határterületei egység alatt a következő témák szerepelnek: A magasművészet és a tömegkultúra viszonyának mai problémája. A szórakoztató irodalom hatása és vonzereje. Könyvsikerek, divatjelenségek. Elektronikus műfajok. A képregény.

Láthatjuk tehát, hogy mind a négy évfolyamon reprezentálódik a populáris kultúra is, kérdés azonban, hogy a valóban elképesztően gazdag szemelvényanyagból mennyire választják a tanárok ezeket, vagy ezek közül bármit. Sajnos valószínű, hogy ahogyan az érettségi központivá válik, ezek a témák, szövegek fognak elsőnek kihullani a tanítási folyamatból. Talán nevezhetjük óvatosan korszerűnek ezt a tantervet: korszerű abban, hogy a klasszikus és kortárs szövegeket következetesen egymás mellett sorolja, óvatos abban, hogy a populáris regiszter ebben a párhuzamosságban csak itt-ott jelenik meg, és nagyon kevés konkrét szövegajánlással. Korszerű abban, hogy a felsorolt szövegek közötti válogatásra, azok továbbgondolására szólít fel, óvatos abban, hogy (ami valószínűleg nem is indokolatlan) a felsorolt szövegek óriási számával a tanárok részére a kényelmesebb utat kínálja fel, ti. a saját kutatás mellőzését. Korszerű abban is, hogy a kronológiát intertextualitással oldja, de óvatos abban, hogy megmarad a tananyag alapvetően irodalomtörténeti és évfolyamonkénti struktúrázásában. A romániai és szlovákiai tantervvel összehasonlítva azt látjuk, hogy ez a tanterv meglehetősen nagy anyagot tartalmaz, ami valószínűleg nehezíti az élményszerű, elmélyült foglalkozást a művekkel, ugyanis a jelenkor diákjai számára irodalmi szövegekkel foglalkozni úgy, hogy azt valóban befogadni és értelmezni tudják, sőt még élményt is jelentsen nekik, jóval hosszabb időre van szükségük, mint akár a tíz–tizenöt évvel ezelőtti generáció számára volt. Viszont, ha a populáris regiszter jelenlétét nézzük, azt látjuk, hogy ebben a tekintetben a vajdasági tanterv magasan kiemelkedik a másik három közül.

Végül nagyon röviden nézzük meg, hogy Erdélyben, Szlovákiában és Magyarországon a jelenleg érvényben lévő magyar nyelv és irodalom tantervek mennyiben hasonlítanak és különböznek egymástól. Szlovákiában 2015-ben revideálták az előzőleg teljesíthetetlenül nagy anyagot tartalmazó tanter-

vet, amely új változatáról Baka L. Patrik *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái* című tanulmányában azt írja, hogy „a Kárpát-medence legflexibilisebb kerettervének tűnik a magyar nyelv és irodalom oktatásának tekintetében” (Baka L. 2016). A rugalmasságát az adja, hogy nem évfolyamokra, hanem oktatási szintekre lebontva tartalmazza a tanítási egységeket, így a tanár szabadon döntheti el, hogy milyen sorrendben, milyen szervezési elv mentén halad a tartalommal. Ezenkívül a kötelezően feldolgozandó művek száma is irigylésre méltó: a négy év alatt 20 lírai, 6 epikai, 3 drámai és 5 világirodalmi művet ír elő.⁸ Ezenkívül a megadott olvasmányjegyzék ajánlott műveket tartalmaz, és betűrendben sorolja fel őket, nem kronológia vagy más egyéb rendezőelv alapján. Az ajánlott művek listája azonban a hagyományos iskolai kánont tükrözi, túlnyomórészt klasszikusokat, néhány kortárs művet tartalmaz, a populáris regiszter azonban nem jelenik meg benne. A romániai tanterv is rugalmasabb, mint a magyarországi vagy a vajdasági. Igaz ugyan, hogy ez a tanterv évfolyamokra bontva adja meg a tananyagot, viszont a rendezési elv itt sem a kronológia, hanem jellemzőbben irodalomelméleti fogalmak alapján építkezik, ami elsősorban műnemeket jelent⁹, de ilyen rendezőelv pl. az elbeszélői technika, esztétikai minőségek, stilisztikai, retorikai eszközök stb. Az irodalomtörténeti, stílustörténeti korok csak a 12. évfolyamon jelennek meg egy blokkban *Korszakok, stílusok, „nagy történetek”* címmel a középkorral kezdődően és a posztmodernnel bezáróan.¹⁰ A feldolgozandó szövegekkel kapcsolatban ezt találjuk a tantervben:

A javasolt szövegek, szerzők listája nem előíró jellegű. A tantervben megjelölt kompetenciákhoz igazodva a kötelező tartalmaknak megfelelően a tankönyvszerző és a tanár más szövegeket is választhat. A tanterv 12–14 szöveg elmélyülő olvasását javasolja, amelyek között szerepelnie kell a klasszikus magyar irodalom jelentős alkotásainak, teljes szövegeknek vagy szövegrészleteknek. A tanórára kiválasztott szövegek, illetve részletek ne haladják meg az 1–2 lapot, az ennél hosszabb szövegeket

⁸ A tantervet lásd: <https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf>. A művek listája a 46. oldalon kezdődik.

⁹ Jelen tanulmány szerzője maga is több mint másfél évtizedes gimnáziumi tanári gyakorlattal rendelkezik, és ez idő alatt sok mindennel próbálkozott már a tanítás hatékonyságának növelése érdekében. Az egyik eredményes próbálkozás az egy-egy évfolyam egy-egy műnemhez való rendelése volt: első osztályban epika, másodikban líra, harmadikban dráma. A másik pedig az első osztály kezdetén populáris művek elemzése, amivel az irodalomtól általános iskolában elriaszott diákokat vissza lehetett hódítani az olvasás világába.

¹⁰ Lásd <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/12.pdf> 6.

a tanterv otthoni olvasásra és tanórai megbeszélésre javasolja (évente minimum 2 hosszabb terjedelmű szöveget). (<http://www.satmar.ro/web/uploads/files/9-10.pdf> 13.)

Minden évfolyamra vonatkozóan van egy ajánlott művek listája, amely lista a felsorolt művek számát illetően töredéke a magyarországinak és vajdaságinak. Ami viszont a kortárs és populáris szövegeket illeti, sajnos azt látjuk, hogy nagyon kevés kortárs mű van ezeken a listákon, populáris pedig egyáltalán nincsen, és ez az a tanterv, amelyben a populáris regiszter nemcsak a művek, szerzők szintjén hiányzik, de a témakörök között sem szerepel még csak említés szintjén sem. Az eddig tárgyalt két régió irodalom tantervével szemben a magyarországi kerettanterv az általános bevezető után a következő mondattal kezdi a törzsanyag közlését: „A törzsanyag órai feldolgozása kötelező.”¹¹ Mivel állandó viták alapját képezi ez a tanterv éppen azok miatt az okok miatt, amiről ez a dolgozat is szól, ebből következően valószínűleg ez az a tanterv, ami a legismertebb, ezért nem is szükséges a legtöbb elemre kitérni. Kizárólagosan irodalomtörténet alapú, a művek felsorolása teljesen nélkülözi az intertextualitásra való utalást, a kortárs irodalom csak a 12. osztályban jelenik meg, de csak címszóként, a tanárra bízva a műválasztást, a populáris regiszter pedig csak a 9. osztályban az év eleji bevezetésben említődik meg az irodalom határterületei témák között. A kötelező tananyagmennyiség olyan nagy, hogy az kizárja az élményszerű, elmélyült foglalkozást a szövegekkel, valamint teljesen nélkülözi a tizenéves generáció érdeklődésére leginkább számot tartható népszerű irodalmat.

Zárógondolatként álljanak itt Arató László mondatai, mintegy összegzésként, hogy mik is a sikeres olvasóvá nevelés feltételei a XXI. században:

Az irodalomtanítást nálunk a régebbi irodalom, a klasszikusok és a líra túlsúlya, a tantervi kötöttség, a kronológia uralma és az – általában emléket sem hagyó irodalomtörténeti beágyazottságuk miatt – elszigetelt művek jellemzi, s a célja az irodalmi nevelés, ezen belül a műveltségközvetítés. Az olvasást viszont inkább a kortárs, illetve 20. századi művek, a regényközpontúság, a populáris irodalom, a szabad műválasztás, a személyes szükséglet, a divat hatása és a láncolvasás (sorozatolvasás vagy egy szerzőtől sok mű olvasása) jellemzi, s az olvasás öröme mint cél. *Az irodalmi nevelés és az olvasási öröm konfliktusával a magyartanításnak számot kell vetnie* (kiemelés az eredetiben) (Arató 2016, 30).

¹¹ A tanterv itt tölthető le: https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf

Irodalom

- Arató László. 2016. Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett. *Könyv és nevelés* (2): 23–34. <https://epa.oszk.hu/03300/03300/00002/pdf/> (2021. júl. 31.)
- Gordon Györi János. 2003. *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Budapest: Pont.
- Gyarmathy Éva. 2012. Ki van kulturális lemaradásban? *Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete* <https://osztalyfonok.hu/1018/> (2021. júl. 21.)
- Gyarmathy Éva. 2019. Kultúraváltás. *Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete* <https://osztalyfonok.hu/2132/> (2021. júl. 21.)
- Gyarmathy Éva. 2020. A digitális kor gyermeke a 3.0-ás gyerek. *Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete* <https://osztalyfonok.hu/2171/> (2021. júl. 21.)
- Kerber Zoltán. 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* (10): 45–61. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-hk-Kerber-Magyar.html> (2021. júl. 21.)
- Kőrösné Mikis Márta. 1999. Homo digitalis – a 21. század embere – Nyíri Kristóf filozófiatörténésszel beszélget Kőrösné Mikis Márta. *Új Pedagógiai Szemle* (7–8): 190–198. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/homo-digitalis-21-szazad> (2021. júl. 21.)
- Manxhuka Afrodita Meritta. 2019. *A populáris regiszter szerepe és lehetőségei az irodalmi nevelésben*. Doktori (PhD) disszertáció. https://ppk.elte.hu/dstore/document/363/Manxhuka_Afrodita_Meritta_disszertacio.pdf (2021. júl. 26.)

HOW CONSISTENT ARE THE CURRICULA WITH EFFECTIVE AND MODERN LITERATURE TEACHING?

Literature as a school subject – compared to other subjects – receives special attention from both society and politics, be it primary or secondary school. The special attention paid to the subject is justified, the paper also covers this, but it rather wishes to discover, based on the research results of recent years, what characterizes the present generation in the schools, and in light of this what the conditions are for effective literature education. After taking stock of these possibilities, it provides a brief overview of the curricula currently in force in Romania, Slovakia, Serbia and Hungary, more precisely, of what extent they allow for effective teaching / learning in the 21st century.

Keywords: literature teaching, culture change, generations, popular register, curriculum

U KOJOJ MERI SU NASTAVNI PLANOVI USKLAĐENI SA EFEKTIVNOM I MODERNOM NASTAVOM KNJIŽEVNOSTI?

Književnost kao predmet u školi – u odnosu na druge predmete – uživa naglašenu pažnju od strane društvenih i političkih činilaca, bilo da je reč o osnovnom ili srednjem obrazovanju. Ova pažnje je opravdana, te se studija bavi i ovim pitanjem, ali na osnovu istraživanja sprovedenih u nekoliko godina unazad, akcenat se stavlja na pitanje šta je karakteristično za generaciju učenika koji danas pohađaju nastavu, te koji su činioci neizostavni za uspešnu nastavu književnosti. Posle predavljanja uslova za efikasnu nastavu daje se pregled važećih nastavnih planova u Rumuniji, Slovačkoj, Srbiji i Mađarskoj, sa namerom da se predstavi u kojoj meri oni doprinose uspešnosti nastave u 21. veku.

Ključne reči: nastava književnosti, promena kulture, generacije, popularni registar, nastavni planovi

A kézirat beérkezésének ideje: 2021. aug. 1.

Közlésre elfogadva: 2021. okt. 1.