

Fenyő D. György

ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola

A tantervi szabályozás dilemmái és lehetőségei az irodalomtanításban

Nagy felelősség új Nemzeti Alaptantervet készíteni. Nem változik meg tőle egészen a magyar iskolaügy, de azért nagy a hatása, s az oktatás minden szereplőjének munkájára hatással van. Ezért nagy a felelőssége annak is, aki egy, a Nemzeti Alaptantervről szóló vitához hozzászól, aki véleményét, elképzeléseit érvényesíteni akarja. Nem is egyetlen szakma belügye az alaptanterv tartalma, hanem sok egymásra épülő vagy egymástól külön-külön fejlődő és vizsgáló diszciplína előmunkálatainak közös eredője lehet a majdani végeredmény. Tanulmányomban már csak ezért is nemcsak az irodalomtudomány tudására hivatkozom, de különböző szociológiai, pedagógiai, didaktikai, oktatáskutatási, olvasáskutatási eredményekre is. Mert miképp a vizsgált és befolyásolni kívánt jelenség – nevezetesen az iskolaügy – rendkívül összetett, úgy vizsgálata is szükségképpen ilyen kell legyen, s amikor egy hozzászólás az iskolarendszer egy szegmensének jogi eszközökkel történő módosítására, befolyásolására vagy megváltoztatására kíván érveket felhozni, akkor bizony mindezen aspektusok közül minél többre kell, hogy a figyelme kiterjedjen.

A közoktatás rendszere

A magyar közoktatásban a Központi Statisztikai Hivatal éves jelentésének adatai szerint a 2016-2017-es tanévben majdnem egymillió kétszázézer diák vett részt. Ez azt jelenti, hogy amikor az iskoláról beszélünk, egy hatalmas társadalmi alrendszerrel van szó, amelynek irányítása, tevékenységének módosítása lassú folyamat, amelyben a jogszabályi változások hatása évekkel később jelentkezik csak. Azt is jelenti ez az adat, hogy egy rendkívül heterogén, különböző társadalmi háttérű, különböző hagyományokkal rendelkező, különböző célú, társadalmi elfogadottságú és beágyazottságú intézményrendszerrel van szó. Az általános iskolai tanulók száma a nappali képzésben körülbelül 741 000 fő volt, a középfokú, nappali oktatásban részt vevő tanulók száma 435.000 fő, a különböző Híd-programokban körülbelül 5-7 ezer diák vett részt. A középiskolákon belül gimnáziumba járt a diákok 41,8%-a, ami kb. 182 000 főt jelentett, szakgimnáziumba (amit régebben szakközépiskolának hívtak) a diákok 38,5%-a, vagyis kb. 169 000 fő. E két iskolatípus készíti fel érettségi vizsgára a diákokat. Szakközépiskolába (régebben: szakiskolába) járt a diákok 18%-a, kb. 78 000 fő, szakiskolába, készségfejlesztő iskolába (régebben: speciális szakiskolába) 1,6%, vagyis körülbelül

8 700 diák. A gimnáziumokon belül körülbelül 5% volt a 6 évfolyamos, és 3% a nyolc évfolyamos gimnáziumok aránya. Mindez nagyjából 3.580 általános iskolát, 870 gimnáziumot és 979 szakközépiskolát jelentett.¹

Miért fontosak ezek a számok és arányok? A Nemzeti Alaptantervnek olyan szabályozásnak kell lennie, amely alkalmas arra, hogy minden, de lehetőleg minél több diák fejlődését segítse, minél több intézményben használható és teljesíthető legyen. Ilyen értelemben a Nemzeti Alaptanterv felfogása, oktatási filozófiája és konkrét tartalma egyaránt szociális kérdés is, annak kérdése, hogy a nemzeti műveltség minél többekhez eljusson, a szellemi javak minél többek közkinccse legyen, elérhető legyen többek között a lemaradó, hátrányosabb helyzetű, felzárkóztatni kívánt diákok számára is.

Az iskolai teljesítmény

A magyar közoktatás eredményességét – és benne az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének eredményességét – több hazai és nemzetközi mérés vizsgálja. A hazaiak közül legfontosabb, reprezentatív és évek óta folytatott – vagyis az időbeli összehasonlításra is lehetőséget teremtő – mérés az Országos kompetenciamérés. A nemzetköziek közül a legfontosabbak a PISA (*Programme for International Student Assessment*) és a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*).² Ezek mint évek óta folytatott vizsgálatok egyrészt ugyancsak lehetőséget jelentenek arra, hogy az eredményeket időben összehasonlítsuk egymással, másrészt mint nemzetközi összehasonlító vizsgálatok arra is lehetőséget nyújtanak, hogy az eredményeket összevessük más oktatási rendszerek teljesítményével. Most mint a tárgyunkat legpontosabban feltérképező vizsgálatra, a PISA vizsgálatok eredményeire fogunk hivatkozni.

A Szövegértés adatai azt mutatják, hogy a magyar diákok – így a magyar közoktatás – teljesítménye 2000 és 2006 között lényegében stagnált, 2006 és 2009 között jelentősen javult, 2009 és 2012 között romlott, majd 2012 és 2015 között lényegesen és radikálisan romlott. Ennek eredményeképpen a 2015-ös teljesítmény mintegy 8 százalékponttal alulmúlta a 2000-es eredményt, azét az évet, amikor a PISA-vizsgálatok először adtak hírt arról, hogy a magyar diákok tudása a szövegek megértése terén jóval gyengébb, mint a fejlett országok diákjainak átlaga (I. Ostorics, Szalay, Szepesi és Vadász, 2016; Ostorics, 2018).

Ezek az adatokon belül egyaránt romlott a gimnáziumba, a szakgimnáziumba (a mérés idején még: szakközépiskolába), valamint a szakközépiskolába (a mérés idején még: szakiskolába) járók teljesítménye. Ám az összteljesítményben már nagyon lényeges különbségek figyelhetők meg: a gimnazisták teljesítménye 65 ponttal jobb, mint a szakgimnazisták teljesítménye, a szakgimnazistáké pedig 95 ponttal jobb, mint a szakközépiskolásoké, ami azt is jelenti, hogy a gimnazisták eredménye mintegy 161 ponttal jobb, mint a szakközépiskolásoké. Hogy a magyar közoktatás szegregáló, hogy nagyon kis esélyt nyújt arra, hogy a családból hozott szociális, anyagi és műveltségbeli hiányokat a diákok a tanulás révén leküzdjék, arról ezek az adatok beszédesen szólnak. A PISA-vizsgálat egyéb adatai, amelyek az esélyek növekedéséről vagy kiegyenlítésének esélyeiről szólnak, ugyanezt az állítást támasztják alá.

A PISA-vizsgálatban mérik a kudarcot vallók arányát is. Magyarországos 2009-ben a diákok 17,6%-a nem érte el a minimális teljesítményszintet, majd ez az arány 2015-re

¹ KSH, 2017; <http://www.iskolaklistaja.eu/tipus/kozepiskola/>; https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-35_hu; https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-hu_hu.pdf

² <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek>

egészen radikálisan, 27,5%-ra nőtt. Ez azt jelenti, hogy a magyar diákoknak majdnem 30 százaléka 15 évesen funkcionális analfabétának tekinthető. Aki pedig képtelen arra, hogy az olvasott szövegek jelentését minimális mértékben megértse, szükségképpen kívül fog maradni azon a szóra, nyelvre, írásra épülő kultúrán, ami közös hagyományunk, a közös tudás, közös tapasztalatok, közös történetek, narratívák, hivatkozások és szimbólumok rendszerén. Ezek az adatok kísértetiesen egybevágnak az olvasásszociológusok által évek óta hangoztatott ténnyel, miszerint a magyar lakosság körülbelül harminc százaléka nem olvas, ami azt jelenti, hogy évente egy könyvet sem olvas el (ld. mindenekelőtt Gereben, 2017; Nagy, 2003).

Még egy adatot kell kiemelni azok közül, amelyek a magyar oktatást jellemzik: miközben az oktatást és a képzést korán elhagyók száma Európában folyamatosan csökken, Magyarországon három év alatt két százalékkal nőtt, és 2016-ban már 12,4% volt (az európai átlag: 10,7%). Ez azt jelenti, hogy a magyar fiatalok egy jelentős része nem sajátítja el azokat a képességeket, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a tanulás számukra ne kudarc legyen, hanem a felemelkedés, szakmaszerzés, művelődés, állástalálás fontos eszköze.

Következésképpen az oktatás tartalmi szabályozásának olyannak kell lennie, ami lehetőséget biztosít arra, hogy minél többen szert tegyenek azokra a készségekre és képességekre (kompetenciákra), amelyek elengedhetlenül szükségesek ahhoz, hogy bekapcsolódhassanak a közös szellemi kincs, hagyaték megértésébe és átörökítésébe. Ez a követelmény vonatkozik mind az oktatásszabályozás rendszerére, mind a tartalmi szabályozás rendszerére és konkrét tartalmaira.

Tartalmi szabályozás

Annak érdekében, hogy lássuk, milyen pozíciója, ereje van a Nemzeti Alaptantervnek, tekintsük át, milyen szabályozók és egyéb tényezők hatnak közvetlenül a tanítás tartalmára. Ezek mellett természetesen vannak közvetett tényezők, így például az iskolák légköre, az pedagógus szakma presztízse, a pedagógusok közérzete, fizetése, leterheltsége, az iskolák nyitottsága az innovációra, az osztály- és csoportlétszámok, a iskolák műszaki állapota és felszereltsége, az iskolák jogi hovatartozása, a szabadság és megkötöttség aránya, a szabályozók állandósága vagy gyakori változása, a pedagógus szakma önképe, a továbbképzések rendszere és tartalma, az iskolákra költött költségvetési és egyéb pénzek mennyisége, aránya, kiszámíthatósága, és így tovább.³ Ám ezek hiába meghatározó jelentőségűek, ezúttal mégis csak a tartalmi szabályozásra vonatkozó dokumentumokat és az ezekre közvetlenül ható tényezőket tekintsük át.

³ Ezek jelentőségére nagy hangsúllyal hívta fel a figyelmet a 2018. május 31-i konferencián Imre Flóra hozzászólása. Megjegyzéseit, érvelését ezúton is köszönöm.



1. ábra. A tartalmi szabályozásra vonatkozó dokumentumok és az ezekre ható tényezők

A Nemzeti Alaptanterv a legmagasabb szintű jogszabály, amely az oktatás tartalmát szabályozza. Jogi státusa szerint kormányrendelet, amely tehát minden magyar iskolára és annak minden szereplőjére nézve kötelező.⁴ Oktatásirányítási-pedagógiai filozófiája szerint a Nemzeti Alaptanterv azt a közös alapot, képességekészletet és tudásanyagot tartalmazza, amelyet minden magyar diáknak el kell sajátítania. Mint a legmagasabb szintű jogszabály befolyásolja, sőt, ütközés esetén felülírja az alacsonyabb szabályozási szinteket. Mivel státusánál fogva nagyon általános kell legyen, ezért ennek lefordítása történik meg az alacsonyabb szintű jogszabályokban. Jelenleg két ilyen jogszabály létezik, a kerettantervekről szóló, valamint az érettségiről szóló szabályozás.⁵

Am azonnal két ellentmondás is láthatóvá válik. Az egyik, hogy a nemzeti követelmények érettségi követelményekké fordítása a kimenetszabályozás elvét követi, vagyis azt mondja, hogy a konkrét oktatási-nevelési folyamatot az állam nem kívánja részletesen szabályozni, hanem megadja azokat a követelményeket, amelyeket el kell érni egy-egy kimeneti pontot, és azt az egyes iskolákra bízta, hogy miként juttatják el a diákokat ide. A nemzeti követelmények kerettantervekké fordítása viszont a folyamatszabályozás elvét követi, vagyis azt, hogy az állam megmondja, milyen tartalmakat, milyen sorrendben, milyen időkeretben tanítsanak az egyes iskolák. Ez a szabályozási elv működött a rendszerváltásig, egészen pontosan az oktatás átfogóan szabályozó 1993-as törvényig. A folyamatszabályozás elve kis játékkeretet hagy az iskoláknak, a kimeneti szabályozás sokkal nagyobbat.

⁴ A jelenleg hatályos, 2012-es NAT bevezetője így határozza meg a jogszabály státusát: „A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. A Kormány a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 94. § (4) bekezdés b) pontjában kapott felhatalmazás alapján, az Alaptörvény 15. cikk (1) bekezdésében foglalt feladatkörében eljárva a következőket rendeli el”

⁵ A kerettanterveket jelenleg az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet írja elő a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, amelynek mostanáig nyolc kiegészítése és/ vagy korrekciója létezik (23/2013. (III. 29.) számú, 6/2014. (I. 29.), 34/2014. (IV. 29.) számú, 40/2015. (VIII. 28.) számú, 11/2016. (VI. 13.) számú, 22/2016. (VIII. 25.) számú, 23/2016. (VIII. 30.) számú, valamint a 4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet).

Az érettségit szabályozó fő jogszabályok: 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról – többször módosított szöveg. Ennek második része Az érettségi vizsgatárgyak általános követelményei. A vizsgák részletes követelményeit a többször módosított 40/2002. (V. 24.) OM rendelet határozza meg.

A kerettantervek tehát a tanítás minden elemét rögzítik: meghatározzák a tanítás tartalmát, az egy egységre szánt időkeretet, a témák egymásutánját. Egy-egy iskolatípusra és egy-egy tantárgyra elegendő egy kerettanterv is, hiszen az lefedi a Nemzeti Alaptantervben rögzített tartalmakat. Ennek ellenére bizonyos tantárgyakra, iskolatípusokra és évfolyamokra két kerettanterv létezik, emellett elvileg van lehetősége minden iskolának vagy iskolacsoportnak saját kerettantervet akkreditáltatni.⁶ Elvileg tehát van lehetőségük az iskoláknak a választásra, gyakorlatilag azonban lényegében nincsen.

Ahhoz, hogy az iskolák megalkossák saját helyi tantervüket, formálisan csak az eddig áttekintett szabályozókat kell figyelembe venniük. Most vegyük szemügyre, milyen más tényezők vannak még befolyással a helyi tantervekre! Egyrészt az iskolák – kötelezően megalkotandó – Pedagógiai programja, amely rögzíti mindazokat az értékeket, elveket és konkrét gyakorlatokat, programokat, amelyeket egy iskola követ, valamint amelynek a helyi tanterv a melléklete. Másik oldalról minden iskola figyel arra, milyen tankönyvek állnak rendelkezésére, milyen egyéb segédanyagokhoz fordulhat. Üzenetük van a felvételi vizsgáknak, hiszen az iskolák – teljes felelősséggel – fel kívánják készíteni diákjaikat a középiskolai felvételekre, továbbá ugyanilyen áttételes reguláló szerepük van a kompetenciamérések és az egyéb méréseknek.

Mindezek együtt befolyásolják az iskolák helyi tantervét, amelynek jelentősége viszont az 1990-es és még a 2000-es évtizedhez képest is jelentősen csökkent. Ezt elsősorban a központi folyamatszabályozás bevezetése eredményezte, ugyanis egészen minimális játékkeret hagynak az iskoláknak.⁷ A helyi tanterv alapján kell elkészítenie a tanároknak a tanmenetüket – ez az a dokumentum, amelynek tartalmával, döntéseivel a diákok az órákon találkozhatnak.

Mi következik mindebből?

Az iskolák mai tartalmi szabályozása erősen központosított, és nem hagy elegendő mozgásteret a különböző – eltérő – tudásszintek, az iskolákat meghatározó szociológiai összetevők, az egyes iskolák adottságai és lehetséges céljai szerinti haladás meghatározására, az idő minél hatékonyabb beosztására, különböző tantervszervező elvek és logikák érvényesítésére. A tanítás tartalmát sok jogszabály igyekszik meghatározni, mégpedig egymásnak ellentmondó elvű jogszabályok. A túlszabályozás tehát egyrészt formai – sok a jogszabály –, másrészt tartalmi – az előírások részletek –, harmadrészt mélységi – apró részletekig igyekszik a jogalkotó meghatározni az oktatás tartalmát –, negyedrészlet időbeli és módszertani korlátokat állít fel – az elsajátítandó tananyag mérete nem teszi lehetővé az időkeretek és a módszerek tényleges megválasztását.

⁶ Országosan összesen 17 kerettantervet akkreditált 13 iskolafenntartó intézmény. Mivel a kerettantervi akkreditáció rendkívül sok megkötéssel jár, ezért egészen minimális az akkreditált kerettantervek száma. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kerettantervek_1.pdf

⁷ „A kötelező tantárgyak és óraszámok átvétele mellett a nevelőtestületeknek dönteni kell az évfolyamonkénti órakeret 10%-ának (szabad órakeret) felhasználási módjáról. (Az órakeret felhasználása kötelező.)” „A fentiekben túl az iskolák dönthetnek a tantárgyi órakeret 10%-ának felhasználásáról is.” Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Kerettantervek. <http://ofi.hu/node/158183>

Az előző pontban az oktatás eredményességét leíró mérési eredményekkel egybevetve annyit mindenképpen megállapíthatunk, hogy a jelenlegi túlszabályozott rendszer felállítása és az eredmények jelentős romlása lényegében egyszerre következett be, de megkockáztathatjuk azt a feltételezést is, hogy e kettő között ok-okozati viszony is fennáll.

Következésképpen kimondhatjuk, hogy az oktatás tartalmát szabályozó dokumentumok erőteljes deregulációjára van szükség, amelynek része mind a jogszabályok rendszere és száma, mind a szabályozás módja, mind a szabályozás mélysége.

Alapelvek az irodalomtanításban

A Magyar irodalom tantárgyhoz immár közelebb lépve vegyük sorra, milyen tantárgyi céltételezések és – az előzőek nyomán – milyen tantárgyi logikák léteznek jelenleg. Először is szögezzük le azt a három elvet, amelyben vélhetően hangsúlykülönbségek és arány-viták léteznek ugyan, de amiben mégis minden vitázó és véleményformáló lényegében egyetért. Az első ilyen elv a kompetenciafejlesztés és az ismeretátadás összhangja és egymást feltételező mivolta. Abban lehetnek különbségek, hogy melyiket hangsúlyozza valaki, ám abban, hogy tudás nélkül nincs képesség, s abban, hogy a különféle kompetenciák nélkül nincs tudás, a szakirodalomban teljes az összhang (Vass, 2017; B. Tier, é. n.).

A másik konszenzuális állítás, hogy léteznek olyan szövegek, történetek, képek és metaforák, amelyeket a tanítás során át kell adni. Kérdés lehet természetesen az is, hogy pontosan melyek ezek, az is kérdés lehet, hogy mennyit kell mindenképpen átadni, és ezek listájának összeállítása mindenképpen komoly vitákat gerjeszthet. De az az elvárás, hogy kultúránk néhány nagyon fontos – ismétlem – szövegét, történetét, képét és metaforáját át kell adni, szintén konszenzuális.

A harmadik elv a magyar irodalom és a világirodalom összhangjának és együtt-tanításának elve. Köztudott, hogy a világ sok országában és tanítási rendszerében az idegen nyelv tanításához van kapcsolva az idegen nyelvű irodalom tanítása. Másutt külön tantárgyként létezik a világirodalom, de nem minden országban kötelező tantárgy a világirodalom (Gordon Györi, 2003). Nálunk az irodalomtörténet tanítása régóta egymással párhuzamosan mutatta be a magyar és a világirodalmat, az 1978-as tanterv pedig lényegében fele-fele arányban határozta meg a világirodalom és a magyar irodalom arányát (Pála, 1991). Ismét: van ugyan hangsúlykülönbség abban, milyenek legyenek az arányok, de abban, hogy a világirodalom integrálása a magyar irodalom mellé a magyarországi irodalomtanítás fontos értéke, nincs vita.

A tantárgy egyik lehetséges célmeghatározása szerint (1) az irodalomtörténet és az irodalmi kánon átadása a magyartanítás elsődleges célja. Egy másik céltételezés szerint (2) az irodalom tantárgy fő célja az olvasóvá nevelés, az olvasás megszerettetése, az irodalom és a könyv iránti pozitív attitűd kialakítása, az olvasó emberré nevelés. Lehetséges fő célja az irodalomtanításnak (3) a szövegértési és szövegalkotási kompetencia fejlesztése, vagyis az értő olvasóvá nevelés, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlesztése, a beszéd-készség és a fogalmazás tanítása. Meghatározhatjuk úgy is az irodalomtanítás célját (4), mint az irodalomértés tanítását, vagyis azoknak a kódoknak, műfajoknak, hagyományoknak, narratív struktúráknak, alkotói és befogadói eljárásoknak a tanítását, az átvitt, gyakran metaforikus gondolkodásmód tanítását, ami az irodalom értését lehetővé teszi. Végül markáns célmeghatározása az irodalomtanításnak az, amely (5) az irodalom által hordozott világismeretre, önismeretre, pszichológiai tudásra, a nemzeti történelemre és önismeretre helyezi a hangsúlyt, vagyis az irodalom világszerűségére helyezi a hangsúlyt.

Talán látható, hogy közülük az első és a negyedik irodalom-immanensnek nevezhető, mert elsődleges céljukat magában az irodalom megismerésében vélik megtalálni. A kettő közötti különbség abban áll, hogy az irodalomra az első főként mint az irodalomtörténet tárgyára, a negyedik főként mint nyelvi-gondolati struktúrára tekint. A második, harmadik és ötödik meghatározás középpontjában irodalmon kívüli célok szerepelnek, de természetesen ezek is magát az irodalmat állítják középpontba. A harmadikban van legszervesebb kapcsolat a magyar nyelv és a magyar irodalom tantárgyak között. A második és az ötödik figyel talán leginkább a befogadóra, az olvasóra, az önmagát kereső és kifejezni vágyó emberre.

Szögezzük le: minden felsorolt céltételezés érvényes, létjogosult, és minden célkiemelés egyúttal feltételezi a többi cél létét és érvényességét. Ugyanakkor lényeges elgondolni, melyik életkorban, melyik iskolafokozatban, melyik iskolatípusban melyik célt érdemes elsődleges célként megfogalmazni, s melyeket másodlagosnak. A céltételezésből ugyanis logikusan következik a tananyag – mondjuk a Nemzeti Alaptanterv – tartalma és felépítése, struktúrája.

Az iskolai kánon

A tantervekről szóló viták középpontjában leggyakrabban a kánon kérdése áll. Az a probléma, hogy a közoktatás át tudja-e adni a kánont, feladata-e átadni, és ha igen, a kánonnak milyen mértékben kell meghatározni a tananyagot. Érthetően fontos ez a kérdés, hiszen a nemzeti közműveltség tartalmát és áthagyományozását érinti. Azonban kell néhány megjegyzést fűzni a kánon mibenlétéhez, vagy még inkább fontos összefoglalni azokat a gondolatokat, amelyeket a szakirodalom a kánon kérdésével kapcsolatban az előző években felvetett.

Az első szempont a kánon és az azt legitimáló vagy megszentelő elv viszonya (Assmann, 1999). A régi, a szent szövegeket összefoglaló művek kánonja mögött mindig egy szakrális elv, a kinyilatkoztatás elve és a megszentelés gesztusa állt. Az újkori kánonok szekulárisak, így ezeknél meg kell találni azokat az elveket, amelyek egy-egy szöveget a kánon részeivé avatnak. Mi lehet ilyen elv: az esztétikai minőség, a történelmi tradíció, a nemzeti emlékezet, a korábbi kánonok átsugárzása. Mindenesetre vélhetően egy közösség megegyezése kell ahhoz, hogy valamely szöveget kanonikusnak nevezhessünk.

Mostanáig egyes számban beszéltünk a kánonról, holott nem egyetlenegy kánon létezik (Bezecky, 1998; Bagoly, é. n.). Létezik a Kánon mint elvont fogalom, és léteznek a kánonok mint a gyakorlatban működő és reguláló elvek. Az elvont Kánon éppúgy a közös gondolkodásban, a közös emlékezetben rejlik, mint a kánonok, de érvényességéhez nem fér kétség, hiszen csak egyetlenegy van belőle. A kánonok többes mivolta a társadalom tagoltságát, a társadalmi alrendszerek egymás mellett létezését képezi le. A posztmodern korban, amikor a nagy elbeszélésekkel szembeni szkepszis felerősödött, és úgy tartják, hogy egymás melletti elbeszélések léteznek csak, akkor a nagy és egységes Kánon helyett is kánonokról kell beszélni.

És miképpen egyidejűleg léteznek különböző elbeszélések és kánonok, úgy időben is különböző korok kánonjairól kell beszélni (Szegedy-Maszák, 2007). A magyar irodalom történetének újra és újra történő elbeszélését, újraírását szükségessé teszi a két összefoglaló között eltelt korszak szaktudományos fejlődése, új kortárs irodalma, a történelmi változások, az ízlésvilág változása. Mindezek pedig azt eredményezik, hogy egy új elbeszélésben megváltoznak a hangsúlyok, a prioritások, a művek és szerzők közötti kapcsolatok leírása, az értelmezések tartalma, az értelmezendő művek listája – vagyis az irodalmi kánon.

A kánon nem független az adott kor mediális viszonyaitól (Hansági, 2004). Egészen radikálisan hatott a kánon létre és tartalmára a technikai sokszorosítás létrejötte, a könyvnyomtatás, ugyancsak átformálta a kánont az újságok és folyóiratok nagyon sokak számára elérhetővé válása, megváltoztatta a kánont a mozgókép megjelenése, majd a televízió általánossá válása, napjainkban pedig mind a médiumváltás, mind a lényegében korlátlan sokszorosíthatóság átrajzolja a kánont. Éppen ezért a művelődési kánon viszonylagos stabilitása, lassú változása mellett az aktív kánon, a sokak által elfogadott és fogyasztott művek kánonja rendkívül gyorsan változik, s a mediális változásoknak, valamint más médiumok hatásának jóval inkább ki van téve.

Az iskolai oktatás azonban nem képezheti le egy az egyben a kánont, mert egészen más tényezőknek is ki van téve, ezért – és tárgyunk szerint ennek van a legnagyobb jelentősége – meg kell különböztetni a nemzeti kulturális kánont és a tanítási kánont (Fenyő D., 2012). A nemzeti kulturális kánont nem kodifikálják, az oktatási kánont jogi érvényű dokumentumok rögzítik. A kulturális kánon bármilyen terjedelmű lehet, az oktatási kánonnak figyelembe kell vennie a tanításhoz rendelkezésre álló időkeretet. A kulturális kánon a felnőtt társadalom közmegegyezését rögzíti, az oktatási kánonnal gyerekek, fiatalok és fiatal felnőttek találkoznak. A kulturális kánont intézmények és események sokasága hordozza, az oktatási kánont egyetlen dokumentum és néhány tankönyv igyekszik magába sűríteni.

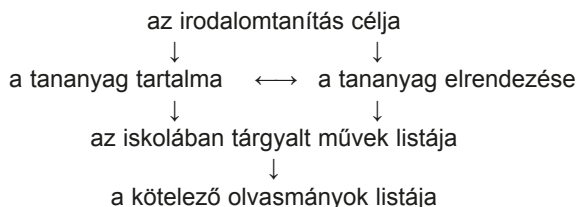
Az oktatási kánon nyilván nem független a nemzeti kulturális kánontól, hanem igyekszik annak minél nagyobb hányadát figyelembe venni és közvetíteni, de legalább ilyen erővel kell érvényesítenie a befogadók életkorát, személyiségfejlődést és érettségét, az iskola vagy a magyartanítás minden egyéb célját, a befogadók szempontjait, a nevelési és kompetenciafejlesztési célokat. Ugyanakkor tény, hogy az a mű, ami az iskolai kánonban szerepel, nagyobb eséllyel marad meg a nemzeti közös emlékezetben, mint az, amelyik nem.

Az iskolai kánon nem lehet homogén, szükségképpen változik az időben, alkalmazkodik a diákok életkorához és az iskola minden egyéb funkciójához. A nemzeti kulturális kánon közvetítése lehet az irodalomtanítás egyik, de semmiképpen nem lehet egyetlen és kizárólagos funkciója.

Kötelező olvasmányok

Az irodalomtanításról szóló viták mindig a kötelező olvasmányok listája körül robbannak ki. Furcsa ez, hiszen a tanévenként 90 órából ezek legfeljebb az időkeret felét, de néha csak a tizedét fedik le. Mégis a kötelező könyvek kiválasztása váltja ki a legtöbb vitát, holott például az iskolákban tanított művek zöme vers, vagyis nem otthoni, önálló olvasásra szánt alkotás, nem „kötelező olvasmány”.

A kötelező olvasmány kifejezés evidensen szinekdoché: az irodalomtanításban előkerülő művek listáját jelenti majdnem minden megszólalásban, még olyanokban is, amelyekben eleinte valóban a „házi olvasmány”, „iskolai feladatként feladott otthoni olvasmány”, „kötelezően elolvasandó könyv” jelentésben szerepel. Rész és egész viszonyban áll a „tanított könyvek listája” és a „tanított művek listája” egymással. Az a kérdés viszont, hogy mely művek kerülnek elő irodalomórákon, a tantárgy leglényegesebb kérdéseit érinti, nevezetesen azt, hogy mi a tananyag, az milyen logikai rend szerint épül fel, ezek pedig végső soron már azt érintik, amit korábban tárgyaltunk, hogy mi az irodalom tantárgy célja, funkciója, feladata.



2. ábra. A kötelező olvasmányok kapcsolatrendszere

Am annak is van indokoltsága, hogy éppen a kötelező olvasmányok kerülnek mindig reflektorfénybe, ez pedig az a speciális olvasói, tanulói és tanítási helyzet, amit az otthon elolvasandó könyvek jelentenek. Ebben nagy szerepe van a terjedelemnek: egy verset vagy novellát fel lehet olvasni vagy el lehet olvastatni órán, egy egész könyvet nem (vagy kevésbé, ritkábban, több időt igénybe véve). Az otthon elolvasandó mű tehát házi feladatot jelent, otthoni, csöndes, magányos és figyelmes olvasást feltételez. A kötelező olvasmányokkal sokkal tovább foglalkoznak utána az órákon, tehát ha tetszik vagy nem tetszik, ha könnyű vagy nehéz, ha élmény vagy ha szenvedés, az több órára, több hétre, néha hónapokra rányomja bélyegét a magyarórákra. A rövidebb művek érthetetlen elemeit – a terjedelem kisebb mivoltánál fogva – mind meg lehet magyarázni, egy hosszabb műben viszont nem: óhatatlanul maradnak olyan szavak, kifejezések, mondatok, jelenségek, tárgyak, események, amelyek megmagyarázatlanul maradnak. Ez pedig megint csak az olvasási helyzetet nehezíti: nem elég, hogy hosszabban és magányosan kell ezeket elolvasni, de olyan értő olvasói stratégiát kell alkalmazni, amely eltekint az egyes elemek „érthetetlen” mivoltától, és az „érthető” elemekből következtet, azokból állít össze egy értelmes, jelentéstartó struktúrát.

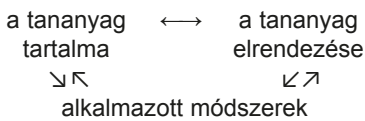
A kötelező olvasmányok megvitatását és kodifikálását nem lehet tehát elválasztani az irodalomtanítás célrendszerének, tananyagtartalmainak és elrendezési elveinek végiggondolásától, figyelembe véve a teljes könyvek elolvasatásának és iskolai feldolgoztatásának speciális helyzetét, valamint a kötelező olvasmány mellett meglévő egyéb olvasatási lehetőségeket is.

Mi történik a tanterekben?

Mivel a Nemzeti Alaptanterv előmunkálatai zajlanak, ezért mind jelen előadás, mind az a konferencia, amelyen elhangzik, erre, vagyis a NAT-ra koncentrálni. Vagyis csak arról beszélünk, hogy mi legyen az a közös tartalmi minimum, ami minden magyar iskola számára kötelező, és ami a tartalmi szabályozás többi elemét is meghatározza. Am tudjuk azt is, hogy a tartalmi szabályozás nem mindenható: a magyar iskolaügy előző negyedszázadának története például éppen azt mutatta meg, hogy a tartalmi szabályozás gyakori változása, bizonytalanságai, az átalakulás permanens mivolta, és mind a túlszabályozás, mind az alulszabályozás egyaránt azt eredményezi, hogy az iskolák immunisakká válnak a törvények és előírások változásaival szemben, és mindentől függetlenül a korábbi gyakorlatokat működtetik (Radó és mtsai, 2003).

Emellett fontos hangsúlyozni, hogy a tartalmi szabályozás mellett nagyon fontos más tényezők is szerepet játszanak abban, hogy mi történik végül a tanterekben. Természetesen vannak nagyon fontos, sőt meghatározó elemek, amelyek áttételesen hatnak a tananyagra – ezeket röviden felsoroltam a 3./ pontban. Most azokat vegyük sorra, amelyek közvetlen hatással bírnak az irodalomtanításra. Először is a tanárok módszertani kultúrája, az alkalmazott módszerek milyensége. Az előző bő évtizedben

az irodalomtanításban nagyon jelentős módszertani fejlődésnek lehettünk szemtanúi (mindenekelőtt Pethőné Nagy Csilla [2006] úttörő jelentőségű munkája nyomán), és ennek a módszertani forradalomnak a figyelemmel követése azt a tanulságot hordozza, hogy az alkalmazott módszereknek nagyon lényeges tartalmi üzenete is van, vagyis a korábban megfogalmazott állítás, miszerint a tananyag tartalma és a tananyag elrendezése között szerves kölcsönhatás áll fenn, kiegészítendő az alkalmazott módszerekkel mint a rendszer harmadik elemével (Arató, 2004).



3. ábra. A tananyag tartalma, elrendezése és az alkalmazott módszerek kapcsolata

A tanítás infrastruktúrája szintén meghatározó eleme még a tanítás tartalmainak is. Mindenekelőtt a tankönyv: lényegében minden iskola a tankönyvhöz igazodik, legyen az egyetlen tankönyv (mint a rendszerváltás előtt), a szabad tankönyvpiacon választott tankönyv (mint volt 1990 és 2014 között), vagy a korlátozott tankönyvpiacon meglévő néhány tankönyv (2014 óta). A tankönyv biztonságot és legitimitást jelent a tanárnak, az iskolafenntartónak, a diáknak és a szülőnek egyaránt. Azt tapasztaljuk, hogy a tanárok zömét nem is a NAT vagy a kerettantervek orientálják, hanem a tankönyvek.

Nincs ilyen jelentősége, de fontos, hogy milyen további infrastruktúra áll a tanárok rendelkezésére: milyen tanítási segédletek léteznek, milyen pedagógus-kézikönyvek állnak rendelkezésére, milyen könyvek jelennek meg és melyek elérhetőek, milyen a könyvtári ellátottság, milyen az internetes és e-bookos ellátottság.

A tanárképzés és tanártovábbképzés rendszere és tartalmi ugyancsak meghatározóak a tananyag tartalmaira és az alkalmazott módszerekre nézve; egészen más tárgyi és módszertani felkészültséggel lépnek pályára a különböző években kezdő tanárok, és a magyar-tanári pályán eltöltött évtizedek alatt a tanártovábbképzés rendszere biztosíthatnak olyan megújulási lehetőséget, hogy ezek a különbségek némileg mérséklődjenek.

Az olvasással és irodalomtanítással foglalkozó szakirodalom évek óta arról beszél, hogy sokkal differenciáltabban lehet az iskolai olvasmányokról beszélni. A kötelező olvasmány mellett a tanítási gyakorlat ismeri a közös olvasmány, a kölcsönös olvasmány, a választhatóan kötelező olvasmány fogalmát is, módszertanát is (Gordon Györi, 2009; Arató, 2013; Fenyő D., 2014). Emellett nagyon gyakori – és egyre terjedő – eljárás az is, hogy egész művek helyett részleteket tanítsunk, vagyis az a gyakorlat, ami az Isteni színjáték, az Íliász, az Odüsszeia vagy Az eltűnt idő nyomában esetében évtizedek óta elfogadott és bevett gyakorlat volt, nemcsak terjed, de módszertanilag kidolgozottabbá is vált (Ritoók, 2018). Ez viszont azt jelenti, hogy a „kötelezők” listájáról ma már sokkal árnyaltabban beszélhetünk, hogy nem csak kétféle lehetőség van egy könyv elolvasására, mármint vagy az, hogy el kell olvasni (és teljes terjedelmében kell elolvasatni), vagy ha nem, akkor az automatikusan kimarad ebből a listából.

Végül ismét emeljük ki a vizsgák, felvételik és mérések tananyagformáló hatását: az érettségire való felkészítés a középiskolák munkáját meghatározzák, a középiskolába való felkészítés feladata az általános iskolák számára determináló tényező. Az iskolai eredményességi rangsorokat pedig a vizsgák és a versenyek mellett mindenekelőtt a mérésekben elért eredmények alapján állítják össze, ezért az azokra való felkészítés, a diákok jó szereplése a méréseken minden iskola számára a munkájukat meghatározó és minősítő tényező.

Az iskolai tanítás rendkívül komplex tevékenység. Arra sok példát láttunk, hogy egy elemét megreformálták, valamiben lényeges változásokat vezettek be. Arra csak egyetlenegy példát ismerek, amikor a rendszer egészében gondolkodva egy oktatási programcsomagot hoztak létre, amely magában foglalta a tantervet, a tankönyvet, a tanári kézikönyvet, egyszerre és egymásra épülő módon jelentette a szakma tartalmi és módszertani megújítást, és mindezeket tanártovábbképzések, a visszajelzések és a mérések rendszere tette teljessé: ez a *Szövegértés – szövegalkotás* (2006-2009) című kompetenciafejlesztő programcsomag volt a 2000-es évtizedben.

Összességében azt látjuk, hogy a tananyag módosítása lényeges, sőt elengedhetetlen eleme az oktatás tartalmi modernizálásának, de önmagában kevés: az oktatás több elemével – mindenekelőtt a módszertani kultúrával, a tankönyvellátással, a szakmai infrastruktúrával, a tanárképzéssel és a továbbképzéssel, valamint a ki- és bemeneti követelményekkel – való összehangolás elengedhetetlen.

Oktatásirányítási javaslatok

A következőkben javaslatokat kívánok megfogalmazni az oktatásirányítás, mindenekelőtt, de nem kizárólagosan a Nemzeti Alaptanterv előkészítő bizottság számára, olyanokat, amelyek az eddigi eszmeifuttatásból következnek. A javaslatok első körében azok szerepelnek, amelyek nem csak a magyar irodalom tantárgyat érintik, hanem minden tantárgyra vonatkoznak, második köre specifikusan a magyar irodalom tantervére vonatkozik.⁸

Első javaslat: kevesebb szabályozóra van szükség, így elegendő lenne, hogy a jelenlegi három külön jogszabály – a *Nemzeti Alaptanterv*, *Az érettségi vizsga általános szabályai*, *Az érettségi vizsga részletes szabályai* – helyett egyetlenegy jogszabály írja elő az iskolákban tanítandó tananyagot.

A jelenlegi szabályozás egyrészt nagyon túlszabályozó: részetekbe menően fogalmazza meg a megtanítandó anyagot, nem adva módot arra, hogy az iskolák alkalmazkodjanak ahhoz, kik járnak oda, mik a lehetséges és elérendő célok. Emellett túlszabályozó abban az értelemben is, hogy sok dokumentum és sokszáz oldalnyi jogszabályszöveg írja elő, mit kell tanítani. Ezzel az egyszerűsítéssel a folyamatos jogharmonizációs kényszer is csökkenthető: jelenleg folyamatos jogszabálygyártás történik, hiszen minden új NAT-hoz harmonizálni kell az érettségi két jogszabályát, valamint a kerettanterveket.

Második javaslat: szüntessék meg a kötelező kerettantervek rendszerét, helyette hozzanak létre egy központi, sok különböző lehetőséget létrehozó mintatanterv-bankot.

A mintatantervek használata nem lenne kötelező, helyettük bármely iskola létrehozhatja a saját helyi tantervét, de ha egy iskola nem akar helyi tantervet írni, elegendő

⁸ A HUNRA – Magyar Olvasástársaság 2017. május 2-i szakmai kerekasztal-beszélgetésén, amelyek a PISA 2015-ös eredményeire adandó válaszokat keresték, már megfogalmaztam javaslataimat (Fenyő D., 2018). Ezek egy része teljesen azonos azzal, amire jelen tanulmányomban jutottam, kisebb részben különböző javaslatok is szerepelnek mindkét tanulmányban.

legyen számára az egyik mintatanterv kiválasztása. Ezzel csökkenthető az iskolákat szintén terhelő nyomás a helyi tanterv megírására, viszont komoly pedagógiai energiákat szabadíthat fel az, hogy ha van róla saját elképzelésük, akkor van lehetőségük, módjuk, terük annak megfogalmazására. Ennél is lényegesebb azonban, hogy ezzel mód nyílik minden iskola számára, hogy olyan tantervből dolgozzon, ami alkalmas arra, hogy az ő diákjainak fejlődését szolgálja. Vannak gimnáziumok és szakgimnáziumok, vannak főleg fiúkból és főleg lányokból álló szakmák, iskolák és osztályok, vannak elitiskolák és vannak kötelező beiskolázású iskolák, vannak kis- és nagytelepüléseken lévő iskolák, vannak iskolák az osztrák határszélen és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, vannak szakmára és vannak továbbtanulásra felkészítő iskolák, vannak jó felszereltségű és rossz infrastruktúrájú iskolák, és így tovább. A kötelező kerettantervek helyett választható mintatantervek alapján tanító iskolákon kisebb is lesz a nyomás, mert egy alacsonyabb státusú dokumentumot kell majd teljesíteniük a tanároknak.

Harmadik javaslat: a Nemzeti Aparenter legyen a nemzeti műveltség konszenzuális minimumát rögzítő mag-tanterv.

Éppen ezért létrehozását csak közös szellemi munka útján lehet létrehozni, megfogalmazása nem lehet gyors jogalkotói munka, hanem sok-sok közös gondolkodást, vitát, szakmai és társadalmi egyeztetést igényel. Bármilyen gyorsan létrehozható egy új NAT, de az éppoly rövid életű lesz, mint néhány elődje volt. Csak olyan nemzeti műveltségminimum tarthat számot jelentős hatásra és elfogadottságra, amely valódi szellemi eszmecsereben forrott ki.

Negyedik javaslat: fel kell mérni, hogy az előző harminc évben mi minden született meg a magyar pedagógiában és iskolaügyben, létre kell hozni az 1988 és 2018 között született tankönyvek, programcsomagok, segédletek, tanári kézikönyvek, szöveggyűjtemények, digitális segédanyagok kataszterét.

Ez a kataszter folytatható lesz a következő években és évtizedekben. Ennek célja az, hogy mindazon értékek, amelyek a magyar iskolarendszerben keletkeztek, ne vesszenek kárba, ne kelljen minden reform és minden tanóra való felkészülés során újra és újra feltalálni mindent. Javaslatomat az nyomatékosíthatja, hogy sokak tapasztalata, hogy a rendszerváltás idején, valamint az azt követő évtizedekben a magyar iskolaügyben végtelenül sok érték keletkezett, de nagyon sok hamar el is tűnt. Azért, hogy az értékek létrehozása igazi felhalmozás legyen, továbbá és praktikusán azért, hogy minden korábbi érték és teljesítmény minél tovább hasznosuljon, hogy azt, ami ma is felhasználható – tankönyv, módszer, program stb. –, azt ma és a jövőben is felhasználjuk, szükség van egy ilyen átfogó adatbázisra és áttekintésre.

Ötödik javaslat: újra meg kell teremteni a szabad tankönyvpiacot, és úgy szabályozni, hogy a könyvek mind feleljenek meg a NAT által megfogalmazott minimumnak, de nyújtsanak valódi alternatívákat a különböző adottságú és célkitűzésű iskolák számára.

Meglévő kínálati piac és széles tankönyvválaszték, továbbá ezekhez kapcsolódó további oktatási infrastruktúra nélkül a választás és a szabadság illúzió vagy aránytalan erőfeszítés eredménye lehet csak.

Hatodik javaslat: újra meg kell teremteni a pedagógus továbbképzések kínálatát, újra kell éleszteni a pedagógus-továbbképzési rendszert.

Fontos elv lehet, hogy ez ne felülírja a jelenleg működő pedagógus-előmeneteli rendszert (a pedagógus életpálya-modellt), hanem összeépüljön vele. Ez a javaslatom egybehangzó akar lenni azzal, amit a negyedik javaslatban megfogalmaztam, mert mindkettő

abból az elvből indul ki, hogy egy-egy reform vagy újítás ne megszüntesse a korábbiakat, hanem felhasználja, továbbépítse, korrigálja.

Hetedik javaslat: a magyar irodalom tantárgy tantervének végiggondolása nem történhet az anyanyelv (magyar nyelv, nyelvtan) végiggondolása nélkül.

A magyar nyelv tantárgy legalább ugyanannyira mély átgondolásra szorul, mint az irodalom, még akkor is, ha helyzete, elfogadottsága, tantervi vitái és lehetőségei messze nem váltanak ki annyi és olyan érzelmi és intellektuális erejű vitát, mint az irodalomé. A két tantárgy közös átgondolása nem szükségképpen kell, hogy a kettő integrációját, vagy akárcsak közelítését jelentse, bár ezeket sem szabad kizárni, de feltétlenül kell, hogy egyszerre és összhangban történjen átgondolásuk.

Nyolcadik javaslat: a különböző életkoroknak, iskolafokokatoknak és képzési formáknak más és más célokat kell kitűzniük maguk elé, ezért más és más tananyagban és tananyag-struktúrában is kell gondolkodniuk.

Ebből kiemelve a legneuralgikusabb vitakérdést, úgy vélem, 5-8. osztályban nincs helye a kronologikus tananyagfelépítésnek, és nincs helye semmiféle teljességre törekvésnek. A 9-12. évfolyamokon lehetséges az irodalomtörténet mint az egyik rendezési elv, úgy, hogy mellette más tananyag-elrendezési elvek is érvényesüljenek, így a műfajok, a narrációs technikák, egyes életproblémák, egyes archetípusok, motívumok, stílusok, irodalommegközelítési eljárások, műfaji és egyéb kódok, és azok változása kerülhet a középpontba. Érdemes különbséget tenni az iskolatípusok között: lehet más tananyaga és tananyag-elrendezési elrendezése a gimnáziumoknak, a szakgimnáziumoknak, és azokon belül is – természetes módon – a művészeti és a műszaki szakgimnáziumoknak, a pedagógiai és a kereskedelmi irányultságúaknak, és így tovább.

Kilencedik javaslat: minden életkorban és minden iskolában arra van leginkább szükségük a diákoknak, hogy képességeik fejlődjenek, hogy életkoruknak és helyzetüknek megfelelő szövegértési, szövegalkotási, olvasási, írási, beszéd- és egyéb készségekre tegyenek szert.

A kompetenciafejlesztést az alsó tagozat evidenciaként kezeli, később azonban, éppen a diszciplináris szempont előtérbe kerülésével fokozatosan, de évről évre egyre inkább háttérbe kerül. Ám mivel felnövekvő emberekről van szó, amikor a diákokról gondolkodunk, evidenciaként kezelhetjük azt a fejlődéslélektani ténytet, hogy ez az időszak a különböző felnőtt képességek elsajátításának és begyakorlásának időszaka.

Tizedik javaslat: a tananyagban a jelenleginél jóval nagyobb számban szerepeljenek a gyermekirodalom, az ifjúsági irodalom, a young adult irodalom alkotásai; szükséges, hogy helyet kapjanak olyan alkotások, amelyek ránevelhetik a diákokat az olvasásra, így a populáris irodalom alkotásai is; szükséges, hogy a tanított művek nagyobb része a jelenhez közelebbi alkotás legyen; szükséges, hogy – főleg az általános iskolások körében – a diákokat jobban megragadó epikus alkotások a jelenleginél (és a magyar irodalomban elfoglalhat helyénél, jelentőségénél és presztízsénél) nagyobb arányban szerepeljenek.

Míndezek a javaslatok azt szolgálják, hogy a diákok ne azt érezzék, hogy az iskolában megtanult irodalom valami egészen más dolog, mint amit ők spontán módon irodalomként fogyasztanak, illetve hogy az irodalom olvasása vonzó legyen számukra. Ehhez abban is segítenie kell az iskolai oktatásnak, hogy figyelembe veszi azokat az akadályokat, amelyek a diákokat eltántorítják az olvasástól, az olvasott szöveg megértésére törekvéstől, vagy attól, hogy az olvasott szövegben számukra is érdekes jelentéshordozót lássanak. Ilyen elsődleges akadály a nyelvi megértés okozta korlát, ilyen a háttérismeretek, a valóságismeret hiánya, ilyen az információk túlzott vagy túlságosan

csekély sűrűsége, és nemegyszer a terjedelem. Ezek mind az olvasást megnehezítő valódi akadályok. A tanítás során nyilvánvalóan arról nincs szó, hogy ezeket mind és mindig ki kellene kerülni, hanem arról kell gondolkodni, hogy hogyan lehet ezeket megtanítani, vagy olyan szövegeket választani, a szövegeket olyan sorrendben elővenni, hogy ezek egyre kevesebb gondot jelentsenek, vagyis egyre javuljon a diákok szövegértése, nyelvi kompetenciája, valóságismerete, hogy hozzászokjanak különböző típusú, felépítésű, jellegű különböző korokban keletkezett művekhez.

Tizenegyedik javaslat: a tanításnak szükségképpen tekintettel kell lennie arra a médiumváltásra, valamint ennek következményeképpen az olvasási módok és technikák azon váltására, ami az előző években gyökeresen átstrukturálta az olvasáshoz, a könyvhöz és az információszerzéshez fűződő viszonyunkat.

Ez jóval több annál, mint a digitális eszközök beville a magyarórákra, annál is több, mint annak a kérdése, hogy milyen hordozón olvasnak a diákok. Itt az olvasás technikájának radikális megváltozásáról van szó (Fenyő D., 2011), valamint a képhez és a szöveghez, a múlthoz és a jelenhez, a tárgyakhoz és az emlékezethez, a való viszony, a koncentráció, a figyelem, a szórakozás és az interperszonális kommunikáció radikális átalakulásáról. És természetesen nem pusztán arról van szó, hogy néhány mai divatjelenséget automatikusan be kell venni a tananyagba, hanem arról, hogy mindezekkel a változásokkal egy érvényes Nemzeti Alaptantervnek számolnia kell.

Tizenkettedik javaslat: a lassúság, a mélység és a szövegközpontúság elveinek kell érvényesülnie az irodalomtanításban.

Tudjuk, hogy korunk végtelenül felgyorsult, de éppen ezért – az emberi psziché védelmében is – tantárgyunknak meg kell tanítania a lassúságot: a figyelmes, értő, elgondolkodó olvasást. Minden elsajátításhoz időre van szükség, és tudjuk, minél több időt foglalkozik valaki valamivel, az annál mélyebben megragad benne. Minden műhöz, minden szöveghez, minden problémához elegendő időre van szükség ahhoz, hogy azok beépüljenek, a diákok sajátjuknak érezzék őket. Nem sok művet kell tanítani, hanem a lehetséges legtöbbet: vagyis sokkal kevesebbet, ha csak kevesebbnek az értő befogadására, megértésére van mód. A mélység-elv érvényesülésétől azt lehet várni, hogy néhány – vagy több, de csak a lehetőségességig több – mű, probléma, korszak, alkotó megértése által, a pedagógiai transzfer jelenségeként leírt módon a diákok alkalmassá válnak más művek, problémák, korszakok és alkotók megértésére. És az idő és a mélység mellett egy irodalomtudományi konferencián talán már szószátyárság is hangsúlyozni, hogy minden irodalomtanításban a művek, szövegek vizsgálatának, a befogadó és az irodalmi mű találkozásának kell a középpontban állnia, nem pedig a listáknak és az elvont tudásanyagoknak.

Irodalom

- Arató László (2004). „A kronológia nem szavatol az irodalomtörténet lady biztonságáért”. *Beszélő*, január.
- Arató László (2013). Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton (Esettanulmány és ajánlat). *Könyv és nevelés*, 15(4). <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-nevelés/kozos-es-kolcsonos-kozott-uj-olvasmanyok-a-felső-tagozaton>
- Assmann, J. (1999). A kánon – a fogalom tisztázása. In uő, *A kulturális emlékezet*. Budapest: Atlantisz Kiadó. 103-120.
- Bagoly Csilla (é. n.): *Kánon 'MM' Kánon. A 20. század végi amerikai és magyar kánonviták okai és az irodalmi kánon definiálási kísérletei*. <http://midra.uni-miskolc.hu/document/13411/5568.pdf>
- Bezeczy Gábor (1998). Kánon és trópus. *Helikon*, (3). 261-267. old.
- B. Tier Noémi (é. n.). *Alma a fán. Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről*. Szerk. Monoriné Papp Sarolta. Tempus közalapítvány. https://issuu.com/tka_konyvtar/docs/alma_a_fan_1_issuu_xs
- Fenyő D. György (2011). Hogyan olvasnak a fiatalok? *Fordulópont*, 13(3) 13–34. Uaz In Szekszárdi Júlia (2013, szerk.), *digitalis de generacio 2.0*. Budapest: Underground Kiadó. 139-171.
- Fenyő D. György (2012). *Kulturális kánon, tanítási kánon. Avagy miért ne tanítsuk az Eszméletet?* In: *Eszmélet*. Szerk. Fűzfá Balázs. 2012. Szombathely, Savaria University Press. 486–500. Uaz: *Irodalomismeret online*, 2012. (4) http://www.irodalomismeret.hu/files/2012_4/fenyo_d_gyorgy.pdf
- Fenyő D. György (2014). Közös olvasmányok listája. In Gombos Péter (szerk.), *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Budapest: Magyar Olvasástársaság. 79-92.
- Fenyő D. György (2018). Mi a teendő – tíz pontban. In Gombos Péter (szerk.), *A PISA 2015 eredményei és tennivalóink*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium – Magyar Olvasástársaság. 24-29.
- Gereben Ferenc (2017). Mit tud az olvasásszociológia a magyar olvasáskultúráról? *Magyar Művészet*, (1) 64-71.
- Gordon Győri János (2009). Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és nevelés*, 11(2). http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj_0902.htm
- Gordon Győri János (2003). *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Budapest: Pont Kiadó.
- Hansági Ágnes (2004). A médium kora. A kor médi-uma? A kánonok alakulásának mediális aspektusai. In Kulcsár-Szabó Zoltán & Szirák Péter (szerk.), *Az esztétikai tapasztalat medialitása*. Budapest: Ráció. 411-426.
- KSH (2017). *Magyarország 2016*. Budapest: KSH. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2016.pdf>
- Nagy Attila (2003). *Hátul a jövőnek. Középkorúak olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. Budapest: OSZK–Gondolat.
- Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2016). *PISA 2015. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetközi_meresek/pisa/PISA2015_összefoglaló_jelentes.pdf Utolsó letöltés: 2018. 11. 25.
- Ostorics László (2018). *Hogyan alakultak a tizenöt évesek eredményei az utóbbi tizenöt évben*. In Gombos Péter (szerk.), *A PISA 2015 eredményei és tennivalóink*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium – Magyar Olvasástársaság. 12-18.
- Pála Károly (1991, szerk.). *Tankönyvháború*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtörténeti Intézet – Argumentum Könyvkiadó.
- Pethőné Nagy Csilla (2006). *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Radó Péter és mtsai (2003). *A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon, 2003. Oktatáspolitikai elemzések*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Ritoók Judit (2018): *Részben az egész – teljes művek helyett részletek*. Előadás: Szakgimnáziumi magyartanítás – 2018. tavasz konferencia. Magyartanárok Egyesülete, Budapest, 2018. március 3. <https://magyartanarok.wordpress.com/szakgimnaziumi-magyartanitas/> Utolsó letöltés: 2018. 11. 25.
- Szegedy-Maszák Mihály (2007). Előszó. In uő (főszerk.), *A magyar irodalom története*. I. kötet. Budapest: Gondolat Kiadó. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_542_03_A_magyar_irodalom_tortenetei_1/ch03.html Utolsó letöltés: 2018. 11. 25.
- Szövegértés – szövegalkotás. Kompetenciafejlesztő programcsomag az általános iskolák és középiskolák 5-12. évfolyama, valamint a szakiskolák 9-10. évfolyama számára*. (2006-2009) Budapest: SuliNova Kht. – Educatio Kht. <https://magyartanarok.wordpress.com/taneszkozok/>
- Vass Vilmos (2017). *Kompetenciafejlesztés a 21. században (értéktanterem és megújulás)*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara. http://pf.ujs.sk/documents/2018-03-07_2018.01.23_Vass_Vilmos_Nyomdakesz_Belivek.pdf Utolsó letöltés: 2018. 11. 25.