

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET

Manxhuka Afrodita Meritta

A populáris regiszter szerepe és lehetőségei az irodalmi nevelésben

Doktori (PhD) disszertáció

Neveléstudományi Doktori Iskola

A Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Halász Gábor, egyetemi tanár

Neveléstudományi Program

Programvezető: Prof. Dr. Szabolcs Éva, egyetemi tanár

Témavezető: Dr. Trencsényi László, címzetes egyetemi tanár, ELTE PPK

A bíráló bizottság tagjai:

Elnök:

Dr. Horváth H. Attila, egyetemi tanár, ELTE PPK

Belső bíráló:

Dr. Rapos Nóra, egyetemi docens, ELTE PPK

Külső bíráló:

Dr. H. Nagy Péter, egyetemi adjunktus, Selye János Egyetem

Titkár:

Dr. Tókos Katalin, egyetemi adjunktus, ELTE PPK

Tagok:

Dr. Kálmán Orsolya, egyetemi adjunktus, ELTE PPK

Dr. Füzfa Balázs, egyetemi docens, ELTE SEK

Dr. Csobánka Zsuzsanna, magyar szakos középiskolai tanár, Jedlik Ányos Gimnázium

Dr. Papp Ágnes Klára, egyetemi docens, KRE BTK

Budapest, 2019

¹ADATLAP
a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Manxhuka Afrodita Meritta

MTMT-azonosító: 10051518

A doktori értekezés címe és alcíme: A populáris irodalom szerepe és lehetőségei az irodalmi nevelésben

DOI-azonosító²: 10.15476/ELTE.2019.130

A doktori iskola neve: Neveléstudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Neveléstudományi Doktori Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. Trencsényi László CSc.

A témavezető munkahelye: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként³

a) hozzájárok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom a Neveléstudományi Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;⁴

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;⁵

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárom, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.⁶

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárom a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2019. június 24.

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

¹ Beiktatta az Egyetemi Doktori Szabályzat módosításáról szóló CXXXIX/2014. (VI. 30.) Szen. sz. határozat. Hatályos: 2014. VII.1. napjától.

² A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

³ A megfelelő szöveg aláhúzendő.

⁴ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

⁵ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.

⁶ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.

Tartalomjegyzék

Előszó	6
1. A kutatás ismertetése	7
1.1 A téma relevanciája	7
1.2 A kutatás tárgya	10
1.3 A kutatás célja.....	11
1.4 Kutatási módszerek.....	13
2. Irodalmi kánon(ok)	15
2.1 Irodalmi kánon az oktatásban	15
2.2 A <i>kánon</i> fogalmának értelmezési nehézségei	19
2.3 A fogalom jelentéstörténete	21
2.4 Kánon és kánonok.....	22
2.5 Rituális és textuális koherencia.....	25
2.6 A kánon mint rendszer	26
2.7 Kánonalakító tényezők	27
2.7.1 Történelmi helyzet és ideológia	27
2.7.2 Kommentár és kritika.....	28
2.7.3 Intézmények, iskolák.....	30
2.7.4 Intertextualitás.....	32
2.7.6 Befogadás és értelmezés	33
2.8 Kánonviták.....	37
3. Populáris irodalom a művészetelméletben	40
3.1 Az ízlés problematikája	40
3.2 A kultúra polarizálódása: elit- és tömegkultúra	42
3.3 Populáris irodalom és tömegkultúra	45
3.4 Az esztétikai nevelés céljai és lehetőségei.....	48
4. Olvasóvá nevelés a 21. században.....	51
4.1 A 21. század diákjai	51
4.2 Digitális generációk	53
4.3 Az olvasási szokások és stratégiák átalakulása.....	55
4.4 Olvasóvá nevelés az iskolában	60
5. Újfajta megközelítések az irodalomtanításban	64
5.1 Hermeneutika az irodalomtanításban.....	65
5.2 Élményszerű irodalomtanítás.....	66
5.3 A katarzis szerepe a művészeti nevelésben	67
5.4. Az RJR-modell és a konstruktivista alapokon nyugvó irodalomtanítás	68
5.5 A 3P horizontja az irodalomtanításban	69

5.6 Tananyagszervezés a diákok szempontjából	70
5.7 Alternatív tartalmak az irodalomtanításban	71
5.8 A populáris irodalom mint tananyag	74
5.9 Populáris kultúra a társművészetek tanításában és egyéb tudományterületeken.....	76
6. Irodalomtanítás különböző oktatási rendszerekben.....	80
6.1 A magyar irodalom tanításának jellemzői a határon túli területeken	80
6.1.1 Felvidék.....	80
6.1.2 Erdély	81
6.1.3 Vajdaság.....	83
6.2 Irodalomtanítási modellek különböző oktatási rendszerekben	84
7. A hazai pedagógiai alapidokumentumok irodalomszemlélete és a kurrikulum- implementáció kérdése	90
7.1 A magyar nyelv és irodalom tantárgy tartalmi szabályozása a 20. század végéig.....	90
7.2 Nemzeti alaptantervek	93
7.3 Populáris irodalom a kerettantervekben	99
7.4 A tankönyvek szerepe az irodalmi kánon alakításában	104
7.5 A tanárok szerepe a kurrikulum-implementációban	107
8. A populáris irodalom tanítása magyartanárok és leendő magyartanárok perspektívájából	113
8.1 Kutatási paradigma és metodológia	113
8.2 A kutatás előzményei	116
8.2.1 A 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai	116
8.2.2 A 2005-ös obszervációs felmérés eredményei	118
8.3 Magyartanár szakos hallgatók körében végzett csoportos interjúk	121
8.3.1 A magyartanítás legfőbb problémái	121
8.3.2 Lehetséges megoldások, javaslatok	122
8.3.3 Új művek az iskolai olvasmányok között	125
8.4 Magyartanárok és magyartanár szakos hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés.....	127
8.4.1 A tantárgy megítélése, főbb problémái és erényei	132
8.4.2 Tartalmi változtatások és módszerek	137
8.4.3 Az irodalomtanítás célja és fókuszja	141
8.4.4 Metaforavizsgálat	143
8.4.5 A populáris irodalom tanításának gyakorisága	145
8.4.6 A populáris irodalom megítélése, helye a tanárképzésben és a tantervben	150
8.5 Magyartanárok és magyartanár szakos hallgatók körében végzett interjúk	156
8.5.1 A magyartanítás célja	157

8.5.2 A magyartanítás legfőbb problémái	161
8.5.3 Kötelező olvasmányok	165
8.5.4 Olvasóvá nevelés és irodalomtanítás	169
8.5.5 A populáris irodalom megítélése	171
8.5.6 Egyéni olvasmányélmények populáris művek kapcsán	174
9. Populáris művek integrálása a tananyagba	177
9.1 Populáris irodalom tanítása a gyakorlatban	177
9.2 A Harry Potter-regények tanítása	181
9.2.1 A <i>Harry Potter</i> mint kötelező olvasmány	182
9.2.2 Főbb irodalmi témák a regénysorozat kapcsán	183
9.2.3 Főbb nyelvtani témák a regénysorozat kapcsán	185
9.2.4 Harry Potter és az erkölcsi nevelés	187
9.3 Intertextualitás mint tananyag-szervezési lehetőség	189
9.4 Az irodalom határterületei	191
10. Kutatási eredmények összefoglalása	193
Irodalomjegyzék	195
Köszönetnyilvánítás.....	213
Mellékletek	214
I. számú melléklet.....	214
Magyartanár szakos hallgatók körében végzett csoportos interjúk kérdései	214
II. számú melléklet.....	214
Magyartanár szakos hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés kérdései.....	214
III. számú melléklet	219
Magyartanárok körében végzett kérdőíves felmérés kérdései	219
IV. számú melléklet	225
Magyartanár szakos hallgatókkal készített interjúk kérdései	225
V. számú melléklet	226
Magyartanárokkal készített interjúk kérdései	226

Előszó

Magyarországon évek óta parázs viták kísérik az iskolai irodalmi kánon kérdését a közéletben, a szülők, pedagógusok és a diákok körében egyaránt. A posztmodern kor kihívásainak megfelelő irodalomtanítás megteremtéséhez egyre inkább elkerülhetetlennek tűnik a kötelező olvasmányok listájának újraírása. Jelenleg az iskolai olvasmányok sorába szinte kivétel nélkül csak klasszikus irodalmi alkotások tartoznak, a kortárs és a populáris irodalom alulreprezentált az általános- és a középiskolai oktatásban. Holott a tömegkultúra – a tömegkommunikáció rohamos fejlődésének következtében – a gyerekek szubkultúráját minden eddiginél nagyobb mértékben uralja. A klasszikus és a populáris kultúra azonban csak látszólag áll szemben egymással, valójában meglehetősen sok közös vonással bírnak. Az irodalomtanításnak érdemes lenne ezt a szoros kapcsolatot kihasználni az olvasóvá nevelés érdekében, ugyanis a populáris irodalom beemelése az iskolai tananyagba olyan előnyökkel jár, amelyek nem mellőzhetőek a jelenkori körülmények között, ha meg szeretnénk nyerni a diákokat az irodalom számára.

Az irodalomtanításban egyre erőteljesebben jelenik meg az a törekvés, hogy az oktatás anyaga ne az információhalmozást szolgálja, hanem a diákok szövegalkotási, -értési készségeit, képességeit fejlessze, rendszeres olvasásra neveljen, és a tanulók személyiségét alakítsa. Míg az általános iskola alsóbb évfolyamaiban mindig is a képességfejlesztés dominált, addig az 5–7. évfolyamtól kezdődően a középiskola végéig egyre inkább a műveltségközvetítés került az irodalomtanítás fókuszába. A magyartanítás célrendszerének módosításához elkerülhetetlen a jelenlegi iskolai irodalmi kánon felülvizsgálata, szelekciója és kiegészítése újabb, hagyományosan nem a kánonba tartozó művek beemelésével.

A kutatás fókuszában az iskolai irodalmi kánon elméleti hátterének feltárása, megújításának lehetséges irányai, a magyarországi pedagógiai kontextus vizsgálata, illetve a tanároknak és a leendő tanároknak a populáris irodalom tananyagba integrálásáról alkotott véleménye és gyakorlati tapasztalatai állnak. Az értelmező paradigmához kapcsolódó kutatást interpretatív szemlélet jellemzi; kiindulópontjaként inkább nyitott kérdések szolgálnak, mint igazolható hipotézisek; elsődleges célja nem a számszerűsíthető eredmények felmutatása; és legalább akkora hangsúlyt kap a kutatás elméleti része, mint az empirikus vizsgálat. A vizsgálat egy elméleti és gyakorlati szempontból is releváns problémával foglalkozik, aktuális neveléstudományi kérdéseket vizsgál, amelyek az utóbbi években, évtizedekben egyre inkább a szakmai érdeklődés előterébe kerültek.

1. A kutatás ismertetése

1.1 A téma relevanciája

Gordon Győri János (2009, 27. o.) azt hangsúlyozza, hogy nem sok olyan oktatásügyi kérdésről beszélhetünk ma Magyarországon, amely mind a közéletben, mind a hétköznapi emberek, szülők, tanárok, tanulók körében olyan heves reakciókat képes kiváltani, mint a kötelező olvasmányok problémája. A vitázó felek abban viszont egyetértenek, hogy a mai magyar fiatalok meglehetősen keveset olvasnak, és ennek egyik oka az olvasási kedvet inkább csökkentő, mint erősítő iskolai keretek között tárgyalt művekben, köztük a kötelező olvasmányokban keresendő.

Rengeteg vita folyik a kánonok körül, és nemcsak manapság. Legszembetűnőbb megnyilvánulása a kánonba sorolandó művek meghatározását illető konszenzus hiánya, de számos más, a kánon fogalmát alapjaiban érintő kérdés is eldönt(het)etlen. Már nemcsak az vált kérdésessé, hogy mi tartozzon bele a művészeti kánonba, hanem hogy egyáltalán mit nevezhetünk művészetnek (Danto, 1997 és 2003). Alkotó és befogadó szembenállása egyre inkább kétségessé válik a posztmodern művészetben, az irodalom – korábban oly egyértelműnek tűnő – körvonalai fokozatosan elbizonytalanodnak, és ezáltal a kánon intézménye is meginogni látszik. Maga a kánon fogalma is több síkon értelmezhető, amelyre többek között Dobos István (2003a, 9. o.) is rámutat kánondefiníciójában: „Az irodalmi kánonok szűk jelentésben a megértetten jóváhagyott művek, szerzők és műfajok rendszerének tekinthetők, amelyek közeli rokonságban állnak az értelmezői közösségekkel, s tágabb értelemben a kultúrák képzésének nyelvtanaiként foghatók fel.” De vajon tényleg érvényét vesztheti a kanonikus – nem kanonikus opposíció? Az iskolai nevelésben aligha.

Hazánkban az irodalomtanítás koncepcionális kérdései, kiemelten az iskolai kánon problémája már évtizedekkel ezelőtt az irodalomtudományos viták középpontjába került. Veres András (1991, 31. o.) már a '70-es években úgy fogalmazott, hogy „A gyereket *érdekelte* kell tenni a művészi alkotások olvasásában”, ami azóta is az egyik legaktuálisabb célkitűzés a magyartanításban.

Arató László (2003) az ezredfordulón az irodalomtanítás és az olvasóvá nevelés mély válságáról beszélt, amelyről azonban sem a diákok, sem a tanárok, sem a szülők, sem az intézmények nem kívánnak tudomást venni. A probléma forrását ő elsősorban az irodalomtörténet-tanítás kizárólagosságában látja. Az ilyen jellegű irodalomtanítás

éppúgy figyelmen kívül hagyja az olvasóvá nevelés fontosságát, a diákok szempontját, mint a megváltozott társadalmi értékrendszert és szociokulturális környezetet.

Kerber Zoltán (2002) szerint a magyartanítás azért nem tud ténylegesen megújulni, mert nem néz szembe a külső és belső kihívásokkal. Az irodalomtanításnak számolnia kellene egyrészt olyan külső, a társadalmi-gazdasági és kulturális környezet felől érkező kihívásokkal, mint például az irodalom presztízsének csökkenése, az elektronikus tömegkommunikációs és a tömegkultúra hatása, a PISA-vizsgálatok eredményei vagy a pedagógusok általános helyezte; másrészt olyan belső, szakmai problémákkal, mint a nyelvtan tanításának megújítása, a túlzott mennyiségű ismeretanyag, az irodalomtudományi modellek kérdése, a csoportbontás szükségessége, vagy a tanárképzés és a módszertani kultúra fejlesztésének igénye.

Golden Dániel (2002, 23–24. o.) szerint a korszerű irodalmi kánonnak törekedni kellene a diákokkal való dialógusra, a képességfejlesztés és az önmegértés segítésére, az irodalom történetiségét pedig az intertextualitás tapasztalatán keresztül kellene érzékeltetnie, a komikumot a tragikummal egyenrangúan szerepeltetnie, az adatközpontúság helyett a szövegértelmezői praxist előtérbe helyezni, a tanulók sokoldalú aktivizálását megcélozni, beépíteni az irodalmi játékokat, és reflektálni a média generálta jelenségekre. Hangsúlyozza, hogy a posztmodern irodalomszemlélet és pedagógia korántsem kánonellenes; feladatának nem a kánonok eltörlését, hanem szerepük tudatosítását tekinti, képessé téve a tanulókat a kánonok előfeltevéseinek felismerésére, és a köztük való tudatos választásra.

Bókay Antal (1998, 73. o.) az irodalomtanításnak a többi tantárgyhoz viszonyított sajátos jellegét emeli ki, hiszen szükségszerűen megköveteli az élményszerűséget és a kreativitást. Az irodalom recepciós-kreatív természetéből adódik, hogy a természettudományoktól eltérően, maga az irodalomtanítás is befolyásolja az irodalom alakulását, mivel minden újraértelmezés kibővíti magát a művet. Ezért egyre inkább előtérbe kerül a személyesség, jelenidejűség és popularitás szempontja, azaz a 3P horizontja (*Personality*, *Present* és *Popular*). Az *első P* a perszonalitást jelöli, azaz a személyességet, amely lehetővé teszi az azonosulást a hősökkel és a különféle helyzetekkel. A második tényező a jelenidejűség szempontja, hiszen a múltat a jelen megismerésével tárhatjuk fel, a jelen felől értelmezzük. A nyelvezet szempontja sem elhanyagolható, hiszen a mai nyelven írt művek megértése lényegesen egyszerűbb, és személetükben is közelebb állnak hozzánk. A *harmadik P* a popularitásra utal, mely a tömegkommunikáció rohamos fejlődése révén a gyerekek szubkultúráját egyre nagyobb mértékben befolyásolja. Produktumait nem érdemes egyöntetűen lenézni, és az oktatási

anyagból kategorikusan kizárni. Ha egy-egy színvonalasabb alkotást beemelünk a kötelező olvasmányok közé, megtapasztalhatjuk azokat az előnyöket, amelyeket a diákokra gyakorolnak (Arató, 2003; Gyeskó, 2009).

Az irodalmi műveltséganyag szelekciója mindig előzetes döntéseket igényel. Nem mindegy, hogy miként fogjuk fel az irodalmi folyamatot: szerzők történeteként, formatörténetként, eszmetörténetként, művelődéstörténetként vagy korstílusok történeteként. Egy ilyen választás meghatározza az irodalmi ismereteket rendszerbe szervező legfőbb elveket is, és olyan kérdéseket vet fel, mint hogy valóban szükségszerű jellemzője-e az irodalmiságnak a történetiség, nélkülözhetetlen-e az irodalmi jelenségek megértéséhez, és vajon megvalósulhat-e a kronologikus feldolgozáson kívül más formában is. A kánon elavult részeinek mozdíthatatlanságát ugyanis elsősorban épp az oktatás jelenlegi intézményi háttere biztosítja (Golden, 2002, 16–18. o.).

Orbán Gyöngyi (2000, 19–31. o.) az irodalomórát hemeneutikai szituációként értelmezi, tehát úgy tekinti, mint egy alkalmat a megértésre, és így a tanulás és a tanítás a tapasztalatszerzés terepe és az önmegértés egyik módja tud maradni. A mű önmagában néma, a megértés csak a vele folytatott párbeszédben jöhet létre. Éppen ezért a korszerű irodalomtanítás fő célja, hogy a tanulóban kifejlessze az értő befogadáshoz szükséges készségeket, az iskola után is fennmaradó olvasói szokásokat, továbbá az igényt az önálló kulturális tájékozódásra (Arató, 1998). Fontos, hogy a tanulók is kifejthessék saját véleményüket, gondolataikat, érzéseiket egy-egy irodalmi mű kapcsán, különben az csupán érettségi tétel lesz számukra.

A jelenlegi magyar irodalomtanítás lényegi sajátosságait kritizáló többsége nem a kánon és az irodalomtörténeti alapokon nyugvó irodalomtanítás teljes felszámolását szorgalmazza, hanem annak kizárólagos jellegét kifogásolja – hangsúlyozza Gordon Győri János (2003, 225–235. o.). A kánonalapú tanítás anomáliái azonban részben abból erednek, hogy még nehezebb kikerülni, mint bekerülni a kánonba, így az egyre hatalmasabb tananyag miatt végül nem olvassák ténylegesen ezeket a műveket, tehát a kanonikus szemléletű irodalomtanítás végül saját magát lehetetleníti el.

Az általam végzett kutatás is az irodalomtanítás tartalmi megújításának kérdésével foglalkozik, azon belül is elsősorban a populáris irodalom tanításának lehetőségeire irányul. A kutatás a magyarországi irodalomtanításra fókuszál, azon belül is az általános iskola felsős évfolyamaiban és a középiskolában folyó irodalomtanításra, és bár a kérdést érdemes nemzetközi horizonton is részletesebben elemezni, jelen vizsgálat keretei között erre csupán vázlatos kitekintésként nyílt módomból. Szórványos adatok fellelhetők arról (akár a hazai reflexiókban, például Gordon Győri, 2003), hogy vannak a populáris

irodalom tanítása szempontjából nyitottabb iskolarendszerek is, főként a tömegkultúra kihívásaival már korábban szembesülő atlanti országokban. Továbbá a magyar irodalom tanításának kérdéseire hozzászólók meglátásai között olykor felismerhetőek más kultúra visszfényei is (ilyen például az erdélyi magyar Orbán Györgyi esetében a román).

1.2 A kutatás tárgya

Kánon és kanonizáció kérdése az utóbbi években, évtizedekben a magyarországi közoktatás területén is kiemelt fontosságúvá vált, és ezáltal a közéletben, a tanárok, a tanulók és a szülők körében egyaránt heves vitákat gerjesztett. Egyetértés csak abban mutatkozik, hogy a mai a gyerekek olvasási motivációja folyamatosan csökken, és ennek egyik oka az iskolai irodalmi kánonban keresendő. A kötelező olvasmányok listájának újraírását egyre többen tartják nélkülözhetetlennek a posztmodern kor kihívásaira felelő irodalmi nevelés megteremtéséhez.⁷

A kánon(ok) tartalmát, sőt létjogosultságát sokan megkérdőjelezzik, de abban a legtöbb elmélet megegyezik, hogy a kánon elválaszthatatlan a befogadói közösségtől. Kánonról csak abban az esetben beszélhetünk, ha az irodalom önmozgásként értett oldala (recepció, intertextualitás) összekapcsolódik az intézményes autorizáció (kritika, iskola, irodalomtörténet) különböző formáival (Dobos, 2003a, 9. o.). Kiemelten érvényes mindez az oktatásra, az irodalomtanításra, ahol a hangsúly kifejezetten a tanulókon mint befogadókön van, ahol a kánonnak a recepció ad valódi célt és érvényességet. Az iskolai gyakorlat azonban gyakran mást mutat. A magyarországi iskolák többségében továbbra is azok az olvasmányok kerülnek tárgyalásra, amelyek már évtizedek óta az irodalmi kánon részét képezik. Ez a makacs ragaszkodás a „jól bevált” kötelező olvasmányokhoz összefügg a kánon fogalmával, az állandóság, a stabil értékrend képzetével, amely azonban épp a posztmodern kor körülményei között vált kétségessé.

A gyerekek egyre több szórakozási forma közül választhatnak, így nem meglepő, hogy az utóbbi évtizedekben az olvasás – mint szabadidős tevékenység – jelentős mértékben veszített népszerűségéből (Gereben és Nagy, 1992; Gereben, 1998 és 2001; Tóth, 2017). A diákok jellemzően nem úgy tekintenek a kötelező olvasmányokra, mint a legértékesebb művekre, és az, amit valójában olvasni szeretnek, sok esetben eltér a hivatalos károntól. Ez a kánon azonban rejtett, töredékes, implicit és rendkívül nehéz követni a nyomait (Kálmán, 1998, 256–257. o.). Az iskolán kívüli olvasmányok beemelése az irodalomórára az olvasóvá nevelés alapvető feltétele, és már ez önmagában

⁷ Többek között Arató László, Csobánka Zsuzsa Emese, Fenyő D. György, Füzfa Balázs, Golden Dániel, Gordon Győri János, Gyeskó Ágnes, Kerber Zoltán, Trencsényi László.

felszabadító hatású lehetne a tanulók számára, hiszen az iskola így demonstrálná, hogy nem veti meg a diákok kultúráját, az irodalomóra pedig a kölcsönös megnyílás terévé válhatna (Arató, 2013).

A jelenlegi iskolai irodalmi kánon olyan teljesíthetetlen feladatot kényszerít a magyartanításra, amely a diákokat inkább távol tartja az irodalom élvezetétől, mintsem közelítené hozzá (Golden, 2002, 19. o.). Holott az irodalomtanítás egyik legfőbb célja éppen az olvasási kedv felkeltése és megerősítése lenne, a kötelező olvasmányok viszont ezzel éppen ellentétes hatást váltanak ki a tanulókból.

1.3 A kutatás célja

A kutatás fő célja, hogy megtalálja a populáris irodalom helyét a magyartanításban, az olvasóvá nevelésben és a kulcskompetenciák fejlesztésében. Ehhez nélkülözhetetlen a kanonizáció, az iskolai irodalmi kánon elméleti háttérének vizsgálata, az irodalomtanítást szabályozó alapidokumentumok elemzése, a tanárok és leendő tanárok véleményének feltérképezése a kanonikus és nem kanonikus irodalmi műveket illetően, és a populáris alkotások tananyagba integrálásának konkrét, gyakorlati megvalósításainak megfigyelése. Az elméleti kutatás célja az irodalmi kánon és kanonizáció teoretikus háttérének feltárása, az iskolai irodalmi kánon megújításához szükséges elméleti koncepció megalapozása, az olvasóvá nevelésre vonatkozó megközelítések összefoglalása és szintetizálása, és a magyarországi pedagógiai kontextus feltárása az irodalomtanítást szabályozó alapidokumentumok összevetésével. Az empirikus kutatás középpontjában a magyartanároknak és a leendő magyartanároknak a populáris irodalom tananyagba integrálásáról alkotott véleménye és gyakorlati tapasztalatai állnak. A hagyományosan nem a kánonba tartozó művek tanítását támogató és ellenző tanárok irodalmi nevelésről alkotott nézeteit, pedagógiai koncepcióját és tanítási gyakorlatát vizsgálom, hogy világossá váljon a tanárok és a tanárjelöltek perspektívája az irodalomtanítás tartalmi kérdéseit illetően.

A kutatás fókuszában tehát elsősorban olyan kérdések állnak, mint az oktatás és a kánonképzés összefüggései, az oktatás szerepe a kánonképzésben, a kialakult irodalmi kánon befolyása az oktatás különféle területeire, a populáris kultúra és irodalom beépíthetősége a tananyagba, szerepe az olvasóvá nevelésben, a hagyományosan nem kanonikus irodalmi művek integrálása az iskolai oktatásba. Az elméleti és empirikus kutatás során a kánonelméleti, irodalomtudományi, olvasásszociológiai és neveléseméleti nézőpontok összevetése és összegzése mellett a populáris regiszter felől

induló kánonújraírás gyakorlati megvalósításának lehetőségeit is igyekszem felmérni magyartanárok és magyartanár szakos hallgatók körében.

A kanonizáció egész folyamata és az ennek eredményeként létrejövő irodalmi kánon mindig hatalmi érdekek mentén rendeződik, és alakulásában a konkrét szépirodalmi szövegen, textuson kívül még számos más tényező játszik kiemelt szerepet. A kánon rendszerét felépítő erők vizsgálatával és működési mechanizmusuk feltárásával világosabb képet kaphatunk a hazai irodalmi nevelés egyik legfőbb problémájáról és a továbblépés lehetőségeiről. Ezen belül külön figyelmet érdemel a recepció elmélete (Jauss, 1997), mivel a tanítás során a hangsúly mindig a diákon, a befogadón van. A kánonba tartozó művek, különösen az iskolában tanított szépirodalom recepciója némiképp eltér a hagyományos befogadástól, hiszen ebben az esetben fokozott mértékben érvényesül az előzetes ismeretek, a korábbi értelmezések meghatározó szerepe.

A populáris irodalom tanításának relevanciáját sokan azért kérdőjelezzik meg, mert még mindig élénken él a tömegkultúra–magaskultúra értékalapú megkülönböztetésének hagyománya, amelyet azonban a posztmodern művészetelmélet erőteljesen átértelmezett. Arató László (2006a) szerint a magyartanítás sikerességének egyik legfőbb feltétele az, hogy a tömegkultúrát az irodalomtanítás ne ellenségnek, hanem segítőtársnak tekintse. Hogyha az interpretációt a populáris kultúra azon termékein tanítjuk, amelyeket a diákok eleve szeretnek, szívesen olvasnak, akkor magát az interpretatív hozzáállást is tanítjuk, és így végső soron a magaskultúrát is szolgáljuk.

Jelen körülmények között célszerű lenne az irodalomtanítás elsődleges céljaként az olvasás megszerettetését megjelölni, viszont az Aaptantervben, kerettantervekben, tankönyvekben rögzített irodalmi kánon egyre kevésbé képes ezt a funkciót betölteni. A magyartanítás tartalmi szabályozásnak vizsgálatához nélkülözhetetlen a pedagógiai alapidokumentumok elemzése, a bennük rögzített irodalmi kánon főbb jellemzőinek feltárása. Érdemes lenne olyan művekkel bővíteni a tananyagot, amelyek a diákok érdeklődését is felkeltik, személyiségüket és képességeiket sokoldalúan fejlesztik, és élménnyé teszik számukra az olvasást. A populáris irodalom iskolai tananyagba való beemelésével teljesebb képet kaphatnak a diákok az irodalom egészéről, amelynek szerves részét képezik a klasszikus művek mellett a kortárs és a populáris alkotások is (Almási, 2003).

Az erőteljes törekvések ellenére a legtöbb magyar iskolában továbbra is változatlan az iskolai olvasmányok rendszere. Bár meggyőzőek a populáris kultúra tananyagba való integrálása mellett szóló érvek, a tanárok többsége mégis idegenkedik tőle, mivel szakmailag felkészületlennek érzi magát ezen a területen (Morrell, 2002). A jelenlegi

iskolai irodalmi kánon megújítása szempontjából kiemelt jelentőségű a magyartanárok és a leendő magyartanárok véleménye, hozzáállása, attitűdje a populáris regiszter tananyagba integrálását illetően, hiszen – a központi szabályozások mellett – főként rajtuk múlik, hogy mi kerülhet a kötelező olvasmányok közé. Az empirikus kutatás ezért elsősorban a magyartanárok és tanárjelöltek pedagógiai nézeteinek feltárására koncentrál.

1.4 Kutatási módszerek

A kutatás az értelmező paradigmához kapcsolódik, ez adja azt az értelmezési keretet, amelyben megvalósult maga a vizsgálat, és amelynek követelményeihez igazodik. A tudományosság kritériumainak megfelelően törekedtem a reliabilitás (*megbízhatóság*) és a validitás (*érvényesség*) szempontjainak való megfelelésre, elsősorban a kutatási módszerek, adatok és elméletek triangulációja révén. A populáris irodalom felől történő kánonújraírás lehetőségét több adatforrás alapján, többféle adatgyűjtési eljárással, többféle módszerrel vizsgálom. Bár a kutatás alapvetően az interpretatív kutatási paradigmához kapcsolódik, kutatási módszerként a kvalitatív eljárásokat kvantitatív módszerekkel is kiegészítettem a fő kutatási kérdéseknek megfelelően.

A leíró-feltáró kutatás elméleti és empirikus vizsgálatot egyaránt magában foglal, amely során a kánonelméleti, olvasásszociológiai és szakmódszertani nézőpontok ütköztetése mellett a populáris irodalmat előtérbe helyező kánonújraírás gyakorlati megvalósításának lehetőségeit is felmérem magyartanárok és leendő magyartanárok körében. A vizsgálat egy alapozó elméleti kutatással kezdődött, amely a vonatkozó szakirodalom feltárását, feldolgozását és szintetizálását foglalta magába. A művészeti és az iskolai irodalmi kánon kialakulását és működését, az olvasás népszerűségét, a kötelező olvasmányok adekvátságát és az olvasóvá nevelés lehetőségeit tárgyaló hazai és nemzetközi szakirodalom feltérképezése, elemzése, és a különböző megközelítések összefoglalása nyomán igyekszem felvázolni az irodalmi nevelés megújításának egyik lehetséges koncepcióját.

A kutatási módszerek közül a dokumentumelemzést, a megfigyelést, illetve a szóbeli és írásbeli kikérdezést alkalmaztam. A magyarországi helyzetre fókuszálva, az alapidokumentumok (Alaptanterv, kerettantervek, kísérleti tankönyvek) kvalitatív elemzésével, értelmezésével és összevetésével vizsgáltam a populáris irodalom taníthatóságának jogi, társadalmi és pedagógiai kontextusát. Kérdőíves felmérést végeztem magyartanárok és magyartanár szakos hallgatók körében, hogy feltérképezzem az irodalomtanításról és a populáris irodalom tanításáról alkotott nézeteiket, pedagógiai

koncepciójukat, hogy lássuk, miért és mennyire ragaszkodnak a régi kötelező olvasmányokhoz, vagy éppen miért változtat(ná)nak rajtuk, mit tartanak a megújítás céljának, lehetséges irányainak és hatékony módszereinek. Az írásbeli kikérdezés eredményeinek mélyebb megértését és értelmezését a tanárok és hallgatók körében végzett félig strukturált interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések segítették. A kutatás keretében óralátogatásokat végeztem olyan oktatási intézményekben, ahol a hagyományosan nem kanonikus művek is helyet kapnak az oktatásban, hogy megvizsgáljam az ilyen jellegű irodalom tanításának módszertanát, fogadtatását és hatásait.

2. Irodalmi kánon(ok)

2.1 Irodalmi kánon az oktatásban

Gordon Győr János (2009) azt hangsúlyozza, hogy az iskolai irodalmi kánon gerincét alkotó kötelező olvasmányok időben jóval megelőzték az irodalomtanítás kialakulását, hiszen már az ötezer évvel ezelőtti Kínában, vagy a hasonlóan régi zsidó iskolákban is jelen voltak, és jellemzően a legfontosabb filozófiai munkák köréből kerültek ki. A későbbi európai iskolákban a retorika, poétika, stilisztika és a grammatika is mint tudomány és mint tantárgy a kötelező szövegek ismeretére épített, és amikor a 17-19. században kialakult az irodalom mint iskolai tantárgy, továbbra is megőrizte a kötelező olvasmányok rendszerét. Míg a polgárosult országokban a klasszikus műveltség átadása mellett fontos volt a polgári léthez szükséges alaptulajdonságok, képességek fejlesztése is, addig Közép-Európában az iskola egy nehezen megragadható, távoli, erkölcsös jövőre próbálta felkészíteni a diákokat. Magyarországon az irodalomtanítás már a 18–19. századtól fontos történelmi-politikai funkcióval bírt, ami tartalmát is nagymértékben meghatározta.

Knausz (2005) is arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanítás mindig a felmutatás és a beavatás két egymást feltételező metódusából tevődik össze. A felmutatás kanonizál, végigvezeti a tanulókat a megőrzendő műveltségi javak során, a hozzáértők iránti tiszteletadásra nevel, egy sajátos nyelvet és nyelvhasználati módot tanít meg, továbbá a diákok egy részében felkelti az igényt a szóba kerülő művek mélyebb megismerésére. Az iskolai beavatás elválaszthatatlan a felmutatástól, hiszen a tanár alkalmanként nem csupán felmutatja a tudást, hanem azt is prezentálja, hogy ez a tudás elsajátítható. A kétféle pedagógia ellentéte leginkább a kánonhoz való viszonyban érhető tetten. Az alapvetően felmutatásra épülő pedagógia számára az oktatás leglényegesebb funkciója a kánonvédelem, míg a beavatásra fókuszáló pedagógia elsősorban az életre és a személyes élmények relevanciájára hivatkozik. A beavatás-pedagógia nem azért igyekszik megvalósítani a tanuló és a műveltség közötti találkozást, hogy megadja a társadalmi felemelkedés lehetőségét, hanem mert az az alapkoncepciója, hogy minden egyes társadalmi rétegnek joga és szüksége van a műveltségre. Célja, hogy minél több gyerek közel kerülhessen a hagyományhoz, és hogy ezáltal jobban megértse saját világát is. A felmutatásra koncentrálnak pedagógia képviselői azt vallják, hogy a műveltségi kánon katalogizálható, és hogy voltaképpen ez maga a tanítási kánon, amelytől nem lenne célszerű eltérni. Ezzel szemben a beavatás-pedagógia iránt elkötelezett tanárok úgy vélik,

hogy a műveltségi kánon nem egy zárt katalógus, hanem maga a folyamatosan újraértelmezett hagyomány, és ezért inkább kevesebbet, de mélyebben, alaposabban, beavató módon tanítanak.

Az irodalomtanítás koncepcionális kérdései és az iskolai irodalmi kánon problémája már több mint negyven éve az irodalomtudományos viták fókuszába került. Az akkor deklarált célkitűzések ma is legalább annyira aktuálisak: „Egyúttal *új alapokra* kellene állítani az irodalomoktatást, a cél végül is az, hogy a műveket értő és műélvező olvasókat neveljünk. A műalkotások nem illusztrációs feladatokat látnak el eszmék szolgálatában, hanem csak áttételesen, ha tetszik »szórakoztatva« mélyítik el az olvasók ismereteit, s e folyamatban az önismeret elmélyítése épp olyan fontos, mint a világismereté, az érzelmi gazdagodás éppúgy, mint az intellektuális. A gyereket *érdekeltté* kell tenni a művészi alkotások olvasásában” (Veres, 1991, 31. o.).

Ezzel szemben – hangsúlyozza Golden (2002, 7–31. o.) – a jelenlegi irodalmi kánon olyan tempót kényszerít a középiskolai magyartanításra, amely a diákokat kifejezetten távol tartja az irodalom élvezetétől. Felmerül a kérdés: mit ér a kánon, ha valójában olvashatatlan? Holott leginkább az oktatás az a terület, ahol a kánon igazán elnyerhetné a maga funkciójának kiteljesülését. Sokáig így is volt ez, hiszen kánon és iskola eredendően szorosan összefüggő fogalmak.

Golden (2002, 10–12. o.) mellett érvel, hogy nálunk is megérett a helyzet az oktatásban érvényesülő kánon(ok) felülvizsgálatára. A közép- és felsőfokú oktatás tömegessé válása azt is magával hozta, hogy a tanterveket egyre inkább a laikus társadalom elvárása határozza meg. Ez pedig paradox módon a kritizált kánonok továbbélését eredményezi. A középiskolák és felsőoktatási intézmények felé már nem az igazságok állandó újraírása, felülvizsgálata merül fel elvárásként, hanem hogy kész, könnyen elsajátítható, hatékony, pénzre váltható tudást adjon. Az új középosztály igénye egy megbízható, szükséges rosszként kezelt általános műveltség megszerzésére irányul, ugyanakkor azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy egymástól merőben különböző értelmező közösségek léteznek az országban, életkortól, nemtől, származástól, iskolázottságtól, politikai nézetektől függően. Így legfeljebb csak törekedhetünk a konszenzusra, de evidensnek semmiképp sem vehetjük.

Az irodalomtanítás tartalmára vonatkozó kérdés is igencsak összetett. A műveltséganyagból való válogatást nagymértékben meghatározza, hogy miként fogjuk fel az irodalmi folyamatot: szerzők történeteként, formatörténetként, esztétörténetként, művelődéstörténetként vagy korstílusok történeteként. A választásunk kijelöli azt a fő szervezőelvet, amely mentén az irodalmi ismereteket rendszerbe foglalhatóakká válnak,

viszont olyan alapkérdések felvetését is generálja, mint hogy valóban lényegi eleme az irodalmiságnak a történetiség, és hogy nélkülözhetetlen-e az irodalmi jelenségek megértéséhez. Vajon tanítható-e másképp az irodalom, mint kronologikus feldolgozás formájában? A jelenlegi középiskolai gyakorlat egyik legnegatívabb hozadéka, hogy az irodalomtörténet véget ér a 20. század közepénél, és ez nemcsak a kortárs irodalom megismerésétől, de a jelenből visszatekintő hatástörténeti tudat működésének felfedezésétől is megfosztja a diákokat. Szükségessé válhat továbbá a középiskolai magyartanítás, illetve az egyetemi szintű irodalomtörténet-oktatás tartalmainak egymástól való elkülönítése. A magyar és világirodalom évszázadok során kialakult reprezentatív kánonja mellett érdemes lenne megteremteni egy funkcionális kánont is, amely megfelelően képes szolgálni a közoktatás céljait, és amely elsősorban kompetenciák, értékviszonyok, műfaji, verstani, stilisztikai ismeretek mentén szerveződik (Golden, 2002, 16–22. o.).

Az irodalomtanítás számos nehézsége az olvasóvá nevelés és a műveltségközvetítés kettős célrendszeréből eredeztethető. A magyarországi irodalomtanítást az erőteljes tantervi szabályozás, a klasszikus művek és a líra túlsúlya és a kronologikus szemlélet jellemzi, elsődleges célja pedig az irodalmi nevelés. A jelenkori olvasást viszont sokkal inkább a kortárs művek, elsősorban a regények, a populáris irodalom, a szabad műválasztás, a személyes preferenciák és a divat hatása határozza meg, és a célja leginkább az olvasás öröme (Arató, 2016). Az iskolai és iskolán kívüli olvasás kettőssége lényegében az irodalmi nevelés és az olvasási öröm konfliktusával írható le.

A serdülőkor egyik legfontosabb feladata a „Ki vagyok én?” kérdésre való válasz keresése, viszont egyre inkább úgy tűnik, hogy az iskolai irodalmi kánont alkotó, klasszikus művek már nem tudnak kellő segítséget nyújtani ebben. A diákok az iskolán kívüli olvasmányaik kiválasztása során előnyben részesítik a korosztályukhoz illő műveket szemben a klasszikus irodalmi alkotásokkal. Ennek köszönhetően egyre mélyül a szakadék az iskolai és azon kívüli olvasmányok között. A tanárok sem törekszenek ennek csökkentésére vagy áthidalására, elsődleges céljuk az irodalmi és műveltségi hagyomány közvetítése, és nem az olvasóvá nevelés megalapozása. A diákok nem, vagy csak nagyon nehezen képesek kapcsolódni a kötelező olvasmányokhoz mind érzelmi, mind intellektuális szempontból, a művekkel való élményszerű kapcsolat hiánya pedig azt eredményezi, hogy csupán tananyag marad számukra az irodalom (Bushman, 1997).

Golden Dániel (2002, 23–24. o.) 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.

A készülő új NAT körüli viták ismét felélesztették az iskolai irodalmi kánon átalakítására vonatkozó kérdéseket, és többen nemcsak mellette, hanem ellene is felemelték a szavukat. A kötelező olvasmányok listájának megőrzését szorgalmazók a klasszikus művek nyelvi szépségét, múlhatatlan erkölcsi és esztétikai értékeit emelik ki, amelyek semmi mással nem pótolhatók. „Én bizony nem fosztanám meg gyermekeinket attól az – Európában legalábbis – egyedülálló élvezettől, hogy sok száz éve elmúlt őseikkel társalkodjanak, úgy, hogy alig kell segítséghez folyamodni a megértéshez. Sőt, ha figyelmesen olvasnak, erőteljes képi tartalmú kifejezésekkel gazdagíthatják szókincsüket, nyelvi kifejezőkészségüket. S van-e Bánk, Melinda és Biberach szerelmi háromszögénél modernebb megjelenítése a kamaszokat leginkább foglalkoztató emberi relációknak? A Szigeti veszedelem bizony nehéz olvasmány, de kár volna, ha veszni hagynánk azokat a csodálatos részeket, amelyek ideálokat kínálnak ideálhiányban szenvedő kamaszainknak, nem szólva számos részlet pótolhatatlan nyelvi szépségeiről.” – vallja például egy nyugalmazott gimnáziumi igazgató (Heltai, 2018).

A kánont védeni kívánók nem csupán a magyar irodalom klasszikus szerzőit és műveit őriznék meg, hanem a tananyagelrendezés hagyományos módját is: „A történetiséget nem adhatjuk fel. A történetiség elválaszthatatlan a nemzet fogalmától. A magyar irodalom kérdései Balassi Bálint óta nagyrészt a nemzet kérdései voltak. Depolitizálni a magyar irodalmat praktikusán lehetetlen. Kevésbé értékes művek bevezetése az iskola falai közé: amerikanizálódás. Ne amerikanizálódjunk!” – nyilatkozta többek között Berg Éva (2018).

A tananyagelrendezés körüli vita nem újkeletű, hiszen már a 2000-es évek elején éles szakmai polémia bontakozott ki a témában Arató László és Veres András között. Veres (2003) a kronologikus, irodalomtörténeti oktatási gyakorlat fenntartása mellett érvelt, és kétségbe vonta, hogy a 3P horizontjának nevezett irodalomtanítási szemlélet megoldást jelentene a szaktárgy problémáira. Véleménye szerint „a kronologikus váz csupán *keret*; az pedig, hogy mivel töltjük ki, már a mi *értékszempontjaink és rendezési stratégiánk* függvénye. Nyilvánvaló, hogy vannak évek, amelyekhez jelentős művek rendelhetők, de bőven lesznek olyanok is, amelyekhez nem, s amelyek ezért kihullanak

időrendünkből.” Nem vitatta, hogy a fiatalok befogadói magatartása radikálisan megváltozott az előző évekhez, évtizedekhez képest, viszont úgy látta, hogy ebben a helyzetben épp a régi és az újabb irodalom ellentétének intenzív megélése az, ami fogékonyabbá tehetné a diákokat a történetiség iránt. Egyetértett abban, hogy a tanterv kizárólag klasszikus műveket tartalmaz, és hogy ez elidegenítő hatású a diákok számára, viszont úgy vélte, hogy a populáris művek beemelásával ezek a művek is hasonló sorsra jutnának, és kötelező mivoltuk élvezeti értéküket is elvenné.

Az iskolai olvasmányok kijelölésének alternatív módjait mutatja be Gordon Győri (2009), amikor a kötelező mellett a közös és a kölcsönös olvasmány fogalmát is ismerteti. Egyrészt érdemes megkülönböztetni a kötelező olvasmányokat aszerint, hogy kiválasztásukat illetően mekkora a tanár szabadsága: a vonatkozó oktatásügyi dokumentumok által kötelezően előírt, kötelezően választható vagy a tanár által szabadon választott. Másrészt a diákok szempontjából is differenciálhatjuk az iskolai olvasmányokat, például egy-egy mű lehet nem az egész osztály, hanem csak egy-egy (például nemek vagy érdeklődési kör szerinti bontás alapján elkülönített) diákcsoport számára kötelező, vagy ha a diákok olvasmánylistából választhatnak meghatározott szempontok szerint (például el kell olvasni legalább egy magyar és egy világirodalmi művet). A hagyományos értelemben vett kötelező olvasmányokkal ellentétben a közös olvasmányokat a tanár a diákokkal együtt, közösen választja ki, míg a kölcsönös olvasmányok esetében a diákok vagy diákcsoportok egymásnak (és akár a tanárnak) ajánlanak olvasnivalót. A kötelező, közös és kölcsönös olvasmányok rendszere nem zárja ki egymást, hanem változatos, a tanulók olvasási motivációját elősegítő irodalomtanítási stratégiát eredményez.

2.2 A kánon fogalmának értelmezési nehézségei

Az iskolai irodalmi kánon értelmezéséhez és szabatos meghatározásához először is szükséges a kánon fogalmának definiálása, amely azonban – többek között – Schiralli (1997, 104. o.) szerint meglehetősen problematikus, mivel az irodalmi kánon olyan fogalmakkal definiálódik, amelyek maguk is a kánonhoz hasonló definiálási nehézséggel küzdenek. Ugyanúgy meghatározhatatlan, hogy pontosan mi az irodalom, a művészet, a kultúra, a hagyomány, így a leírásukra szolgáló szakszavak is csak metaforikusak lehetnek. Zsélyi Ferenc (1992, 44. o.) is osztja ezt a véleményt, amikor úgy fogalmaz, hogy a kánon az irodalomnál nem kevésbé meghatározhatatlan fogalom.

Knausz Imre (2005 és 2010) amellet érvel, hogy érdemes egymástól elkülöníteni a kulturális és a műveltségi kánon fogalmát. Míg a kulturális kánon a hagyomány

megőrzendő, átörökítendő és mértékadó korpuszára vonatkozik, addig a műveltségi kánon azt a tudást foglalja magában, amelyre egy „művelt embernek” szüksége van. Előbbi jóval könnyebben és pontosabban definiálható, mint az utóbbi. A műveltségi kánon nem azonosítható a tanítási kánonnal, hiszen szűkebb és bővebb is annál: sok olyan tudásanyag szerepel az iskolai tananyagban, amelynek ismeretét senki nem várja el a diákoktól, viszont sok olyan elem hiányzik belőle, amelyet egy művelt embernek illik ismernie. A műveltségi kánon és a tanítási kánon tehát két egymástól különböző, de egymáshoz szorosan kapcsolódó jelenség. A műveltség olyan tudást jelent, amelynek tartalma kanonizálódott. Annak a tudása, amit egy adott közösség tagjaitól elvár. A műveltségi kánon attól mértékadó, hogy meghatározza a látásmódunkat, világtérképünket.

Fenyő D. György (2012) is fontosnak tartja, hogy megkülönböztessük egymástól az iskolai és a kulturális kánon, hiszen a kettő nem pontosan fedni egymást. A kulturális kánon egy adott kultúra fontosnak, megőrzésre és átörökítésre méltónak tartott műveit rögzíti. A kulturális kánonon belül érdemes különválasztani a történeti és az esztétikai elvű kánon. A történeti kánon azokat a műveket és szerzőket alkotja, amelyek a magyar irodalomtörténet alakulására jelentős hatással voltak. Ez az elgondolás egy autonóm irodalomtörténeti felfogást feltételez, viszont értelmezhető mindez egy nem-autonóm kulturális folyamatként is, például ha a magyar irodalom történetét mint a nemzeti történelem illusztrációját képzeljük el. Az esztétikai elvű kánon esetében az irodalom története a legmagasabb esztétikai értéket képviselő művek és a legjelentősebb alkotók történeteként fogható fel.

A kulturális kánonképzés során jön létre a nemzeti kánon, amely szűkebb értelemben a nemzeti kultúra megőrzendő részét jelenti, tágabb értelmében pedig a nemzeti kultúrán túl beletartoznak a nemzeti kultúrába beépülő, jelentős világirodalmi alkotók és művek is. Az oktatási kánon részben fedi a nemzeti kánon, részben azonban eltér tőle: szűkebb, mert természeténél fogva nem foglalhatja magában a teljes nemzeti kánon, viszont bővebb is, hiszen a kánon közvetítésén túl számos más célnak kell alárendelődnie. Az oktatási és kulturális kánon más-más funkcióval bír, mást helyeznek a fókuszba, eltérően működnek. Mindez abból adódik, hogy az oktatási kánon jogi erejű dokumentumok szabályozzák (pl. Nemzeti alaptanterv, kerettantervek, érettségi szabályzat), hogy az irodalomtanításnak a kánon átadásán túl számos más célja is lehet (pl. a szövegértés és szövegalkotás megtanítása, az önismeret fejlesztése, erkölcsi értékek közvetítése, esztétikai tudatosság fejlesztése, felelős állampolgárrá nevelés), továbbá az irodalomtanításnak előre meghatározott időkerethez kell alkalmazkodnia (tehát a

feldolgozhatóság didaktikai szempontjai is meghatározóak), és az oktatásban kiemelten fontos tényező az életkor szempontja, tehát olyan műveket érdemes tanítani, amelyek az adott életkorban befogadhatóak. Bizonyos alkotók esetében (pl. Kölcsey Ferenc) az oktatási kánon lényegében fedi az irodalomtörténeti hagyományt, míg egyes szerzők életművének oktatási kánonban elfoglalt helye erősen konvencionális (pl. Vörösmarty Mihály), másoké (pl. Ady Endre) könnyebben változik (Fenyő D., 2012).

Az oktatáspolitikai által generált iskolai kánon bár gyakran azt a látszatot kelti, hogy az aktuális nemzeti/kulturális/műveltségi kánon tükörképe, valójában annak egyrészt erősen szelektált, másrészt sajátos szempontok szerint kiegészített változata. Az eltérés oka főként a magyartanítás összetett célrendszeréből és a diákok életkori sajátosságaihoz való igazodás szándékából adódik.

2.3 A fogalom jelentéstörténete

A kanonizáció kérdésének vizsgálata nem nélkülözheti a fogalom megszületésének tárgyalását, hiszen a mai *kánon* kifejezés több évezredes története során számos jelentésmódosuláson esett át. Annak ellenére, hogy mindvégig megőrzött valamit legősbibbi referencialitásából, több egymással rokon, érintkező jelentést hordoz.

A legkorábbi görög kánonok három fontos, jelenleg is használatban lévő jelentése: oktatási útmutató, norma vagy szabály, valamint az alapvető auktorok jegyzéke. E jelentések mindegyik benne rejlik az ógörög *kanón* kifejezésben, mely egy semita jövevényszóból származtatható, és amelyet az általa jelölt tárggyal együtt importált a görög világ. Eredeti jelentése: egyenes rúd, oszlop, vezérléc, vonalzó. A két legnagyobb hatású (mára elveszett) ősi kánon Polükleitosz és Epikurosz nevéhez köthető. Polükleitosz *Kanónja* (Kr.e. 454 körül) új mércéket állított fel az emberi test ábrázolására, és rendelkezett azzal a képességgel, hogy létrejöttek körülményeitől eltérő kontextusokban is alkalmazni lehessen (Assmann, 2004, 110. o.).

Ebből a konkrét kiindulópontból a szó különféle átvitt jelentéseket öltött, amelyek négy súlypont köré rendeződnek: 1. mérték, irányvonal, kritérium, 2. mintakép, modell, 3. szabály, norma, 4. táblázat, lista. A kánon lassan meghaladta az eredetileg csupán eszközjellegű igényt, átlépte a különböző tudományterületek és tevékenységek közötti határt, és egyre nagyobb területet hódított meg az emberi élet minden területén. Euripidésznél már morális mértékként jelenik meg, amely közös minden emberben, de működését tekintve egyénenként különböző. Arisztotelész is egy rugalmas, alkalmazható, megengedő kánont hirdet (Gorak, 2013, 17–18. o.).

A szó újabb jelentéstörténetében nagymértékű változáson ment át. A fordulatot a kánonfogalom egyházi használata idézte elő. A *kánon* vagyis a szent irodalom kötelezőnek elismert készlete körüli viták több mint két évszázadon át a szó említése nélkül zajlottak. A IV. században azonban kötelező érvényű zsinati határozatok (*kanónesz*) vetettek véget a vitáknak, és rögzítették a szent szövegállományt. Ezt a listát kánonnak nevezték. Ettől fogva kapcsolódott a *kánon* szóhoz a szent hagyománykincs ideája. Így a későbbi általános használatban a kánon főként azoknak a szent szövegeknek a csoportjára utal, amelyekre egy bizonyos vallási közösség úgy tekint, mint amelyek megőrkítik azokat az igazságokat, amelyeket isten kinyilatkoztat számukra. Nyugaton a kereszténység válik az ilyen kánon fő példájává (Assmann, 2004, 106–117. o.).

A 18. századi gazdasági, társadalmi és kulturális változások – a nyomtatott kiadványok mennyiségének nagymértékű megnövekedése, a technikai és földrajzi felfedezések hatása az emberi tudásra, az „individuum” szerepének megváltozása, a szerzői jogok megszületése, a nemzeti irodalom eszményének létrejötte – mind-mind hozzájárultak ahhoz, hogy a *kánon* kifejezés átkerüljön az irodalmi használatba is (Kernan, 1990).

A mai köznyelvi használatban is a *kánon* kifejezés elsősorban azoknak a szövegeknek az összességére utal, amelyet egy adott vallási közösség elfogad, mint Isten által számukra kinyilatkoztatott igazságok jegyzékét. A kánon teológiai diskurzusba való bekerülésének következménye, hogy a kánon alapvető tekintélye inkább isteni lesz, mint emberi. Sokkal többé válik, mint egy szabály: egy totális, zárt narratívát hoz, amely az adott vallási közösségben a nyilvános- és magánélet minden aspektusát meghatározza. A *kánon* irodalmi használatának problematikussága is főként a vallási kánonból eredő párhuzamoknak köszönhető, az irodalmi (világi) kánon sohasem lehet olyan természetű, mint a végérvényesen rögzített vallási kánon (Gorak, 2013, 19–31. o.).

2.4 Kánon és kánonok

Bezeczký Gábor (1998) is a bibliai kánonban látja a *Kánon* legtökéletesebb megvalósulását, melyet elkülönít az általában vett *kánon*-tól. A *Kánon* alatt az egyedül érvényes kánont érti, mely korlátlan hatalommal bír. Ahogy nő a kánonok száma, hatalmuk úgy csökken, a pluralizálás szükségképpen relativizálással jár. A *Kánon* hatalma abban áll, hogy kijelöli, értelmezi és értékeli a kanonizált műveket. E művelet döntő mozzanatai a lezárult múltban mentek végbe. Az egyedi olvasó mindig eleve későn érkezik ahhoz, hogy változtasson a kánon lényegi vonásain, a kanonizált művek és szerzők listáján vagy a műveknek a hagyomány által szentesített interpretációján. A

Kánon nem dialogikus kölcsönviszony: az olvasó feladata mindössze annyi, hogy lehetőségeihez képest rekonstruálja és sajátjává tegye a múltat. Amint ez megtörténik, a múlt anélkül lesz úrrá a jelenen, hogy lezártága megszűnne.

Kizárólagosság, egyetemesség, maradandóság, lezártág és személytelenség tekintetében tehát a bibliai kánon közelítette meg legjobban a *Kánon*-t az európai történelemben – olyannyira, hogy maga is más kánonok alapjává vált. A *kánon* szó fennmaradt, jelentése azonban alaposan átalakult. A 'körülhatárolható intézményben létrejött, indoklással kísért normatív lista, amelynek tagadása szankciókat eredményez' helyett immár 'valamely közösség legmegbecsültebb művelőinek listá'-ját jelöli. Az ilyen kánon a közösség nyilvános dialógusának eredménye, és egészen természetes, hogy mindig egynél több van belőle. Ezek nem antikánonok, hanem ellenkánonok, és merőben nézőpont kérdése, kinek melyik a kánon, és melyik az ellenkánon. Ezek a kánonok nem az örökkévalóság számára készülnek, változásaik követik a közmegegyezés átalakulását, így pedig fokozatosan megszűnik a kanonizált művek listájának kizárólagossága. Az ilyen kánon lehetőséget ad arra, hogy dialogikus viszony jöjjön létre múlt és jelen, hagyomány és újítás között, és már az olvasó feladata sem abban áll, hogy önmagában helyreállítsa a feltételezett eredeti jelentést (Bezeczky, 1998, 265–267. o.).

Jelentésmegkülönböztetés azonban nem csak Kánon és kánon között lehetséges. A művészetelméletben jelenleg is több különböző felfogás él a kánon természetét illetően. Egyrészt beszélhetünk „*a kánon mint szöveg*” elgondolásról, melynek értelmében a kánon olyan tiszteletre méltó szövegek összessége, amelyek a kultúra és hagyomány alapjait adják. Ez a fajta gondolatmenet a pozitivizmus öröksége, hiszen adatokat gyűjt, melyeket valamiféle rendbe igyekszik állítani, majd szigorú logikai keretben levonja a következtetéseket, míg kizárólag ellenőrizhető bizonyítékokra kíván hagyatkozni. Létezik továbbá „*a kánon mint nyelv*” elképzelés, mely szerint a kánon nyelvtermészetű, ugyanis valamilyen közös tudást testesít meg vagy nyilvánít ki. A kanonicitásra azonban úgy is lehet tekinteni, mint az értelmezések egy bizonyos skálájára, melynek értelmében a kánon az értelmezés egy jól megszokott, intézményesült változata, amely maga is kanonikus. Nem szövegek vannak tehát, hanem értelmezések, nem pusztán a szövegek válnak kanonikussá, hanem az interpretációk. De tekinthető „*a kánon mint konvencionalizált cselekedetek terméke*” is (Kálmán, 1998, 252–255. o.).

Nem csupán maga a szöveg kanonizálódik, hanem a szöveg pragmatikus vonatkozásai is a kánon részét képezik: elő van írva, mit és hogyan, mi végre olvas(s)unk. A kánont a befogadó közösségen túl meghatározza az is, hogy milyen esztétikai cél hívta életre: tanítás, hasznosság, szórakoztatás, vagy pusztán önmaga léte adja a célt. A kánon

szinte észrevétlenül tudja befolyásolni a személyiséget úgy, hogy az általa előírt szövegek meghatározott cselekvéslehetőséget adnak az olvasó képzelete számára, előre megadják a megfelelő attitűdöket. A kánon nyújtotta választási lehetőségek a szabadság illúzióját keltik: az egyén azt hiszi, hogy ő választott, holott nem ő, hanem mindenki választott. A kánon a közösség azonossága, nem az egyéné (Zsélyi, 1992). Nem csupán az kérdéses tehát, hogy pontosan mit kell a kánon részeként elismerni, hanem már maga a kánon természete is.

Zsélyi (1992) szerint három nagyobb kánonról érdemes beszélni egy-egy nemzet vagy ország kapcsán: 1. iskolai, 2. populáris, 3. „mindenki” kánonja. Az oktatásban használt kánon politikailag befolyásolt. Az oktatás kánonjának a szövegei bizonyos értelemben olvashatatlanok, hiszen a velük együtt közreadott szövegek, a kommentárok szükségtelenné teszik a tényleges olvasást. A populáris kultúra kánonja még az oktatás kánonjánál is erősebben manipulált politikailag. A népszerű szöveg többnyire olyan azonosság-témákat tartalmaz, amelyek közvetlenül alkalmasak arra, hogy az olvasó személyiségének a részévé váljanak. A kánon és a populáris kultúra nincsenek összhangban, hiszen a populáris kultúra a nagyszámú olvasó következtében nem kanonizálható úgy, mint az iskolában közvetített kulturális tudás. Az egyén jellemzően azért olvassa a populáris kánon szövegeit, mert a másik is azt olvassa, vagyis a másikhoz való hasonulás szándéka lesz az olvasás indoka. A harmadik csoport az, amit mindenki kánonként tart számon: a politikai és ideológiai kurzusok kánonjai. Ez a fajta kánon a legpragmatikusabb, teljesen az „itt és most”-hoz kötődik. Zsélyi úgy véli, hogy ezeken túl a negyedik típusba sorolható az a kánon, amely egy-egy irodalomtudományi iskola révén alakul ki. Az olvasó ez esetben olvasó és szakember egyszerre, illetve hogy létezik még egy kánon, ami különösen lényeges, és amely az olvasó személyiségén kívül két ősi szöveget, az Oidipusz-történet és a Szent Család történetét foglalja magában.

A kezdetektől többféle jelentést magába sűrítő *kánon* szó tág teret ad az értelmezésre, és nagyrészt döntés kérdése, hogy ki melyik felfogást részesíti előnyben. Az irodalomtanítás szempontjából vizsgálva különösen indokolt a műveltségi/kulturális/nemzeti kánon és az iskolai/tanítási kánon megkülönböztetésének hangsúlyozása, és a *kánon mint szöveg* felfogás helyett a *kánon mint értelmezés* elgondolás előtérbe helyezése, hiszen különösen az iskolai kánon(ok) esetében nem tekinthetünk el az interpretáció lényegi szerepétől.

2.5 Rituális és textuális koherencia

A kánon egyik legjellemzőbb tulajdonsága az időtállóság, amely nem eleve adott, hanem tudatos erőfeszítések, egy sajátos kulturális stratégia eredménye. Különböző korokban, különböző helyeken létrejövő, az elődökhöz fűződő ahistorikus kapcsolódás, mely kevésbé illik a történeti folyamatok lefolyásáról alkotott evolúcióelméleti koncepcióba. A kulturális jelenségek szabályszerű eseteinek azok a jelentős szövegek tekinthetők, amelyek nem emelkedtek a nagy tradíció rangjára, hanem kiszorítottak, elfeledtek, lecseréltek, és amelyektől élesen elválik a korokon és valóságokon áthatva stabilizálódott hagyomány specifikus esete, a kanonizáció (Assmann és Assmann, 1987, 7–27. o.).

A kánon megjelenése ahhoz a súlypont-áthelyeződéshez köthető, amely a korai társadalmakban a rituális koherenciából a textuálisba való átmenetet képezte. Míg az előbbi döntően az ismétlésben jut érvényre, addig az utóbbi inkább az interpretáció révén, viszont mindkettő a kulturális koherencia megteremtésének funkcionálisan egyenértékű eljárásai. A rituális koherencián alapuló kultúrákban is idővel megjelent egy olyan normatív és formatív igényeket támaztó szövegtészlet, amely nem a szájhagyomány szöveggé kövüléséhez köthető, sokkal inkább az írás szellemével rokonítható. Ez az irodalom a hagyományáram, amely az újbóli felhasználásra rendeltetett szövegeket gyűjti magába. A folyam struktúráján belül fokozatosan kialakul centrum és periféria kettőssége, ezáltal bizonyos szövegek központi rangra emelkednek, és a többinél gyakrabban másolják és idézik őket. A rituális koherenciát textuálisba válójában nem az írás megjelenése fordítja át, hanem sokkal inkább a hagyományáram kanonizáló kimerevítése. A kánon valójában a rituális koherencia folytatódása az írásos hagyományozás közegében (Assmann, 2004, 87–97. o.).

A rituális koherencia ismétlésen alapszik, tehát kizárja a variációt, míg a textuális koherencia megengedi, sőt kifejezetten ösztönzi a változást. A szóbeli hagyományozás világában ugyanis csekély a szövegek megújulási és ezáltal információs képessége, szemben az írásos hagyományozódással, ahol azt várják az íróktól, hogy a tradícióval szemben valami újat, sajátosat hozzanak létre (Assmann, 2004, 97–100. o.).

A kánonok mindig a tradíció „reflexívvé válásával” jönnek létre; amikor az emlékezés révén a „múlttá” vált szövegek újra a „jelen” horizontjába kerülnek. A kánon jelenvalóvá teszi a múltat, és egyben meghatározza önmaga eredetét is. Az a jelenség, ami az olvasás és a recepció szükségszerű velejárója, egyben ki is ragadja az olvasó kezéből az interpretációs hatalmat. A kánonképzés és -fenntartás olyan struktúrát igényel,

amely önmaga továbbélését és a hatalom megtartását egyaránt biztosítja (Kulcsár Szabó, 1998, 167. o.). A kánon tehát a tradíció végzett munka terméke: a tradíció hatástörténete és szelektív emlékezete. A kánonok a kultúra emlékezetét képviselik, de a jövő útját is kijelölik az olvashatóság kereteinek megszabásával (Assmann és Assmann, 1987, 7–27. o.).

2.6 A kánon mint rendszer

Bezeczký Gábor (1998, 261–267. o.) azt hangsúlyozza, hogy a kánon nem véletlenszerűen összeszedett művek jegyzéke, hanem rendelkezik egyfajta belső struktúrával, amely meghatározza, mely művek kerülhetnek a kánonba, és hogy ezek a kanonizált művek milyen viszonyban állnak egymással. A kánon jellemzően nem a már meglévő műértelmezésekből áll össze: kánon és értelmezés vagy egyszerre születik meg, vagy maga a kánon jelöli ki az egyes művek értelmezésének és értékelésének határait. Interpretáció és kánon tehát elválaszthatatlan egymástól.

Egy-egy kánont belső összefüggések tartanak egyben, a hozzátartozó művek szerves rendszert alkotnak, tehát kölcsönösen hatnak egymásra az interpretáció folyamatában. A kánont tehát elsősorban rendszerszerűségében érdemes szemlélünk, hiszen érték- és normarendjének legitimálásához kulturális intézményekre, értelmező-hitelesítő közösségekre van szüksége. A kánon nem önmagától áll elő, hanem olyan társadalmi intézmények működése révén, amelyek előállításával foglalkoznak: védik és szabályozzák, megszilárdítják, és mozdulatlaná teszik azt, ami eredendően igencsak változékony. Az ilyen jellegű intézmények (pl. cenzúra, szöveggondozás, értelemgondozás) a „hagyomány őrzői”-ként funkcionálnak (Boka, 2003, 36. o.).

Kulcsár Szabó Ernő (1999, 76–81. o.) a kánonképződés három olyan meghatározó tényezőjét emeli ki, amelyek nem „demokratikus” szabályok szerint lépnek kapcsolatba egymással. A kanonikus normák kidolgozói nem függetleníthetik magukat a kánon őrzőitől, azok pedig a recepció folyamatától, amely végül dönteni fog a kánon tényleges érvényéről és elismertségéről. A recepció egy bonyolult, soktényezős interakció, amely nem egyenlő az olvasói ítéletek összességével. Mindhárom faktor döntő szerepet játszik a kánonalakításban, tehát egyik sem zárható ki a kánonra vonatkozó vizsgálatból.

Az irodalmi kánon időbeni keletkezését illetően két szakaszt különböztethetünk meg. Első helyen az újítás aktusa áll, amely az adott szövegcsoporthoz létrehozza, és egyben le is választja a korábbi irodalmi hagyományoktól. Ennek egy elsődleges recepció felel meg, melynek révén a befogadók bizonyos köre a szövegcsoporthoz által képviselt új érték- és értelemrendszert sajátjaként ismeri el. Ettől időben elválik a másodlagos

recepció, amely feltételezi az újító-produktív szakasz lezárulását, így a szövegcsoport összefoglalhatóvá, kánonná szervezhetővé válik (Haug, 1987, 259–270. o.).

2.7 Kánonalakító tényezők

2.7.1 Történelmi helyzet és ideológia

Az intézményesült kánon a mindenkori hatalom által konstruált és kontrollált, ezért sohasem lehet mentes az uralkodó politikai és ideológiai eszméktől. Dobos István (2003, 7. o.) az is kiemeli, hogy a kánon elsődleges célja nem csupán egyfajta értékrend megszilárdítása, hanem saját pozíciójának stabilizálása és továbbörökítése. A kultúra intézményeit a politikai hatalom erői is kényszeríthetik bizonyos megközelítések elfogadtatására, így a kánonra nem csupán művelődéstörténeti fogalomként tekinthetünk, hanem mint egyfajta hatalmi eszköz, amely megkönnyíti, ugyanakkor gátolja is a megértést. Az intézményesült nemzeti kánonok tehát nem függetleníthetők az uralkodó hatalmi viszonyoktól és ideológiáktól. A kánon kiemelt szerepet játszik egy-egy közösség azonosságának, tekintélyének és önmagáról alkotott képének megteremtésében, ezért mindig az adott közösség önértelmező tevékenységének függvényében módosul. Így a közvetlen és közvetett politikai hatások semmiképp sem hagyhatók figyelmen kívül a kánonok vizsgálata során.

Mivel a kultúra intézményei általában a politikai hatalom kezében vannak, egy adott kánon nyitottságának, illetve zártságának fokát is a kulturális és politikai körülmények befolyásolják. A hatalmi kritériumok változásával megváltoznak maguk a kánonok is (Hazard, 1988, 754. o.). A kánon szoros összefüggésben áll valamely nemzet és nemzedék tudatával, illetve általában a politikai változásokkal. Kulcsár Szabó Ernő (1998, 185–186. o.) arra hívja fel a figyelmet, hogy a magyar nemzeti kánon szerkezete mindig is könnyen lehetővé tette különféle ideológiák beépülését, és ennek következtében az automatizálódott interpretációk egyre inkább elidegenítették a befogadókat a kanonizált művektől.

Szegedy-Maszák Mihály (1992, 130. o.) arra hívja fel a figyelmet, hogy a kánonok egyfelől építik a kultúrát (pl. nélkülözhetetlenek az oktatásban), másfelől rombolják is azt, amennyiben kisajátíthatóak. A múltban számos olyan példát láthattunk, amikor egy adott közösségekben irányadónak számító nemzeti, vallási vagy politikai hagyományokkal kellett a kánonnak összhangban lennie. A kánon lényegéből fakad, hogy korlátozza a kultúra hozzáférhetőségét, és ennek köszönhetően sokszor nem feltétlenül művészeti szempontok szerint válogatott anyag kerül a laikus olvasók elé. A

befogadóközönség többségének elsősorban csak arra nyílik alkalma, hogy a kánon részét képező műveket ismerje meg.

Manapság is igen ritka a gyökeres ártértékelés. Irodalmunk tele van kövületekkel, és a kultusz gyakran elfedi a műveket. Erre a jelenségre talán a legjobb példát a nemzet költőjeként aposztrofált Petőfi Sándor alakja szolgáltatja. Petőfi mint a magyar költőiség modellje, ugyanis nem csupán egy a sok kiváló költő közül, hanem olyan figura, kinek több mint százötven év óta hagyományozódott recepciójában mind személyéhez, mind élettörténetéhez, mind politikai szerepéhez, mind pedig költészetéhez számtalan kultikus mozzanat tapad. A Petőfi-jelenség messze túlnyúlik az irodalom keretein, és benne a történeti, politikai, ideológiai mozzanatok legalább olyan erővel hatnak, mint a költészeti (Margócsy, 1999, 12. o.).

2.7.2 Kommentár és kritika

Rohonyi Zoltán (2001, 8. o.) a kánont nem csupán mint szövegek, szerzők, beszédmódok vagy műfajok összességét írja le, hanem mint egy többtényezős rendszert, amelynek a kánonba kerülő elemek kiválasztását meghatározó kommentár és értelmezés is szerves részét képezi. A kanonikus szövegek, szerzők és életművek kommentárja eszközként és egyben szabályként más művek befogadhatóságát is meghatározza.

Kánon és kommentár elválaszthatatlan egymástól, hiszen az előbbivel sosem találkozhatunk önmagában. Kommentár nélkül a kánon mint olyan megszűnne. A kánonban foglaltak nem ugyanazt jelentik az egymást követő nemzedékek számára, és a kommentár az, ami képes a kanonikus műveket mindig időszerűvé tenni. Ennek köszönhetően a kanonikus szövegek értéke és jelentése nem merevedik meg, hiszen folytonosan új értékek és jelentések rakódnak rájuk. A szöveg nem minden; a kánont a szövegek és a szövegmagyarázatok együttesen alkotják, és a kommentár az, ami a szövegnek a referenciák és önreferenciák kimeríthetlenségét adja (Kermode, 2001, 118–119. o.).

Assmann-házaspár (1987, 7–27. o.) a kommentárt – az utánzás és a kritika mellett – az intertextuális kapcsolódás egyik módjának tekinti. A textuális koherencia megteremti annak a lehetőségét, hogy egyes szövegek évezredek átjelen lehessenek egy közösség életében, hatást fejtsenek ki, és kapcsolódásra alkalmasak maradjanak. Kommentálni kánoni szövegeket szokás, mivel ezeket sem továbbírni, sem utánózni, sem kritizálni nem lehet, a változtatás csak olyan módon lehetséges, amely a szöveget magát érintetlenül hagyja. A kommentár ezáltal két fő funkciót tölthet be: egyrészt a szövegnek a mindenkori életbe való átültetését, aktualizálását, másrészt a lehetséges újítások

legitimációs alapjául szolgál. Ha a szövegek a kifejezési oldal rögzülése révén megmerevednek, akkor idővel szükségszerűen eltávolodnak a valóságtól, és értelemromlásuk elkerülhetetlenül bekövetkezik. A hagyomány szempontjából az értelemgondozás nélkülözhetetlen, ezért minden szövegkánonon alapuló társadalom létrehozza az értelemgondozás szakembereit: brahmanokat, mandarinokat, rabbikat, sejkéket, szerzeteseket, tudósokat, filológusokat, teológusokat.

A kanonikus szöveg egy közösség irányadó értékeit testesíti meg. Ezek a szövegek megszívlelendők és követendők a közösség tagjai számára, de mivel a szövegbe rejtett formatív és normatív impulzusok feltárára szorulnak, nélkülözhetetlen az értelmezés, és ezáltal az interpretátor személye. A kánoni szövegek értelme ezért a szöveg–értelmező–hallgató hármas viszonyrendszerében bontakozhat csak ki. Döntően a „kultúra embereinek” közössége teremti, módosítja és tartja fenn a kánonokat, tehát az irodalom professzionális értelmezőinek tevékenysége jelentős mértékben befolyásolja magát az irodalmi kánont. Az irodalmi élet hivatásos résztvevőinek egyik fontos feladata, hogy a kánont megteremtsék, fenntartsák és megváltoztassák, valamint, hogy mindezt reflektáljanak (Kálmán, 1998, 255. o.).

Az elő- és utószavak, értelmezések, kommentárok, és az úgynevezett „kísérő tanulmányok” esetén egyértelműen összekapcsolódik a szöveg és az értelemgondozás, hiszen a kanonizált szöveg nem is juthat el az olvasóhoz önmagában, egyfajta értelmezés nélkül. A kommentár így paratextussá válik, ezért nem hagyható figyelmen kívül a kánon részét képező szövegek vizsgálatakor. A kanonikus szövegeket körülvevő írások nemcsak megmutatják, hogy egy adott szöveg milyen módon vált a kánon részévé, hanem jelentős mértékben segítik is ezt a folyamatot. Értelmeznünk kell tehát ezeket a szövegeket, az őket környező kontextusokat és azokat az intézményeket is, amelyek használják (Kálmán, 1998, 257–259. o.; Kulcsár Szabó, 1998, 168. o.).

A kanonicitás kevésbé a szövegtől, sokkal inkább az értelmezéstől függ, illetve intézményektől, közösségektől, hatalmi viszonyoktól és hagyományoktól. Ilyen értelemben nem is beszélhetünk kanonikus szövegekről, hiszen nem a szövegek válnak kanonikussá, hanem maguk az értelmezések. A kanonicitás voltaképpen adott értelmezések olyan rögzült, intézményesült változata, amely maga is kanonikus (Boka, 2003, 36–37. o.).

Irodalmi érték valójában csak interpretálva, vagyis hagyományba illesztve létezhet. A kritika feladata egy-egy új mű esetében – amennyiben azt jelentősnek ítéli – megteremteni azt a vonulatot, amely az új alkotás miatt újrarendezendőnek bizonyul. Ha

a kritika nem visz végbe ilyen jellegű paradigmaváltást a mű megszületésének pillanatában, akkor azt visszamenőleg kell elvégeznie (Szilágyi, 1996, 13–15. o.).

A kritika hatalmának talán leglátványosabb, máig ható példáját Toldy Ferenc szolgáltatja, aki gyakorlatilag az 1830-as, 40-es évek teljes magyar irodalmi kánonját megteremtette. Bár Toldy munkásságának vezérelveivel már régen tisztában van az irodalomtörténet-írás, az ennek alapjául szolgáló értékrendszerre azóta sem kérdezett rá. Annak felismerése is csak az utóbbi években történt meg, hogy Toldy hagyománykonstruálásának egyik legfőbb oka egy új keletű irodalmi érték legitimációjának igénye volt. Nem tekinthető véletlennek, hogy Toldy éppen a '30-as, '40-es éveket, „Széchenyi korát” tartotta az irodalmi fejlődés csúcspontjának, amelyben neki is jelentős irodalompolitikai szerep jutott. Azt pedig, hogy milyen határozott értékfelfogás jegyében igazította hozzá a 18. század végi irodalom hierarchiáját ehhez az aktuális feladathoz, jól mutatja a Kármán-életmű újrafelfedezésében játszott szerepe (Szilágyi, 1996, 9. o.).

2.7.3 Intézmények, iskolák

A kultúra intézményei általában nem függetleníthetők az aktuális politikai hatalomtól, így a megkülönböztetett tekintéllyel felruházott művek kiválasztását és értelmezését is hatalmi érdekek befolyásolják. A kánonok és a kulturális intézmények egymást feltételezik: ezek az intézmények elképzelhetetlenek bizonyos hatalmi struktúrák nélkül, a kánonok tekintélye pedig épp ezen intézményeken alapszik. Az uralkodó normákat is ezek az intézmények irányítják, ők szabják meg, hogy kik és mely művek maradjanak meg egy adott közösség tudatában. Elsősorban az oktatási intézmények tesznek eleget ezeknek a funkcióknak, de ugyanígy kánont fönntartó intézmények a kiadók, a kritikusok, folyóiratok, klubok, írócsoportok, könyvtárak, és maga a média is. Ezen intézmények értékelő tevékenysége sokszor látens módon erősíti a kánont, hiszen a befogadók ritkán érzékelik az olyan értékszemponatok kisajátító jellegét, mint amilyeneket például a tankönyvek terjesztenek. A klasszikus értékek elfogadása szempontjából nagyobb hatása van az ilyen módon történő kanonizációnak, mint a közvetítők általi értelmezői eljárásoknak, mégis elsősorban ők a kánon értékrendszerének a megalapozói, míg a tankönyvek, könyvtárak már egy második szintű, időben későbbi, de szélesebb körű kanonizációt képviselnek (Boka, 2003, 36–37. o.).

Kulcsár Szabó Ernő (1999, 67–81. o.) hangsúlyozza, hogy az irodalomtudománynak a kánonképzésben kiemelt lehetőségei vannak, hiszen birtokolja az értelmezés szakmai tekintélyét mint egyfajta hatalmi eszközt. Létrehozni és

hatékonyan propagálni is képes a kánoni normákat, hiszen értelmezéseinek hatókörét csak hasonló teoretikus és módszertani felkészültségű ellenirányzatok képesek korlátozni. A kritikusoknak és literátoroknak tehát elsődleges szerepük van a közvetítésben, értékítéleteikkel nagymértékben meghatározzák a kánon későbbi 'laikus' közvélemény általi legitimációját.

Az irodalmi kánon sem eleve adott, hanem egy tudatos kritikai tevékenység eredményeként születik meg, amelynek meghatározó eleme a kánont megalkotó személyek érték- és normarendszere. Általában erre épül rá az irodalomtörténeti hagyomány, amely tudományos apparátusa segítségével az objektivitás látszatát biztosítja neki, így sokszor rejtve marad a kánon viszonylagossága (Szilágyi 1996, 8–9). Az irodalomtörténet „tényei” tehát valójában szélesebb körben elfogadott ítéletek. Korábban a szöveg állandóságába vetett hit és a lángelme kultusza elősegítette a kánonalkotást, ma azonban erősen megkérdőjelezhető ezeknek az eszményeknek az aktualitása. Szegedy-Maszák Mihály (2008, 149. o.) mellett érvel, hogy csupán illúzió a véglegesíthető, zárt nyelvi képződményként felfogott irodalmi mű. Sokkal inkább hasonlít a zenei kompozícióhoz, amelynél az alkotás folyamata korántsem ér véget a kotta megírásával. Ha az egyes mű nem tekinthető állandónak, akkor még kevésbé mondható el ez a művek érvényesnek, hitelesnek tekintett csoportjáról, a különféle interpretációkról pedig egyáltalán nem.

Egyszerre több kánon, tehát többféle irodalomtörténet is létezhet egymás mellett, és maga az ellenkánon sem tekinthető egy egységes diskurzusnak. Mindig az irodalmi élet aktuálisan hatalmon lévő, hivatásos résztvevői által terjesztett kánon a legjobban dokumentált és a legismertebb: tanítják az iskolában, hivatalos tiszteletre tart igényt, és ismerete elengedhetetlen feltétele az általános műveltségnek. Az, amit az emberek olvasnak, és ahogyan mindezt olvassák, azonban távolról sem azonos a hivatásosok kánonjával. Az oktatási rendszer résztvevői – a tanárok éppúgy, mint a diákok – nem tekintik a legértékesebb műveknek a kötelező olvasmányokat, és amit valójában olvasni szeretnek, nagymértékben eltér a hivatalos kánontól. A probléma elsősorban az, hogy ez a kánon viszont rejtett, töredékes, implicit és rendkívül nehéz követni a nyomait (Boka, 2003, 38. o.; Kálmán, 1998, 256–257. o.).

Némi adalékkal szolgálhat mindehhez, ha egy pillantást vetünk a különféle könyvesboltok sikerlistájára. Ezek a rangsorok reprezentálják az olvasók valódi orientációit, hiszen megvenni csak azokat a köteteket fogják – a kötelezőkön kívül természetesen –, amelyeket valóban érdekesnek, elolvasásra méltónak tartanak. Döntően a szépirodalmi írások uralják az eladási listákat, ám jelentős eltérések is mutatkoznak az

árusítóhelyek jellegéből adódóan. Jellemzően a nagyobb, több áruházal rendelkező üzletláncok sikerlistáján nem a magasirodalomhoz tartozó munkák dominálnak, sőt az első tíz helyen általában meg sem jelennek. Sokkal nagyobb sikernek örvendenek ezzel szemben a populáris irodalom termékei. Ellenpólusként említhetjük az Írók boltjának sikerlistáját, ahol főként a klasszikus és modern irodalom legjelesebb képviselőinek írásai állnak az első helyen.

2.7.4 Intertextualitás

A szövegek nem egymástól elhatárolt egységek, az irodalom valódi létmódja az intertextualitás, tehát az olvasás mindig szövegek között történik. Az irodalmi mű nem önálló, autonóm egység, hanem csupán más szövegekkel fenntartott viszonyrendszerben létezik. Éppen ezért nem csupán intézményekről, kritikusokról vagy éppen a politikai hatalomról kell említést tennünk, amikor a kanonizáció kérdéskörét vizsgáljuk, hiszen maga az irodalom is lehet kánonalkotó, azáltal, hogy kanonizálja önmagát. Ebben az esetben a legfontosabb kánonképző eszközt az intertextuális eljárások biztosítják. A jelentős művész az egyik leghatásosabb kánonépítőnek tekinthető, hiszen nem csupán felidéz egy korábbi író, költőt, hanem hivatalosan is elismeri, mondhatni mesterévé avatja (Kulcsár Szabó, 1995, 495–542. o. és 1998, 169–171. o.).

A befogadás során nem egyetlen szöveget olvasunk, hiszen értelmezésünket a korábbi befogadói tapasztalataink is meghatározzák: bármely művet csakis más alkotásokhoz képest lehet olvasni. Továbbá „egy adott irodalmi mű minősége és rangja nem az életrajzi vagy történelmi keletkezési körülményektől függ, s nem is kizárólag a műfajfejlődés sorrendiségében elfoglalt helyétől, hanem a hatás, a befogadás és az utóélet nehezen megfogható kritériumaitól” (Jauss, 1997, 38–39. o.). Amennyiben egy irodalmi szöveg megidéz egy korábbi műalkotást, az a tradíció elevenségét és aktualitását igazolja.

Jó példa erre Ottlik Géza '70-es, '80-as évekbeli felfedezése. Egy fiatalabb író kör (többek között Lengyel Péter, Esterházy Péter, Györe Balázs) tradíciójának választott egy korábban jóval kevesebbre becsült, mondhatni mellőzött életművet. Egyetlen alkotásba, gesztusba sűrítve jeleníti meg ezt tudatos döntést Esterházy Péter 1982-ben, amikor is egyetlen fehér papírlapra lemásolta Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényét (megjelent: *Mozgó Világ*, 1982/5). Valójában egy jelképes gesztusról van szó. A másolás a középkori szerzetesek műveleteire emlékeztet, akik a legfontosabb szövegeket őrizték meg ezen a módon. Így Ottlik műve a másolás révén alapláttá válik. A másolás ugyanis az utóéletlenség megállapítása, az adott szöveg szent hagyománnyá nyilvánítása. A kódexszé változtatás gesztusában az eredet és az eredeti keresése érhető tetten. Minden

eredeti szöveg mint eredet bizonyos értelemben utolérhetetlen, hiszen megismételhetetlen és megfölbbevezhetetlen. Ottlik szövege így látvánnyá válik, műtárggyá, dialogikus természetű kulturális tényyé. Egy író egy másik író szövegét látvánnyá másolja (Balassa, 1998, 212–214. o.).

2.7.6 Befogadás és értelmezés

A fent vázolt szempontok jelentős mértékben befolyásolják egy adott mű befogadókra gyakorolt hatását. Képtelenek vagyunk egy irodalmi alkotást előítéletek nélkül szemlélni, különösen, ha kanonikus szövegről van szó, hiszen nem függetleníthetjük magunkat mindazoktól az információktól, amelyek ezeket a műveket akár észrevétlenül, akár szembetűnően kísérik. Másképp olvassuk azokat az írásokat, amelyek például kötelezőek az iskolában, vagy amelyről egy elismert kritikus azt állítja, remekművel van dolgunk, vagy éppen azt, amelyre legnagyobb íróink mint példaképre és ihletforrásra hivatkoznak.

Az irodalmi kánon azonban nem függetleníthető a befogadótól sem, hiszen egy adott közösség jóváhagyásától függ, hogy mely művek, szerzők, illetve műfajok tartoznak a kánonhoz. Minderre a befogadásközpontú irodalomelméleti modellek mutattak rá a 20. század második felében. A pozitivista, szerzőközpontú megközelítés helyett először az orosz formalizmus állította a középpontba a formát – vagy ahogy ők nevezték: az irodalmi tényt – a 20. század elején. A műközpontú megközelítések sorát a szerzői szándékot és a külső körülményeket figyelmen kívül hagyó, szoros olvasást követő újkritika, a jel- és információelméletre támaszkodó prágai iskola és a strukturalizmus folytatta. Az irodalmi művet fókuszba állító irányzatok szerint csak azért létezhet többféle értelmezés, mert az olvasók egy része rosszul olvas, nem megfelelően értelmez. Ingarden például már említést tesz a szöveg meghatározatlan helyeiről, és az ezeket kitöltő olvasatokról, de nem tulajdonít nagy jelentőséget ezeknek. Szerinte, ha lehetőséget is kap az olvasó a kitöltetlen helyek egyéni kiegészítésére, valójában az irodalmi mű szerkezeti vázának rekonstrukciója határozza meg, hogy mi számít adekvát, és mi önkényes olvasatnak. Ezzel szemben a befogadót középpontba állító értelmezések szerint az olvasóban a jelentésteremtés végtelen lehetősége rejlik, hiszen az irodalmi szövegben semmi nincs véglegesen rögzítve, minden az olvasón múlik, és az olvasás folyamata teremti meg a szöveg struktúráját (Kamarás, 2007).

Gadamer (2003) szerint a megértés folyamatos és alkotó jellegű, és maga az értelmezés megváltoztatja a mű jelentését. A műalkotás megértése dialogikus szerkezetű, mely során a művel kapcsolatos előítéleteinket mindig egyre megfelelőbbekkel

helyettesítjük. A szöveget tehát elvárásokkal olvassuk, és amint észreveszünk benne valami értelmet, előre felvázolja az egész értelmét. Az irodalmi mű értelmezése egyben önmagunk megértése, és egy hagyománytörténésbe való belépés is. Világlátásunk, értékrendünk meghatározza az olvasási horizontunkat, amennyiben azonban felismerjük saját pozíciónk történetiségét, hozzáférhetővé válhat számunkra a műalkotás saját horizontja, és így a két horizont összeolvadhat.

Míg Gadamer filozófiájának kulcsfogalma a horizont-egybeolvadás, amely szerint létrejöhét tökéletes és teljes megértés, értelmezés, addig Jauss (1997) horizontváltásként írja le a mű és a befogadó között létrejövő kapcsolatot. Szerinte az olvasás esztétikai élményét az irodalmi mű és az olvasó horizontjának dialógusa hozza létre, és az élmény fakadhat az olvasói normáknak való megfelelésből, a normák áthágásából, vagy új normák létrehozásából is.

A dialogikus irodalomelméleti modellek szerint az irodalmi mű az olvasókkal való párbeszédben jön létre, a mű befogadása, megértése a mű és az olvasó világának dialógusában valósul meg. Az olvasó pedig elsősorban a korábbi olvasmányélményei által válik egyre kompetensebb olvasóvá. Hirsch szerint csak akkor beszélhetünk jelentésről, ha a szerző utalni akar valamire, és ez az utalás meghatározott (Kamarás, 2007). Eco (1998) véleménye az, hogy a szöveg eleve számít az olvasó együttműködésére, sőt eleve igyekszik is azt megteremteni. Sartre szerint az olvasó alkotva feltár és feltárva alkot, tehát az olvasó az író által irányítva alkot. Iser (2004) az olvasást mint a szöveg és az olvasó dialektikus interakcióját határozza meg; az író által létrehozott üres helyek vezetik az olvasót, folyamatosan korrigálva a szövegészlelést. A szöveg tehát nem teljesen kész, zárt alkotás, hanem hiányok maradnak benne, amelyeket az olvasónak kell kitölteni, és ezáltal a művet befejeznie.

Ricoeur (1999) – Iser és Jauss elgondolását kiegészítve – az optimális távolság fontosságát hangsúlyozza: a jó olvasás szerint megenged bizonyos mértékű illúziót, és ennek értelem általi cáfolatát is. Mindez akkor valósul meg, ha az olvasó megfelelő távolságban foglal helyet a műhöz viszonyítva. Ehhez az ideális esethez képest az olvasók egy része a mű által keltett illúziók foglyává válik, míg másik része inkább kritikusan, racionálisan közeledik a műhöz, és teljesen ellenáll az illúziók csábításának.

A kanonizáció egyfajta értékelés eredménye a befogadók részéről is: a kánon részét képező szövegek bizonyos szempontból jelentősebbek, értékesebbek, megőrzésre méltóbbak a kánont létrehozó és elfogadó csoport számára, mint a nem kanonikus művek (Dobos, 2003b, 51. o.). Jauss (1997, 38–47. o.) hangsúlyozza, hogy egy irodalmi mű minősége és rangja elsősorban nem az életrajzi vagy történelmi keletkezési

körülményektől függ, és nem is csupán a műfajfejlődés sorában elfoglalt helyétől, hanem a hatás, a befogadás és az utóélet tényezőitől. A szerző, mű és közönség háromszögében tehát az utóbbi nem csupán passzív alkotórész.

Egy irodalmi mű esztétikai értékének definiálását nagymértékben befolyásolja az a mód, ahogyan elsődleges megjelenésének pillanatában a közönség elvárásait beteljesíti, túlszárnyalja, kielégítetlenül hagyja vagy becsapja. A már meglévő esztétikai tapasztalatokon nyugvó elvárási horizont és az új mű befogadásához szükséges horizontváltás közötti distancia meghatározza az irodalmi alkotás művészi jellegét. Amilyen mértékben csökken a távolság, tehát amennyire nem követeli meg a befogadótól az új tapasztalatok horizontjára való átállást, olyan mértékben közelíti meg a mű a szórakoztató irodalom szintjét. Amennyiben egy műalkotás művészi jellegét azzal a távolsággal írjuk le, amely legelső olvasóinak elvárásaitól elválasztja, akkor nem hagyható figyelmen kívül, hogy ez a kezdeti distancia a későbbi olvasók számára már jelentős mértékben csökkenhet, vagy akár teljesen el is tűnhet, és helyet kaphat a későbbi esztétikai tapasztalatok horizontjában. Ez a típusú horizontváltás érvényes a klasszikus remekművekre, amelyek lassan példaképpé váltak, bekerültek az iskolai olvasmányok közé, és szinte észrevétlenül esztétikai normákká alakultak, ezáltal pedig mint eleve adott elvárások határozhatják meg a későbbi generációk esztétikai beállítódását (Jauss, 1997, 55–56. o.).

Szegedy-Maszák Mihály (1992, 120–125. o.) amellet érvel, hogy valójában nem is beszélhetünk tapasztalatlan, kezdő olvasóról, hiszen egyikünk sem vonhatja ki magát a korábbi esztétikai ítéletek hatása alól. Olvasási élményünket folyamatosan előfeltevések befolyásolják, amelyek szoros összefüggésben állnak a kánonokkal. Az értelmezés mindig szövegek közötti viszonyítással jár: bármely művet csakis más alkotásokkal való viszonyrendszerben lehet olvasni. Az egyéni értelmezés is relatív, csakis valamely kánonhoz képest alkotható meg. Nem lehetünk egy könyv első olvasója, egy klasszikus festmény első nézője vagy egy zenemű első hallgatója. Az értelmezés eleve feltételezi valamely kánon ismeretét, és nem vonhatjuk ki magunkat a korábbi értelmezések hatása alól.

Az értelmező közösségek irodalom- és önértéke kanonikus meghatározottságú. Az egyéni interpretáción túl bármely esztétikai ítéletalkotás közösségi legitimációra is igényt tarthat. Tehát az olvasó nemcsak befelé, hanem kifelé, a tágabb befogadó és értelmező közösség számára is kulturális önidentifikációt igyekszik nyújtani. Az irodalomtörténeti folyamat tehát erősen szociális meghatározottságúnak tekinthető. A kánonokra más szempontból is kettősfajta törekvés jellemző: szelektív emlékezettel újraalkotja a múltat,

és a jövő számára is egyfajta keretet, formát, értékrendet kíván nyújtani. Nem csupán a már meglévő szövegekre gyakorol hatást, hanem kijelöli a leendő művek horizontját is (Boka, 2003, 37–38. o.).

A művészet történeti jellegéből következik, hogy az értelmezés mindig lezáratlan folyamat. Nem létezik befejezett, teljes, végleges interpretáció, mivel a megértés lényegéből adódik, hogy mindig csakis részleges lehet. Visszatekintve minden kánon idejétmúltnak látszik, miközben a kánon magában rejti az időtlenség eszméjét. Hajlamosak vagyunk azt feltételezni, hogy a mi értékítéleteink érvényessége nem lesz mulandó, ugyanakkor küzdünk is a korábbi felfogások ellen. Minél maradandóbb értékű egy műalkotás, annál valószínűbb, hogy a mi értelmezésünk is éppolyan gyorsan elavul, mint az elődeinké (Szegedy-Maszák, 1992, 132–133. o.).

A közösségi média a fiatalok olvasási szokásaira és iskolán kívüli olvasmányaik kiválasztására egyre nagyobb hatást gyakorol. A majd 200 ezer regisztrált taggal rendelkező moly.hu például az egyik legnagyobb hazai könyves blog, amely több mint 10 éve indult, és ahol a könyvajánlók, ismertetőik mellett könyves kihívások, események, hírek is megtalálhatóak.

A YouTube kifejezetten a könyvekkel és a könyvekhez kapcsolódó tartalmakkal foglalkozó oldala a BookTube Magyarországon is népes követőtábor tudhat magáénak. A videócsatornán a BookTuberek személyes olvasmányélményeiket megosztva ajánlanak különböző könyveket elsősorban az ifjúsági irodalom kategóriáján belül. A hagyomány könyvkritikákkal ellentétben a vloggerek videói személyesebb hangvételiűek, tudatosan törekszenek a nézőkkel való kapcsolattartásra, interakcióra, és a kommentelés lehetőségéből adódóan sokkal interaktívabbak. A hazai BookTuberek közül az első és talán máig a legnépszerűbb Csecse Attila, aki Attila the Bookaholic néven indított saját csatornát, amely jelenleg több mint 370 ezer követőt számlál. Sokan egyszerűbb, könyvajánló jellegű videókat töltenek fel, vagy toplistákat állítanak össze, de már nálunk is megfigyelhetők a külföldi mintára készülő „Book hauls” (megvásárolt könyvek bemutatása), „TBR” (az olvasandó könyvek listája), „Bookshelf tour” (a saját könyvespolcot prezentáló) és a „Wrap up” (több könyv gyors összefoglalása) videók.

Hughes (2017) arra a megállapításra jut a BookTube hatásával kapcsolatban, hogy mindenképpen fontos kánonalakító tényezőként érdemes számon tartani az ifjúsági irodalommal kapcsolatban. Nemzetközi viszonylatban több száz BookTube csatorna van, amelyek mind az olvasást és a nyomtatott könyveket népszerűsítik, és elsősorban a fiatalabb generációkra összpontosítanak, számukra ajánlanak olvasmányokat. Olyan közösségi színtér, ahol a könyveket szeretők, a rendszeres olvasók megoszthatják

véleményüket, megvitathatják legújabb olvasmányélményeiket, ajánlhatják kedvenceiket. A BookTube tényleges könyvvásárlásra gyakorolt hatását már a könyvkiadók is felismerték, hiszen sokkal nagyobb reklámértéke van egy ilyen videónak, mint a hagyományos marketingeszközöknek.

2.8 Kánonviták

A kánonok állandósága azoktól az intézményektől függ, amelyek tekintélyt adnak nekik, másrészt viszont a kultúra intézményei – a könyvtáraktól az iskolákig – elképzelhetetlenek érvényes, elfogadott kánonok nélkül. Bármely értelmezés elterjesztését az iskolák teszik lehetővé. Mivel különböző eszmei mozgalmak, sőt az aktuális politikai hatalom képviselői is kényszeríthetik a kultúra intézményeit bizonyos megközelítések elfogadtatására, a kánon nem csak művelődéstörténeti fogalomként értelmezhető, hanem hatalmi eszközként is (Szegedy-Maszák, 1992, 129. o.). Éppen ezért mindig is viták folytak a pontos jelentéséről, használatáról és a kánonba tartozó művekről. A 20. század végén megélénkülő kánonviták sem új jelenségek, hanem inkább csak folytatásai egy hosszú folyamatnak.

Guillory (1993) szerint az irodalmi kánon az irodalom egésze szempontjából meghatározó, az irodalomtudomány minden szereplőjét és területét érinti, ezért a kánonviták az irodalom válságát jelzik, egy krízist a kultúránk alapformájában. Sauerberg (1997, 2–4. o.) is amellett érvel, hogy a 20. századi nyugati irodalomtudomány egyik legnagyobb horderejű és legvitatottabb problémája a kánon, illetve a kánonképződés. Ennek legfőbb okát ő is abban látja, hogy a kánon az egész irodalmi rendszert áthatja. A huszadik század végének kánonvitái az Amerika Egyesült Államokban kezdődtek a hatvanas évek végén, hetvenes évek elején. Hogy a kánonvita az egyes nemzetek esetében mikor, milyen módon és intenzitással folyt, azt elsősorban az adott ország irodalmi, társadalmi, politikai, gazdasági, kulturális és technológiai állapota határozta meg.

A kánonviták hatvanas és hetvenes évekbeli kibontakozásához több tényező is hozzájárult: a multikulturalizmus felerősödése, a humántudományokban bekövetkezett paradigmaváltás és a média egyre erősödő szerepe. A kánonviták közvetlen előzménye azoknak a könyveknek a megjelenése volt a hetvenes és a nyolcvanas években, amelyek az amerikai felsőoktatásban elkezdték felülvizsgálni az irodalmi tananyagot. A revíziót szorgalmazók amellett érveltek, hogy az irodalmi anyag valójában a kulturális elit hatalmi eszköze, és ennek következtében a halott, fehér, európai férfi kánonja. A nyolcvanas évek második felében ezek ellen a törekvések ellen lépnek fel azok a konzervatívok, akik nem csak az addig tanított irodalmi tananyagot veszik védelmükbe, hanem általában az

irodalmat és az olvasást. Véleményük szerint, ha az irodalomtanításban a klasszikus művek helyét kisebbségi irodalmi művek vagy populáris alkotások veszik át, akkor nem megfelelő értékek közvetítése történik az iskolákban (Farkas, 1998).

Bloom (1994a, 13–43. o.) szilárdan kitart a kánon érvényessége és aktualitása mellett, és azt vallja, hogy a hagyományon belül való munkálkodás nem lehet ideologikus, és nem állhat semmilyen társadalmi cél szolgálatában. A kánonba csak esztétikai ereje révén kerülhet be valaki, amelynek elengedhetetlen feltétele a figuratív nyelv mesteri alkalmazása, az eredetiség, a gondolati mélység, a széles körű tudás és a dikció gazdagsága. Viszont senkinek sincs meg a kellő autoritása ahhoz, hogy megmondja, mi is voltaképpen a nyugati kánon, különösen ami az 1800-tól napjainkig terjedő időszakot illeti. Nem azonos azzal a listával, amit bárki – legyen az laikus vagy szakértő – ad, és nem is lehet az. Ha így lenne, a lista azonnal fétissé válna, pusztá árucikké.

Teljesen ellentétes álláspontot képvisel ezzel szemben Paul de Man, aki *Az olvasás allegóriái* (2006) elején megjósolja, hogy az olvasás retorikája, amit itt kidolgozott, képes lesz búcsút venni az irodalmi kánontól. De Man kritikája nem csupán bizonyos represszívnek ítélt kánonok ellen irányul, hanem általában a kánon fogalma ellen. Nála az irodalom bármifajta értékelésének alapja, és ezzel együtt a kánonmeghatározás elvei válnak kérdésessé. Magyarázata értelmében a metafora struktúrája megegyezik az olvasásával, hiszen ezt is csak a szó szerinti és figurális értelem szétválasztása teszi lehetővé. A metafora de Man számára az olvasás folyamatának a paradigmája. Egy szöveg akkor tekinthető olvashatatlannak, ha nem lehet tudni, hogy figurálisan vagy szó szerint értendő. A szövegek olvashatatlansága nem azt jelenti, hogy nem olvassák őket, hanem azt, hogy minden olvasás félreolvasás. Ezáltal pedig az olvasásuk ideologikus. Ebben az esetben a tényleges olvasás nem a szövegen alapul, hanem egy társadalmi szerződésen: minthogy a szöveg olvashatatlan, megegyezés születik arról, hogy miként kellene mégis olvasni. Ilyen módon végül elérhető a megértés, de csak a szöveg olvashatatlanságának palástolása révén. A szövegeket tehát nem valódi, inherens tulajdonságaik emelik kánoni rangra, hanem megalapozatlan olvasásmódok (Martyn, 2001, 227–231. o.).

Az irodalom ismétlődését és fennállását eredményező struktúra felismerésével meghatározható az irodalom és a kánon közötti bonyolult összefüggés. Az irodalom egyrészt ellenáll azoknak a kánonoknak, amelyek sajátosan irodalminak minősülnek, másrészt viszont a kánonnak való ellenszegülés elkerülhetetlenül saját ellentettjébe hanyatlik vissza, és végül így biztosítja az irodalmi kánon kontinuitását. Tehát valójában

a kánon aláásása is kánont képez, sőt ott a legerősebb a kánon, ahol a legintenzívebb ellenállásba ütközik. Az irodalom nem egy tárgy, amely sajátos tulajdonságai alapján felismerhető, sokkal inkább a kánon terméke. A kánon nem a már korábban vagy tőle függetlenül létező irodalom múzeuma. Az irodalom csak mint a saját kanonizálódása elleni küzdelem kudarca létezik, csak ahhoz a kánonhoz való viszonya által gondolható el, amellyel szembeszegülni próbál (Martyn, 2001, 234–235. o.).

3. Populáris irodalom a művészetelméletben

3.1 Az ízlés problematikája

Az ízlés problematikáját sokan vizsgálták, különböző szempontok szerint és eltérő műfajokban, viszont az érdeklődés középpontjába igazán a 18. századtól került. Már David Hume *A jó ízlésről* című esszéjében (1992) megfogalmazta azt az általános tapasztalatot, hogy még az azonos földrajzi térben és történelmi időben élő emberek ízlésítéletei is hihetetlen diverzitást mutatnak. Ez a megállapítás máig megőrizte érvényességét, hiszen az ízlés az a képességünk, amellyel egy adott tárgy esztétikai tulajdonságait érzékeink észlelik, és ezáltal ki van szolgáltatva az egyéni szubjektivitásnak.

Az érzékeléshez, az empíriához való szoros kötődését jelzi már maga az elnevezés is, hiszen a magyar – akárcsak a latin, német, angol, francia stb. – nyelvben is a konkrét jelentésben vett *íz*, *ízlelés* szavak származéka, tehát közvetlen kapcsolatban áll azokkal az érzékszervekkel, amelyek a külvilág benyomásait leképezik. Az ízlésben megmutatkozó különbözőségek ellenére a tetszésnek és nemtetszésnek vannak bizonyos általános elvei, ezzel magyarázható, hogy létezik számos olyan jelenség, amelyet mindenki – szinte kivétel nélkül – egységesen szépnek avagy rútnak ítél. Az ízlésítéletek összeegyeztethetőségének feltételezése tette lehetővé, hogy a 18. században megszülető új filozófiai diszciplína, az esztétika alapkategóriájává tudjon válni.

Az esztétikának az ízlés tudományaként való meghatározása nemcsak az európai, hanem a magyar szerzők műveiben is megjelenik. Bár a magyarországi művészetelméleti gondolkodást főként a külföldi eredmények átvétele határozta meg, az ízlés kapcsán felmerülő kérdések hasonlósága nem csak erre vezethető vissza. Az az általános bizonytalanság, mely a klasszicista szabálysztétikák háttérbe szorulása után jellemezte a művészethez való viszonyt, egy olyan új kategória kialakítására törekedett, mely biztos útmutatóként funkcionálhatna az egyes műalkotások megítélése során. Az ízlés lett a központi fogalom, amelynek el kellett volna oszlatnia ezt a bizonytalanságot, viszont az a tulajdonsága, hogy nem vonható az ész, a ráció irányítása alá, hanem az érzékeléshez kötődik, újabb kétségeket eredményezett. Hiszen, ha mindenki másként ítél meg egy jelenséget – adott esetben egy műalkotást – akkor miként határozható meg annak valódi értéke, szépsége? És vajon mindenki tetszése vagy éppen nem tetszése ugyanolyan súlyúnak tekinthető, vagy esetleg van, akinek a véleménye meghatározóbb? Az ízlés velünk született képesség, vagy gyakorlás útján is elsajátítható, fejleszthető?

Ezek azok a fő kérdések, amelyek a 18. századi művészetelméleti írásokban az ízlés kategóriája körül felvetődnek. Hume említett esszéjében is ugyanúgy megtalálhatóak, mint például Hutcheson, Baumgarten, vagy a magyar szerzők által különösen kedvelt Sulzer írásaiban. Ezek a problémák azonban nemcsak elméleti munkáknak képezhették tárgyát, hanem a szépirodalmi szövegekbe is beszűrődtek. Jól példázza ezt Versegly Ferenc *Rikóti Mátyás* című, 1804-ben megjelenő komikus eposza, melyre rendszerint úgy tekintenek, mint a szerző esztétikai nézeteit széles körben terjeszteni kívánó írásra. A szöveg egyszerre tudósít azokról a 18. századi hazai viszonyokról, melyek a művészeti életben uralkodtak, a Nyugat-Európában megjelenő új áramlatokról, illetve ezek meghonosítására tett magyar törekvésekről, és tesz ténylegesen a neológ eszmék szélesebb körben való elterjesztéséért.

A Querelle des Anciens et des Modernes a mű egyik alapmotívumának, fő szervező elvének tekinthető; több elméleti fejtegetés alapproblémája, hogy az antik vagy a modern művészek alkotásai a tökéletesebbek. Gondolatmenetében Perrault (1964) érvei bukkannak fel, azok nyomán vallja, hogy a tökéletes művészet létrehozásának nem lehet kizárólagos útja a régi mesterek alkotásainak másolása. A történelmi helyzet és ezáltal a társadalom, a kultúra és a tudomány olyan nagymértékben megváltozott, hogy a régi alkotások már-már időszerűtlennek hatnak, a bennük ábrázolt indulatok aktualitásukat veszítették. A jelenkor bonyolultabb világát sokkal inkább vissza tudják adni a kortárs, modern művek, mint az évszázadokkal korábbiak. Ez az álláspont azonban nem jelent egyet az antikok megvetésével és elutasításával, csak abszolút uralmukat szünteti meg. Az antik művek tanulmányozása, és bizonyos fokú utánpótlása továbbra is lehetséges, sőt szükséges a művészetek terén.

Ez a művészetelméleti vita azonban számos további kérdést is felvet, hiszen ha a tökéletes műalkotás létrehozásának nem feltétele a régiek utánpótlása, akkor bizonytalanná válik az a kritériumrendszer, ami az egyes művek megítélésének alapjául szolgálhat. Perrault nézetei szerint a modern művek azért képviselnek magasabb esztétikai értéket, mert fejlettebb kultúra és tudomány talaján bontakoznak ki. Ezzel szemben Boileau úgy véli, hogy a műalkotásokat nem lehet kvantitatív mércével mérni, vagyis a művészeti színvonal emelkedése nem feltétlenül jár együtt a történelmi idő előrehaladtával. Véleménye szerint az ízlés az, ami ezen a téren biztos fogódzót jelent a művészeti érték meghatározásában.

A *Rikóti Mátyás*-ban jól kirajzolódik az a bizonytalanság, ami a régiek és újak vitája nyomán kialakult a műalkotások megítélését illetően. A *Rikóti Mátyás* sokkal inkább a költészet – és általában a művészet – befogadásáról, illetve megítéléséről szól, mint

magáról a költészetéről és a költőről. A több-kevesebb műveltségen alapuló ízlésítéletek tehát meglehetősen ingatagnak bizonyulnak. A legtöbb szereplő kifejti saját művészetfelfogását, melyből jól látható, hogy mindenki mást vall a művészetéről, és mást vár tőle. A többség általában szórakozást remél, és a mulatság alapjául szolgáló mű minőségétől eltekint. Az ízlés tehát bizonyos fokú műveltség ellenére is tévútra vihet, éppen ezért olyan lényeges a Kapitány alakja, aki a mai értelemben vett műkritikus, esztéta prototípusának tekinthető. Teljes mértékben esztétikai elvek alapján ítél, ízlése biztos és kifinomult. Ilyen értelemben a *Rikóti Mátyás* fő tézise teljesen egybecseng Hume (1992, 236. o.) gondolataival: „Az ízlés elvei tehát egyetemesek, s ha nem is teljesen, de csaknem azonosak mindenkinél, mégis csak kevesen vannak kellőképpen felvértezve ahhoz, hogy bármely műalkotásról helyes véleményt mondjanak, és saját ítéletüket a szépség mércéjeként fogadtassák el.” Hume is elismeri, hogy a jó kritikus rendkívül ritka, mert egyszerre kell rendelkeznie a kifinomult ízlés és belátás képességével, megfelelő gyakorlattal, és nem szabad engednie, hogy előítéletei befolyásolják. Az ilyen ember nem mindennapi, épp ezért merül fel a kérdés: „vajon hol keressük őket? Miről lehet felismerni, hogy valaki az-e, és hogyan különböztessük meg őket azoktól, akik e címre minden alap nélkül formálnak jogot?” (Hume, 1992, 236. o.)

Az ízlésalapú művészetelmélet számára tehát nélkülözhetetlen a műértő, a kritikus alakja, ami azonban újabb bizonytalanságokhoz vezet, hiszen a fent említett kérdések nehezen megválaszolhatóak még ma is, akárcsak a 18. században. A magyarországi esztétika kialakulásának fő irányvonalait is ezek a problémák rajzolják meg. A klasszicista szabályok elavulását követően, az antik műalkotások egyeduralmának megszűnése után már nem lehetett egyértelműen meghatározni, hogy milyen egy igazán jó és szép mű. Az ízlés kategóriájának a középpontba állítása egy kísérlet volt arra, hogy egy új támpontot, keretet adjanak a művészeti alkotások megítélésben. Mivel azonban az ízlés alapvetően az érzékeléshez kötött, szubjektív és racionálisan nem teljes mértékben megmagyarázható. Bár vannak általános vonásai, az ízlés sokfélesége vitathatatlan. Szükség van tehát olyanokra, akik megfelelő képességek és előképzettség birtokában adekvát ítéletalkotásra képesek, és véleményük mások számára is irányadó lehet. És itt születik meg a mai értelemben esztétika, illetve a műkritikus alakja.

3.2 A kultúra polarizálódása: elit- és tömegkultúra

Franciaországban, Nagy-Britanniában és az Egyesült Államokban a 19. század második felében, nagyjából egy időben alakul ki a tömegkultúra rendszere, miközben egyes aspektusai ugyanebben az időben más országokban (pl. Németország) is

megfigyelhetőek. A tömegkultúra kialakulásának legfontosabb feltételei közé tartoztak azok az oktatási reformok, amelyek nyomán többek között megjelentek a nagy példányszámban kiadott könyvek, tankönyvek, kialakultak a családi könyvtárak; továbbá a szabad, diverzifikált, specifikus tömegsajtó, amely az olcsó napilapok révén egyre szélesebb közönséghez ér el; a látványipar (például színház, kávéház, cirkusz) elterjedése és az egyre szélesebb körben hódító populáris irodalom, amely többféle formában is megjelent: olcsó, kis formátumú füzetek, folytatásos regény a sajtóban, színpadi adaptációk, mozifilm stb. Az iparosodott, városiasodott társadalmakban a tömegkultúra termékei az ország minden lakosához eljuthatnak, így egy homogén nemzeti tér alakul ki. Ebben a kezdeti szakaszban még nemzeti alapokon nyugvó tömegkultúráról beszélhetünk (Kálai, 2016).

Keszeg Vilmos (2016) a magyar társadalom népi és elitkultúrájának különválását a 16-17. századra datálja. Ettől kezdve a társadalom elit rétege egyre inkább egy olyan kulturális modellt követ, amely az európai kulturális életbe való beilleszkedést segíti, és amely a kis- és nagyhagyomány eltávolodását eredményezte. Amellett érvel, hogy a kelet- és nyugat-európai kulturális modell alapjaiban különbözött egymástól. A nyugati államokban, ahol a társadalmi elit a királyi udvarhoz csatlakozott, a népi kultúrától csak tartalmában különböző, de ugyancsak nemzeti kultúrát vallott magáénak. Azokban az országokban azonban, ahol az arisztokrata réteg a nyugati kultúrához igazodott, az elitkultúra kozmopolita jellegűvé vált, és a nemzeti szellemiség csak a népi kultúrában juthatott érvényre. Így alakult ki az európai társadalom kultúratipológiájában a népi és populáris kultúra eltérő jelentése.

A tömegkultúra a magyar kultúra történetében is meghatározó. Elterjedésében fontos szerepet játszott a különböző médiumok popularizálódása, és kezdetei egészen a könyvnyomtatás elterjedéséig nyúlnak vissza. Az első magyar nyelvű kalendárium a 16. század elején született meg, a 16-17. században elsősorban még csak a művelt olvasókat, majd fokozatosan az olvasók egyre szélesebb körét szólította meg. A ponyvairódalom évszázadokon keresztül nyújtott változatos olvasmányélményt a legkülönbözőbb társadalmi rétegek számára. A magyar nyelvű hírlapirodalom a 18. század végén indult meg, és néhány évtized alatt a tájékozódás és az élményszerzés egyik fontos terepévé vált.

Kálai Sándor (2016) szerint Magyarországon is azonosítható egy paradigmaváltás az 1840-es évektől az irodalom területén és a sajtóban: a korábban jellemző vita, polémia helyett szatirikus írások mutatják be a valóság legapróbb részleteit. A retorikai-argumentatív modellt egy reprezentatív, narratív modell váltja fel: az író nem véleményt mond, hanem közvetít a valóság és a befogadók között, elmeséli a világot. A

tömegkultúra kialakulásához vezető változások hazánkban a 20. század elejére érnek be, az 1840 és 1920 közötti időszak már a tömegkultúra kiteljesedésének megelőző szakaszának tekinthető: egyre erőteljesebb az iparosodás, fokozatosan szélesebbé válik a polgári réteg, melynek idegen eredetű csoportjai (pl. német, zsidó) mind nyelvileg, mind kulturálisan asszimilálódnak, a sajtó politikai szerepe háttérbe szorul, és egyre inkább az információközvetítés eszköze lesz, egyre markánsabb kávéházi kultúra alakul ki, és a látványosságokon alapú gyakorlatok (pl. színház, vurstli) száma is és rendszeressége is megnő. Az etnikai-felekezeti meghatározottság és az asszimiláció-modernizáció egymásra hatása miatt azonban nem vehető át a nyugati polgárság tömegkultúra koncepciója.

A tömegkultúra terjedését nagymértékben meghatározta a médiumokhoz való hozzáférés lehetősége. Az 1868-as népoktatás törvény következtében tömegek számára vált hozzáférhetővé az oktatás, és ettől kezdve a tankönyvek fontos szerepet játszottak a tudás eltömegesedésének folyamatában. A 19-20. században hazánkban is lezajlott az olvasás forradalma, és ezáltal az olvasás az egyik legfőbb szabadidős tevékenységgé vált (Keszeg, 2016).

Megoszlanak a vélemények arról, hogy mikorra datálható a magas és alacsony kultúra szétválása. Adorno (1970 és 1998) szerint az utolsó pillanat, amikor még a modern értelemben vett alacsony és magas kultúra tökéletes egységet alkotott, Mozart: *A varázsfuvola* című operája volt („*A varázsfuvola* után a komoly- és a könnyűzene többé már nem kényszeríthető ugyanazon jelenség keretei közé” – Adorno, 1970, 231. o.). Walter Benjamin (1967) a műalkotás technikai reprodukálhatóságának megjelenésében látta azt a mozzanatot, amely megváltoztatta a tömegek viszonyát a művészethez. A reprodukciós technika képes kiemelni a reprodukáltat a hagyományból, és amennyiben a reprodukciót sokszorosítja, egyszeri előfordulását a tömegessel helyettesíti. Lehetővé teszi, hogy a reprodukció a befogadó mindenkori szituációjának megfelelően jelenjék meg, ezáltal pedig a reprodukáltat aktualizálja. Eco (2010) inkább ahhoz a gesztushoz köti a két szféra végleges szétválását, amikor a történeti avantgárd szakított a hagyományos művészeti eljárásokkal, szembefordult a közönséggel, és célként tűzte ki a megbotránkoztatást, a polgárpukkasztást, szándékosan megnehezítette a művészeti befogadást, és ezáltal a tömegízlést végképp kiszolgáltatta a populáris kínálatnak.

Veres András (2009) amellett érvel, hogy hazánkban Kazinczy és Kölcsey korában, a modern magyar irodalmi élet kereteinek megteremtésekor még nem vált látványosan ketté az elit- és a tömegkultúra. A korabeli átlagolvasók elismerték ugyan a reformkori irodalmi élet jeles alakjainak munkásságát, azonban mégiscsak a kalendáriumokat

vásárolták és olvasták. A következő íronemzedék, élükön Petőfivel, már mindent megtett az olvasók számának növelése érdekében, de így is évekbe telt, mire a népies irányzat nagyobb olvasótáborra tett szert. Petőfi nem az elitista irodalomfelfogást vallotta, erre utal többek *A költészet* című verse 1847-ből:

„...A költészet nem társalgó-terem,
Hová fecsegni jár a cifra nép,
A társaság szemenszedett paréja;
Több a költészet! olyan épület,
Mely nyitva van boldog-boldogtalannak,
Mindenkinek, ki imádkozni vágy,
Szóval: szentegyház, ahová belépni
Bocskorban sőt mezítláb is szabad.”

A népies irányzat térnyerésével egyidőben jelent meg Magyarországon a nagyvárosi tömegirodalom, vagy ahogy Veres (2009) fogalmaz: a népszerű városi irodalom. Míg az előbbi inkább a lírásban, addig az utóbbi a prózában dominált, így gond nélkül megfértek egymás mellett. Az 1850-es, 1860-as évektől azonban egyre inkább elhatárolódott egymástól a népies és a szórakoztató irodalom, és a magaskultúra kezdett egyet jelenteni a költészettel, míg a prózairodalom, a regény kapcsán mind gyakrabban merült fel a kérdés, hogy megfelel-e a magasirodalom kívánalmainak.

3.3 Populáris irodalom és tömegkultúra

A populáris irodalom kapcsán óhatatlanul felmerül a tömegkultúra fogalma, illetve a magaskultúra és tömegkultúra dichotómiája. Érdekes azonban tisztázni ezeket a fogalmakat, hiszen tömegkultúráról valójában csak a modern tömegtársadalmak kialakulásától kezdve beszélhetünk. A populáris kultúra ennél jóval tágabb terminus, mivel minden olyan műalkotást magában foglal, amely a maga korában nagyobb népszerűsége tett szert, másrészt nem csak a tömegesen előállított művekre vonatkoztatható. A tömegkulturális alkotások tehát részhalmazát képezik a populáris kultúra alkotásainak (Carroll, 1998, 61–65. o.).

Alacsony és magas kultúra egymást feltételezi. Első megjelenési formájában a tömegkultúra a puszta hatásnak kiszolgáltatott, nem önmagáért és önmagában való műveket jelentette. Szemben vele pedig az abszolút művészet állt. A két fogalom szembeállítására máig megőrizte ezt a hierarchiát, holott a posztmodern kor szándéka szerint köztük nem hierarchikus, hanem funkcionális különbséget tesz (Bagi, 2014).

A tömegkultúra és a neki megfelelő fogyasztási mód tehát alapvetően 20. századi jelenség, hiszen a 19. század utolsó évtizedeiben lesz a fogyasztói kultúra egyértelműen látható, sőt egyre meghatározóbb, és ekkor válik a műalkotások technikai sokszorosíthatósága mindennapi tapasztalattá. A populáris kultúra kialakulása pedig inkább a 18–19. század fordulójához köthető, ami a nemzeti kultúrák kiépülésével egyre nagyobb jelentőségre tett szert: egyre nagyobb tömegek áramlanak be a még csak kiépülőben lévő kulturális piacra, és egyre szélesebb körűvé válik azoknak a kulturális javaknak a fogyasztása, amelyek korábban csak egy szűk elit számára voltak hozzáférhetőek.

Horváth Györgyi (2014) arra hívja a figyelmet, hogy a két, eltérő időben zajló folyamat, és annak megítélése számos rokon vonást mutat. Azok a tartalmi jegyek, amelyekkel a művészetfilozófia modern teoretikusai a tömegkultúra termékeinek fogyasztását leírják, már megfigyelhetők az olvasás 18. század végén megindult normalizációja során is. Ebben a korban is fokozott kultúrpolitikai érdeklődés kísérte a tömegesen előállított kultúrjavak befogadásának módját, és innen eredeztethető számos, a későbbi századokban is érvényesülő, a tömegkultúra fogyasztására vonatkozó elképzelés.

Hankiss Elemér (2016) a 20. század második felét írja le a reneszánsz tömegkultúra, a proletár reneszánsz fogalmával anélkül, hogy szembe állítaná egymással a magas és tömegkultúrát. Nagyfokú hasonlóságot tételez 15–16. századi reneszánsz és a 20. századi nyugati társadalmakban élők szellemisége, világlátása, magatartása, viselkedése, életprogramja között, azzal a nem elhanyagolható különbséggel, hogy ami egykor csupán nagyon keveseknek állt rendelkezésére, az most széles tömegek számára vált hozzáférhetővé. „Egy kalap alá veszem az akkori »magaskultúrát«, az előkelő, arisztokratikus, humanista reneszánsz kultúrát és a korabeli »tömegkultúrát«... Valószínűleg még ma is van átmenet, vannak átfedések a kultúra e két tartománya között. Irodalomban is, képzőművészetben is, a filmművészetben, s talán már a televíziózásban is.” – írja Hankiss (2016, 66. o.).

Montaigne és Pascal tette fel először azt a kérdést, hogy káros-e a szórakozás. Mindketten úgy vélték, hogy a szórakozás valójában csak menekülés a saját problémáink elől. Goethe szerint az alacsony művészet csak és kizárólag a szórakozást szolgálja, Schiller szerint pedig egyenesen dilettantizmus (Löwenthal, 1973). A 20. században közepén – elsősorban a frankfurti iskola képviselőinek köszönhetően – a tömegkultúra még negatívabb megítélést kapott. Adorno (1998) többek között azzal vádolta a tömegkultúrát, hogy az értékteremtés helyett a profitorientált gondolkodás irányítja, és

hogy intézményei mindig az aktuális társadalmi-gazdasági elit kezében vannak. A tömegkultúra termékeihez szerintem nincs szükség művészi zsenialitásra, és éppen ezért nem képesek katarzist sem okozni. A szórakoztatóipar pedig valójában a fogyasztók feletti uralmat közvetíti. Hasonló véleményt fejtett ki MacDonald (1953) is, aki szerint a tömegkultúra mindig felülről irányított, és arra törekszik, hogy elmossa az életkorok és a kultúrák közötti határokat. A magaskultúrát is veszélyezteti, amennyiben lealacsonyítja azt.

A 20. század végén a posztmodern szemlélet ezen a téren is fordulatot eredményezett, és egyre többen keltek a tömegkultúra védelmére. Eco (1981) szerint valójában nem is az a kérdés, hogy a tömegkultúra jó vagy rossz, hanem hogy miként működik. Szerinte eltérő módon működik a magas, a közepes és az alacsony kultúra, és ezt semmiképpen sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Gans (2003) pedig már amellet érvel, hogy maga a *tömegkultúra* kifejezés is pejoratív, ezért megfelelőbb lenne inkább a *népszerű kultúra* elnevezés.

Egyre inkább az a nézet vált uralkodóvá, hogy a magaskultúra és a tömegkultúra alkotásait nem értékbeli különbségek alapján választhatjuk szét, hanem inkább a műalkotás és a befogadó között létrejövő reláció szerint. Hiszen a populáris művek is képesek aluldeterminálni az értelmezéseket, teret nyitni többféle interpretációnak, aktív részvételt követelni a befogadótól, kitörni a konvencionális keretek közül, poétikai újszerűséget nyújtani és sajátos perspektívát nyitni a világra. Bárány Tibor (2014) többek között arra is rámutat, hogy a magaskultúra és a populáris kultúra határai milyen változékonyak: számos olyan alkotás létezik, amelyet saját korában a populáris kultúrához soroltak, később mégis a magaskultúra része lett (pl. műfajteremtő életművek klasszicizálódása – A. C. Doyle, E. A. Poe; Rabelais, Cervantes, Rejtő Jenő írásai, vagy akár a népköltészet a romantika korában), és fordítva (pl. a „kalandregényíró” Jókai, Herczeg Ferenc). Előfordulhat, hogy olyan művek is megtalálják helyüket a tömegkultúrában, amelyeket szerzőjük eredetileg nem széles olvasóközönségnek szánt (pl. Jane Austin regényei), és olykor a hagyományosan a magasirodalom szféráján belül mozgó szerző is ír populáris műveket (pl. F. Dürrenmatt népszerű krimije: *Az ígéret, A baleset* stb.)

Heller Ágnes (2014, 16. o.) úgy fogalmaz, hogy a „tömegtársadalomban csak tömegkultúra létezik. A művészet is a tömegkultúra részese. De ebből egyáltalán nem következik, hogy ma ne lenne művészet, vagy hogy a művészetet ne lehessen a nem-művészetektől megkülönböztetni.” A magas művészet és a szórakoztatóipar nem

egymással szemben, hanem inkább egymás mellé rendeződik, más-más funkciót tölt be, de egyik sem jobb vagy rosszabb a másiknál, és jól megférnek egymás mellett.

A klasszikus esztétikák kizárták a kellemesség, a szórakoztatás elvét, és a művészetelméletben kialakult a klasszikus és avantgárd művészetet magasabbra helyező, hierarchikus szemléletmód, amelyet később a posztmodern törölt el azáltal, hogy egymás mellé rendelte a művészeti szférákat. „E hármas se nem hierarchikusan, se nem horizontálisan rendeződött el, hanem bokorszerűen: a művészetek családfogalmaként többszörös rokonsági rendszerben állnak egymással” (Almási, 2003, 19. o.). A klasszikus, avantgárd és populáris kultúra más-más módon működik ugyan, de kölcsönösen hatnak egymásra, szimbiózisban élnek, ezáltal a köztük lévő határvonal sem mindig egyértelműen meghatározható.

A posztmodern művészetelmélet tehát az értékalapú megkülönböztetés helyett a populáris és elitkultúra között sokkal inkább funkcióbeli eltéréseket lát, és e két szférát nem egymás fölé, hanem inkább egymás mellé rendezi, elismerve így a kulturális szférák egyenjogúságát. Ez a szemlélet azonban még sem a közgondolkodásban, sem az iskolai oktatásban nem tudott igazán gyökeret verni, és így a populáris kultúra termékei nagyrészt továbbra is kiszorulnak a tananyagból.

3.4 Az esztétikai nevelés céljai és lehetőségei

A természettudományok és a technika rohamos fejlődése a mindennapi életritmust is jelentősen felgyorsította, a termelés differenciálódása az emberi tevékenység egyre specifikusabbá válását hozta magával, a tudomány pedig elsősorban az ember értelmi szféráját veszi igénybe. Poszler György (1980) arra hívja fel a figyelmet, hogy mindez a személyiség harmóniájának megbomlásához vezet, az intellektuális és érzelmi erők egyensúlya felborul, az egyén egyre inkább részismeretek rabjává válik, és nem képes átlátni a fejlődés globális folyamatait. Ennek a megbomlott összhangnak a helyreállításában döntő szerephez jut a művészet, hiszen képes kiszakítani a felgyorsult hétköznapiakból, és elmélyedésre készíteni, az ember teljes személyiségét – tehát értelmi és érzelmi dimenzióit egyaránt – megmozgatja, és az egész emberi világ összefüggésrendszerében elhelyezi.

Az ember jellemét, egész lényegét átható meghasonlást, a személyiség belső összhangjának megbomlását már a 18. század végén érzékelték, erről ír többek között Schiller a *Levelek az ember esztétikai neveléséről* (1960, 183. o.) című munkájában. Schiller a modern ember részlegességét az antikvitás teljességével állítja szembe: „Szétboncolta ugyan az emberi természetet, és megnagyítva szétosztotta istenei

nagyszerű körében, de nem úgy, hogy darabokra tépte, hanem úgy, hogy különbözőképpen vegyítette; mert minden egyes istenben benn volt az egész emberség.” Modern világunkban „az élvezet elvált a munkától, az eszköz a céltól, az erőfeszítés a jutalomtól. Örökké hozzáláncolva az egésznek csak egyes kis töredékéhez, az ember maga is csak mint töredék képezi ki magát; örökké csak a keréknek, amelyet hajt, egyhangú zaját hallva, sohasem fejt ki lényének harmóniáját, s ahelyett, hogy az emberiséget fejezné ki természetében, csupán foglalkozásának, tudományának lesz lenyomatává.” (Schiller, 1960, 185. o.).

Schiller szerint az esztétikai nevelés az egyetlen út, amely ebből a helyzetből kivezetheti az emberiséget, hiszen a szépségen keresztül juthatunk el a szabadsághoz. A művészethez kapcsolódó tevékenység az, amely képes egyesíteni az ember két, ellentétes irányba ható ösztönét: az érzékiséghez fűződő anyagösztönt és a szabadságra törő formaösztönt, és így végül elvezethet az esztétikai állam megvalósításához. Loboczky János (1999) értelmezése szerint a schilleri esztétikai állam nem csupán utópia, hanem az emberi szabadság megvalósításának egyik lehetségesnek gondolt birodalma, amely azonban feloldhatatlan ellentétben áll a társadalmi valósággal, és bár kételkedik abban, hogy a művészet képes tökéletesíteni az emberiséget, azt elismeri, hogy újabb és újabb impulzusokat ad, frissíti az emberi szellemet.

Poszler (1980) úgy látja, hogy a művészet harmóniateremtő hatása elsősorban a katarzisz élményén keresztül képes megvalósulni. Mivel ez a személyiség egészére hat, az esztétikai élmény rendszeres átélése tartós változást képes létrehozni a befogadó személyiségében. Éppen ezért fontos célja és feladata az esztétikai nevelésnek a katarziszra való képesség kialakítása, hiszen csak az ilyen intenzitású művészi élmény az, ami a befogadók számára a „Változtasd meg élted!” rilkei felszólítást közvetíti. Az esztétikai érzékenység fejlesztésének egyik leghatékonyabb módja a műközpontúság, amely lehetőséget teremt a közvetlen élmény átélésére.

A befogadó a műélvezet során új tartalmakat, ismereteket sajátít el, majd ezek a tartalmak beépülnek az életvitelébe: olyan igények és készségek alakulnak ki, amelyek lehetővé teszik a további esztétikai befogadást, illetve az internalizált tartalmak változást idéznek elő a személyiségben. Arról, hogy az egyénnek milyen esztétikai igényszintet sikerült kialakítania, az ízlés tanúskodik. A művészeti nevelés kulcsfogalmának tekinthető ízlésítélet jelzi, hogy az egyén hol tart a világ esztétikai birtokbavételében, úgy is, mint alkotó, és úgy is, mint befogadó. Mivel az ízlésítélet megalkotásában az egyén teljes személyiségével vesz részt, az ízlésnevelés lényegében a személyiségneveléssel azonos. A jelenkori művészeti élet egyik legjelentősebb problémája épp az alkotói és

befogadó ízlésszint közötti szakadék. A posztmodern művészetek fejlődése és a közönség befogadóképessége nincs összhangban, és ez leginkább a kortárs művészeti alkotások megítélésén mérhető le. A művész és a befogadó ilyen mértékű eltávolodása egymástól magyarázható egyrészt azzal, hogy napjaink társadalmi valósága egyre összetettebbé és bonyolultabbá válik, és a művészet egyik legfőbb feladata, hogy az aktuális világot a maga teljességében ábrázolja. „A magasrendű művészet egyik leglényegesebb belső parancsa mindenkor az adott korszak nagy emberi problémáinak a kor színvonalán és rangján való megszólaltatása” (Poszler 1980, 10. o.), ám legalább ilyen fontos követelmény a művészettel szemben, hogy minél szélesebb rétegeket érintsen meg.

Az alkotás és befogadás között létrejött szakadék indokolható továbbá a művész és közönség alapvető különbözőségével (pl.: a művészt jellemző rendkívüli problémaérzékenység nem várható el a befogadótól, akárcsak a radikálisan újító szándék). Ugyanakkor, ha alaposabban megvizsgáljuk az alkotás és a befogadás folyamatát, láthatóvá válik, hogy a kettő nagyon is hasonló képességeket igényel (pl.: asszociációs és absztrakciós képesség), illetve hogy mindkét tevékenységet az aktivitás jellemzi. A befogadás tehát nem tekinthető passzív recepciónak, sokkal inkább egy fordított alkotói folyamatként értelmezhető, hiszen míg a művész saját, személyes élményét transzformálja műalkotássá meghatározott formanyelvi elemek felhasználásával, addig a közönség a művet alakítja szubjektív élménnyé. Az út tehát élménytől élményig tart, és ennek a folyamatnak közepén helyezkedik el a műalkotás. Azonban sem az élmény, sem maga a mű nem teljesen azonos a két oldalon, mivel mind az alkotásban, mind az értelmezésben a művész és a befogadó egész személyiségével részt vesz. Az alkotás és befogadás közelítése elsősorban a közönség feladata, a befogadók ízlésének fejlesztése, esztétikai érzékenységének kialakítása megoldást jelenthet a távolság csökkentésére. Ehhez nyújthat segítséget a művészeti nevelés olyan képzéssel, ami a társadalom minél szélesebb rétegei számára lehetővé tenné a nagyobb érzelmi-intellektuális erőfeszítést igénylő, magasabb színvonalú műalkotások befogadását is.

4. Olvasóvá nevelés a 21. században

4.1 A 21. század diákjai

Ellen Key (1976) a 20. századot a gyermek évszázadának nevezte, és kétségtelen, hogy az elmúlt bő száz év a gyerekek helyzetének nagymértékű javulását hozta magával. A 20. század második felében – elsősorban a gazdaságilag fejlettebb országokban – a gyerekek helyzetét illetően jelentős változás következett be. Az egyre kedvezőbbé váló materiális feltételek és a támogató közgondolkodásnak köszönhetően egy újfajta, igényes nevelési kultúra bontakozott ki, és az élet minden területén előtérbe kerültek a gyermek speciális szükségletei.

Vajda Zsuzsanna (2008) azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy az ezredforduló környékén modernizációként felfogott társadalmi változások sok szempontból a korábbiakkal ellentétes irányba haladnak, és így a gyerekek élete egyre távolabb kerül mindattól, amit a huszadik század második felében kedvezőnek tartottak számukra. A gazdasági globalizáció egyik jelentős következménye a gyerekek és felnőttek közötti különbségek eltörlése, a gyermekek védettségének és kedvező helyzetének felszámolódása. Egyre inkább elmosódnak az életkori határok a kisgyerekkor, a serdülőkor és a felnőttkor között, és egyre korábban kezdődik a gyermekek fogyasztói szocializációja. A nevelődés leglényegesebb része valójában már nem is az iskolában, hanem a televízió és számítógép előtt, a bevásárló- és szórakoztatóközpontokban zajlik. Amellett érvel, hogy míg a korábbi évtizedekben az előnyös társadalmi pozíció átörökítésének egyik leghatékonyabb módja a gyerekek taníttatása volt, mára a magasabb végzettség és a boldogulás közötti szoros kapcsolat némiképp meggyengült. Vajda végül azt a következtetést vonja le, hogy a gyermek évszázada után a gyerekek magukra maradtak. Nem kapnak megfelelő útavalót a jövőre nézve, amely így egyre kiszámíthatatlanabbnak tűnik számukra.

A gyermekkor új szociológiai értelmezése szerint (Jenks, 1996; Golnhofer és Szabolcs, 2005, 38–48. o.) azonban nem is érdemes egyetemes értelemben vett gyermekkorról beszélni, hanem célravezetőbb volna ezt inkább gyermekkorok különböző változataiként felfogni, amelyek térben és időben nagy változatosságot mutatnak. Ebben az értelemben a gyermekkor egyfajta társadalmi képződménynek tekinthető, amely az emberi élet korai éveinek megértéséhez kínál értelmezési keretet. A gyermekkor nem biológiai éretlenséget jelent, és nem természetes állapota minden emberi csoportnak, hanem az egyes társadalmak speciális strukturális és kulturális

összetevője, így a gyermekek kultúráját saját értékükön kell vizsgálni, a felnőttek szemléletmódjától, érdeklődésétől függetlenül.

Szabolcs Éva (2004) arra hívja fel a figyelmet, hogy például a fogyasztói kultúra felől vizsgálva is több különböző gyermekkor-felfogással szembesülünk. Az egyre inkább globalizálódó világban a felnőtt-gyermek viszony évszázados modellje átalakulóban van; az egykori családi, iskolai és erkölcsi értékek relativizálódása a gyermekkorról vallott klasszikus felfogást is módosítja. Egyrészt a felnőtt- és gyermekvilág olyan jellegű közeledése jellemző, amely a középkori gyermekfelfogással rokonítható, másrészt viszont – többek között az iskola és a fogyasztói kultúra hatásának köszönhetően – épp a kettő radikális szétválása figyelhető meg. A gyermekeket megcélzó reklámok egy olyan álmvilágot teremtenek, amely a játék, a gondtalanság, a fantázia terepe tud maradni, és amelyből kizárhatóak a felnőttek. Az iskola viszont épp a boldog gyermekkor megmentése nevében száll szembe a fogyasztói kultúrával, eredményes viszont csak akkor lehet, ha képes saját értékeket felmutatni, és újraértelmezni a felnőtt-gyermek kapcsolatot.

Az iskola által közvetített műveltség egyre távolabb kerül a diákok saját kultúrájától, és egyre kevésbé tűnik relevánsnak a gyerekek számára. A média, az audiovizuális kultúra térhódítása a fiatalok, a szülők, sőt a pedagógusok gondolkodását is jelentősen átalakítja. A múltból hagyományozódó történetek mellett tömegesen jelennek meg a kortárs tömegkultúra újabb és újabb narratívái. A család és a kortárs csoport helyett a média veszi át a műveltségközvetítés szerepét. Az iskola ezáltal légüres térbe kerül (Knausz, 2005).

Werner (1998) a kulturális környezet szerepét hangsúlyozza a gyermekek média általi befolyásolását illetően. A gyermekek az objektív valóság mellett a médiatartalmak által megjelenített szimbolikus valósággal is megismerkednek, és ezek alapján alkotják meg egyéni, szubjektív valóságukat. Identitástudatuk felépítéséhez és kompetenciáik fejlődéséhez saját tapasztalatokra, személyes élményekre és a médiából szerzett információkra egyaránt szükségük van. A médiafogyasztási szokások megalapozásában döntő szerepe van egyrészt a családnak (pl. a reklámhoz való helyes viszony kialakításában), másrészt az iskolának. Éppen ezért lenne fontos, hogy az iskola alapvető médiaismereteket nyújtson a diákok számára, megismertesse velük az audiovizuális kifejezés különböző módjait, és kialakítsa bennük a médiával szembeni kritikai hozzáállást.

A 21. századi gyermekek internethasználati szokásait vizsgáló, huszonöt ország részvételével zajló nemzetközi kutatások (EU Kids Online I., II. és III.) is a családi

környezet meghatározó szerepére mutattak rá. A hagyományos értelemben vett társadalmi-gazdasági közeg az internethez való hozzáférést legalább annyira befolyásolja, mint a használati szokások kialakulását, így a szocioökonómiai státusz tekintetében hátrányos diákok a digitális világban is lemaradásban lesznek. A vizsgált 9–16 év közötti korosztály az internethasználati szokásaik szempontjából nem alkot homogén csoportot. Míg a legfiatalabbak számára az internethasználat jellemzően nem egy magányos tevékenység, addig az életkor előrehaladtával egyre inkább megjelenik a saját használatú eszköz, és ezáltal az autonóm használat (Ságvári, 2012).

Hasonló megállapításokra jut Nagy Ádám (2019) a magyar fiatalok körében négyévente végzett, nagymintás ifjúságkutatás utolsó, 2016-os adatait vizsgálva. Úgy tűnik, hogy a társadalmi háttér egyre inkább meghatározó az iskolai életutak tekintetében, tehát a képzetlenebb szülők gyermekei egyre kevésbé tudják átlépni a közép- és felsőfok szelekciós pontjait, így a társadalmi meghatározottság mind a tanulásra, mind a továbbtanulásra erőteljesen rányomja a bélyegét. A 2000-es évek elején megfigyelhető oktatási expanzió dinamikája 2012-re megtorpant, 2016-ra pedig már inkább szűkülés volt tapasztalható. Ezzel egyidőben a továbbtanulási optimizmus is megtört: a 2000-es évek elején még a fiatalok felének volt ilyen jellegű szándéka, míg 2016-ban a megkérdezettek kevesebb, mint harmada tervezett ilyesmit. A szabadidő eltöltése szempontjából továbbra is az internet, a televízió és a barátokkal töltött idő dominanciája jellemző, a fesztiválok ifjúsága helyett már sokkal inkább egy IKT-fixált ifjúságról beszélhetünk.

4.2 Digitális generációk

Prensky (2001) a tanulóknak a 20. század végén bekövetkező radikális átalakulását elsősorban a különböző digitális technológiák robbanásszerű elterjedésének egyik következményeként látja. A diákoknak ezt a generációját a digitális bennszülöttek (*Digital Natives*) fogalmával írja le, hiszen a digitális kor vívmányai (pl. számítógép, mobiltelefon, videokamera, videójáték) már a mindennapjaik természetes és magától értetődő részét képezik. A megváltozott környezet pedig nem csak az információfeldolgozás újfajta módjait eredményezi, hanem más jellegű gondolkodási stratégiákat is.

Az oktatás egyik legnagyobb problémája, hogy míg a tanulók digitális bennszülötteknek tekinthetők, addig tanáraik digitális bevándorlóknak (*Digital Immigrants*). Különböző „nyelvet” beszélnek, más képességeket tartanak fontosnak, máshogyan tanulnak, eltérően gondolkodnak. A tanárok azonban hajlamosak azt

feltételezni, hogy a diákok olyanok, mint amilyenek korábban voltak, és hogy a régi, bevált tanítási módszerek továbbra is működőképesek lehetnek. Holott ez nem így van. Ahhoz, hogy a mai diákokat eredményesen taníthassuk, meg kell változnunk, és bele kell tanulnunk az ő világukba – vallja Prensky (2001). Mindez széles körű tartalmi, módszertani és gondolkodásbeli megújulást is követel a tanároktól: egyrészt a hagyományos tananyagtartalmak új szemléletű, korszerű módszertannal való közvetítését, másrészt aktuális ismeretek átadását, és a jelenkor igényeinek megfelelő képességek fejlesztését. Minden egyes tantárgyhoz új módszertanok kidolgozására lenne szükség, amelyhez a tanulókat is segítségül kellene hívni, hogy valóban rájuk lehessen szabni az oktatást.

A Prensky által digitális bennszülötteknek nevezett nemzedéket többek között Z generációként, netgenerációként, poszt-millennaristákként is szokták emlegetni, és – bár a korszakhatár pontos dátumáról megoszlanak a vélemények – jellemzően az 1990-es évek és 2010 között születetteket sorolják ide. Ennek a generációnak a tagjai már a digitális technológiák világába születtek bele; számukra nem csupán magától értetődő az internet, az okostelefonok és a közösségi média használata, hanem létszükséglet is. Spontán módon sajátítják el a legújabb technikai eszközök használatát, és a mindennapjaik során alkalmazzák is azokat. Ez a nemzedék tekinthető az első globális generációnak, hiszen a világ különböző pontjain élő fiatalokat életét ugyanazok a globális folyamatok, trendek határozzák meg. A Z generáció tagjai okosak, viszont érzelmi intelligenciájuk fejletlenebb a korábbi generációkénál; képesek figyelmük megosztására, a multitasking természetes számukra, viszont a koncentrált figyelem hosszú távon nehézséget okoz nekik; rugalmasak, nem félnek a változásoktól, gyorsabb ritmusban élik a mindennapjaikat; gondolkodásuk alapvetően vizuális; meghatározóbb számukra a kortárs csoportok véleménye és a média által teremtett példaképek szerepe (Grail Research, 2011; Tari, 2011).

A fiatalok médiafogyasztása nagymértékben eltér az idősebbektől. Mivel a fiatalabb generáció tagjai sokkal magabiztosabban kezelik az infokommunikációs eszközöket, és fontos számukra a tartalomszelektálás lehetősége, mind információs, mind szórakoztató forrásként az internet jelenti számukra a legfontosabb médiumot. A fiatalabbakra vonatkozó egyes médiafogyasztási sztereotípiák is megdőlni látszanak. Az újabb kutatások eredményei (Székely és Nagy, 2010, 7–25. o.) azt mutatják, hogy míg az idősebb korosztályok továbbra is a televíziót tekintik a legmeghatározóbb médiumnak, addig a fiatalabbak körében a tévézésre fordított idő jelentősen csökken, és ez az a

korosztály (14–17 év), amely jellemzően a legtöbb időt tölti olvasással. A szabadidő eltöltése azonban egyre inkább a digitális közegekhez kapcsolódik.

A serdülőkor olyan életkori szakasz, amely a lelki fejlődés szempontjából ugrásszerű változásokat eredményez. Ebben az életkorban az érdeklődésük a korábbiakhoz képest jelentősen megváltozik, azokat a könyveket tartják értékesnek, amelyeknek a cselekménye és lélektani problémái újszerűek, meglepőek és mozgalmasak; jellemábrázolása alapos, a kifejezései világosak, a megoldása csattanós, és sok benne az éles ellentét. A populáris irodalom jellemző műfajai (pl. kalandregény, fantasztikus regény, horror, krimi, sci-fi) megfelelnek ezen életkori szakasz pszichikai igényeinek, hiszen az olvasás nem követel az olvasótól nagyobb szellemi munkát, koncentrációt és türelmet, hősei pedig egyértelműen képviselik azokat a tulajdonságokat, amelyekbe a tanulók könnyen beleélhetik magukat (Ábrahám, 2006).

Egy 2017-ben végzett reprezentatív felmérés (Tóth, 2017) eredményei alapján elmondható, hogy gyerekeknél és a felnőtteknél egyaránt a legjellemzőbb a napi 1-3 óra televíziózással töltött idő. A gyerekek esetében a televíziózás mennyiségét elsősorban a szülők iskolai végzettsége befolyásolja: minél kevésbé iskolázottak a szülők, annál több időt töltenek a gyerekek tévénézéssel. Az internethasználatot pedig elsősorban az életkor befolyásolja: minél idősebb a gyerek, annál gyakrabban használja az internetet. Ezen kívül a szülők iskolai végzettsége is meghatározó: alacsony iskolai végzettségű anyák gyerekei sokkal nagyobb arányban vannak a közösségi oldalakat napi szinten használó gyerekek között, míg a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekei közül sokan soha nem használják a közösségi oldalakat. A Z generációhoz tartozó gyerekek internetezési szokásai leginkább a fiatal felnőttekéhez hasonlítható. A kutatási eredmények alapján az internetezés mennyisége generációs sajátosságnak tűnik – ellentétben a televíziózással –, hiszen egyetlen társadalmi vagy demográfiai jellemző sem befolyásolja meghatározó mértékben.

4.3 Az olvasási szokások és stratégiák átalakulása

Az elektronikus tömegkommunikáció elterjedése alapvetően megváltoztatta a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, amelyben korábban az olvasásnak kiemelt szerep jutott. Hiszen a szépirodalmi művek olvasásának csökkenő tendenciája elsősorban a szórakozási igényeket könnyebben és gyorsabban kielégítő, a szimbolikus javak elsajátítását egyszerűbben lehetővé tevő, közvetlenebb élményt nyújtó televízió, számítógép és multimédiás eszközök megjelenésével és gyors terjedésével magyarázható. A fiatalok (15 és 29 év közöttiek) körében végzett felmérések azt mutatják, hogy az utóbbi

években a számítógép- és internethasználat vált a legnépszerűbb szabadidős tevékenységgé, a megkérdezettek több mint fele (56%) ezzel tölti legszívesebben a szabadidejét. A második helyre a tévézés került (49%), az olvasás pedig csupán a hatodik helyen szerepelt (22%) a barátokkal töltött idő, a zenehallgatás és a semmittevés után. A szabadidejük nagy részét tehát mediatizált környezetben töltik (Székely, 2012).

Ábrahám Mónika (2006) 2004-ben Komárom-Esztergom megye négy általános iskolájában és két gimnáziumában végzett kérdőíves felmérést 12–14 éves fiatalok körében szabadidős, olvasási és könyvtárhaznlati szokásaikkal kapcsolatban. A felmérés megerősítette azt a tendenciát, amely szerint az 1960-as évekhez képest drasztikusan csökken az olvasás gyakorisága a fiúk és a lányok körében egyaránt. Az 1960-as évek végén még a szépirodalom olvasása volt a 14 évesek kedvenc szabadidős tevékenysége, majd 1977-ben a rangsor 6. helyére, 1997-ben pedig a 12. helyére került, a 2004-ben végzett felmérés eredményei szerint pedig már csak a 16. helyen szerepelt (lányoknál a 15., fiúknál az utolsó előtti, a 19.). A kutatás eredményei alapján lényeges különbségek figyelhetők meg a gimnazisták és a peremvidéken élő, hátrányos helyzetű tanulók olvasási szokásait illetően. A gimnazisták jóval többet olvasnak kortársaiknál, különösen a peremvidékeken élő tanulóknál, akiknek 64%-a egyáltalán nem, vagy évente csak egyetlen könyvet olvas. A hátrányos helyzetű diákok 54%-a vallotta azt, hogy egyáltalán nincsen saját könyve, vagy csak 1–20 kötetből áll az otthoni könyvtáránya. Ezzel szemben a gimnazisták 84,6%-nak 51-nél több könyve van otthon. Míg a gimnazisták több mint 60%-a megosztja valakivel az olvasott könyvvvel kapcsolatos gondolatait, addig a periférián élő gyerekek 78%-a senkivel sem beszél az olvasmányairól. A gimnazisták több mint kétharmada napi 1-2 órát vagy még annyit sem tölt a televízió előtt, a periférián élő gyerekek nagy többsége viszont a tévézés megállottja, ami azt jelenti napi 2-3 óránál is több időt fordítanak erre. A felmérés eredményei alapján elmondható, hogy az amúgy is rossz, hátrányos körülmények között élő gyerekek körében még inkább jellemző az olvasási kedv drasztikus csökkenése, és az iskola nem képes kompenzálni a család szociális helyzetéből adódó lemaradásokat.

A megkérdezettek többsége az olvasási motivációkat vizsgáló kérdésre azt a választ adta, hogy azért olvas, mert a tanár kötelezi arra, tehát elsősorban nem az élmény- vagy ismeretszerzés motiválja őket. „Célszerű lenne átgondolni a kötelező olvasmányok listáját is. Véleményem szerint olyan értékes, modern olvasmányokat kellene kötelezővé tenni az általános iskolában, amelyek közelebb állnak a mai gyerekek érzelm- és gondolatvilágához” – vallja Ábrahám (2006).

Gombos Péter, Hevérté Kanyó Andrea és Kiss Gábor (2015) 2012–2013-ban, középiskolások körében végzett nagymintás kérdőíves attitűdvizsgálatot, amelynek elsődleges célja a Z generáció olvasáshoz, irodalomhoz való viszonyának feltárása volt. A válaszok alapján elmondható, hogy a megkérdezett kamaszok körében a legnépszerűbb szabadidős tevékenységnek a barátokkal való együttlét bizonyult, továbbá a zenehallgatás, a számítógépezés és a sportolás, míg a legkevésbé népszerű a „plázázás” volt, amelyet azonban nem sokkal előz meg az ismeretközlő irodalom és a szépirodalom olvasása. A megkérdezett fiatalok legnagyobb része (33,58%) saját bevallása szerint napi 1-2 órát tölt a számítógép előtt, viszont azoknak az aránya is nagyon magas, akik 3-4 órát (27,19%), illetve akik több mint napi négy órát interneteznek (12,41%). Az internethasználat legfőbb célja pedig a csetelés (70,99%) és a közösségi oldalak látogatása (67,88%).

A kutatásba bevont fiatalok olvasási szokásait illetően érdekes adat, hogy a megkérdezetteknek csupán 14,05%-a állította azt, hogy évi egy könyvet sem olvas el. Az egyáltalán nem olvasóknak alacsony aránya némiképp meglepő a korábbi kutatási eredmények ismeretében, és a szerzők is úgy vélik, hogy valószínűleg nem tükrözi a valós helyzetet. A középiskolásaink körében a legnépszerűbbnek a fantasztikus regények bizonyultak, a *Harry Potter* és az *Alkonyat* regénysorozat pedig valódi generációs olvasmányoknak tekinthető. A megkérdezett fiatalok 44,16%-a szerint az olvasás rendkívül fontos dolog, viszont úgy vélték, hogy az irodalmi szövegek általában nehezen érthetők, míg ők a könyvektől elsősorban kikapcsolódást és szórakozást várnak. Ez a kutatás is megerősítette a korábbi felmérések azon tapasztalatait, amelyek szoros kapcsolatot állapítottak meg az olvasáshoz, az irodalomhoz való viszony és szülők iskolai végzettsége, illetve például az otthoni könyvállomány mennyisége, vagy éppen a gyermekkori meseolvasás között.

A 15-29 éves korosztály körében négyévente végzett nagymintás (8000 fős) ifjúságkutatás 2016-os eredményeinek elemzése alapján elmondható, hogy továbbra is a televíziózás és az internetezés a legnépszerűbb szabadidős tevékenység a fiatalok körében. Mivel az olvasás népszerűségének csökkenése egyenesen arányos a televíziózás elterjedésével, a képi kultúra előretörésével, nem meglepő, hogy a könyvolvasással töltött szabadidő mennyisége két évtized alatt 40%-kal csökkent. Fekete Mariann és Tibori Tímea (2018) szerint némi bizakodásra ad okot, hogy az utóbbi években a csökkenés üteme lelassult, és hogy a korábbi, 2012-es adatfelvételhez képest emelkedett azoknak a fiataloknak az aránya, akik szabadidejüket olvasással töltik. Akik úgy nyilatkoztak, hogy szívesen olvasnak, gyakran utazás, tömegközlekedés közben teszik ezt alkalmi

időtöltésként, tehát nem a klasszikus értelemben vett szépirodalmi olvasásról van szó. A vizsgált korosztály kultúrafogyasztása, a kulturális tevékenységek gyakorisága a korábbi kutatási eredményeket megerősítve egyre inkább csökkenő tendenciát mutat. A magas kultúra évről évre kevesebb fiatalt képes megszólítani, így a múzeumok, a színház, a komolyzene és a szépirodalom iránt érdeklődő közönség egyre inkább előregszik. A kultúraközvetítés hagyomány színterei helyett sokkal népszerűbbek a multiplex mozik, a könnyűzenei koncertek és a mindennapi kultúra olyan színterei, mint például a kávézó, teázó, söröző vagy az étterem. Tovább nőtt a passzív szabadidőtöltés aránya az aktív szabadidőtöltéssel szemben.

A 3-17 éves korosztály olvasási, média- és könyvtárhasználati szokásait vizsgáló 2017-es kutatás (Tóth, 2017) során a hagyományos olvasáskutatási felmérésekkel ellentétben már nem kizárólag a könyv- és folyóiratolvasásra koncentrált, azaz a papíralapon, hagyományos formában megjelent szövegekre fókuszált, hanem az olvasó fogalmát kiterjesztette a könyvolvasóról minden írott elektronikus tartalom fogyasztójára. A kutatási eredmények alapján elmondható, hogy az életkor előre haladtával a nem olvasók aránya folyamatosan nő, tehát a gimnáziumi korosztály felé haladva egyre kevesebb gyerek számára napi vagy heti szintű elfoglaltság az olvasás. Ha a középiskolás korosztály adatait összevetjük Nagy Attila 2001-es felmérésének eredményeivel (2003), látható, hogy az olvasás gyakorisága jelentősen csökkent az elmúlt néhány évben.

A kutatás eredményei azt igazolják, hogy a gyerekek olvasásának gyakoriságát jelentősen befolyásolja az életkor, a nem, a lakhely, a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása és jövedelme. A korábbi felmérések szerint a lányok jellemzően többet olvasnak, mint a fiúk. A 2017-es vizsgálat viszont arra az eredményre jutott (Tóth, 2017), hogy csak minimális különbség mutatkozik a lányok javára, az egyáltalán nem olvasók körében azonban szignifikánsan felülreprezentáltak a fiúk. Az olvasás gyakoriságát befolyásoló tényezők közül a szülők iskolai végzettsége a legmeghatározóbb, különösen az anya végzettsége, de a lakóhely is hatással van a gyerekek olvasási aktivitására. A budapesti gyerekek körében van a legkevesebb nem olvasó, a megyeszékhelyeken lakók között a legtöbb a rendszeres olvasó, viszont ahogy haladunk a legkisebb települések felé, úgy olvasnak egyre kevesebbet a gyerekek. A regionális különbségek még a lakóhely típusánál is erősebben befolyásolják az olvasás gyakoriságát: az észak-magyarországi régióban élő gyerekek két és félszer nagyobb eséllyel válnak nem olvasókká, mint a nyugati országrészekben. Az olvasás gyakoriságának regionális eltéréseihez érdekes adalékul szolgálhat ugyanennek a vizsgálatának a rendszeres meseolvasásra vonatkozó eredménye, ugyanis nagyon hasonló mintázatot mutat a naponta mesélő szülők területi

megoszlása: az észak-magyarországi régióban élők a legkevésbé elkötelezett mesélők, míg a nyugat-dunántúli régió lakói között található a legtöbb napi szinten mesét olvasó, és a kettő közötti különbség majdnem kétszeres.

Meghatározó az iskolai olvasmányok dominanciája az olvasmányok között, különösen a 10-14 éves korosztály számára, az olvasott könyvcímek között egyértelmű a kötelező olvasmányok túlsúlya. A gyerekek nagy részéhez tehát csak azok a művek jutnak el, amelyeket a magyartanárok kötelező olvasmányként feladnak. A legkedvesebb szerzők között a 10-14 és a 14-18 éves korosztály esetében egyaránt J. K. Rowling, a *Harry Potter*-sorozat szerzője áll még mindig az első helyen. A középiskolások közül A 2001-es felméréshez (Nagy, 2003, 81–82. o.) képest a 2017-es mintában sokkal kevesebben említettek klasszikus kötelező olvasmányokat.

A korábbi években végzett hasonló vizsgálatokhoz viszonyítva elmondható, hogy a gyerekek kevesebbet és ritkábban olvasnak, mint az előző években, évtizedekben. A gyerekek olvasóvá válását továbbra is a családi szocializáció határozza meg. Nem változtak a korábbi évekhez képest a tipikus könyvolvasó gyerekek társadalmi-demográfiai jellemzői: főként a magasan iskolázott szülők, nagyobb városokban, jobb anyagi körülmények között élő gyerekek válnak nagyobb valószínűséggel rendszeres olvasókká.

Sokan egyetértenek abban, hogy a mai gyerekek keveset olvasnak, érdemes azonban árnyalni az olvasási szokásokról általánosságként megfogalmazott megállapításokat. Nem feltétlen az olvasási tevékenység csökkenéséről, hanem inkább az olvasási stratégiák megváltozásáról beszélhetünk. Az élményszerző olvasást egyre inkább az információszerző olvasás váltja fel (pl. hírek, reklámok, újságok, különböző internetes oldalak); másrészt az élményszerzés céljából kézbe vett könyvek nagyobb hányada nem a szépirodalmi művek közé tartozik, hanem a szórakoztató irodalom körébe (Kerber, 2000 és 2002).

Az internet használatával a hagyományos, lineáris egymásutániségra épülő olvasási mód mellett megjelent egy másfajta olvasás is. A hipertextualitásra épülő új olvasási mód eltörli a szövegek világos határait, felszámolja lineáris jellegüket (Arató, 2006b). Megváltozott a tudás megszerzésének, továbbításának és alkalmazásának egész rendszere. A világháló a hagyományostól eltérő szerkezetű és működésű könyvtárként is felfogható, amelynek helyes használatára szintén meg kell tanítani a diákokat. A digitális szövegértés megalapozásával előkészíthető a virtuális világban való eligazodás, és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése. Ha a diákok olyan eszközöket alkalmazhatnak, olyan környezetben tevékenykedhetnek, ami közel áll hozzájuk, érdekl

őket, akkor hatékonyabban oldják meg a különböző tanulási feladatokat. Ez azonban a pedagógustól is folyamatos megújulást kíván (Bognár, 2015).

Fenyő D. György (2015) arra a következtetésre jut, hogy amögött, amit az olvasás háttérbe szorulásaként értelmezünk elsősorban megváltozott olvasási és gondolkodásbeli stratégiák állnak. Míg az iskolában elvárt és hagyományosnak tekinthető olvasás lineáris, alapvetően verbális, globális megértésre törekvő, strukturális, értelmező és intencionális. A mai diákok szövegolvasása azonban más stratégiákra épül, inkább szimultán, alapvetően képi, információorientált, iránya ugrásszerű, az egyedi elemekre fókuszál és a szerzői szándék helyett a befogadóra koncentrál, illetve tempója sokkal gyorsabb, mint az előző generációé. A mai diákok valójában meglepően sokat olvasnak, amennyiben olvasás alatt különféle jelek dekódolását és a jelek közötti eligazodást értünk.

Az olvasási stratégiák változása részben az olvasást körülvevő kulturális közeg átalakulásának következménye. Hiszen az utóbbi években egyre inkább háttérbe szorult a köznapi, gyakorlatias olvasás és a kézírás, miközben az elektronikus írásbeliség jelentősége növekedett, előtérbe került az elektronikus írásos szóbeliség (pl. csetelés, kommentelés, fórumozás), az információk mennyisége rohamosan nőtt, miközben jelentőségük és stabilitásuk csökkent, a hangsúly egyre inkább a befogadóra helyeződött át, az embereket érő ingerek erősebbé váltak, a megformált történetmondás jelentősége csökkent, és az emberek múlthoz való viszonya alapjaiban átalakult. Ezek a jelenségek természetes részét képezik a mai diákok mindennapjainak, nem érdemes sem kárhozatni őket, sem harcolni ellenük, viszont azt érdemes végiggondolni, hogy mindez milyen újfajta feladatokat ró az iskolára, könyvtársakra és a kultúra egyéb szereplőire (Fenyő D., 2015).

4.4 Olvasóvá nevelés az iskolában

A magyartanítás számára kihívást jelentenek a jelenkori piaci viszonyok és értékrendek, illetve a tömegkultúra térnyerése, melyek mind az észlelés és befogadás természetét, mind pedig a szabadidő-eltöltési szokásokat átalakították (Arató, 2006b). A vizuális információk dominanciájának, az új médiumoknak és a világháló növekvő szerepének köszönhetően megváltozott az információfeldolgozás módja és mélysége is. A szöveg sokszor csak kiegészítője a vizuális információnak. A digitális eszközök és az internet használata olyan radikálisan új megértési és szövegalkotási stratégiákat kíván, és (többnyire az iskolától függetlenül) ki is alakít, amelyeknek meghatározó szerepe lehet a szövegértés fejlődésében és a hagyományos, papíralapú szövegek megértéséhez való viszonyban.

A tananyag egyre növekvő mennyisége óhatatlanul gyorsabb tanítási és tanulási tempót kényszerít a pedagógusokra és a diákokra egyaránt. Az iskolai követelmények az intenzív olvasás helyett sokkal inkább az extenzív olvasást támogatják, mely elsősorban a szépirodalmi szövegek befogadása során okozhat problémát. A tudatosabb és lassabb tempójú olvasás olyan élményt képes nyújtani, amelyet más módon nem nyerhetünk. Nem minden olvasás egyforma, hiszen az olvasás célja is sokféle lehet. Fontos viszont, hogy képesek legyünk az elmélyült, lassabb olvasásra is, amikor éppen arra van szükségünk. Ezért a tanároknak meg kellene tanítaniuk a diákoknak az elidőzést, különösen a szépirodalmi szövegek olvasása kapcsán. Newkirk (2010) a gyorsabb, felszínes olvasást a nagy sebességű vonaton való utazáshoz hasonlítja, amely ugyan gyorsan eljuttat minket az úti célunkhoz, az utazás maga mégsem olyan élvezetes, mivel a sebesség miatt nem tudunk a tájban gyönyörködni.

Egyre többen osztják azt a véleményt, hogy az intézményes keretek között zajló olvasóvá nevelés csak akkor lehet eredményes, ha a gyermekek érdekeltté válnak az olvasásban, és a kötelező olvasmányokhoz nem nyomasztó érzés társul, hanem valódi élmény és öröm (Füzfa, 1998; Kerber, 2000; Gordon Györi, 2009; Gyeskó, 2009). Az értő olvasóvá nevelés hatékonysága érdekében fel kellene hagyni a korábbi gyakorlatok egy részével, és helyette a diákok érdeklődési körének megfelelő olvasmányok kiválasztását, rugalmas olvasmánylista összeállítását kellene szorgalmazni, amelynek már a kortárs és ifjúsági irodalmi művek, sőt a populáris alkotások is szerves részét képezik. A sokszínűség az olvasmányok feldolgozási módjaira is kiterjedhetne (például projekt munka, drámajáték, irodalmi vetélkedő). Mindezt pedig a 3P (*personality, present, popular*) szempontjainak érvényesítésével lenne érdemes végezni.

Van Schooten és de Glopper (2006) vizsgálati eredményei azt mutatják, hogy az attitűd összetevői közül az affektív (érzelmi) összetevő az olvasási viselkedés legjobb előrejelzője, tehát ha a tanárok számára fontos az olvasóvá nevelés, akkor érdemes komoly erőfeszítéseket tenni a diákok számára élvezetes könyvek kiválasztásáért. Az irodalomtanítás során legalább annyira fontos az élmény, mint az értelmezés, hiszen egy irodalmi mű befogadása magában foglalja mindkét aspektust. Az olvasási kedv az életkor előrehaladtával folyamatosan csökken (a 7. osztályos diákok átlagosan hetente két és fél órát olvasnak szabadidejükben, míg a 11. osztályban az olvasással töltött idő átlagosan kevesebb, mint heti fél óra), viszont az irodalomtanítással némiképp lelassítható ez a folyamat. A szövegelemzés módszere pedig kifejezetten alkalmas arra, hogy ösztönözze a szépirodalom olvasását. Az olvasás és a szókincs bővülése szoros összefüggést mutat,

hiszen a diákok több olvasással nagyobb szókincsre tesznek szert, viszont ez a folyamat visszafelé is igaz: a nagyobb szókincs megléte megkönnyíti az olvasás folyamatát.

Gombos Péter (2009) magyartanárok körében végzett kutatásának eredményei is azt tükrözik, hogy mennyire szűk és nehezen változó az a paletta, amelyről a tanárok a kötelező olvasmányokat választják, holott a felmérés idején (2009. február–március) az érvényben lévő NAT nem írt elő konkrét szerzőket és műveket. A leggyakrabban említett kötetek (az említés gyakoriságának sorrendjében): 1. *Az egri csillagok*, 2. *A Pál utcai fiúk*, 3. *Szent Péter esernyője*, 4. *Légy jó mindhalálig*, 5. *A kőszívű ember fiai*, 6. *Az arany ember*, 7. *Ábel a rengetegben*. Ezek közül a legújabb is (*Ábel a rengetegben*) 1932-ben jelent meg. A műválasztást befolyásoló legfontosabb szempontként a tankönyv, munkafüzet vagy egyéb segédanyag tartalmát jelölték meg a válaszadók. A megkérdezettek több mint kétharmada cserélt már ki kötelező olvasmányt a gyerekek érdeklődésére, az adott osztály összetételére vagy az olvasmány nyelvezetére hivatkozva, viszont a változtatás jellemzően megmaradt a leggyakrabban említett hét könyvön belül. Bár a tanárok azt nyilatkozták, hogy a diákok 60%-a elolvassa a kötelező olvasmányokat, ezen diákok 31%-a nem szívesen, nem könnyen olvassa, de teljesíti a feladatot, és ez valószínűleg nem az olvasóvá neveléshez vezető út kezdete. „A könyvtárak felmérései azt mutatják, a gyerekek ma is olvasnak – döntően kortárs irodalmat. A mi feladatunk az, hogy ezek közül kiválasszuk azokat, amelyek értékesek, és megfelelnek diákjaink életkori sajátosságainak, érdeklődésének. Ez sem könnyű feladat, hiszen míg a »klasszikusok« esetében évtizedek mutatták meg az értékállóságot, addig az új, újabb könyvek esetében nincs ilyen kapaszkodónk” – vonja le a következtetést Gombos (2009).

Bushman (1997) arra hívja fel a figyelmet, hogy a klasszikus irodalom, az iskolai kánon, amelynek többségét eredetileg felnőtt közönség számára írták, nem nyújt valódi válaszokat a fiatalok által feltett kérdésekre. A kamaszkor legfontosabb feladata ugyanis a stabil identitás megteremtése, a *Ki vagyok én?* kérdésre való hatékony válaszkeresés. Éppen ezért a serdülők jobban tudnak kapcsolódni az ifjúsági regények karaktereihez és cselekményéhez. Számukra ezek a szereplők hitelesek, és ezek a történetek reményt adnak, hogy a dolgok megváltoztathatóak, javíthatóak, és hogy ez nekik is sikerülhet. Az ifjúsági regények iskolai tanításának legfőbb oka tehát az, hogy olvasóvá neveljük a fiatalokat. A tanároknak az olvasáshoz közelíteni és nem távolítani kellene a diákokat, viszont sokszor úgy tűnik, mintha a tanárok célja csupán egy tudásalapú tanterv végigvitele lenne. Mindez pedig azzal a következménnyel jár, hogy amikor a végére érnek ennek a tantervnek, a diákok abbahagyják az olvasást. Nem látszik, hogy a tanárok valóban törődnének azzal, hogy a diákok folytatják-e a későbbiekben az olvasást vagy

sem. Úgy tűnik, hogy az iskolák épp az ellenkezőjét teszik annak, amit valójában szeretnének: a tanulókat inkább elidegenítik az olvasásától ahelyett, hogy megalapoznák az egész életen át tartó olvasást.

Daniels és Steres (2011) egy olyan iskolai szintű kezdeményezésről számol be, amely kifejezetten az olvasás népszerűsítését célozta meg. A dél-kaliforniai Parkdale Middle School vezetősége 2006-ban az olvasást tette a legfőbb prioritássá az iskolában, méghozzá a diákok érdeklődésére alapozva, hiszen a motiváció vagy annak hiánya elsődleges kérdés mind a tanulás, mind az olvasás esetében. A tanterv sok esetben élesen elválk a diákok érdeklődési körétől, ha azonban hagyjuk, hogy megválasszák olvasmányaikat, növelhetjük az olvasási motivációjukat.

Az olvasási program fontos része volt, hogy a diákok minden nap meghatározott időt (legalább 15 percet) töltsenek néma olvasással, a tanulók maguk választhatták ki olvasmányaikat, a tanárok is elolvasták a diákok által választott műveket, közösen megbeszélték az élményeiket, és minden tanár egy osztálytermi könyvtárat hozott létre és tartott fenn iskolai támogatással. Az olvasási programnak köszönhetően a diákok érezték, hogy az olvasás fontos, értékes, és így számukra is relevánssá vált. A tanárok is azokat a könyveket olvasták, amelyeket a diákok választottak, és ez kifejezetten motiváló hatásúnak bizonyult. Osztálykönyvtárakat hoztak létre, a diákok olvasópárokat, olvasóklubokat alakítottak, a tanárok számára pedig szakmai támogatást biztosított az intézmény. Ennek eredményeképpen a diákok szabadidejükben is elkezdtek olvasni, az olvasás kilépett az irodalomtanítás kereti közül, és az iskolai kultúra szerves része lett. Egy idő után a könyvek tanári beavatkozás nélkül haladtak egyik diáktól a másikig. Azzal, hogy a tanárok megmutatták, hogy valóban érdekli őket, amit a diákok olvasnak, mindenki sokkal inkább bevonódott a folyamatba, amelyben fontos tényező volt, hogy a tanárok elkülönítették a formális értékelést a szabadidős olvasástól.

5. Újfajta megközelítések az irodalomtanításban

Azon túl, hogy a magyartanítás tartalmi kérdéseit illetően kulcsszerepet játszik a kánon és annak sajátos alakulása, megkerülhetetlen a tantárgypedagógia más elemeinek és újabb megközelítéseinek rövid áttekintése is, hiszen a tantárgy tartalmi és módszertani megújítása számos ponton összeér. A későbbiekben részletezett empirikus kutatásom eredményei is megerősítették, hogy a tartalmi szempontból újító szellemű magyartanárok a módszertan tekintetében is innovatívabbak, illetve végig gondolhatjuk mindezt fordított logikával is: a módszertani innovációt alkalmazó tanárok szükségszerűen eljutnak a hagyományos iskolai kánon bővítéséig, átalakításáig.

Az irodalomtanítás sajátos jellegű a tantárgyak viszonylatában; Bókay Antal (1998, 73. o.) úgy fogalmaz, hogy „létteremtő funkciójú hermeneutikai jelleggel” bír, vagyis az irodalom létezésének alapja a megértés, és ezáltal az irodalomtanítás nem másodlagos szerepű, hanem az irodalom szerves részét képezi. Éppen ezért olyan fontos, hogy az irodalomtanítás lépést tudjon tartani az irodalom alakulásával, mert csak így tudja megőrizni aktualitását és adekvátságát. Az irodalomtudomány kurrens eredményeinek figyelmen kívül hagyása pedig az irodalomoktatás kiüresedéséhez, öncélúvá válásához vezet, és idejétmúlt olvasási stratégiák, értelmezések áthagyományozódására redukálódik.

Bókay (1998) az irodalom és az irodalomtanítás történetében három-négy nagy hermeneutikai diskurzust különít el egymástól. Az első, amely még megelőzi az irodalomtanítást, a művészet ünnep-modelljeként írható le, mivel a fókuszban nem a művész vagy a műalkotás, hanem egy közösségi esemény, az ünnep állt. A művészet ekkor még az élet természetes velejárója, szükséges eleme volt. A befogadói közösségeket jellemző egységes értékrend mindenki számára értelmezhetővé tette a műveket. Majd ahogy a művészet fokozatosan elvált a mindennapi élettől, és az egységes értékrend felbomlott, pluralizálódott, maga a megértés is problematikussá vált. Szerző és befogadó elszakadt egymástól, és a közösségi élmény helyébe egyre inkább a magányos olvasás lépett. A művészet, az irodalom kitüntetett szerepet kapott a polgárság életében, a műveltség elengedhetetlen részévé vált, társadalmi identitásképző funkciója lett. Ebben az időszakban jelent meg a szisztematikus irodalomtanítás, az elsősorban pozitivistá alapokon nyugvó irodalomtanítási modell, amelyben kiemelt szerep jutott a szerzői pályaképnek és korrajznak, és amelynek fő célja az ember nemesítése és a nemzeti öntudat fejlesztése volt. A magyarországi iskolákban többségében a mai napig ez a premodern irodalomtanítási modell a meghatározó a magyartanításban, ami azért

különösen problematikus, mert a 20. és 21. század irodalmi alkotásai nem vagy csak részben értelmezhetőek általa.

A modern művészet egyre inkább eltávolodott a közérthetőségtől, a mindennapiságtól, hogy elhatárolja magát a tömegigényeket kiszolgáló szórakoztatóipartól, és így műalkotás és közönség még távolabb került egymástól. A modern irodalomtanítási modell éppen ennek a távolságnak a leküzdését célozta meg, méghozzá a formán keresztül. Legfőbb módszere a műelemzés volt, és elsősorban formaérzékenységre igyekezett tanítani. Az 1970-es évektől azonban a művészet, és azon belül az irodalom nagymértékben átalakult. A posztmodern szemlélet középpontjában a befogadó áll, aki elsősorban átélésre, élményre és szórakozásra törekszik; eltűnik a magas és populáris kultúra közötti éles határvonal, és merőben új értelemhordozó technikák jelennek meg. A posztmodern művészet, irodalom értelmezése egy posztmodern irodalomtanítási modellt hív életre, amely erőteljesen befogadó-orientált, élményközpontú, és alapját a tömegkultúra képezi. A hazai irodalomtanításban azonban még a modern irodalomtanítási modell megteremtése sem valósult meg, és többnyire egy pozitivista alapokon nyugvó szemlélet uralja a magyarórákat.

Az utóbbi években, évtizedekben több, különböző irányból induló, de azonos cél felé tartó törekvés figyelhető meg a hazai irodalomtanítás területén, amelyek az olvasás mint tevékenység megszerettetése által igyekeznek értő, a művészet, az irodalom iránt valóban érdeklődő diákokat nevelni. Az alábbi módszerek eltérő utakon, de egységesen ebben az irányban haladva próbálják megtörni a hagyományos irodalomtanítás dominanciáját.

5.1 Hermeneutika az irodalomtanításban

Az eredetileg Gadamertől (1991) származtatható hermeneutikai szemlélet nemcsak a filozófiában és az irodalomtudományban alkalmazható módszer, hanem az irodalom tanításában is jelentős segítséget nyújthat. Amennyiben úgy tekintünk az irodalomórára mint egy hermeneutikai szituációra, akkor a tanulás–tanítás nem korlátozódhat pusztán reprodukálásra, memóriagyakorlatra, hanem a tapasztalatszerzés és az önmegértés terepe tud maradni. Mindez pedig a valódi kérdések megfogalmazásával kezdődik; annak az oktatásnak van értelme, amely a kérdezés képességének gyakorlását célozza meg. A valódi kérdések azonban nem olyanok, amelyekre például a tanár már előre tudja a választ. Ezeknek is helyük van ugyan a tanítási folyamatban, de nem kizárólagosan. A tananyagnak az oktatót is meg kell szólítania, fontos, hogy nyitott legyen új értelmezési

lehetőségekre is, hiszen a feladata elsősorban az, hogy közvetítsen a mű és a befogadó között (Orbán, 2000, 19–31. o.).

A problémacentrikus irodalomtanítás elmélete is a hermeneutikai szemléleten alapszik. Arató László (1998, 288–300. o.) is hangsúlyozza a megértés részlegességét, a mű értékének időbeli változását, és hogy egy-egy irodalmi mű nem egyszer és mindenkorra adott, hanem a mindenkori befogadó számára egyfajta lehetőségként jelenik meg. Vallja, hogy valódi megértés csak a műalkotással folytatott párbeszéd révén jöhet létre, ezért a problémacentrikus irodalomtanítás egyik legfőbb célja, hogy a diákokban kifejlessze az értő befogadáshoz nélkülözhetetlen készségeket, az iskola után is fennmaradó olvasói szokásokat, és az önálló kulturális tájékozódásra való igényt. Mindez olyan technikák segítségével érhető el, mint például az intertextualitáson alapuló műelemzés, mely során a kronologikus anyagrendezés helyett a művek közötti párbeszéd kerül a fókuszba, vagy például a hatás-, és befogadástörténetet is figyelembe vevő műértelmezés.

5.2 Élményszerű irodalomtanítás

Nehéz másként tanítani az irodalmat, mint élményközpontúan – vallja Füzfa Balázs (1998) –, viszont egyáltalán nem mindegy, hogy az átadott élmény negatív vagy pozitív. A közvetített élmény minősége alapvetően a tanár hozzáállásától, attitűdjétől függ. Egy-egy adott mű csupán érettségi tétel marad a diákok számára, ha nem nyílik lehetőségük kifejezni saját véleményüket, gondolataikat, érzéseiket. Ebben az értelemben az élményközpontúság valójában a tanulók saját, önálló gondolataik megismerése révén átélt élményét helyezi a középpontba. Az így felfogott tanítási folyamatot a belső történet, az értelmi-érzelmi gazdagodás határozza meg, nem pedig az intellektuális teljesítmény. A mű által közvetített értékek közül azokat tartja a legfontosabbaknak, amelyek a tanulókat akár egész életünkben elkísérik, és döntési helyzetben segítséget nyújthat számukra.

Debreczeni Tibor (2003) is élményközpontú irodalomtanításról beszél, amelyet az általános iskola alsó és felső évfolyamaiban éppúgy megvalósíthatónak tart, mint a középiskolában. Értelmezésében a tanár mint közvetítő jelenik meg ebben a pedagógiai folyamatban: „Ha a művel való foglalkozás során személyes élmény szabadul fel bennünk, ha önmagunkra ismerünk, ha elindul bennünk valamiféle asszociációs láncolat, ha cselekvésben vagy különböző művészi áttétellel, alkotásban dokumentálódik a ráismerés, eredményesen tanítottunk” (Debreczeni, 2003, 1. o.).

Az iskolai oktatásba könnyen beépíthetők olyan elemek és folyamatok, amelyek a közvetlen, saját élményszerzésen alapuló műértelmezésre helyezik a hangsúlyt. Ilyen lehet például a színjátszás, vagy a kreatív írásgyakorlatok alkalmazása, amelyeknél nem a szakmaiság az elsődleges, hanem a diákok problémamegoldó és együttműködési készségének fejlesztése, illetve hogy önálló gondolkodásra ösztönözze őket a feladat. Az irodalmi élményszerzés egy másik lehetősége a felfedezési tanulás, amely során reprodukció, utánzás által kerülhetnek közelebb a tanulók a műalkotáshoz. Ebben az esetben a mű mintájára alkotnak, egyfajta variációt, adaptációt hoznak létre, és közben átélhetik az alkotás örömét, és megtanulhatják egy-egy műfaj sajátosságait. Akkor tud valóban élménnyé válni a diákok számára az irodalom, ha tanárként hagyjuk azzá válni, ha segítjük ezt a folyamatot, és nem előírjuk a tudást, az elvárt elemzési módot (Fűzfa, 1998; Kelemen, 1998).

5.3 A katarzis szerepe a művészeti nevelésben

Az irodalomtanítás és -tanulás nem merülhet ki csupán valamely előírt tananyag fokozatos elsajátításában, hiszen sokkal lényegesebb az, ami az irodalommal való közvetlen találkozás révén történik: a műalkotás létünkben érinthet meg, így önmagunkhoz is közelebb vezet (Gábor, 2001). Ilyen jellegű hatást a mű a katarzis élményének kiváltásával érhet el.

Poszler György (1980) azt hangsúlyozza, hogy a művészetnek, és így a művészeti nevelésnek is az egyik kulcsfogalma a katarzis. Az évszázadok során számos meghatározása és értelmezése született, abban viszont mindegyik megegyezik, hogy ez a jelenség a művészi hatáslehetőségeknek, az élményszerzésnek és -kifejezésnek a maximumaként írható le. A művészet ilyen fokú élménykeltő ereje azonban nem minden befogadói folyamat törvényszerű velejárója. A katartikus élmény megvalósulása függ az alkotótól, tehát hogy műve egyáltalán magában hordozza-e a katarzis lehetőségét, de legalább akkora mértékben függ a befogadótól is, hogy képes-e megérteni a műalkotás művészi üzenetét.

Az esztétikai nevelés elsődleges célja tehát ennek a katarzisképességnek a kialakítása, hogy a tanulók képessé váljanak a katarzis élményének létrehozására és befogadására, mivel a műalkotás bizonyos művészeti tartalmakat csak ezen keresztül tud közvetíteni a befogadó felé. Amennyiben a művészet befogadóra gyakorolt hatásmechanizmusát vizsgáljuk, megkerülhetetlen a katarzis fogalma, ami nem csupán a művészet, hanem az élet kategóriája is. Az utóbbiból került az előbbibe, és ezért inkább etikai, mint esztétikai élményt jelöl. A művészetben viszont ez a morális jelleg

esztétikaivá válik a formai elemek segítségével: „a mű a megformálás által érzékileg felfoghatóvá és élményként befogadhatóvá teszi, evokálja, azaz esztétikaivá izzítja az eredendően nem esztétikai tartalmakat” (Poszler, 1980, 121. o.).

A katarzis élménye tehát csak a művel való közvetlen találkozás során jöhet létre, és elsősorban az alkotás formai elemei indukálják. Mindez előtérbe helyezi a műközpontúság és műelemzés kérdését. Valódi esztétikai élményt csak a műalkotás nyújthat, és a művészeti élmény iránti érzékenységet is csak a művek által alakíthatunk ki. A hatékony művészeti nevelés ezért Poszler (1980) szerint a történeti szempont dominanciájára és az anyagmennyiség növelésére törekvő szemlélettel szemben sokkal inkább a művel való közvetlen találkozás lehetőségét biztosító oktatói-nevelői munkában valósulhat meg. A pusztá találkozás azonban csupán elemi és differenciálatlan hatást eredményez, tudatos és elmélyült élményt csak a műalkotás teljes tartalmi struktúrájának és formai összetevőinek feltárását biztosító műelemzés nyújthat. A tanulókat tehát képessé kell tenni ennek a magasabb szintű élménynek az átélésére is, ehhez pedig elengedhetetlen a különböző művészeti ágakban használt formanyelv megfelelő mértékű ismerete.

5.4. Az RJR-modell és a konstruktivista alapokon nyugvó irodalomtanítás

A konstruktivista pedagógiai tanulászempléletére épülő tanulási-tanulásegítési modell a ráhangolódás–jelentésteremtés–reflektálás hármas rendszerében határozza meg a hatékony ismeretszerzés és képességfejlesztés menetét. A hazai pedagógiai gyakorlatban elsősorban Pethőné Nagy Csilla *Módszertani kézikönyve* (2005) nyomán ismerté vált tanítási modell tudatosan épít a tanuló előzetes tudására és annak hatékony mozgósítására az új ismeretek elsajátításának folyamatában, figyelmet fordít az ismeretek beágyazódására a meglévő, személyes tudásrendszerbe, fejlesztve ezáltal az önálló tanulás és az értő (irodalom)olvasás képességét.

A tanulás első, evokatív fázisában, a ráhangolódás vagy felidézés során a diákok felidézik az adott témához kapcsolódó előzetes ismereteiket, tudásukat, tapasztalataikat (például irodalomtörténeti és -elméleti ismeretek, interpretációs módszerek, olvasói tapasztalatok, személyes élmények), hogy majd legyen mihez kapcsolniuk az újonnan megszerzett ismereteiket. A második szakasz a jelentésteremtés vagy jelentéstulajdonítás fázisa, amikor a tanuló az új információkkal, irodalmi szöveggel vagy szövegrésszel ténylegesen találkozik. Ez a szakasz is a tanulás és a tudás személyes jellegét helyezi a

középpontba, így a tanár és a diák közötti interakciók helyett a diák és a tananyag, illetve a diákok közötti kölcsönhatást hangsúlyozza. Az utolsó, a reflektálás fázisa az, amelyben az új tudás beágyazódása, megszilárdulása végbemegy, amely során a tanulók aktívan alakítják személyes értelmezői kereteiket. Ennek a szakasznak többek között az a fő célja, hogy a diákok saját szavaikkal is képesek legyenek megfogalmazni a megszerzett ismereteiket, és ezekről intenzív eszmecsere folytassanak egymással.

Az RJR-modell alapján szerveződő irodalomtanítás alkalmas arra, hogy a diákok tudatosan elsajátítsák a hatékony, önálló tanulás technikáját, amelyet aztán más tárgyak tanulása során is sikerrel tudnak alkalmazni. Akik hatékonyan tanulnak, tudatosan figyelemmel kísérik, hogy mi játszódik le bennük, amikor új információkkal találkoznak, és így képesek célirányosan összekapcsolni az új tudáselemeket a már meglévő ismeretekkel (Pethőné Nagy 2005, 85. o.).

5.5 A 3P horizontja az irodalomtanításban

A szakirodalomban 3P horizontjának nevezett tanítási módszer (Arató, 2003; Gyeskó, 2009) a *Personality*, *Present* és *Popular* kulcsszavakat tömöríti. Az *első P* a perszonalitásra, azaz a személyességre utal, amely lehetővé teszi az azonosulást az irodalmi hősökkel és a különféle helyzetekkel. A második tényező a jelenidejűséget jelöli, hiszen a múltat mindig csak a jelen megismerésével tárhatjuk fel, a jelen felől tudjuk értelmezni. Elsősorban a jelenkori problémák érdekesek, és csak másodlagosan válnak fontossá a régebbi korok speciális nehézségei. A több száz éve megírt műveket is úgy érdemes bemutatni a diákoknak, mint ami a jelenkori problémák perspektívájából is relevánsnak tekinthető. A nyelvi szempont sem elhanyagolható, hiszen a mai nyelven írt művek befogadása lényegesen könnyebb, és világszemléletünkben is sokkal közelebb állnak hozzánk. A jelenkori ízlés szerint megfogalmazott írások jobban tetszenek a diákoknak, és könnyebben is megértik őket, mint például egy klasszikus, egy középkori vagy egy felvilágosodás kori szöveget.

A *harmadik P* a popularitást jelöli. A tömegkultúra a korábbi korszakokban is meghatározó volt, viszont a tömegkommunikáció folyamatos fejlődésének és elterjedésének köszönhetően a gyerekek szubkultúráját egyre nagyobb mértékben uralja. Produktumait éppen ezért nem érdemes az oktatási anyagból kategorikusan kizárni, egy-egy színvonalasabb alkotást nyugodtan beemelünk a kötelező olvasmányok sorába. A tömegkultúra hatását Kerber Zoltán (2002, 49. o.) is az irodalmat érő egyik legnagyobb kihívásként értékeli. A mai piac- és profitorientált világban, ahol a tömegkultúra közvetítése hatalmas üzlet, a gyerekeket nem lehet elzárni e kultúra hatásaitól. Minden

ilyen törekvés éppen ellentétes hatást vált ki. Mindez érvényes az irodalomtanítás esetében is. Az egyetlen járható út az lehet, hogy megkíséreljük a tömegkultúrát is beépíteni a tananyagba.

5.6 Tananyagszervezés a diákok szempontjából

Többek között Gibbons, Dail és Stallworth (2006) is arra hívja fel a figyelmet, hogy egyre nehezebb a klasszikus művek tanítása, hiszen tanárként gyakran szembesülünk a diákok felől érkező kérdéssel: „Miért kell ezt olvasnunk?” Az ifjúsági irodalom időtlen darabjainak tanítása vagy az ifjúsági művek és kanonikus művek párba állítása azonban nagymértékben segítheti az olvasóvá nevelést. Az általuk végzett reprezentatív kutatás keretében 142 tanár véleményét kérték ki az ifjúsági irodalom tanításával kapcsolatban. A tanárok egy része úgy nyilatkozott, hogy az ifjúsági irodalom nem rendelkezik a kanonikus szövegek tulajdonságaival, és ezért nem segíti a tanulókat abban, hogy ugyanazokat a tantervi célkitűzéseket teljesítsék, inkább csak az olvasási nehézségekkel küzdők számára lehetnek érdekesek, így elég, ha a populáris ifjúsági irodalom továbbra is csak a szórakozás terepe marad, és nem kerül be a tantervbe. Sokan eleve túlsúlyosnak tartják a tananyagot ahhoz, hogy újabb műveket emeljenek be, viszont azzal is tisztában vannak, hogy ha csak klasszikus műveket tanítanak, azzal azt sugallják a diákoknak, hogy az általuk kedvelt olvasmányok alacsonyabb értékűek. Azonban egyre több tanár gondolja úgy, hogy az ifjúsági irodalom egy lehetséges opció a diákok irodalomba való bevonására, és egyre nagyobb a tanárok hajlandósága az ilyen jellegű irodalom beemelésére az iskolai oktatásba. Sokan elismerik, hogy a populáris ifjúsági irodalom integrálása a tananyagba segítené a diákok olvasási készségeinek javítását; arra ösztönözné a diákokat, hogy egyre több könyvet olvassanak, ezáltal javítva olvasási képességüket, szövegértésüket; megfelelné a tizenévesek érdeklődésének, így szívesebben is olvasnák az iskolai olvasmányokat.

A felmérésben résztvevő tanárok azt vallották, hogy bár diákjaik nem kifejezetten szeretnek olvasni, ha azonban az érdeklődési körükbe vágó irodalmat ajánlanak nekik, azt szívesen elolvassák. Az ifjúsági irodalom népszerűsége a fiatalok körében több okkal is magyarázható: egyrészt könnyen tudnak azonosulni a szereplőkkel, mert azok jellemzően hasonló életkorúak, hasonló nehézségekkel, problémákkal küzdenek, másrészt a gyorsan pergő, akciódús cselekmény leköti a mai kor diákjainak figyelmét, akik már a televízió, a videójáték, a számítógép és az okostelefon bűvkörében nőttek fel. Ezzel szemben a kanonikus művek nagy részének értelmezése számos akadályt jelent a Z generáció tagjai számára: archaikus szövegük egyre nehezebben befogadható

számukra, a bennük felmerülő kérdések és problémák nem relevánsak a mai diákok életében, és értelmezésük minden esetben tanári segítséget igényel. A megkérdezett tanárok egy része ezért a kortárs és klasszikus regények együttes tanítása mellett érvelt, mivel – véleményük szerint – így áthidalható a tanulók mindennapi tapasztalatai és a szövegvilág közötti távolság. Úgy vélték, hogy nélkülözhetetlen, hogy megszerettség az olvasást és az irodalmat a diákokkal, és ez megköveteli, hogy tanárként újra átgondolják az irodalmi oktatás hagyományos megközelítéseit. Mindehhez fontos lenne a tanárképzés során legalább egy, a témához kapcsolódó egyetemi kurzus is, hiszen többek között azért sem integrálódott az ilyen jellegű irodalom a tananyagba, mert a tanárok nem rendelkeznek kellő felkészültséggel a művek kiválasztásához és feldolgozásához.

A megkérdezettek többsége úgy vélekedett, hogy az ifjúsági irodalom segíti az olvasási nehézségekkel küzdő és a kevésbé motivált diákokat az irodalmi nevelés során. A különböző kutatások azt mutatják, hogy az olvasási készségek javításának első számú módszere az olvasás gyakorlása (Alverman és Phelps, 2002; Vacca és Vacca, 2005), és mivel az ilyen típusú irodalom megfelel a mai diákok igényeinek, a klasszikus irodalomnál nagyobb valószínűséggel motiválja olvasásra a tanulókat.

5.7 Alternatív tartalmak az irodalomtanításban

2015 márciusában *Kvartett* címmel egy nyilvános műhelybeszélgetést szerveztünk Trencsényi László vezetésével, ahol az irodalomtanítás új, alternatív tartalmairól osztottuk meg véleményünket, tapasztalatainkat. A címválasztást az indokolta, hogy a beszélgetés négy nagy téma köré csoportosult, amelyeket egy-egy „szószóló” képviselt: gyermekirodalom – Trencsényi László, folklór – Dr. Géczi-Laskai Judit, kortárs irodalom – Csobánka Zsuzsa és populáris irodalom – Manxhuka Afrodita. A beszélgetést alapvetően a négy szereplő folytatta, de a meghívott résztvevők is hozzászólhattak, és kifejtették véleményüket az adott kérdésekkel kapcsolatban.

A beszélgetés elején kifejtettük főbb téziseinket a választott témához kapcsolódóan. Trencsényi azt hangsúlyozta, hogy gyermekirodalomból a lehetségesnél kevesebb van az iskolai oktatásban, ami egyrészt magyarázható némi sznobizmussal, egyfajta kánontartó elv érvényesítésével, másrészt talán azzal is, hogy maradjon iskolán kívüli élmény a gyerekirodalom olvasása. Utalt arra a jelenségre, hogy a gyermekirodalmi alkotások jellemzően akkor jelennek meg tananyagként, amikor a tantervkészítők nyugodt, konszolidált korszakot vizionálnak (vö. Trencsényi, 2013).

A gyermekirodalom tanítása mellett szól továbbá, hogy a magyar gyermekirodalom hungarikum, hiszen nagyfokú igényesség jellemzi, illetve sajátos hídszereppel is bír, hiszen számos olyan alkotóról és műről beszélhetünk, amelyek nemcsak a „gyermekszobai kánonban” érdemelnek helyet, hanem a magasirodalomban is (például Weöres Sándor, Orbán Ottó, Tamkó Sirató Károly, Kányádi Sándor, Janikovszky Éva, Lázár Ervin, Csukás István, Kiss Anna, Lackfi János, Varró Dániel).

Trencsényi László véleménye szerint az óvodai nevelés megalapozza e szerzők és művek és irodalmi élmények helyét a gyermekek irodalmi tudatában, amelyre az iskolai tanulás-tanítás során is lehet építeni. Továbbá a gyermekirodalom iskolai feldolgozása a kortárs irodalommal való szinkron együttélés élményét adhatja. Elsősorban az általános iskolások lehetnek e tartalom fő célcsoportja, de érdemes lenne rá visszatérni a középiskola végén is, az irodalom-, és olvasáselméleti összefoglalások idején.

Dr. Géczi-Laskai Judit a folklór (népmese, népköltészet) kapcsán azt emelte ki, hogy a népmesék száma az iskolai olvasás- majd irodalomórákon egyre kevesebb, és felvetődik a kérdés, hogy mindezt mi indokolja, hiszen nélkülözhetetlen a kulturális és lelki örökségünk ápolása és továbbhagyományozása. A mesélés elsősorban a szülők, majd a pedagógusok felelőssége, és a meseválasztás is lényeges szempont. Kérdésként fogalmazódott meg, hogy a folklór továbbörökítése szempontjából mennyire támogató az óvodai és iskolai ének, mondóka, vers, mozgás tanítása. Bár a népmese szerepe lélektani és életvezetési szempontból is meghatározó, tanításában mégis inkább a szerkezeti elemzés dominál. A mese képeit és metaforáit a mozgó képélmények (például képregény, film, rajzfilm) jellemzően kilúgozzák, de olykor találunk üdítő kivételeket is (például a *Magyar népmesék képi világa*).

Csobánka Zsuzsa Emese a kortárs irodalom szempontjából azt hangsúlyozta, hogy a 21. században egyre inkább szükségessé vált az irodalomtanítás újragondolása (többek között Arató László tézisei alapján). Az irodalomtanítás neveléseméleti vonatkozásaira hívta fel a figyelmet, kiemelve a perszonalizáció és szocializáció fogalmát. Fontos továbbá a tanár tudatossága, az önreflexió és önnevelés, hiszen a magyartanári szerep és a tanár-diák viszony is folyamatosan változik. A kortárs irodalom kiindulópontként szolgálhat ahhoz, hogy az irodalomtanítás újra érték-ként funkcionálhasson, és visszanyerje identitásteremtő szerepét a diákok számára. Mindez ugyanis kizárólag klasszikus szövegek által ma már csak nehezen következik be, hiszen azok nyelvezete, tematikája, nézőpontja értelmezési nehézséget okoz a diákoknak.

Csobánka arra hívta fel a figyelmet, hogy a kortárs- és klasszikus irodalom egymás mellett létező entitások, és tanításuk során is a holisztikus nézőpontok indokoltak. A

kortárs szellemiségű irodalomtanítás többek között képes olvasni szerető, kíváncsi és nyitott, felelős állampolgárokat nevelni, amelyhez azonban elengedhetetlen az empátia, az elfogadás és a kongruencia.

A populáris irodalom szempontjából fontosnak tartottam elmondani, hogy az olvasás – mint szabadidős tevékenység – egyre kevésbé népszerű a gyerekek körében, amely magyarázható egyrészt azzal, hogy manapság számos más szórakozási lehetőség közül választhatnak, másrészt, hogy a kötelező olvasmányok nem növelik, hanem inkább csökkentik az olvasási kedvet. Az irodalomtanításban egyre inkább jellemző az a tendencia, amely az információhalmozás helyett a képességfejlesztést helyezi előtérbe, amelyhez viszont elengedhetetlen a jelenlegi iskolai irodalmi kánon átalakítása. Az értő, műértelmező olvasás elérését a gyerekek szemszögéből is érdemes lenne végiggondolni, és életkori sajátosságoknak megfelelő olvasmányok kiválasztásával, megbeszélésével, lehetne megmutatni nekik az irodalmi művek hatásmechanizmusait.

Hangsúlyoztam, hogy a tömegkultúra szerepét a gyerekek szubkultúráját illetően, és hogy mennyire hiábavaló próbálkozás elzárni őket a kultúra hatásaitól. A megoldás tehát az lehet, ha a tömegkultúrát is beemeljük az iskolai tananyagba. Mindez nem is olyan nehezen megvalósítható feladat, hiszen a klasszikus és populáris kultúra szoros kapcsolatban áll egymással. Érdemes lenne tehát beiktatni egy olyan állomást a klasszikus és modern szépirodalom megismertetése előtt, amely magát az olvasást szeretteti meg, az irodalmat teszi élménnyé a diákok számára, és ezt a legkönnyebben olyan művek tanításával lehet elérni, amelyek elolvasását a gyerekek önként vállalják, vagy amelyeket ők maguk választanak, ajánlanak.

A műhelybeszélgetés eredetileg az irodalomtanítás tartalmi megújításának lehetőségeiről való eszmecsere jegyében szerveződött, mégis többször szóba került a közvetítés, a tanítás, hagyományozás módszertana is. A hozzászólók is nagy érdeklődés mellett osztották meg saját tanári, szülői tapasztalataikat, innovációikat. Nagy hangsúlyt kapott a beszélgetés során a szóbeli, mesélt irodalom által nyújtott irodalmi élmény, elsősorban a mese kapcsán. Többen a különböző műfajok egymásra hatását, egymásba épülését hangsúlyozták, és az intertextualitást tartották a mai diákokat leginkább megszólítani tudó irodalomszemléletnek.

Szó esett néhány olyan műről, életműről, amely híd-szerepet játszhat az irodalmi nevelésben, például a népmesék, a népballadák, Grimm-mesék, Lázár Ervin életműve, Varró Dániel versei, a különböző mitológiai történetek, Shakespeare: Hamlet, Suzanne Collins: *Az éhezők viadala*, a *Harry Potter*-sorozat, Jeanne Teller: *Semmi*, Berg Judit: *Rumini*, David Walliams: *Bűdöss úr*, slam poetry. Felvetődött az az elgondolás is, hogy

az egyes új irodalmi tartalmak nem is annyira a művek szempontjából lényegesek az irodalomtanításban, hanem inkább sajátos funkcióik szerint (például a mese, mint a valóság racionális korrekciója, a gyermekirodalom, mint az önmagukkal való találkozás, illetve a gyermekkorba való visszatekintés, a kortárs irodalom, mint az identitásképzés és a társadalomkritika terepe, a populáris irodalom pedig, mint egyfajta menekülés a valóságos világból).

5.8 A populáris irodalom mint tananyag

A klasszikus és a populáris regiszterbe tartozó művek látszólag meglehetősen különböznek egymástól, ám valójában igen sok közös vonással bírnak. A tömegkultúra termékei is a klasszikus irodalom eszköztárát, narratív struktúráit használják fel, csak szűkített kóddal (pl. egyszerűbb szókészlet, szintaxis) és erőteljes intertextuális jelleggel (pl. vándormotívumok, dramaturgiai modellek). Narratíváik könnyen azonosíthatóak, hiszen egy-egy alaptípus variánsai: hasonló cselekmény, majdnem azonos karakterek szerepeltetése jellemzi, csak a részletek tekintetében figyelhetők meg eltérések. A befogadók számára ismerős, familiáris történetek között könnyű az átjárás, nem igényel nagyobb erőfeszítést. A populáris művészet hangsúlyos effektekkel él, így könnyen eléri a kezdő olvasók ingerküszöbét is. Ez maradt az a művészeti szféra, amely figyelembe veszi az átlagos befogadó elvárásait: kielégíti a rekreációs igényt, az azonosulási vágyat, a hősigényt és az álomigényt, a gyermekek számára pedig különösen megnyugtató a meseszerűsége. A populáris művészet a „minden rendben van” filozófiáját sugallja, igazodik az adott korszak elváráshorizontjához (Gyeskó, 2009).

Mivel a populáris művek az újítás igénye helyett inkább az irodalmi konvenciók követésére törekszenek, különösen alkalmasak lehetnek az elemi műfogások, műfaji és formai jellemzők, sztenderd megoldások megismerésére. A így kialakuló kompetencia pedig más, nehezebben befogadható művekre is átvihető, alkalmazható tudást eredményez. Arató László (2016) arra hívja fel a figyelmet, hogy a reflexív, értelmezői viszony, amelyet a populáris művek olvasása során kialakítunk egyben a magasabb szintű irodalomértést is megalapozza. A klasszikus és populáris kultúra közötti szoros kapcsolatot kellene kihasználnia az irodalomtanításnak. Hatása megmutatkozna mind a tanítás eredményességben, mind a tárgy presztízisének emelkedésében. Az irodalom megszerettetését, az értő, műértelmező olvasás elérését a gyerekek szemszögéből is végig kellene gondolni. Kerber Zoltán (2002) szerint a 10–14 éves korosztály számára ennél több feladatot nem kellene elvégezni az irodalom tanításában. Életkoruknak megfelelő

olvasmányok kiválasztásával, megbeszélésével, vitákkal és értelmezésekkel kellene megmutatni az irodalmi művek hatásmechanizmusait.

Napjainkban a gyerekek számos szórakozási lehetőség közül választhatnak, így az szépirodalomolvasás mint szabadidős tevékenység folyamatosan veszít népszerűségéből. A magyartanároknak érdemes lenne beiktatni egy-egy olyan állomást a klasszikus és modern irodalom legjavát jelentő művek megismertetése mellett, amely magát az irodalmat, az olvasást szerettteti meg a diákokkal. Mindezt a legkönnyebben olyan művek tanításával lehet megvalósítani, amelyek elolvasását a gyerekek önként vállalják, és amelyek olyan vonzó erővel bírnak számukra, hogy a szövegismeret problémája természetesen oldódik meg.

A populáris irodalmi műveket egy tudatos, előre megtervezett pedagógiai célrendszer érdekében lehet eredményesen beépíteni a kötelező olvasmányok sorába, hogy az élményszerzésen túl a sokoldalú képességfejlesztés és az ismeretszerzés terepévé tudjon válni. Arató (2000) amellett érvel, hogy a klasszikus művek esetében alkalmazott interpretációs technikákat olyan populáris alkotásokon keresztül is hatékonyan lehet tanítani, amelyeket a gyerekek eleve szívesen olvasnak, és ezáltal az interpretatív hozzáállás kialakításával közvetve a magas kultúrát is szolgáljuk.

Bár meggyőzőek a populáris kultúra tananyagba való integrálása mellett szóló érvek, a tanárok többsége mégis idegenkedik tőle, mivel szakmailag felkészületlennek érzi magát ezen a területen (Morrell, 2002). A tartózkodó álláspont elsősorban a megértés hiányából fakad. Valódi párbeszédre lenne szükség tanár és tanuló között, hogy kölcsönösen, egymástól tudjanak tanulni. A „New Literacy Studies” képviselői voltak azok, akik elsőként hívták fel arra a figyelmet, hogy a műveltségnek társadalmi és kulturális kontextusa van, így csak ezek ismeretében értelmezhető. A diákok tanulási kudarcra gyakran nem képességbeli hiányosságokból ered, hanem abból, hogy az iskolában közvetített tudás nagyon távol áll azoknak a műveltségétől, akik nem a mainstream kultúrában nevelkedtek. Az irányzat képviselői amellett érvelnek, hogy ezek a diákok ugyanúgy műveltek, csak műveltségük nem kapcsolódik szorosan az iskolában közvetített tudástartalmakhoz. Hasonló megállapításra jut Pethőné Nagy Csilla, amikor *Módszertani kézikönyvében* (2005, 32) úgy fogalmaz, hogy „az iskolai kudarcok gyakran nem annak köszönhetőek, hogy a diák »lusta«, »motiválatlan«, »gyenge képességű« vagy »problémás családi háttérrel rendelkezik«, hanem annak, hogy értelmezői keretei, befogadó kognitív struktúrái nem felelnek meg a tanított tartalomnak.”

Éppen ezért a pedagógusoknak figyelembe kellene vennie a diákok sajátos, iskolán kívül szerzett műveltségét is, és megtalálni a kapcsolódási lehetőségeket az iskolai

műveltséganyaggal. Egy ilyen kapcsolódási pont lehet a diákok által is kedvelt populáris kultúra és az iskolai kötelező irodalom között. A populáris irodalom heterogén összetételű osztályok esetén is alkalmas lehet arra, hogy a diákok becsatlakozzanak a tanulási-tanítási folyamatba.

Morrell (2002) azt hangsúlyozza, hogy a műveltség nem merül ki az írás és olvasás képességében, hanem magában foglalja a szövegek magasabb szintű értelmezését, értékelését, kritikai szemléletét is. Amellett érvel, hogy a populáris kultúra könnyen beépíthető a tradicionális tanulási-tanítási folyamatba, és integrálása társadalmi és kulturális szempontból is indokolt. A hatékony megvalósításhoz viszont osztálytermi kutatásokra, és olyan alternatív értékelési formák bevezetésre lenne szükség, amelyek figyelembe veszik a diákok iskolán kívül szerzett műveltségét is. Olyan oktatásra lenne szükség, amely képes megfelelni a 21. század kihívásainak, segít az iskolai teljesítmény javításában, és felkészíti a diákokat a kritikai állampolgárságra egy multikulturális demokráciában.

Egy-egy populáris mű tanórai feldolgozása során szinte magától megoldódnak meg azok a súlyos problémák, amelyek az olvasási kedv drasztikus csökkenésével kapcsolatban fel szoktak merülni. Természetesen attól, hogy a tanórán populárisabb munkák is tárgyalásra kerülnek, nem szeretik meg automatikusan a diákok a klasszikus és modern irodalom magasabb minőséget képviselő műveit. Éppen ezért lényeges, hogy miként használjuk fel a népszerű ifjúsági regényeket, hiszen szakszerű tanításuk által majdhogynem észrevétlenül vihetjük közelebb a diákokat a magasabb színvonalú írásokhoz. A gyerekek szívéhez közel álló könyvek szövegén alkalmazott értelmezési technikát, feladatot, módszert könnyebb átvinni a nehezebben befogadható, már textuális szinten gondot okozó művekre, mint azokon megismertetni a diákokkal. Ehhez pedig remek lehetőséget kínál a populáris ifjúsági regények egyre szélesedő skálája. A magyar irodalom és nyelvtan tárgykörébe tartozó legtöbb készség és képesség fejlesztésére alkalmasak ezek a könyvek, miközben az általános kategóriákkal, nélkülözhetetlen fogalmakkal is megismertethetjük a diákokat.

5.9 Populáris kultúra a társművészetek tanításában és egyéb tudományterületeken

A populáris kultúra tananyagba integrálásnak kérdése nemcsak az irodalomtanítással kapcsolatban merülhet fel, hanem az ének-zene, a rajz- és vizuális kultúra, a mozgókép és médiaismeret, vagy akár a dráma és tánc tantárgyak keretein belül

is. A legtöbb művészeti tantárggyal kapcsolatban vita tárgyát képezi, hogy szükséges-e, és ha igen, milyen mértékben, milyen eszközökkel és módszerekkel a populáris kultúra egyes elemeinek beépítése az iskolai oktatásba.

Bodóczy István (2002) részben azzal magyarázza a populáris képzőművészet kiszorulását az iskolai oktatásból, hogy a tanárképzőkre jelentkezők többsége csupán ugródeszkának tekinti a tanárképzést a képzőművészeti tanulmányaihoz, és aki mégsem tud művészeti pályára lépni, sikertelenségnek éli meg, hogy nem lett alkotó részese a kortárs művészetnek. „A kirekesztettség érzéséből kialakuló sértődöttség pedig gyakran a mai kultúrától való elforduláshoz vezet, ami többnyire együtt jár a gyerekeket nagyon is érdeklő populáris kultúra (popzene, divat, sztárok, tv-műsorok, reklám, képregény stb.) kategorikus elutasításával. Ez az attitűd csak fokozza a tantárgy elszigetelődését a mai élettől, attól a valóságtól, amelyben a gyerekek élnek.” Szávai István (2002) is amellet érvel, hogy a tantárgy megújítását egy élő populáris művészeti kultúra talaján kellene megvalósítani, mivel a „gyerekek mindennapi életélményére szennyként tekintő művészetpedagógusok felett eljárt az idő. Nem csak a külső közeg változott, finomodtak a tantárgy-pedagógiák eszközei is.”

Macelka Noémi (2008, 118. o) szerint azért nem foglalkoznak a tanárok az iskolai énekórákon populáris zenével, mert egyrészt a feladatuk „az értékes zene megismertetése, megszerettetése, és a populáris zene nagy része nem tartozik ebbe a körbe”; másrészt mert nincsenek hozzá megfelelő eszközeik: „a tanárok a tanárképzésben nem kapnak erre való felkészítést, a tankönyvek nem tartalmazznak erre vonatkozó fejezeteket, és az iskolák nincsenek olyan felszerelések birtokában, amelyek ezt lehetővé tennék.” Pedig a populáris zene tanórai feldolgozásához már 1992-ben olyan egyedülálló tanári segédanyag készült, mint Gonda Jánosnak a Fővárosi Pedagógiai Intézet gondozásában megjelenő, *A populáris zene antológiája* című munkája, amelyhez eredetileg három – a zenei szemléltető anyagot tartalmazó – kazetta is tartozott. A kötet szemléletes példákkal illusztrálva mutatja be a 20. századi könnyűzene legnépszerűbb műfajainak különböző változatait, azok legfőbb európai, amerikai és magyarországi képviselőin keresztül. Gonda (1992, 7. o.) a könyv bevezető résziben kifejtette, hogy szerinte azért kifejezetten káros a populáris zene iskolai diszkriminációja, mert így ezen a területen a pedagógia lemond a zenei nevelésről és ízlésformálásról, továbbá szembeállítja az ifjúság saját kultúráját az iskolával.

Hartai László (2016, 9. o.) úgy véli, hogy a „populáris kultúra-fordulatról, amelynek mégiscsak lényegi hatással kellene lennie az iskolai kultúraközvetítésre, a magyar oktatásügy (tágabban a magyar szellemi közélet) lényegében azóta sem vett

tudomást (vagy ha igen, komolyabb utánjárás és átgondolás nélkül elvetette azt). Az oktatáspolitikai irányítói, a tanárképzésért felelős egyetemek és főiskolák tantervfejlesztői, így aztán maguk a tanárok sem értesültek róla –, ez a »kiváltság« csupán a médiaszakok odafigyelő hallgatóinak és a művészetelmélet/kritika szűk szakmai elitjének jutott.” Bár a mozgókép és médiaismeret tantárgy kiszorult az általános iskolák 7-8. évfolyamából, a középiskolában továbbra is választható tantárgyként szerepel, a tömegfilm tárgyalásához pedig olyan – igaz, elsősorban a felsőoktatás számára készített – oktatási segédanyagok állnak rendelkezésre, mint például a Füzi Izabella és Török Ervin *Elbeszélés a tömegkultúra korában* (2016) című digitális tananyaga, vagy Virginás Andrea *A kortárs tömegfilm (tömegkultúra, műfajok, médiumok)* (2016) című egyetemi jegyzete.

A populáris kultúrában rejlő lehetőségek nem csupán a művészeti oktatás-nevelés számára lehetnek hasznosak, hanem többek között a pedagógiának is. Ezt jelzi az a sorozat is, amelynek harmadik kötete a Nagy Ádám szerkesztésében megjelenő *Nevelj jedit! A képzelet pedagógiája* (2018). Tóth Csaba a sci-fi és a politika viszonyát elemző kötetei (*A sci-fi politológiája* és *Fantasztikus világok*) után a fantasztikus világokban megjelenő pedagógiai kérdések kerültek fókuszba. A kötet populáris filmekben és irodalmi művekben ábrázolt fantasztikus világok iskoláin és oktatási gyakorlatán keresztül járja körül a mai magyar oktatás olyan problémáit, mint például a bullying, a szegregáció, az előítéletek jelensége és hosszú távú hatásai, a tanár-diák viszony meghatározó szerepe, a tanítás és tanulás tartalma, illetve célja, és az ebből adódó következmények. A közismert történetek lehetőséget biztosítanak az olvasók számára ahhoz, hogy a mindennapokban is oly gyakran felmerülő pedagógiai problémákat kellően távoli perspektívából tudják szemlélni. A *Star Wars*, a *Trónok harca*, a *Star Trek* világa, az *X-men* filmek, a *Harry Potter*-sorozat vagy például az *Így neveld a sárkányodat!* című filmek kiválóan alkalmasak arra, hogy a laikus olvasók is alaposabban megismerjenek egy-egy olyan pedagógiai jelenséget, ami nagyon is hasonlít a mindennapi tapasztalatainkhoz.

H. Nagy Péter (2014) a tudományos gondolkodás tanításába építené be a populáris kultúra különböző elemeit, elsősorban a bölcsészképzés keretei között. Véleménye szerint a populáris alkotások kiváló eszközként funkcionálhatnak a természettudományhoz való közelítés során azok számára is, akiknek érdeklődése nem kifejezetten az ilyen jellegű tudományok felé irányul. Az *Avatar* című film például ideális kiindulási pontként szolgálhat többek között a biológia, a fizika vagy a kémia tudománykörébe tartozó releváns tudományos gondolatmenetek felvázolásához. Az

időutazásos regények (például H. G. Wells: *Az időgép*, E. Friedell: *Az időgép visszatér*, K. W. Jeter: *A morlockok éjszakája*, S. Baxter: *Időhajók*), vagy a sokvilág-elméleten alapuló, népszerű filmek, mint például a *Forráskód*, a *Donnie Darko* vagy a *Mr. Nobody* segítségével még az olyan nehezen értelmezhető fizikai jelenségek is könnyebben megragadhatók válnak a hallgatók számára, mint például a kvantummechanika. H. Nagy (2014, 52. o.) szerint a populáris alkotások integrálása a felsőoktatási képzés tananyagába azt eredményezi, hogy „a diákok könnyebben sajátítják el a természettudományos gondolkodást, hiszen általuk is kedvelt alkotások segítségével történik mindez. Az ilyen jellegű tapasztalat be tud épülni a diákok kultúra-felfogásába, és kialakítja bennük, beláttatja velük, hogy a természettudomány legalább annyira előfeltételezi a képzelőerőt, mint a művészi tevékenység.”

6. Irodalomtanítás különböző oktatási rendszerekben

6.1 A magyar irodalom tanításának jellemzői a határon túli területeken

A magyarországi irodalomtanítás jellemzőinek vizsgálata során érdemes figyelmet fordítani a határon túli területeken működő magyar nyelv és irodalomoktatásra is. A kisebbségi létből adódó sajátos helyzet a nemzeti irodalom, a nemzeti kánon és ennek iskolai keretek között történő közvetítésének kérdését sem hagyja érintetlenül. Marcsók Vilma (2003, 188. o.) a vajdasági magyar irodalomtanításra vonatkozó megállapítása, amely szerint a magyar nyelv és irodalom tantárgy tananyagát és annak nemzeti vonatkozású tartalmait hosszú évtizedeken keresztül a politika határozta meg, és hogy mindez végső soron a nemzeti azonosságtudat elhalványulását eredményezte, talán minden határon túli irodalomtanítás esetén helytálló megállapítás.

6.1.1 Felvidék

A szlovákiai magyarság sajátos helyzete miatt a nemzeti kánon(ok) problematikája különösen hangsúlyossá válik ebben a régióban. Erdélyi Margit (2012) arra hívja fel a figyelmet, hogy a kulturális kompetencia fejlesztésének igénye egyre inkább a regionális irányultság erősödését eredményezi. Az iskola pedig különösen sokat tehet azért, hogy a kisebbségben élők is jól érezzék magukat a szülőföldjükön. Kiemelten fontos, hogy a diákok az életkoruknak megfelelő, igényes, esztétikai és etikai értékeket egyaránt hordozó művekkel találkozzanak. Ezek értelmezéséhez azonban elengedhetetlen, hogy már rendelkezzenek a megfelelő szintű szövegértési képességgel, hiszen enélkül nem fogják örömeiket lelni az olvasásban. A könyv megszerettetését, az olvasás fejlesztését tehát már kisgyermekkorban érdemes elkezdni, és ehhez kiváló eszköz lehet a mese vagy bármely más, a gyermek- és ifjúsági irodalom körébe tartozó mű.

Szlovákiában 2015 szeptemberéig a magyarországi 2012-es Nemzeti alaptantervhez nagyon hasonló Állami Művelődési Program (ÁMP) szabta meg a szlovákiai magyar irodalom tanítását is: évfolyamcsoportokra bontva határozta meg a követelményeket, és hogy pontosan mely művekkel szükséges az irodalomórákon foglalkozni, és bár deklaráltan a kompetenciafejlesztést helyezte a középpontba, valójában nem sikerült ezt a célkitűzést megvalósítani, hanem megmaradt a kronologikusan elrendezett, irodalomtörténeti jellegű, hagyománykövetítő irodalomoktatás elvei mellett: „Ha áttekintjük a 2010-től érvényes ÁMP

irodalomoktatásra vonatkozó tartalmi ajánlását, azzal szembesülünk, hogy az előző, 1997-es tantervhez viszonyítva nem történtek lényegi változások sem az általános iskola felső tagozatán, sem a középiskolai oktatásban, a tananyag csökkentésén kívül” (Bárczi, 2015, 57. o.).

2015-től Szlovákiában is bevezették az államnyelvi iskolák szlovák nyelv és irodalom tárgyának kerettermén alapuló revideált oktatási programot, amelyben a korábbi tantervekhez képest erőteljesen csökkent a tananyag és a kötelező olvasmányok listája, továbbá a felsorolt művek többsége csupán javaslatként szerepel. Az évfolyamok határait a tananyagtartalom szempontjából felfüggeszti, és így meglehetősen nagy mozgásteret biztosít a tanárok számára, akik maguk dönthetnek arról, hogy melyik korra mennyi időt szánnak, és ezáltal a kortárs irodalom is jóval nagyobb teret kaphat a tanítási-tanulási folyamatban. A kötelező és ajánlott olvasmányok listája kronológiailag nem rendezett, csupán tájékoztató jellegű, így a pedagógusoknak lehetősége van más, a hagyományostól eltérő tananyagszervezési módokat alkalmazni. Érdekes ellentmondást rejt az oktatási program ajánlott olvasmányainak listája, amely az általános és szakközépiskolában, továbbá a nyolcosztályos gimnáziumok esetében is számos populáris mű szerzőjét (például J. K. Rowling, J. R. R. Tolkien, Varró Dániel, Leiner Laura, Rejtő Jenő) megnevezi, míg a négyéves gimnáziumok ajánlott olvasmányainak listájába szinte kizárólag klasszikus és a hagyományos értelemben vett szépirodalmi alkotások kerültek. Érdekes továbbá figyelmet fordítani arra a Baka L. Patrik (2016, 105. o.) által is említett jelenségre, hogy a radikálisan új oktatási tervezet első változatát a gyakorló tanárok elutasították, vagyis úgy tűnik, hogy a teljes körű szabadság egyelőre nagyobb problémát jelent számukra, mint a szigorúan megszabott keretek.

6.1.2 Erdély

Fóris-Ferenczi Rita és Péntek János (2011) többek között azt nehezményezi, hogy Romániában a magyar nyelv és irodalom tantárgynak – akárcsak a magyar oktatás egészének – nincs megfelelő szakmai irányítása és felügyelete a minisztériumban, hiányzik egy olyan országos szakmai háttérintézmény, amely biztosíthatná a szakmai megalapozást, és igencsak szükség lenne a szakmai önszerveződésre is. Gáll Erika és Keszeg Jenő (2014) szerint történt ugyan némi előrelépés a magyar nyelv és irodalom oktatásának tekintetében a Kisebbségi Osztály struktúráját illetően a korábbi állapotokhoz képest, viszont a Magyar Nyelvért Felelős Országos Bizottság önkéntes tagjai között igencsak nagy a fluktuáció, és tagok maguk is bizonytalanok a bizottság feladatkörével kapcsolatban, ami nem meglepő, hiszen a bizottság jogilag biztosított

szabályzattal sem rendelkezik. A megoldást azt jelenthetné, ha végre sikerülne kialakítani a magyar oktatásnak egy intézményes háttérrel rendelkező szakmai testületet, amely alkalmazott és fizetett szakemberekből állna, akik a kisebbségi szakpolitikák, minőségi magyar nyelvű tantervek, tankönyvek és vizsgatételek kidolgozásának feladatát látnák el. Nélkülözhetetlen, hogy az intézet számára biztosítva legyen a megfelelő mozgástér és az ehhez szükséges anyagi keret, hogy tagjai folyamatosan együtt tudjanak dolgozni.

A 2004-ben jóváhagyott tanterv átfogóan rendezte az anyanyelv oktatását az V–XII. osztályban, és az új tantárgyi koncepció összhangot teremtett az anyanyelv és a román nyelv iskolai oktatása között, és kimondta, hogy bátorítani kell a tanulók saját nyelvi változatának használatát, illetve figyelembe kell venni a kisebbségi nyelvhasználat sajátos helyzetét és igényeit (Fóris-Ferenczi és Péntek, 2011). A 2009-es romániai irodalomtanítás államilag előírt oktatási programja ugyan a magyarországi NAT-hoz és a szlovákiai ÁMP-hez hasonló módon minden évfolyamra terjedelmes műlistát ad meg, mégis jóval nyitottabbnak tűnik, mivel ezt nem kötelező jelleggel teszi. A szövegek és szerzők listája nem előíró jellegű, csupán javaslat, így a tanárok akár más szövegeket is választhatnak. Baka L. (2016, 104. o.) azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy a kötelezően tanítandó tartalmak mennyisége ebben az esetben sem hagy túl nagy teret a kronologikus rend szerint történő irodalomtanítástól való elmozdulásnak, így a tantárgyi innováció lehetőségei egyelőre csak elméleti szinten adóttak, és néhány kísérletező kedvű pedagógust leszámítva valószínűleg a többség megmarad a régi, „bevált” tananyagnál.

Az erdélyi magyar oktatás folyamatos romlására hívta fel a figyelmet Péntek János (2014) is a magyar oktatóknak címzett nyílt levelében: „Kétségtelen ugyanis, hogy magyar közoktatásunk színvonala, eredményessége, versenyképessége folyamatosan romlik. Ezt mutatja minden nemzetközi és hazai mérés, ennek riasztó jelei a próbavizsgák és a sorsdöntő vizsgák eredményei. És ezt nem lehet »a románokra«, a román oktatási rendszerre, a pedagógusok alacsony bérére vagy éppen a vizsgákon felszerelt kamerákra hárítani.” A probléma forrását elsősorban ő is abban látja, hogy a romániai magyar oktatásnak hiányzik a kellő szakmai megalapozása, hiányzik a szabályozott irányítás és a felügyelet. A szakmai háttérintézmény hiánya látványos következményekkel jár mind a pedagógusképzés, mind a tankönyvek, taneszközök terén. Így nem meglepő, hogy egyre kevesebben íratják magyar iskolába a gyerekeiket: „...azok a szülők is, akik gyermekük számára tannyelvként a románt választják, egyre inkább és nem ok nélkül hivatkoznak a magyar iskola alacsony színvonalára, esetleg az idő- és pénzvesztéssel járó nagyobb távolságra” – írja Péntek.

Némi reményre ad okot, hogy míg néhány évvel ezelőtt a romániai magyar nyelvű tankönyvek engedélyezési folyamatainak nehézsége (a tankönyvtervezethez kötelező jelleggel be kell nyújtani annak román fordítását, valamint el kell készíteni a tankönyv interaktív táblára írt változatát is) hátráltatta a korszerű taneszközök megjelenését, addig manapság a Romániában megjelenő magyar nyelv és irodalomtankönyvek innovatív, a magyarországi kínálatához képest jelentősen modernebb szemléletét emelik ki. A 2017-ben megjelenő, V. évfolyamosoknak szóló magyar nyelv és irodalomtankönyvről, amelyet Bartalis Boróka, Köllő Zsófia, Orbán Zsuzsa-Lilla, Pápai Barna, Szócs Hedviga és Tamás Adél készített, Arató László így nyilatkozott: „Egyszerűen felüdülés volt ezt a könyvet átolvasni, nagyságrendekkel jobb, mint a Magyarországon használt tankönyvek... A könyv elején közölt tanterv is sokkal jobb, mint a Nemzeti alaptanterv, ugyanis egy alapvetően kompetenciaalapú megközelítést tartalmaz, ellentétben a mi tantervünkkel, amelyik a 2012-es átdolgozása óta inkább a lexikális tudás átadását tartja a legfontosabbnak. Ezenkívül a román kiadású könyv integráltan tartalmazza a nyelvtan, az irodalom és a kommunikáció oktatását, ami szintén nagyon korszerű, előremutató” – nyilatkozta a Magyar tanárok Egyesületének elnöke (Kósa, 2017).

6.1.3 Vajdaság

A vajdasági Magyar Nemzeti Tanács 2016–2020. évi oktatásfejlesztési stratégiája már az európai uniós elvárásokhoz igazodik, azon belül is leginkább az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésére fókuszál: „a legjelentősebb az anyanyelven folytatott magyar szellemiségű és a keresztény értékekre épülő kommunikáció: hogy fiataljaink magyar nyelvű képzésük során anyanyelvükön fogalmakat, gondolatokat, érzéseket, tényeket és véleményeket tudjanak kifejezni és értelmezni szóban és írásban egyaránt (hallott szöveg értése, beszédkészség, olvasott szöveg értése és íráskészség), valamint hogy nyelvileg helyes és kreatív módon kapcsolódjanak be társadalmi és kulturális életünk teljes körébe.” A vajdasági magyar oktatás számára az egyik legnagyobb problémát a gyermekek létszámának folyamatos csökkenése jelenti, amely mind az óvodai, mind az általános és középiskolai oktatásban résztvevők esetében egyaránt jellemző. Ugyancsak problémát jelent, hogy nem állnak rendelkezésre elérhető, pontos és részletes számadatok a szerbiai magyar pedagógusállományról, tehát nem lehet pontosan tudni, hogy hány pedagógus tanít magyar nyelven a Vajdaságban. A vajdasági magyar tanulók által használt tankönyvek száma kevés, többsége elavult, régi kiadású, és nem felel meg a korszerű didaktikai követelményeknek.

Szerbiában a magyar anyanyelvű diákok az iskolában a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretében tanulják az anyanyelvüket. A valamennyi tantárgyat érintő reform bevezetése a 2003–2004-es tanévtől kezdődően történt az általános iskola első osztályától felmenő rendszerben. Ettől kezdve évről évre dolgozták ki és vezették be az egyes évfolyamoknak szóló új tanterveket és az ezekhez alapján készülő tankönyveket. Crnkovity Gábor (2012) arra hívja fel a figyelmet, hogy ez a tantervi reform a korábbiakhoz képest lényegi változásokat nem igazán tartalmazott, és bevezetése nélkülözött mindenféle előzetes szakmai diskurzust, kísérletet, kipróbálást, továbbá hogy a tanterv és a kimeneti követelmények nincsenek összhangban egymással. A tanterv magyar nyelv és irodalom tantárgyra vonatkozó előírásai abból a szempontból előremutatóak, hogy frissültek az irodalmi szövegek, és ennek megfelelően új olvasókönyv és ahhoz kapcsolódó munkafüzet is született.

A tanterv az irodalmi olvasmányokat törzs- és kiegészítő, továbbá ajánlott tananyagra bontja. A tanár a tankönyvben szereplő ajánlott szövegekből választhat, de akár ki is egészítheti a tanmenetet más szövegekkel. Az irodalomtanítás fontos célkitűzése, hogy a tanulók legyenek képesek összefüggésrendszerben gondolkodni, párhuzamokat vonni. Crnkovity (2012) az alábbiak szerint foglalja össze a tantervben meghatározott követelményeket: „Nyolcadik osztály végére ugyanis a tanulóknak haladó szinten a következő kívánalmaknak kell irodalomból megfelelniük: legyenek képesek folyamatosan olvasni ismeretlen szöveget is, tudják kiemelni ennek lényegét. Legyenek képesek a koordinált, de lényegében önálló irodalmi szövegértelmezésre, az elsajátított műfajok és stilisztikai fogalmak szövegben való felismerésére és jelentéseik feltárására. Legyenek képesek önálló véleményalkotásra, elképzeléseik kreatív kifejezésére. Legyenek képesek az interdiszciplináris összefüggések feltárására, valamint a verbális és a vizuális alkotások összehasonlítására.” Kérdéses persze, hogy mindez mennyire reális elvárás, a reformtantervek bevezetése nyomán kialakult helyzetben, amely a diákok olyan szintű leterheltségét eredményezi, amely a tanulói teljesítmény drasztikus csökkenéséhez vezet.

6.2 Irodalomtanítási modellek különböző oktatási rendszerekben

A magyarországi irodalomtanítás helyzetének feltárásához és a problémák lehetséges megoldásainak kereséséhez nem nélkülözhető a szaktárgy nemzetközi tendenciáinak vizsgálata. Gordon Győri János és munkatársai (2003; 2006) kilenc

különböző oktatási rendszert vontak be az összehasonlító vizsgálatba ügyelve arra, hogy a vizsgált országok paraméterei minél változatosabbak legyenek. Az Amerikai Egyesült Államok, Nagy-Britannia, Franciaország, Németország, Svédország, Izrael, Oroszország, Japán, és a Nemzetközi Érettségi Rendszer oktatási rendszerének (törvényi keretek, iskolaszervezet, vizsga- és felvételi rendszer stb.), és az irodalomtanítás gyakorlati jellemzőinek (óraszámok, tantervek, a világirodalom és a nemzeti irodalom aránya, kötelező olvasmányok, memoriterek stb.) vizsgálatán keresztül igyekeztek az irodalomtanítás legjellemzőbb tendenciáit felvázolni. A kutatási eredmények alapján öt, egymástól jól elkülöníthető irodalomtanítási modellt írtak le: az amerikai, a francia, az orosz, a svéd és a japán modellt.

Az amerikai modell, ahová az USA mellett az angol, az izraeli, a német oktatási rendszerre és a nemzetközi érettségire adó rendszerre jellemző irodalomtanítás is tartozik, befogadóközpontú, tehát a befogadó mint demokratikus társadalmi szereplő és mint munkavállaló érdekeire épít. A hangsúlyt a készségek és képességek fejlesztésére helyezi, a kreativitást és a multikulturalitást állítja előtérbe, elveti a kánonalapú megközelítést, nem kronologikus. Célja, hogy közös problémamegoldási stratégiákat tanítson a diákoknak. A tudást fragmentálnak, individuális természetűnek, nem készen adottnak, hanem folyamatosan újrakonstruálódónak, kulturálisan (sőt szubkulturálisan) meghatározottnak tekinti (Gordon Györi, 2006a, 104–105.o.).

Az Amerikai Egyesült Államokban nincs egységes nemzeti kurrikulum, az oktatási programok tartalma államonként, sőt gyakran településenként vagy iskolánként különböző. Az amerikai irodalomtanításban alapvetően a kompetenciafejlesztés dominál. Több (legalább hatféle) tipikus megközelítésmód különíthető el (Applebee, 1996): a kronologikus vagy történeti, az analitikus, az élményközpontú, a nyelvi, az attitűdinális és az eklektikus megközelítés. Az amerikai irodalomtanítás egyik fajtája a kronologikus megközelítésen alapul, és bár nem jellemző, de a többi megközelítéssel együtt jelen van az amerikai irodalomtanításban, főleg a hagyományos nevelést biztosító, elit középiskolákban. Valamennyi irodalomtörténetet egyébként minden középiskolás diák tanul (11. évfolyamon többnyire az angol irodalom néhány fontosabb korszakát, szerzőjét, művét, 12. évfolyamon az amerikai irodalom történetét), de jellemzően nem szisztematikusan, nem az irodalom egészén végighaladva. Az amerikai megközelítésben az irodalomtörténet valójában művek, motívumok, stílusirányzatok és eszmék korokon átívelő párbeszédét jelenti, és nem egy szigorúan kronologikus rendben előrehaladó történetet. Az analitikus megközelítésmódot alkalmazó tanárok az irodalmi művek mint szövegek szakszerű elemzésmódjait igyekeznek elsajátíttatni a diákjaikkal. Az

élményközpontú megközelítésmód a mű-szerző-olvasó hármában az utóbbira helyezi a hangsúlyt. Az élményközpontúság nem azt jelenti, hogy a művek feldolgozása a gyerekek élményeinek feldolgozásával lenne egyenlő, de a feldolgozási szempontok nagyon gyakran azt követik, amit és ahogy az irodalmi művek a gyerekeknek jelentenek. Fontos célként jelenik meg, hogy a tanulók minél többféle érzelemmel, tapasztalattal gazdagodjanak az irodalomtanítás során, amely így a diákok szocializációjának fontos terepévé válik. Széles körben elterjedt az Amerikai Egyesült Államokban az irodalomtanításban a nyelvi megközelítés, amely az irodalmi műveket leginkább nyelvi közlések sorának tekinti, és amely a kulturális sokféleség és a társadalmi rétegzettség miatt a nyelvi képzésre, fejlesztésre helyezi a hangsúlyt. Különösen a rosszabb anyagi helyzetű családok körzeteiben és a sok bevándorlót befogadó iskolákban gyakori az attitűdinális megközelítésmód az irodalomtanításban, amely azon az elven alapszik, hogy mindegy, mit olvasnak a gyerekek, csak olvassanak, és lehetőleg minél többet. Célja tehát, hogy felkeltse a diákokban az olvasás iránti igényt. Megfigyelhető továbbá az úgynevezett eklektikus irodalomtanítási megközelítésmód is, amelyben a tanár a tanulónak adja át a kezdeményezést, és feladata elsősorban abban áll, hogy támogassa a diákot az adott mű olyan irányú feldolgozásában, amelyet a gyerek saját érdeke, érdeklődése megkíván. Ezek a megközelítésmódok egymástól nem elszigetelten jelentkeznek az amerikai tanárok gyakorlatában, hanem természetes módon keverednek. Az iskoláknak és tanároknak nagy a szabadsága a tananyag és a művek kiválasztásában, ezért a tanárok sokféle forrást, anyagot és eszközt alkalmaznak az órákon. A tanárok legszívesebben olyan tankönyveket használnak, amelyekben nem csak magas irodalmi-esztétikai művek kapnak helyet, hanem populáris alkotások és ismeretterjesztő szövegek, klasszikus és mai művek is (Gordon Győri, 2003, 39–44. o.).

A svéd modell⁸ (Gordon Győri, 2003, 201–225. o.) sok szempontból az amerikaiakra hasonlít, viszont sokkal nagyobb hangsúlyt helyez a szociális érzékenység fejlesztésére, így a svéd oktatás egyik legfontosabb jellemzője a komprehenzivitás. A svéd oktatás egyik fő irányelve a decentralizáció, amelyet olyan rugalmas központi tantervekkel igyekeznek elérni, amelyek csak az alapelveket rögzítik, így a tanárok nagyfokú szabadsággal rendelkeznek a tananyagválasztásban. Ez az egyik leghatékonyabb oktatási rendszer a bevándorlók hatékony nyelvi integrálása, de saját anyanyelv ápolásában is

⁸ Gordon Győri János (szerk., 2003): *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Pont Kiadó, Budapest. kötetben még önálló modellként szerepel, viszont a kutatási eredmények későbbi publikációja során (lásd pl. Gordon Győri János (2006): Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest, 100–112.) már nem említik külön modellként.

kifejezetten eredményes. Célja, hogy szociálisan érzékeny embereket, jó állampolgárokat neveljen, akik empátikusak a kiszolgáltatottak és minden kisebbség (például nemzetiségi, vallási, szociális, nemi, nyelvi) iránt. A svéd alaptanterv többek között hangsúlyozza az emberi élet sérthetlenségét, az emberi méltóság és az egyén szabadságának, integritásának fontosságát, a társadalmi csoportok, illetve nemek közötti egyenlőség feltétlen tiszteletét, a rászorulókkal való együttérzés és törődés nélkülözhetetlenségét, és a más kultúrák iránti nyitottság és fogékonyság elsődlegességét. A svéd tanárok folyamatosan olyan munkaformákat alakítanak ki az irodalomórakon. Egyenlőségelvű iskolarendszer és inkluzív nevelés jellemző, továbbá morális eszmék (például egyenlőség, tolerancia) hatják át az irodalomtanítást is, amely a kulturális szempontból legkiemelkedőbb korszakok köré szerveződik, de nem kronologikus, és nem törekszik az irodalom teljes történetének bemutatására. A középpontban a szövegértés és szövegalkotás fejlesztése áll, különféle, nem csak esztétikai természetű szövegeken keresztül. Az irodalomtanításnak a személyiségfejlesztés és a szociális értékek közvetítése is fontos feladata, a nyelvtantan- és irodalomtanítás nem különül el egymástól, a nem kanonikus szerzők és művek (például női szerzők, kisebbségi irodalom) is nagy arányban szerepelnek a tananyagban, és leginkább az élményközpontú irodalomtanítás dominál. A tanárok arra törekszenek, hogy ráirányítsák a diákok figyelmét a társadalmi problémákra, és ezáltal fejlődjenek a szociális készségeik. Hozzávetőlegesen az olvasmányok 50%-a svéd, 50%-a világirodalmi alkotások közül kerül ki.

A francia modell⁹ szövegközpontú, az irodalmat művészi technikákkal létrehozott szöveggént vizsgálja, és a szövegek szakszerű értelmezésének tanítására törekszik, hogy a diákok megismerjék, milyen műveleteket kell végrehajtaniuk ahhoz, hogy egy művet szakszerűen elemezhessenek. Nem veti el a kánont, de alapvetően nem arra építi az irodalom tanítását, és nem normatív. A francia oktatásirányítás legfőbb alapelve a decentralizáció és a dekoncentráció. Az irodalomtanítás az anyanyelvi oktatás részét képezi, szisztematikus irodalomtörténetet még a felső középiskolában sem írnak elő. A francia strukturalista irodalomtudomány hagyományok az irodalomtanításban is meghatározóak, így a műelemzés mindig a szövegből indul ki, a tudatos szövegmagyarázat (*lecture méthodique*) technikáját alkalmazzák, és elsősorban francia

⁹ Gordon Győri János (szerk., 2003): *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Pont Kiadó, Budapest. kötetben még nem önálló modellként szerepel, hanem az amerikai modell alá rendelődik, viszont a kutatási eredmények későbbi publikációja során (lásd pl. Gordon Győri János (2006): Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest, 100–112.) már külön modellként említik.

írók műveit tanulják, a világirodalom csak ajánlott olvasmányként szerepel. A francia tantervben kiemelkedő szerepet kap az ifjúsági irodalom, az ismeretterjesztő és dokumentumszövegek elemzése, illetve a szöveg és kép közötti összefüggések értelmezése, és a magyar tantervhez képest jóval kevesebb kötelező olvasmányt tartalmaz. Az irodalomtanítás nem kronologikus teljességre törekszik, hanem hogy a diákok alapos ismereteket és jártasságot szerezzenek a különböző szövegfeldolgozó eljárásokban. Nagy szerepe van továbbá a nyelvi és kommunikációs készségek hatékony fejlesztésének szóban és írásban egyaránt (Gordon Győri, 2006a, 103–104. o.; Kerber, 2002).

Az orosz modell alapvetően ismeretközpontú, kronologikus, normatív, az irodalmi kánonra alapoz, és jellemzően kultúrtörténetet tanít. A nemzeti irodalom történetének bemutatását célozza meg, totalításra, az irodalmi ismeretek teljességigényű átadására törekszik, ezért állandó időhiányban szenved, hiszen nincs elég idő a kanonizált szerzők és művek teljes körű bemutatására. Az irodalmat történeti teljességében igyekszik tanítani, a hagyományosan legmagasabb esztétikai értéket képviselő művek elemzésével. A tudást egyetemesnek, egészesnek, hierarchikusnak és készen adottnak tekinti. A művekkel szerzői életrajzokba és korrajzba ágyazottan ismerkednek meg a diákok, és stílustörténetet, társzművészeteket is tanulnak. Legfőbb célja a tanulók művelt emberre képzése, amelynek szerves része az olvasóvá nevelés, az esztétikai és morális nevelés, továbbá a klasszikus irodalom megismertetése. Főként nemzeti irodalmat tanulnak, történeti alapú és monografikus megközelítésben, és a művek korabeli fogadtatása is hangsúlyos, tehát befogadástörténetet is oktatnak (Gordon Győri, 2006a, 102–103. o.).

A magyarországitól talán a leginkább különböző irodalomtanítási modell a japán modell, amelyben a nyelvi-kulturális homogenitás és az erőteljes vallási hagyományok máig meghatározó erejűek. Az alapvetően tradicionális japán oktatásban a II. világháborút követően az amerikai minta sajátos megvalósulása figyelhető meg, továbbá az ipar, az állam és oktatásügy szoros egysége jellemző. Az előíró jellegű, kötelező központi tantervek, centralizált, sztenderdizált oktatást eredményeznek az irodalomtanítás területén is, amelynek legbonyolultabb része az írás és olvasás tanítása, a négyféle írásrendszer elsajátítása. A nyelvtan és irodalom tanítása itt sem különül el egymástól, viszont a modern és klasszikus japán irodalom igen. Irodalomtörténet helyett inkább tematikus megközelítés jellemző, részletes írásbeli műelemzésekkel, amelynek egyik fő célja az empátikus érzékenység fejlesztése. Az órákon a verbalitás mind a tanár, mind a diákok szempontjából háttérbe szorul, nem fejtik ki önálló véleményüket az adott művel kapcsolatban, és a nyílt vita sem jellemző (Gordon Győr, 2006a, 108–111. o.).

Az irodalomtanítás terén érvényesülő nemzetközi tendenciák közül Gordon Győri János (2003, 226–232. o.) azt emelte ki, hogy az irodalom mindenhol a legfontosabb tantárgyak egyike, jellemzően vizsgatárgy. A legtöbb vizsgált országban nem különül el élesen a nyelvtan és az irodalom tantárgy, hanem komplex egységet alkot, tehát a magyarországi gyakorlatra jellemző tantárgyi különállás meglehetősen ritka. Azokban az országokban, ahol a kultúráközvetítés hagyományosabb felfogásai dominálnak, kevesebb teret engednek a nem kanonikus irodalmi szövegeknek, viszont például az USA és Nyugat-Európa irodalomtanítási gyakorlatában populáris és irodalom kívüli szövegek is nagy számban megtalálhatóak a tananyagban. Általánosságban elmondható, hogy a kronologikus megközelítés egyre inkább háttérbe szorul. Valamennyi irodalomtanítási megközelítés elsősorban arra törekszik, hogy az irodalom és az olvasás iránti pozitív attitűdöt, érdeklődést alakítson ki, azonban mivel az irodalomtanítás alapvetően történeti, kulturális képződmény, nem függetleníthető az adott ország kultúrájától. Fontos szempont azonban, hogy az adott országban az irodalomtanítás milyen mértékben harmonizál a helyi társadalmi, kulturális és oktatási jellemzőkkel. A vizsgált irodalomtanítási rendszerek mindegyike kisebb-nagyobb mértékben eklektikusnak minősíthető, a különbség inkább abban áll, hogy ezen az eklektikusságon belül hová kerülnek a hangsúlyok, és ezek mennyire rugalmasak. Egyik sem minősíthető jobbnak vagy kevésbé jobbnak a másiknál, és az összehasonlításnak, a főbb jellemzők áttekintésének nem is ez a célja, hanem hogy képet kapjunk az irodalomtanítást meghatározó globális tendenciákról, az alkalmazott módszerekről és eljárásokról, hogy egy-egy aktuális pedagógiai probléma esetén minél szélesebb repertoárból tudjunk megoldási lehetőséget választani.

7. A hazai pedagógiai alapidokumentumok irodalomszemlélete és a kurrikulum-implementáció kérdése

A hazai pedagógiai alapidokumentumok elemzése, értelmezése és összevetése a kutatás lényeges eleme, mivel hozzájárul a magyarországi irodalomtanítás pedagógiai kontextusának alapos feltérképezéséhez. A dokumentumelemzés a társadalomtudományok egyik módszere, pedagógiai jellegűvé az aktuális kutatási és értékelési szempontoktól válik. A pedagógiai kutatásban a dokumentumelemzésnek minden olyan forrás tárgyát képezheti, amely eredetileg – akár a közelmúltban, akár napjainkban – nem a pedagógiai kutatás számára készült, de amelynek vizsgálata a pedagógiai kutatás számára hasznos lehet. Ez a deduktív (analitikus) kutatási módszer is alkalmas adatok összegyűjtésére, következtetések megalapozására, levonására a kutatás tájékozódó és fő fázisában egyaránt (Nádas, 2000).

A dokumentumokat elsősorban aszerint csoportosítjuk, hogy eredendően milyen a kapcsolatuk a pedagógiával, kik a dokumentum „címzettjei”, milyen a megjelenési módjuk (Nádas, 2000). A vizsgálat fókuszába olyan írásbeli dokumentumok kerültek (NAT különböző változatai, kerettantervek), amelyek közvetlen kapcsolatban vannak az oktatáspolitikával és általában a pedagógiával, az intézményen kívüli irányítás-ellenőrzés dokumentumai és címzettjük a nyilvánosság.

7.1 A magyar nyelv és irodalom tantárgy tartalmi szabályozása a 20. század végéig

Valószínűsíthető, hogy Magyarországon már a 11. századtól olvastak klasszikus szépirodalmi műveket a kolostori iskolákban, ugyanakkor a nép nyelvén – magyarul – történő prédikálásra is fel kellett készíteni a szerzeteseket. A 16. századtól egyre fontosabbá vált a klasszikus műveltség megszerzése, az antik szerzők és művek ismerete. Ekkor a városi humanista iskolákban már klasszikus szerzők műveit is tanították, fordították, értelmezték, miközben ugyanitt a helyi lakosok anyanyelvét is oktatták. Bár a korabeli protestáns és katolikus intézményekben egyaránt a görög és latin szerzők műveiből álló olvasmánylista folyamatos bővülése jellemző, az irodalom még nem jelent meg önálló tantárgyként. A 18. században azonban megváltozott a magyar nyelv és magyar irodalom megítélése, és egyre sürgetőbbé vált a magyar nyelv kiművelésének

megvalósítása, amelyet elsősorban magyar nyelvű irodalmi művek alkotásával képzeltek el. Az 1777-es *Ratio educationis* nyomán létrejövő magyarországi oktatási rendszerben már helyet kapott az anyanyelven történő oktatás, majd 1814-ben a gimnáziumokban előírták a magyar nyelv tanítását (Sipos, Forgács és Fűzfa, 2003).

Margócsy István (1997) a magyar nyelv és irodalom alakulását négy fő szakaszra bontja: az első a retorikus szakasz, amely a 18. század közepétől 19. század közepéig tartott, ezt követi a történeti szakasz, amely a 19. század második felére tehető, majd a 20. század első kétharmadát meghatározó ideológiai manipuláció időszaka következett, és végül az esztétizálás korszaka a 20. század utolsó negyedében.

18. században vált általánossá a gimnáziumokban a magyar nyelv tantárgyként való tanítása, amelynek alapvetően két fő funkciója volt: egyrészt a magyart mint idegen nyelvet tanították a nem magyar anyanyelvű diákok számára, másrészt kiművelt irodalmi nyelvként tanították, hogy át tudja venni a latin nyelv szerepét a kultúra minden területén. Ebben az időben a nyelv megtanulása egyben a kultúra elsajátítását is jelentette, beletartozott a grammatika, retorika, poétika, literatúra. A mai értelemben vett irodalmi kérdések ekkor még mint nyelvi kérdések merültek fel. Módszertana a latin mintáját követte, a hivatkozott irodalmi példák pedig jellemzően a kortárs költészetből származtak (például az 1847-ben megjelent Tatay István által szerkesztett szöveggyűjtemény). A 19. század második felében már a történeti szemlélet dominanciája figyelhető meg, főleg azután, hogy Toldy Ferenc került a magyar tanszék élére. Egyre inkább elkülönült nyelv és irodalom (bár mindkettőben a történeti szemléletmód vált uralkodóvá), közben viszont a tanárképzés tantárgystruktúrájában épp ebben az időben szilárdították meg a két diszciplína egységét. Az irodalom a magyar történelem illusztrációja és dokumentuma lett, a történelmi téma garantálta a művek történetiségét (Margócsy, 1997).

Sipos Lajos (2006) a magyar irodalom tantárgy tényleges önállósulását 1850 és 1920 közötti időre datálja, amely azonban hosszú előtörténettel rendelkezik. 1850-ben lépett érvénybe Magyarországon az előző évben elfogadott osztrák oktatásügyi törvény, melynek nyomán megszületett a négyosztályos algimnáziumból és négyosztályos felgimnáziumból a teljes gimnázium és a szaktárgyi tanítási rendszer. A kiegyezést követően, 1868-ban kiadták a gimnáziumok tantervét, amelynek már a „magyar nyelv” is része volt, majd 1879-ben kidolgozott tantervben már „magyar nyelv és irodalom” tantárgymegnevezés szerepelt. A korszak irodalomszemléletét elsősorban a romantika művészetfelfogása határozta meg. Az iskolák többségében Toldy Ferenc irodalomtörténeti munkáit (*A magyar nemzeti irodalom története*, *A magyar költészet története*) használták tankönyv gyanánt. Ez az irodalomfelfogás még akkor is

meghatározó maradt az iskolai oktatásban, amikor az irodalomtudomány nemzetközi tendenciái már teljesen más irányba haladtak. Hazánkban a romantika korára jellemző szemlélet a klasszikus és késő modernitás éveiben is megőrizte egyeduralmát.

Az 1920-as években nagyívű kulturális reform következett, amelynek részét képezte az 1924-ben megjelenő újabb tanterv is, amely a 19. század irodalomfelfogását vitte tovább: az irodalmat a nemzeti eszme kifejeződéseként kezelte. Kanonikus funkciót látott el, konkrét szerzőket és műveket nevezett meg, és – a korábbi tantervekhez képest – csökkentette a kortárs szerzők arányát. Majd 1938-ban újabb középiskolai szabályozás következett, amely kiemelte a képességfejlesztés fontosságát, és ezzel párhuzamosan csökkentette a történeti anyagot.

Közben olyan reformtörekvések is születtek, mint Németh László kísérleti pedagógiája 1945-46-ban, amely a magyar nyelv és irodalom, illetve a történelem tárgyakat egyetlen tantárggyá integrálta, a tananyag részévé tette a kortárs irodalmat, és a valódi tudáshoz vezető utat az adtok tanulása helyett a képesség és tájékozottság fejlesztésében látta. Az 1950-ben életbe lépő centralizált oktatás azonban felszámolt minden ilyen jellegű kezdeményezést. Az irodalom mint a társadalmi valóság megismerésének eszköze került előtérbe, fő célját a szocialista ember kinevelésében jelölték meg, a világirodalom pedig szovjet alkotók munkáira szűkölt. Megszűnt a tankönyvek sokfélesége, minden tantárgyhoz módszertani útmutató és egyetlen, kötelezően használandó tankönyv készült. A magyar irodalmi kánon radikálisan átalakult: olyan szerzők kerültek ki az irodalmi hagyományból, mint pl. Babits vagy Kosztolányi.

A 20. század jelentős részében a magyar nyelv és irodalom tanítása nem nyelvi-esztétikai szempontok szerint, hanem az aktuális ideológiák kiszolgálása mentén történt. Egyre inkább elvált a tantárgy tudományos és iskolai szemlélete. Az irodalomtanítás legfőbb feladata az erkölcsi példaadás lett, így a művek szinte kizárólag tartalmi-tematikai szempontok miatt váltak fontossá, a kortárs művek pedig kiszorultak a tananyagból. A tantárgy az ifjúság befolyásolásának hatékony eszköze lett, és teljesen elszakították mind nyelvi, mind esztétikai vonatkozásaitól. A nyelvtanítást egyre jobban elhanyagolták, szinte teljesen háttérbe szorult, majd ennek megakadályozására kettéosztották az addig egységes tantárgyat, és két külön tantárgyként határozták meg (Margócsy, 1997).

1960-as évektől lassan enyhülni kezdett a politikai nyomás, és az irodalomból korábban kizárt szerzők is kezdtek megjelenni először a könyvpiacra, majd az irodalomtankönyvekben is. Az 1970-es években kialakuló irodalomtanítási koncepciók már a művek esztétikai funkcióját helyezték előtérbe, míg a nyelvtanításban egyre inkább

a nyelv kommunikatív funkcióját hangsúlyozták (Margócsy, 1997; Sipos, 2006). Az 1978-ban kiadott újabb tanterv továbbra is a marxista-leninista világnézet kialakításában látta az irodalomtanítás legfőbb feladatát. Legfőbb tantervelméleti újítása, hogy a tananyagot két részre bontotta: törzsanyagra, amelynek tanítása kötelező volt, és kiegészítő anyagra, amelyből a tanár egyéni preferenciái alapján választhatott, különválasztotta a tantervi optimumot és minimumot, és fakultatív foglalkozásokat vezetett be. A korábbi tantervhez képest sokkal gazdagabb és változatosabb lett az irodalmi anyag, a kánonból korábban kiszorult szerzők is megjelentek, és láthatóan csökkent a szovjet szerzők aránya. A tantervet és a tantervhez készülő tankönyveket heves szakmai és közéleti viták kísérték (vö. Pála, 1991).

7.2 Nemzeti alaptantervek

Bár már az 1980-as évek végén megkezdődtek az új oktatásügyi szabályozás, a Nemzeti alaptanterv előkészítő munkálatai, maga a tanterv csak 1995-ban jelent meg. Az 1995-ös Alaptanterv iskolatípustól függetlenül, egységesen határozta meg az oktatás kötelező és közös követelményeit, a tantervi tartalmakat pedig nem tantárgyakba, hanem átfogó műveltségi területekbe rendezte, ezzel lehetőséget biztosítva az iskolák számára a tantárgyaik önálló egyéni kialakítására. Nem kívánta részletekbe menően meghatározni a nevelési-oktatási munka minden fázisát, az egységes alapokra épülő differenciálás lehetőségét igyekezett megteremteni. Ezzel létrejött Magyarországon is az oktatás kétszintű tartalmi szabályozásra, amelynek egyik pillérét a Nemzeti alaptanterv adta, a másikat pedig a helyi igényekhez igazodó, kötelező jelleggel elkészítendő helyi tantervek és tantárgyi programok alkották (Vágó, 2003).

A NAT tíz műveltségi területet határozott meg, amelyekhez az oktatás tartalmát konkretizáló fejlesztési követelmények és tananyagok kapcsolódtak. Az első helyen említett műveltségi terület az *Anyanyelv és irodalom* (magyar nyelv és irodalom; kisebbségi nyelv és irodalom), amely átszövi a nevelési-oktatási folyamat egészét. Az Alaptanterv magyar nyelv és irodalom műveltségterületén bevezetett újításai közé tartozik, hogy a tananyagba belevette a tanulói tevékenységformákat is, hangsúlyozta a szövegértő olvasás folyamatos fejlesztésének követelményét és a retorika fontosságát, kiemelte a memoriter és a kreatív írás fontosságát, előnyben részesítette a kontrasztív módszerek és új tanulási technikák alkalmazását, jól definiált teljesítményszinteket határozott meg, és a nyelvi jelenségeket valós beszédhelyzetbe ágyazottan írta le (Sipos, Forgács és Fűzfa, 2003).

Az Alaptanterv az irodalmi nevelés elsődleges feladatát az irodalom(olvasás) megszerettetésében, az olvasási kedv felébresztésében és megerősítésében látta. Az általános fejlesztési követelmények utolsó (10.) pontja minden képzési program számára egységesen meghatározta meg a 10. évfolyam végére kötelezően feldolgozandó szerzők és művek listáját, továbbá hangsúlyozta, hogy a szerzők és művek tematikus, történeti vagy más egyéb rendben egyaránt taníthatók. A 4. évfolyamban még nem, de a 6. évfolyamtól már konkrétan megnevezett szerzők és művek is tartoznak a részletes fejlesztési követelményekhez. Többek között ezt kifogásolta a Magyartanárok Egyesülete (1997) is, és helyette egy nagyobb mozgásteret biztosító, kötelezően választható műveket is tartalmazó műlistát javasolt, és hangsúlyozta, hogy egyes műveknek a tantervben meghatározott időszakazon belül előírt tanítása nem veszi figyelembe az életkori sajátosságokat, így célszerűbb lenne nem a szakaszhatárokhoz kötni a kötelező műveket.

Az első NAT-ban népszerű irodalom még csak érintőlegesen szerepelt az irodalom 10. évfolyam végére vonatkozó részletes leírásai között, az *Írók, művek, olvasóközönség* alfejezet minimális teljesítményeiben: „A népszerű irodalom néhány példájának elemzése például a hatáskeltés eszközei szempontjából.” A kötelezően tanítandó művek között azonban még nem kaptak helyet populáris alkotások.

Az Alaptanterv jelentős tantervelméleti újításokat alkalmazott, és nagyfokú autonómiát biztosított az iskolák számára a tantervek kidolgozásában. A helyi tantervek kialakítása hatalmas változást jelentett az iskolák és a pedagógusok számára, hiszen a tantervi szabályozás többszintűvé válásával ők is részt vehettek a tanítás tartalmának alakításában, ami korábban nem volt jellemző (Nahalka, 2006). 2000-ben azonban életbe lépett a Kerettanterv, amely egy köztes szabályozó szintet képviselt az Alaptanterv és az intézmények helyi tanterve között, és ezáltal a kétszintű tartalmi szabályozási rendszert háromszintűvé alakította. A magyartanításhoz három kerettanterv készült: gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai. A kerettantervek évfolyamonként meghatározták a belépő tevékenységeket, a témaköröket és azok konkrét tartalmait, a memoritereket, a főbb fogalmakat, a tárgyalandó szerzőket és műveket és a továbbhaladás feltételeit.

2002-ben az iskolák szakmai autonómiájának visszaállítása érdekében megszűnt a Kerettanterv kötelező jellege, és 2003-ban született meg a második Nemzeti alaptanterv, amely klasszikus magntantervnek (*core curriculum*) tekinthető. Meghatározta a közoktatás országosan érvényes általános céljait, a közvetítendő műveltség fő területeit, a közoktatás tartalmi szakaszolását és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat. Nem adott meg azonban óraszámkereteket, és nem határozott meg tananyagtartalmakat, így az 1995-höz Alaptantervhez képest nagyobb mozgásteret

biztosított az új szemléletű helyi tantervek kidolgozásának. Fontos feladatként jelent meg a további kerettantervek és oktatási programok kidolgozása és kiadása, amelyek egyfajta közvetítő eszközként funkcionálhattak a magtanterv és a helyi tantervek között, és amelyeknek köszönhetően létrejött egy plurális kerettantervi rendszer (Nahalka, 2006).

A 2003-as NAT a tartalmi szabályozás decentralizálásának érdekében nem tartalmazott konkrét tananyagot, hanem fejlesztési feladatokat fogalmazott meg 1–4., 5–6., 7–8. és 9–12. évfolyamos bontásban, továbbá nem határozott meg egységes, minden iskolára kötelezően érvényes tantárgyi rendszert, hanem annak kialakítását a kerettantervek és a helyi tantervek hatáskörébe utalta, ezáltal pedig tovább nőtt az iskolák szabadsága a tervezés területén. Célja a közoktatás elvi, szemléleti megalapozása volt úgy, hogy közben biztosítsa az iskolák tartalmi önállóságát, ösztönözte a differenciálást, az adaptív és személyiségfejlesztő oktatást, és az iskolai pedagógiai munka középpontjába a tanuló tudását, képességeinek és személyiségének fejlesztését helyezte. Ez a kompetenciaalapú szemlélet érvényesült a Magyar nyelv és irodalom műveltségterület kidolgozásában is. Az irodalmat mint a kultúra egyik fő hordozóját és a szövegértési és szövegalkotási képességek fejlesztésének egyik leghatékonyabb eszközét határozta meg, amely lehetővé teszi az anyanyelvi, a kulturális és a szociális kompetencia párhuzamos fejlesztését. Az irodalmi nevelés legfőbb feladatát az olvasási kedv felkeltésében, az irodalom megszerettetésében, kifejezési módjainak megismertetésében jelölte meg.

A 7–8. évfolyamon az irodalmi ismeretek részét képezte a reklám és a popzene új szóbeli költészete, továbbá annak érzékeltetése, hogy az irodalom szóbelisége nem pusztán archaikus jelenség. Ugyanebben a képzési szakaszban az ének-zene műveltségi területen belül, a *Megismerő- és befogadóképesség* elnevezésű fejlesztési terület részét képezte a különböző korok populáris zenéinek bemutatása is. A 9–12. évfolyamon pedig az ítéloképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése az ízlés kontextuális függőségének megértésével (kulturális, történeti, közösségi, családi, egyéni beágyazottság) kezdődött, amely magában foglalta a különféle kulturális regiszterek keveredésének megtapasztalását korunk kultúrájában, továbbá az ízlés önálló fejlesztésére való igény és képesség kialakítását.

A 2004-ben elfogadott közoktatási törvény már csak keretjellel szabályozta az irodalomtanítást. A középiskolai oktatás számára előírta hat pályakép (Petőfi Sándor, Arany János, Ady Endre, Babits Mihály, Kosztolányi Dezső és József Attila) tanítását 6–8 mű feldolgozásával, tizenkét szerző (Balassi Bálint, Csokonai Vitéz Mihály, Berzsenyi Dániel, Kölcsey Ferenc, Vörösmarty Mihály, Mikszáth Kálmán, Móricz Zsigmond,

Márai Sándor, Szabó Lőrinc, Radnóti Miklós, Weöres Sándor és Pilinszky János portrészzerű bemutatását 1-3 alkotás bevonásával, és tizennégy szerző (Zrínyi Miklós, Jókai Mór, Krúdy Gyula, Kassák Lajos, Tóth Árpád, Juhász Gyula, Németh László, Illyés Gyula, Nagy László, Örkény István, Nemes Nagy Ágnes, Szilágy Domokos, Mészöly Miklós, Juhász Ferenc) „Látásmódok” szerinti ismertetését. Kiemelt szerepet kapott a kortárs irodalom, a színház- és drámatörténet, új témaként megjelentek az irodalom határterületeiről, az információszerzés új útjairól, a populáris regiszterről, a kreatív írásról és a regionális kultúra befogadásáról szóló részek (Sipos, 2006, 26. o.).

A 2007-es Nemzeti alaptanterv a 2003-as NAT-hoz hasonlóan nem tartalmazott tananyagot, hanem fejlesztési feladatokat határozott meg, műveltségi területeket adott meg, a tantárgyi rendszer kialakítását pedig továbbra is a kerettantervekre és a helyi tantervekre bízta. A 2007-es NAT a tanterv részévé tette az Európai Unió többi országában is meghatározó kulcskompetenciák rendszerét, amelyet azok a kompetenciák alkotnak, amelyekre minden egyénnek szüksége van személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári léthez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához. A kulcskompetenciák rendszerére épültek rá a kiemelt fejlesztési feladatok, amelyek majdnem teljesen megegyeztek a 2003-as NAT-ban megfogalmazott fejlesztési feladatokkal. Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség mint kulcskompetencia leírásában, a szükséges ismeretek, képességek, attitűdök meghatározásában pedig már megjelent a főbb művészeti alkotások értő ismerete a népszerű kortárs kultúra vonatkozásában is.

A Magyar nyelv és irodalom műveltségterület leírása és fejlesztési feladatainak meghatározása lényegében megegyezik a 2003-as NAT előírásaival, és ugyanez mondható el a populáris kultúra megjelenéséről is: változatlanul megtalálható a 7–8. évfolyamon a reklám és a popzene új szóbeli költészete, illetve az ének-zene műveltségi területen belül a különböző korok populáris zenéinek bemutatása, továbbá a 9–12. évfolyamon az ízlés kontextuális függőségének megértése, a különféle kulturális regiszterek keveredése korunk kultúrájában, és az ízlés önálló fejlesztésére való igény és képesség kialakítása.

A jelenleg is érvényben lévő, 2012-ben kiadott Nemzeti alaptanterv a köznevelés elsődleges feladatát a nemzeti műveltség átadásában és megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelölte meg. Nélkülözhetetlennek tartotta egy olyan közös műveltséganyag ismeretét, amely minden felnőtt állampolgár esetében feltételezhető, és amely – egyfajta közös nyelvként – lehetőséget biztosít a nemzedékek közötti

párbeszédre. Ennek megteremtéséhez – eltérően a két korábbi NAT-tól – nemcsak a közoktatás szemléleti és elvi alapozását tekintette feladatának, hanem részletes tartalmi szabályozását is, tehát meghatározta az alpműveltség kötelezően közvetítendő tartalmait minden magyarországi iskola számára. Ennek eredményeképp a Magyar nyelv és irodalom műveltségterület fejlesztési feladatai kiegészültek a részletes tartalmi szabályozást célzó közműveltségi tartalmakkal, amelyek már-már kerettantervi jellegű előírásokat tartalmaznak. A három képzési szakaszra (1–4., 5–8. és 9–12. évfolyam) bontott közműveltségi tartalmak pontosan megadják az adott időszakban kötelezően tanítandó vagy kötelezően választható szerzők és művek listáját jelentősen korlátozva ezzel a tanári szabadságot a műválasztás terén.

Többek között a közműveltségi tartalmak mennyiségét kifogásolta a Magyar tanárok Egyesülete (2012) már az Alaptanterv tervezetében is, és felhívta a figyelmet, hogy ekkora mennyiségű tananyag csak a gimnáziumi képzés során elvárható, a szakiskolákban és a szakközépiskolákban nem reális a megvalósítása, és a kötelezően tanítandó művek rendkívül magas száma nem ad lehetőséget a tanárok számára, hogy a diákok sajátosságaihoz, érdeklődéséhez igazíthassa a tananyag elrendezését, és így a diákok szempontja sem a művek kiválasztásában, sem elrendezésében nem tud érvényesülni, ami végső soron gátolja a kiemelt fejlesztési célként megfogalmazott olvasóvá nevelést, és az olvasási kedv felkeltését.

A populáris kultúra tárgyalására itt is csak nyomokban bukkanhatunk: a 7–8. évfolyamon a reklám és a popzene új szóbeli költészete, illetve az ének-zene műveltségi területen belül a klasszikus és populáris zenéi stílusok, műfajok, formák kapcsolódási pontjai és azok összefüggései, továbbá a 9–12. évfolyamon az elektronikus tömegkommunikáció és az irodalom kölcsönhatásának új jelenségei szerepelnek.

2018. augusztus 31-én a Nemzeti Erőforrások Minisztériuma nyilvánosságra hozta az új Nemzeti alaptanterv tervezetét, amelynek véleményezésére október 31-ig volt lehetőség. A tervezet hangsúlyozza, hogy a NAT célja, hogy meghatározza a köznevelés szemléleti, elvi és tartalmi alapjait és az alpműveltség kötelezően közvetítendő tartalmait minden magyarországi köznevelési intézmény számára. Az Európai Unió által meghatározott kulcskompetenciák alapján adja meg az alapkompentenciákat és a tanulás további olyan kompetenciáit, amelyek több tanulási területhez is kapcsolódnak. A tanulás és tanítás alapelvei közé sorolja az aktív tanulás támogatását, a megfelelő tanulási környezetet és az egyénre szabott tanulási utak biztosítását, a tanulói sokféleség figyelembevételét. Kiemelten kezeli a tanulók tapasztalatokra épülő ismereteinek elmélyítését segítő projektek, projektnapok és témahetek megszervezését.

Az *Anyanyelvi kommunikáció és irodalmi műveltség* elnevezésű tanulási terület legfőbb céljának az anyanyelvi kompetencia fejlesztését, a beszélt és írott nyelv kifejező és árnyalt használatának elősegítését, az irodalomnak mint művészetnek, a klasszikus és kortárs irodalmi művek értésének és értelmezésének elsajátítását, és az irodalmi műveltség alapjainak megszerzését tartja. Az irodalom tantárgy a tanulók nyelvtudásához, értelmi és érzelmi fejlettségéhez illeszkedő irodalmi művek feldolgozásával segíti az olvasási kompetencia kialakítását, az irodalmi művek befogadására való képességet és az arra való nyitottságot. Hangsúlyozza a belső motivációra épített olvasási igény megteremtésének és fenntartásának fontosságát, a klasszikus és kortárs, a nemzeti és egyetemes irodalmi kultúra megismertetését egyaránt, a különböző befogadási és értelmezési stratégiák elsajátítását, az irodalmi ízlés történeti változásainak áttekintését. A magyar nyelv és irodalom tantárgyakat a kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés és személyiségfejlesztés hármas célrendszerében határozza meg, és mind a magyar nyelv, mind az irodalom esetében külön-külön megadja a fő témaköröket, az átfogó és a fejlesztési területekhez kapcsolódó eredménycélokat. A 2012-es NAT-tal ellentétben nem sorol fel konkrét szerzőket és műveket, csak szám szerint határozza meg, hogy hány irodalmi művel kell megismerkednie a tanulónak egy-egy irodalomtörténeti korszakból az adott nevelési-oktatási szakasz végéig.

A Civil Közoktatási Platform, a Hálózat a Tanszabadságért (2018) és a Magyar tanárok Egyesületének álláspontja (2018) szerint is a 2012-es Alaptanterv szemléletéhez, alapelveihez képest sokkal korszerű pedagógiai elvek jelennek meg a 2018-as tervezetben, amely gyermekközpontú tantervnek tekinthető, hiszen a gyermekek igényeiből indul ki, a kompetenciák fejlesztését állítja középpontba, kiemeli a pedagógiai differenciálás fontosságát, törekszik a digitális pedagógia erősítésére, és előtérbe helyezi a kooperatív, tevékenységre alapozott, önálló, önszabályozott tanulást. Ugyanakkor a tartalmi szabályozással kapcsolatos, túlzottan részletező előírásai a szakmai szempontból pozitívan értékelhető alapelveknek ellentmondva erősítik az oktatás centralizálását, és nem szüntetik meg a tanulók, pedagógusok túlterheltségét. A NAT-tervezet ismét kötelezővé tenné a kerettantervek alkalmazását, elsőként a NAT-ok közül rögzítené a tantárgyakat, valamint az óraszámokat, amely a pedagógiai és intézményi autonómia korlátozásának eszköze.

A Magyar tanárok Egyesülete (2018) kiemeli, hogy az új NAT magyar nyelv és irodalom tantárgy tervezete a 2012-esnél szemléletében jóval korszerűbb és szakszerűbb. Irodalomból most jelenik meg először az olvasás örömeinek és a különböző befogadási,

értelmezési stratégiáknak az ilyen mértékű hangsúlyozása. Örömmel fogadja, hogy az 5-8. évfolyamon nem a műveltségközvetítés, hanem a kompetenciafejlesztés és a személyiségfejlesztés áll a fókuszban, és az ajánlott olvasmányok esetében is a diákbecsomagoló szempontja érvényesül, amikor a tervezet kiköti, hogy például a feldolgozandó négy regény közül egy külföldi és egy kortárs legyen. A differenciálást, a különböző kontextusokban való tanítást, illetve a különféle tananyagkiválasztási és -elrendezési elvek érvényesülését segíti, hogy a tervezet nem bontja évfolyampárokra az anyagot, és nem ad meg konkrét szerző- és műlistákat. Ugyanakkor felhívja a figyelmet, hogy az eredménycélokat nem mindig sikerült összhangba hozni a fejlesztési célokkal, a meghatározott műszámok pedig sokszor ellentmondanak a kompetenciaközpontúság és a személyiségfejlesztés kiemelt céljának, akár csak az olvasóvá nevelés és a differenciálás szándékának.

Fenyő D. György (2018, 14. o.) azt hangsúlyozza, hogy az új „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.” Ennek elérése érdekében tizenkét pontban foglalja össze javaslatait a készülő Alaptanterv egészével, illetve kiemelten az irodalomtanításra vonatkozó előírásokkal kapcsolatban. A javaslatok között külön pontban szerepel a gyermekirodalom, az ifjúsági irodalom, a young adult irodalom és a populáris irodalom alkotásainak a jelenleginél nagyobb arányú jelenléte a tananyagban, amelyek képesek megszerettetni az olvasást, az irodalmat a diákokkal, amelyek közelebb állnak saját olvasmányélményeikhez, továbbá amelyek értelmezése és nyelvi megértése nem jelent számukra leküzdhetetlen akadályt. Úgy tűnik, hogy ebben a tekintetben alig van különbség a NAT különböző változatait illetően, így a populáris irodalom mint tananyagtartalom szempontjából csak nagyon óvatosan lehetne „NAT-evolúcióról” beszélni.

7.3 Populáris irodalom a kerettantervekben

A 2012-es NAT-hoz magyar nyelv és irodalomból az 5–8. és a 9–12. évfolyam számára is kétféle kerettanterv („A” és „B” változat) készült, továbbá egy-egy a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok, a szakközépiskolák és a szakiskolák számára. Az általános iskolák felső tagozatára vonatkozó „A” változatban 6–7. évfolyamon csak a *Család*,

gyerekek és szülők; barátság, emberi kapcsolatok címet viselő tematikai egység esetében kerül említésre, hogy népszerű ifjúsági regények bemutatása is választható az érdeklődés felkeltésének céljából is. A 7–8. évfolyamon külön tematikai egységet alkot a populáris irodalom *Nagyepikai alkotás az ifjúsági és/vagy a szórakoztató irodalom köréből – magyar vagy világirodalom, regényelemzés* címmel, amely magában foglalja a népszerű irodalom műfajait (pl. ifjúsági, bűnügyi, fantasztikus regény, kalandregény, sci-fi), sajátos megoldásait, hatásait; hangnemeit és formáit. A tanterv Golding: *A Legyek Ura*, Salinger: *Zabhegyező* című művét, Rejtő Jenő vagy Verne egy-egy alkotását vagy egy szabadon választható klasszikus bűnügyi regényt említ példaként.

A kerettanterv „A” változata mellett egyfajta alternatív javaslatot kínáló „B” változatban meghatározott tematikai egységek, tisztán műfaji vagy tematikus felépítésű tananyagba is beépíthetők. Ebben a tantervben az 5-6. évfolyamon az *Egyén és közösség, gyermek és felnőtt motívuma az irodalmi művekben* című tematikai egységen belül a követelmények között említésre kerül az önálló tájékozódás írók műveiről, értékes és népszerű gyermekirodalmi művekről, és a könyvtárban való visszakeresésük. A 7–8. évfolyamon külön egységként szerepel *Az irodalom határterületén – a népszerű irodalom műfajai* elnevezésű téma, amely változatos témájú irodalmi művek olvasását és feldolgozását írja elő a magyar és világirodalomból egyaránt, különös tekintettel a népszerű irodalomra, és annak hatáskeltő eszközeire, példaként pedig J.K. Rowling, J.R.R. Tolkien, Stephanie Meyer szerzőket említi.

A gimnáziumok számára összeállított kerettanterv „A” változatában (akárcsak a szakközépiskolákra vonatkozó kerettantervben), a 11–12. évfolyamon fontos feladatként jelöli meg a szórakoztató irodalom hatásának, vonzerejének és csapdáinak értelmezését (pl. tipikus műfajainak, helyzeteinek, motívumainak bemutatása, kultuszalkotások megismerése), viszont csak utolsó önálló tematikai egységként, 4 órás időkerettel szerepel *Az irodalom határterületei* elnevezésű témakör, amely a szórakoztató irodalom típusainak, hatáskeltő eszközeinek és sajátos műfajainak (pl. fantasy-irodalom, detektívregény, sci-fi, lektűr; dalszöveg) jellemzőit, az irodalmi alkotások filmes feldolgozásait, a film- és könyvsikerek, divatjelenségek és az irodalmi ismeretterjesztés nyomtatott és elektronikus műfajait foglalja magában.

A gimnáziumi kerettanterv „B” változata – a bevezetőben leírtak szerint – hangsúlyos szerepet szán a kortárs és a népszerű irodalom, a vizuális kultúra, a média, azaz a populáris kultúra jelenségeinek, mivel a szépirodalmi alkotások mellett a diákokra ma leginkább az irodalom vizuális és populáris rétege képes hatást gyakorolni. Az 5–6. évfolyamon *A kora modernség beszédmódjai (1700-as évek–1867)* elnevezésű tematikai

egységen belül az ajánlások között szerepel a romantika a (mai) populáris műfajokban (például: *Csillagok háborúja*, *Harry Potter*-, *Alkonyat*-típusú bestsellerek, tévésorozatok, filmek világa). A 11-12. évfolyamon *A 20. század középső és utolsó harmadának, a 21. század első évtizedeinek művészeti irányzatai és műfajai* című témakör fejlesztési céljai között szerepel a populáris regiszter és az irodalom találkozási pontjai – a magasabb kultúra iránti igény kialakítása vagy megőrzése, amelyhez olyan tematikai ajánlások kapcsolódnak, mint a zene köznyelvének átalakulása az 1960-as évektől máig, vagy a populáris műfajok és az irodalom találkozási pontjai az ezredforduló idején. A két évfolyamos ciklus végén várt fejlesztési eredmények között is szerepel az online médiára és a populáris regiszter alkotásaira is kiterjedő olvasottság.

A szakiskolák számára készített kerettanterv a *Kommunikáció – Magyar nyelv és irodalom* tantárgyi bevezetőjében kiemeli, hogy a modern szerzők, a modern kultúra, sőt a tömegkultúra is segíthet eljutni a klasszikus értékekhez, hiszen a populáris kultúra általában a klasszikus kultúra alapvető struktúráit és eszközeit alkalmazza, tematikája pedig sokszor motiválóbb és érdekesebb lehet a diákok számára. Ennek megfelelően a 9. és 10. évfolyamon egyaránt több, a populáris regiszterbe tartozó műfaj (pl. krimi, sci-fi, kalandregény, képregény, dalszöveg) bukkan fel, továbbá olyan ismeretek, mint a tömegkultúra és magas kultúra jellemzői, a film és irodalom kapcsolata vagy a hagyomány, kánon, történetiség.

Jelenleg az EMMI által kiadott kerettanterv mellett 18 érvényes tanterv közül választhatnak az iskolák. Érdekes módon, ha ezek tartalmát a populáris irodalom tanításának szempontjából vizsgáljuk, nem találunk jelentősebb eltérést a Kerettantervhez képest, sőt több tantervben kevesebb (például *A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve*, 2013), vagy egyáltalán meg sem jelenik (például *Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Program*, 2013) populáris irodalom az előírt vagy javasolt művek között. Ez részben azzal is magyarázható, hogy egyes tantervek egyáltalán nem jelölnek meg konkrét műveket vagy szerzőket (pl. *Alternatív kerettanterv a „kiemelt figyelmet igénylő – ú.n. ZK” diákok számára*, 2013 és 2016), viszont tematikai egységeik között sem tüntetnek fel populáris irodalomra építő blokkot. Az engedélyezett kerettantervek közül az AKG *Kerettanterv* (2013) hét évfolyamos gimnáziumra készített változata és a *Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium alternatív kerettanterve* (2013) az, amelyik önálló témaként tárgyalja a populáris irodalmat, illetve más tematikai egységekbe is tudatosan beépít ilyen jellegű műveket.

Az AKG *Kerettanterv* (2013) hetedik évfolyamtól kezdődő, nyelvi kommunikációs évet tartalmazó, hét évfolyamos gimnáziumra készített változatában 10. évfolyamon az

5. epocha *A népszerű irodalom* címet viseli, és olyan olvasmányokat ajánl, mint Agatha Christie: *A tíz kicsi néger*, Rejtő Jenő egy regénye, Parti Nagy Lajos: Sárbogárdi Jolán: *A test angyala*. Ezen kívül a 7-8. évfolyamban is több olyan művet megjelöl, amely ha nem is egyértelműen populáris alkotás, valahol a magas és népszerű irodalom határán áll (például 8. évfolyamban *A novella változatai című tematikai* egységen belül Vámos Miklós: *Pofon*, vagy *A világ gyerekszemmel* című egységben Szabó Magda: *Abigél*).

A *Belvárosi Tanoda kerettanterve* (2013) évfolyamra tagolás nélkül adja meg a főbb tematikai egységeket és az ezekhez kapcsolódó irodalmi műveket, amelyek között külön témaként szerepel *Az irodalom és határterületei* című egység 48 órás időkerettel, és olyan szerzők műveinek ajánlásával, mint például Rejtő Jenő, Agatha Christie, Szepes Mária, J. R. R. Tolkien, Isaac Asimov vagy Stephen King. Ugyanezek a szerzők más témáknál is megjelennek javaslatként (például *Az epika műfajai; A világirodalom néhány jelentős alkotója, műfaji újításai, témáinak sokszínűsége; Ember és világ; Stílusok, korstílusok megjelenési formái az irodalomban* című egységeken belül), továbbá a tanterv tartalmaz még egy szabadon felhasználható témakört is, amelyet a közös tanulás során felmerülő aktualitások, újonnan megjelent művek számára tartanak fenn: „E kurzus célja az élethez való alkalmazkodás, valamint annak megmutatása, hogy az irodalom nem valami lezárt, végérvényes dolog, hanem olyasvalami, amivel mindig érdemes foglalkozni.”

Úgy tűnik, hogy a populáris irodalom tantervekbe integrálása szempontjából nem történt jelentősebb előrelépés az utóbbi bő két évtizedben. Az 1995-ös NAT bevezetése után megélénkülő tantervírás (vö. Trencsényi, 2014) keretei között születő számos irodalomtanterv közül már több külön fejezetben tárgyalta a népszerű irodalmat. Az Arató László és Pála Károly által a 7-12. évfolyam számára kidolgozott *A szöveg vonzásában* című tanterv például a 12. évfolyamon megjelenő *Lektűr és esztétikai érték – szerelmi történetek* című témakörön belül Shakespeare: *Romeo és Júlia*, Stendhal: *Vörös és fekete* mellett Segal *Love Story* című regényét javasolja, vagy egy éppen divatos szerelmi lektürt, a *Bűnügyi történetek a népszerű és a magas irodalomban* című egység pedig többek között olyan szerzőket sorol fel, mint Conan Doyle, Agatha Christie, Raymond Chandler, E. S. Gardner vagy Umberto Eco. A tanterv szinte minden évfolyamra ajánl egy-egy olyan művet, amely a populáris regiszterbe, vagy legalábbis annak határára helyezhető (például 8. évfolyamban R. Bradbury *Fahrenheit 451* című művét összehasonlítva Truffaut filmes átdolgozásával, illetve ugyanezen az évfolyamon Jules Verne: *Kétévi vakáció*, R. L. Stevenson: *A kincses sziget*, R. Merle: *A sziget*). Hasonló témák és ajánlott művek jelennek meg a Tizenkét Évfolyamos KOMP-iskola (TÉKI) 7–

10. évfolyamra készített tanterv Problémacentrikus irodalomtanítási programjában a szerzők azonossága miatt, viszont mivel ebben az esetben nem hat, hanem négy évfolyamra dolgozták ki a tantervet, hiányzik a populáris irodalom önálló témaként taglalása.

Ugyancsak külön tematikai egysége(ke)t szánt a szórakoztató irodalom számára az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola gyakorlóiskolájának *Magyar nyelv és irodalom 1–10. tanterve*, amely 8. évfolyamra *A fantasztikus regény* címet viselő témakört ad meg, olyan szerzők műveivel, mint Isaac Asimov, Stanislav Lem, J. Verne, H. G. Wells vagy R. Bradbury, kiemelten a *Fahrenheit 451* című regénnyel; míg a 10. évfolyamra *A népszerű irodalom* című önálló egység keretein belül Conan Doyle, M. Leblanc, Agatha Christie, G. Simenon, Rejtő Jenő, Stefan Zweig, W. S. Maugham, Molnár Ferenc, Passuth László műveit ajánlja.

Külön témaként tárgyalja 8. évfolyamban R. Bradbury *Fahrenheit 451* című regényét a *Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom Tizenéveseknek 5–10. tanterv*, akárcsak a Pauz Kiadó *Anyanyelv és irodalom 1–10. tanterve*, de megjelenik a Sipos Lajos vezetésével kidolgozott *Irodalom 5–12. tantervben* is 12. évfolyamon *Az antiutópia* témakörén belül. Bradbury regénye nemcsak az 1995 utáni tantervekben látszik a leggyakrabban előforduló populáris irodalmi alkotásnak, hanem már az első NAT bevezetése előtt megjelenő irodalomtantervek közül is több tárgyalja. Az 1991-ben jóváhagyott, Kelemen Péter által kidolgozott *Képességfejlesztő irodalomtanítás a 10–18 éves korosztály számára* című program 4. évfolyamában például külön tematikai egységet alkot a *Fahrenheit 451*, akárcsak Véssey Antal programjában (*Kreatív esztétikai és kommunikációs nevelési program az általános iskola felső tagozatában*, 1991), ahol a 7. évfolyamon, a science fiction témakörén belül választható H. G. Wells *A láthatatlan ember* című műve mellett. Utóbbi 22 tanórát szán a *Művészet és álművészet, érték és értéktelenség – műérték, kommersz és giccs* címet viselő témakörre, melynek keretei között a két sci-fin kívül olyan irodalmi műveket ajánl, mint A. C. Doyle: *A sátán kutya*, vagy E. A. Poe: *A kút és az inga*, továbbá olyan filmeket, mint *A vád tanúja*, *A hét mesterlövész*, a *Volt egyszer egy vadnyugat*, a *Psycho*, a *Madarak* vagy a *Solaris*. Különösen sok populáris alkotást ajánl az ELTE Bölcsészettudományi Kar Mai Magyar Nyelvi Tanszék Módszertani Szakcsoport – Irodalomtudományi Módszertani Szakcsoport által kidolgozott *Tanterv és program a magyar nyelv és irodalom tanításához a 6–18 éves korosztály számára* (1991), amelynek 5. osztályban javasolt művei között ott található például Verne: *Nemo kapitány*, Travers: *Csudálatos Mary*, Ransome: *Fecskék és fruskák*, Durrell: *Állatkert a poggyászsóban*; 6. osztályban

Stevenson: *Kincses sziget*, J. London: *Az éneklő kutya*, A vadon szava, J. Verne: *Kétévi vakáció, 80 nap alatt a Föld körül*, A. C. Doyle: *A sátán kutyája*; 7. osztályban H. G. Wells *A láthatatlan ember*, Lem: *Kiberiáda*, Bradbury *Fahrenheit 451*; 8. osztályban pedig Asimov: *Alapítvány és Föld*, illetve *Riadó a naprendszerben (23 tudományos fantasztikus novella)*.

Bár az 1990-es évek elején megjelenő irodalomtanítási programok, tantervek elsősorban az értékbeli különbségek szemléltetéséhez építettek be populáris műveket is az ajánlott irodalomba, látható egyfajta törekvés az irodalom minél szélesebb spektrumának bemutatására, amelynek a szórakoztató irodalom is részét képezi. Ez a törekvés azonban az idő előrehaladtával nemhogy erősödött volna, hanem inkább gyengülni látszik, amelyet jól példáz Zsolnai József *Nyelvi-, irodalmi- és kommunikációs programja* (NYIK) is, amelynek a '80-as években kidolgozott változata (1991) még a 8. évfolyamon külön tárgyalja a *Műfajok a szépirodalom határán* című egységen belül a sci-fi, a képregény és krimi műfaját is (konkrét művek megnevezése nélkül), míg későbbi formájában, az *Értékközvetítő és képességfejlesztő programban* (ÉKP, 1996) vagy a *Képességfejlesztő és értékőrző kerettantervben* (KÉK, 2006) azonban már nem szerepel.

A 2000-es évek elején a leggyakrabban alkalmazott kerettantervek közül sem az Apáczai Kiadó, sem a Nemzeti Tankönyvkiadó, sem az OM 2000-ben megjelenő kerettanterve nem tartalmazott populáris irodalmat. Bár a Nemzeti Tankönyvkiadó *Anyanyelv és irodalom 1–10. tanterve* (1996) a 10. évfolyamon szereplő, *A európai romantika* címet viselő tematikai egységen belül Poe írásai kapcsán röviden utal a népszerű irodalomra, konkrét műveket nem említ, és inkább a klasszikus és populáris művek értékbeli különbségeire helyezi a hangsúlyt. A többi jóváhagyott tanterv is inkább csak olyan műveket ajánlott a klasszikusok mellett, amelyek bár megjelenésük idején populárisnak számítottak, az ezredfordulóra már inkább a klasszikusok közé kerültek (például J. Verne: *Kétévi vakáció*, *Nemo kapitány*; Fitzgerald: *A nagy Gatsby*, Salinger: *Zabhegyező*; J. Hašek: *Švejk*, J. Kerouac: *Úton*), továbbá olyanokat, amelyek megjelenésük pillanatától kezdve a két regiszter határán álltak (például Szerb Antal: *A Pendragon-legenda*, U. Eco: *A rózsza neve*). A felsorolt példákból is látható, hogy kortárs populáris ifjúsági regény egyáltalán nem szerepel a tantervek javasolt olvasmányai között.

7.4 A tankönyvek szerepe az irodalmi kánon alakításában

Egy tankönyvből sok minden kiolvasható, mivel az adott kor szellemi életének, társadalmi viszonyainak tükré, és egyben egy adott társadalmi-hatalmi-politikai rend

legitimációs eszköze is egyben. Nehéz meghatározni, hogy milyen egy jó tankönyv, hiszen ez éppúgy függ az aktuális társadalmi-kulturális közegtől, mint a mindenkori tanítás cél- és feladatrendszerétől. Alapvetően három fő elvárás szokott megjelenni a tankönyvekkel és egyben a tanítási folyamattal kapcsolatban: az ismeretközvetítés, a kompetenciafejlesztés és az értékközvetítés igénye (F. Dárdai, 2001).

Az utóbbi években egyre gyakrabban merül fel a kérdés: vajon szükség van-e még tankönyvekre az információs társadalom korában? Az igenlő választ nemcsak számos tanár és a témában járatos szakértő véleménye erősíti, hanem az a nagyfokú érdeklődés is, amely a 2014–2015-ös tanévtől bevezetésre kerülő kísérleti tankönyvek körül kibontakozott. A taneszközök ilyen gyors engedélyezése és széles körű tesztelése korábban nem volt jellemző, hagyományosan a tananyagfejlesztés egy hosszabb, többlépcsős, szakmai bizottságok által felügyelt folyamat eredménye.

A fejlesztést alapjául szolgáló kritika, miszerint a forgalomban lévő tankönyvek didaktikai és strukturális szempontból alig változtak a 80-as évek óta valódi probléma az irodalomtankönyvek tekintetében is. Születtek azonban olyan tankönyvsorozatok is, amelyek kivételt képeznek, és a hagyományostól nagymértékben eltérő szemléletmódot követelnek meg a tanároktól és a diákoktól egyaránt. Arató László és Pála Károly *A szöveg vonzásában* című sorozata például szakít a kronologikus tananyagrendezés elvével, és helyette az intertextualitáson alapuló kapcsolódásokra helyezi a hangsúlyt. Fűzfa Balázs irodalomtankönyvei az irodalomhoz való viszony átalakítását kísérelik meg, szórakoztatva tanítanak, elgondolkodtatnak, és tudatosan építenek a tanulók digitális kompetenciáira. Az irodalmat a kultúra szerves részeként, más művészeti ágakkal való összefüggéseiben tárgyalják, akárcsak az új tankönyvek mellett ajánlottként megmaradó Pethőné-féle irodalomkönyvek.

A kísérleti irodalomtankönyvek felépítése azonban azt a módszertani hagyományt folytatja, amely az irodalomtanítást elsősorban az irodalomtörténet tanításával azonosítja. A sorozat a premodern irodalomtanítási modellt követi: kronologikus, irodalomtörténeti megközelítés jellemzi, amelyben kiemelt szerephez jut az egyes korszakok, szerzői életrajzok és pályaképek bemutatása. Mindez nem csupán a szerzői szándéknak köszönhető, hiszen tartalmát és felépítését tekintve szorosan illeszkedik a jelenleg is érvényben lévő NAT-hoz és Kerettantervhez. A kísérleti tankönyvek javított variánsainak szánt újgenerációs irodalomtankönyvek mind szellemiségükben, mind felépítésükben, mind irodalomszemléletükben megmaradtak ennél a tradíciónál.

Az állami középiskolai irodalomtankönyvek leginnovatívabbnak nevezhető részei a fejezeteket záró kitekintés. A történeti szemléletmód felbontása lehetőséget ad arra,

hogy kortárs, a diákokhoz időben, szemléletben, kifejezésmódban közelálló művek is bekerüljenek a tananyagba. Az intertextuális és intermediális kapcsolódások kihasználása hozzájárul ahhoz, hogy a klasszikus irodalom távolinak tűnő világát a gyerekek hétköznapi tapasztalatihoz, saját kulturális élményeihez közelítse. A kitekintő részek olyan kortárs szerzők és művek megismerését is lehetővé teszik, amelyek jellemzően időhiány miatt kiszorulnak a középiskolai irodalomtanításból. Ugyanitt kaptak helyet a populáris regiszterhez tartozó irodalmi és filmművészeti alkotások is. A tömegkultúra beemelése az iskolai tananyagba számos előnnyel jár, nem mindegy azonban, hogy miként, milyen módszerek és feladatok segítségével tesszük mindezt. Az intertextualitásnak is teret adó részekhez kapcsolódó feladatok igencsak egysíkúak, így az érdeklődést felkeltő téma ellenére is rövid időn belül unalmassá válhatnak a diákok számára.¹⁰

A tantervek és tankönyvek vizsgálata során nem hagyható figyelmen kívül, hogy a kánonok állandósága milyen nagymértékben függ azoktól az intézményektől, amelyek tekintélyt adnak nekik, ugyanakkor a kultúra intézményei (könyvtárak, iskolák stb.) is elképzelhetetlenek kánonok nélkül. Bármely értelmezés elterjesztését az iskolák teszik lehetővé: az intézmények szó- és írásbeli formában hagyományozzák az általuk képviselt kánont. A kisajátítás is elválaszthatatlan a kanonizációtól. A kánon tehát nem csupán művelődéstörténeti fogalomként értelmezhető, hanem hatalmi eszközként is, amely képes korlátozni a kultúra hozzáférhetőségét (Dobos, 2003a, 7. o.). A tananyagok, a másodlagos irodalom hozzájárulhatnak az ízlés megszilárdulásához: a kánon elavult részeinek mozdíthatatlanságát főként az oktatás jelenlegi intézményi háttere biztosítja (Szegedy-Maszák, 1992, 129. o.; Golden, 2002, 16. o.).

Knausz Imre (2010) szerint is a műveltség területén a modern kor egyik legfőbb kanonizátora az iskola: meghatározza, hogy mit és hogyan kell tudni. A 20. század második felétől a tantervek egyre pontosabban igyekeztek megfogalmazni az oktatási célkitűzéseket és követelményeket. A műveltségi kánon azonban nem azonos az iskolai tantervekkel, a kettő viszonya ennél jóval összetettebb. A kánon legalább annyira meghatározza a tantervet, mint fordítva: egyetlen tantervkészítő sem tekinthet el a tanterv összeállításakor uralkodó műveltségi kánontól, így a tanterv valamilyen mértékben mindig egy már korábban kialakult kánonhoz igazodik. A tanterv csak egy tényező a sok közül. Döntő szerepük van a vizsgakövetelményeknek (főként az érettséginek), a

¹⁰ A kísérleti tankönyvek elemzését volt alkalmam publikálni 2015-ben, az *Új Pedagógiai Szemle* 7-8. számában, *Egy tankönyv szerepe és lehetőségei az irodalmi kánon alakításában* címmel, ezért jelen dolgozat keretei között a részletesebb vizsgálattól eltekintek.

tankönyveknek továbbá a pedagógusképzés tananyagának is. Sok olyan ismeretet szerzünk az iskolában, amelyet jellemzően nem tekintünk a műveltség részének, és vannak a műveltségnek olyan elemei, amelyeket nem az iskolában szerzünk meg. Az iskolai tananyag kanonizáló hatásán túl tehát szükség van arra, hogy a nyilvánosság más intézményei (pl. múzeumok, színházak, könyvkiadás, elektronikus média) is ráerősítsenek erre a folyamatra.

Az Alaptantervben, Kerettantervben, tankönyvekben rögzített irodalmi kánon azonban egyre kevésbé képes megszólítani a mai diákokat, mégis a legtöbb magyarországi iskolában a kötelező irodalom listája továbbra is azokból az olvasmányokból áll, amelyek már évtizedek óta a kánon részét képezik. A kötelező olvasmányokhoz való ragaszkodás főként a kánon alaptermészetében, az állandóság, a stabil értékrend eszméjében gyökeredzik. A befogadók azonban ritkán érzékelik az olyan értékszempontok kisajátító jellegét, mint amilyeneket például a tankönyvek terjesztenek, holott a „klasszikus” értékek megszilárdítása szempontjából sokkal nagyobb hatással bír az ilyen módon történő kanonizáció, mint például a kritikai vagy értelmezői eljárások (Boka, 2003, 35–51. o.).

7.5 A tanárok szerepe a kurrikulum-implementációban

Többek között Fenyő D. (2018) is arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógiai gyakorlat átalakulásához a tartalmi szabályozás önmagában nem elegendő. A hazai tartalmi szabályozás gyakori módosításai, ellentmondásai és a folyamatos változás mellett és talán éppen azok hatására, az intézmények és a tanárok továbbra is a korábbi pedagógiai gyakorlatukat működtetik. A tananyagválasztásban a magyartanár szerepét és felelősségét hangsúlyozza Trencsényi László (1998, 52. o.) is, aki úgy fogalmaz, hogy „A gyönyörű végtelen láncból, amit az irodalom jelent, neki kell kiválasztania az adott konkrét helyzetben leginkább felcsillanó gyöngyszemeket. Kiválasztania? Felajánlania! Segíteni növendékei választását.”

Sági Matild (2011) is a tanári munka minőségének javítását, és a pedagógushivatás megerősítésének jelentőségét hangsúlyozza, hiszen az elmúlt évtizedek nemzetközi kutatási eredményei (például TALIS 2009, OECD 2011) arra mutattak rá, hogy az oktatás minőségét elsősorban a pedagógusok munkájának minősége határozza meg. A minőség javítása érdekében pedig érdemes lenne kiemelt figyelmet fordítani a pedagógus pályát választók körültekintő kiválasztására, a tanárképzés minőségére, a pályakezdők szakszerű betanítására és szakmai támogatására; a pedagógiai munka megfelelő értékelési rendszerének kidolgozására, a szakmai továbbfejlesztési lehetőségek biztosítására, az

iskolavezetésre és a tanítás mint életpálya vonzerejének növelésére (például fizetés, pályái, munkafeltételek).

A kurrikulum az egyik leggyakrabban használt fogalom a neveléstudományi diskurzusban, még sincs általánosan elfogadott meghatározása. Szűkebb értelemben a pedagógiai alapidokumentumokat, elsősorban a tanterveket értik alatta, tágabb meghatározása viszont a tanulást befolyásoló tényezők szélesebb körét is bevonja a fogalom-meghatározásba. Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2015) azt hangsúlyozza, hogy a kurrikulum értelmezhető termékként és folyamatként is. Az a megközelítés, amely termékként tekint a kurrikulumra, a dokumentumok létrehozásával lényegében lezárultnak minősíti a fejlesztési folyamatot, és a megvalósítást, az iskolai gyakorlatot csupán jogkövetési problémaként fogja fel. Ezzel szemben a kurrikulumot mint folyamatot értelmező perspektívában kiemelkedően fontossá válnak az implementáció kérdései is. Ebben a megközelítésben egyértelműen elválaszthatóak a makro- és mikroszinten zajló folyamatok.

McLaughlin (1990) szerint a makroszintű szakpolitikák és a mikroszintű gyakorlat határozott megkülönböztetése és a közöttük lévő kapcsolatok vizsgálata alapvető fontosságú a kurrikulum-implementáció kutatása során, mivel a változások természete, mértéke és üteme olyan helyi tényezők terméke, amelyeket a felső szintű döntéshozók nem képesek teljes mértékben kontrollálni. Ugyancsak nélkülözhetetlen a szándékolt és megvalósított kurrikulum egymástól való elhatárolása is, hiszen a különböző, fejlesztési céllal bevezetett programokban foglalt kurrikulum nem feleltethető meg egy az egyben a tényleges iskolai gyakorlatban megvalósuló kurrikulummal (Fazekas és Halász, 2015).

A kurrikulum fogalmába tehát beletartoznak azok a tanulásszervezési megoldások, amelyeket a fejlesztési beavatkozás igyekszik bevezetni és az a tényleges tanulásszervezési gyakorlat is, amely az iskolákban működik, és amit a fejlesztési beavatkozás megpróbál megváltoztatni. A legújabb kurrikulum-implementációs kutatások már nem az alkalmazás hűségére, vagy a kölcsönös adaptáció fontosságára fókuszálnak, hanem mindenekelőtt a gyakorlatba ágyazottságot hangsúlyozzák. Abból indulnak ki, hogy a kurrikulum valójában az, amit a pedagógusok a tanulókkal való interakciójuk során létrehoznak, és nem az, amit a tantervek tervezői megalkotnak, és bevezetni próbálnak. A központilag létrehozott kurrikulum mint lehetőség jelenik meg, amelyből a tanárok és a diákok együttesen hozzák létre a tantermi folyamatokat. A fejlesztési programok sikere elsősorban tehát nem azon múlik, hogy a megvalósítók mennyire hűségesen követik a tervezők előírásait, illetve, hogy a programok tervezői és megvalósítói mennyire képesek alkalmazkodni, hanem azon, hogy milyen mértékben

sikerül a pedagógusok tudását aktivizálni. Amikor a beavatkozások tervezői ezt a gyakorlatba ágyazottságot hangsúlyozó megközelítést követik, a létező gyakorlat elsődlegességét és sokféleségét veszik alapul, és olyan program kidolgozására töreksenek, amely segíti a pedagógusokat a különböző tanulásszervezési problémák azonosításában és kezelésében (Fazekas és Halász, 2015).

Egy adott fejlesztés sikeres implementációja nagymértékben függ a program komplexitásától, a hozzákapcsolódó erőforrásoktól és támogatóktól, az újszerűségétől, koherenciájától és egyértelműségétől, specifikusságától, kulcselemeinek különválaszthatóságától, implementációs vonatkozásainak kidolgozottságától, a kontextusérzékenységétől, a támogató elemek integrálásától és az implementációt támogató menedzsment elemektől. Kiemelten fontos a program implementációs vonatkozásainak kidolgozottsága, vagyis hogy mennyire érzékeny a befogadó közegre (pl. kulcsszereplők viselkedése, az intézményvezetők felkészültsége, a pedagógusok tanulási motivációi), továbbá a támogató elemek jelenléte, azaz megfelelően segíti-e a pedagógusok tanulását (pl. szakértői vagy mentorálási szolgáltatások), illetve a sikeresség meghatározó tényezője a hatékony menedzselés (Halász, 2014; Havas, 2011).

A sikeres kurrikulum-implementáció megvalósulásának egyik leglényegesebb feltétele – vallja McLaughlin (1975) –, hogy a pedagógusok gondolkodása és viselkedése a program céljainak megfelelően formálódjon, hogy elsajátítsák a szükséges technikákat és módszereket, valamint hogy ezeket úgy tudják adaptálni és alkalmazni, hogy az megfeleljen a helyi környezetnek és igényeknek. Az implementációs folyamat egyik legfontosabb feladata, hogy alkalmassá tegye a résztvevőket arra, hogy a fejlesztéseket saját közegüknek megfelelően tudják újraértelmezni. A pedagógusok tanulása tehát kiemelt jelentőséggel bíró tényező. A tanári tanulás sokféle, egymástól nagymértékben eltérő módon lehet eredményes, amit a szakmai-pedagógiai tudás mellett jelentősen befolyásolnak az egyéni sajátosságok és a szervezeti feltételek (Fazekas és Halász, 2015).

Boekaerts (2010) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanári tanulás mennyire hasonló a tanulói tanuláshoz, tehát olyan tényezők határozzák meg, mint az előzetes tudás, a motiváció, az önregulációs képesség, a kapcsolódó hiedelmek. Az eredményes tanári tanuláshoz is előfeltétele a megfelelő motiváció. Motiváltabbak vagyunk a tanulási folyamatokban, ha kompetensnek érezzük magukat a feladat vonatkozásában, ha biztos kapcsolatot látunk a célzott cselekvéseink és az elért eredmények között, ha értékesnek, fontosnak, izgalmasnak, relevánsnak érezzük a feladatokat, ha pozitív előzetes tanulási tapasztalataink vannak, és ha nem állnak fenn negatív érzelmek (pl. szorongás, szégyen). Akkor tudjuk felszabadítani kognitív erőforrásainkat, ha képesek vagyunk befolyásolni

érzelmeink erősségét, időtartamát és kifejezőmódját, illetve akkor tanulunk kitartóan, ha az erőforrásainkkal gazdálkodni tudunk, és hatékonyan meg tudunk küzdeni az akadályokkal, valamint ha úgy érezzük, környezetünk támogatja tanulási folyamatunkat.

A tanárok tanulása során azonban több speciális tényezővel is számolni kell. Sajátos környezeti feltételnek tekinthető például, hogy a pedagógusok általában azonnal a gyakorlatban próbálják ki az újonnan megismert tudást. Ebben az esetben az elméleti tudás megszerzése és a gyakorlati hasznosítás egyaránt a tanulási folyamat részét képezi. A tanári tanulás jellemzője továbbá, hogy a szakmai tapasztalatok szorosan hozzákapcsolódnak a tanulási folyamathoz, a korábbi gyakorlat és az azokat megalapozó elméleti paradigmák pedig akár ütközhetnek is az új ismeretekkel. Az új módszerek mögötti szemlélet, az új típusú szakmai tudás nemcsak a pedagógus gyakorlatával, hanem a szülők, a pedagógustársak vagy a tanulók nézeteivel is ütközhet. Az ő ellenállásuk vagy támogatásuk is jelentősen befolyásolhatja a pedagógusok tanulási motivációját (Fazekas és Halász, 2015).

A tanárok tanulása egyaránt jelent egyéni és kollektív tanulási folyamatokat. Az utóbbi elsősorban szakmai tanuló közösségekben valósulhat meg, amelyek létrejötte és működése alapjaiban határozza meg az implementáció sikerességét. Az egyéni tanári tanulásnál eredményesebbnek bizonyulnak a társas formák, például az olyan tanulási helyzetek, amikor a pedagógusok a mindennapi iskolai munkájuk során egymástól kérnek és kapnak segítséget szakmai problémáik megoldására. Az interakciókon keresztül létrejövő folyamatok tekinthetők a legmagasabb szintű, tényleges eredményeket hozó tanulási formáknak. A horizontális tanulás különböző módjai, a gyakorlatközösségek és a tanuló szervezetek nagy segítséget jelenthetnek az osztálytermek szintjén megjelenő gyakorlati problémák megoldását illetően (Gilbert, 2011). A tanuló szervezet ugyanis olyan közösséget jelent, amelyben az egyének képességeik folyamatos fejlesztésre töreksenek, új gondolkodásmódokat sajátítanak el, melyeket a vezetés is támogat, tág teret biztosítanak a kollektív elképzeléseknek, és a közös tanulás képességének elsajátításában is motiváltak. A tanuló szervezetek az alábbi öt alapelv szerint működnek: rendszerben való gondolkodás; önfejlesztés, önirányítás; közös jövőkép; belső meggyőződés; csoportos tanulás. Ezek mindegyike szükséges ahhoz, hogy a szervezet folyamatosan fejlődni tudjon (Senge, 1990).

A szakmai tanuló közösség a horizontális együttműködés legjellemzőbb formája. Az intelligens tanulószervezetként működő iskolák a megszerzett tudást sajátos igényeiknek megfelelően képesek adaptálni, olyannyira hogy akár az egyes tanulók szintjén felmerülő problémákat is hatékonyan tudják kezelni. Az ilyen intézmények

pedagógusai és vezetői egyrészt belső, horizontális kommunikációt működtetnek, másrészt külső hálózatok tagjaiként is funkcionálnak. A közösségek lehetővé teszik, hogy az innovatív megoldások a közösség minden tagja számára egyformán elérhetők legyenek. A tudásmegosztás a közösség tagjainak számától és lokációjától függően jelentheti az információk áramlását az egyes intézményeken belül és a különböző intézmények között egyaránt, másrészt megvalósulhat az egyes szereplőcsoportokon belül (pl. a tanárok között) vagy különböző szereplőcsoportok között (pl. a tanárok és a vezetők között). A pedagógusok az ilyen együttműködések alkalmával jellemzően tanulásszervezési problémákat dolgoznak fel, nyilvánossá téve az osztálytermi gyakorlatot, lehetőséget teremtve arra, hogy megosszák egymással pedagógiai tapasztalataikat. Az együttműködéssel történő tanulás során a résztvevők ügyelnek a részletekre, felelősséget éreznek a velük együttműködők szakmai fejlődéséért is, a kölcsönös felelősségvállalás, illetve a kölcsönös értékelés pedig felválthatja az egyéb hivatalos elszámoltatási intézkedéseket. Az iskolaközi együttműködés alkalmával legtöbbször jó gyakorlatokat (*best practice*) fejlesztenek vagy vesznek át egymástól. Az ilyen közösségek kialakulása történhet spontán módon is, de jellemzőbb, hogy kívülről támogatott folyamatként jön létre. A szakmai hálózatok kialakításának hatékony eszköze a regionális szintű koordináló és támogató szervezetek működtetése, amelyek a körzetükbe tartozó oktatási intézményeket megpróbálják a kölcsönös tudásmegosztást és tanulást biztosító hálózatokba szervezni. Ezek a mezoszintű szervezetek a szükséges kontrollt is hatékonyabban képesek biztosítani, mint a makroszintről közvetlenül működtetett ellenőrző mechanizmusok (Fazekas, 2011; Papp, 2015).

Gilbert (2011) azt hangsúlyozza, hogy a szakmai tanuló közösségek hatékonysága a vezetés és a szervezeti gyakorlat működésétől függően eltérő lehet. A sikeres együttműködés főbb kritériumai közé tartozik a közös értékek és jövőkép, a kollektív felelősség, a hatékony vezetés, a reflektív szakmai vizsgálódás, a szilárd tudásbázis, az együttműködés, a bizalom és a pozitív munkakapcsolatok, a munkavégzésbe beépülő önfejlesztés, tanulás és a partnerség. A tudásmegosztás akkor igazán hatékony, ha beépül a szervezeti rutinokba, rendszerekbe, struktúrákba, kultúrába és stratégiákba. Mindez olyan változásokat eredményez, amelyek végül a korábbtól eltérő tanulási-munkahelyi környezetet teremtenek. A tudásmenedzsment fogalomkörébe beletartozik a szervezeteken belüli tudás direkt irányítása, fejlesztése, ellenőrzése, amelynek célja a tudás hozzáférhetővé tétele, az új technológiák alkalmazása, az adott intézmény támogatása céljai elérésében és a szervezeti teljesítmény fokozása. Ebből a szempontból különösen jelentős a szervezetek dinamikus kapacitása, amelyet a szervezeti rutinok (a

szervezetén belüli és a szervezeten kívüli tudásmegosztás), és a környező források (más iskolák tudása) határoznak meg. A sikerességet azonban nem önmagában a dinamikus kapacitás garantálja, hanem azok a szervezeti képességek és források, amelyek a segítségével létrehozhatóak. Az iskolák esetében a dinamikus képesség alapja a tanári tanulás és az intézmény egésze szintjén zajló szervezeti tanulás. A dinamikus képesség hívja elő a szervezeti tudás átformálását (Fazekas és Halász, 2015).

Szabó Mária, Singer Péter és Varga Attila (2011) szerint a működő tanuló hálózatok négy fő tulajdonság mentén jellemezhetőek; ezek a skálafüggetlenség, a kisvilágság, az egymásba ágyazottság és a gyengén kapcsolttság. A skálafüggetlenség a hálózatok elemei közötti kapcsolatokat, az egyes elemekhez kapcsolódó többi elem számát mutatja meg. Egy rendszerben általában az elemek többsége csak kevés kapcsolattal rendelkezik, viszont néhány elemnek nagyon sok kapcsolata van. A kisvilág azt jelenti, hogy bármely hálózat két tetszőlegesen kiválasztott pontja maximum hat lépésben összeköthető egymással. Az egymásba ágyazottság arra utal, hogy ezek a rendszerek kisebb hálózatokból épülnek föl, és nagyobb hálózatokhoz kapcsolódnak. A hálózat egyes elemeit összekötő kapcsolatok hozzák létre magát a hálózatot. Ezek az erős kapcsolatok. Vannak azonban a hálózatokban olyan kapcsolatok is, amelyek megszűnése nem veszélyezteti a hálózat létét. Ezek a gyenge kapcsolatok. Ugyanakkor épp ezek a kapcsolatok tartják fenn a hálózatok komplexitását, stabilizálják a rendszereket.

Az oktatási intézmények hálózati pozíciója nagymértékben befolyásolja az innovatív intézkedések bevezetésének sikerességét. A kulcsszerepet játszó intézmények meghatározzák az információk terjedésének irányát és időbeliségét. Egy új program bevezetése során ezért a legnagyobb figyelmet azokra az erősen integrált intézményekre érdemes fordítani, amelyek a csoporton belüli és csoportok közötti vezérszerepet egyaránt betöltik (Becze és Bodor, 2011). Mindez pedig nem hagyható figyelmen kívül majd az új Alaptanterv implementációja során sem. Érdemes lenne újra figyelmet fordítani Arató László (2003, 4. o.) még a 2000-es évek elején tett javaslatára, amely szerint *„képességfejlesztő programok létrehozását nem várhatjuk el sem valami központi mamut programgyártól, sem a helyi-iskolai fejlesztő barkácsműhelyektől... A tantárgyi programfejlesztéseknek új koordináló központra s eköré szatellitekként szerveződő projekt-munkacsoportokra van szüksége annak érdekében, hogy a modernizációra hajlandó, anyagilag és erkölcsileg ösztönzött, de nem rendeletileg és központilag kényszerített tanároknak legyen mit választania az Alföldy- és Mohácsy-könyvek, az uralkodó hagyományos paradigma helyett.”*

8. A populáris irodalom tanítása magyartanárok és leendő magyartanárok perspektívájából

8.1 Kutatási paradigma és metodológia

A neveléstudományban hagyományosan kétféle kutatási tradíciót szokás megkülönböztetni: kvantitatív és kvalitatív kutatási stratégiát. A kvantitatív kutatási megközelítésben a valóság, objektív, tőlünk független, általános törvények mentén működik, amelyek empirikusan vizsgálhatók és hozzáférhetők. A tudomány univerzális törvényeken alapszik, szigorú szabályokat követ, alapvetően deduktív és értéksemleges, továbbá az ismeretek forrását az érzékelésben látja. A kutatás célját a tények feltárásában, az ok-okozati összefüggések magyarázatában jelöli meg, eredményeit leginkább általánosításra használja. Középpontjában a mérés, a mérhetőség, a statisztikai elemzés áll (Szabolcs, 2001, 18–25. o.). Szokolszky Ágnes (2004, 596.o.) úgy definiálja ezt a kutatási stratégiát, mint „amelyik előzetesen rögzített, jól behatárolt változókkal dolgozik valamilyen specifikus hipotézis megerősítése vagy a predikció érdekében. Jellemzőek a mérések, a nagyobb elemszámú minta és a statisztikai feldolgozás.”

Ezzel szemben a kvalitatív kutatásmetodológia a valóságot nem eleve adottnak, hanem társadalmi konstrukciónak tartja, és ebből adódóan szükségszerűen szubjektívnek, értelmezettnek. Azt vallja, hogy a tudomány szimbólumokat használva mutatja be a valóságot, az ismereteket nemcsak észlelésből, hanem az értelmezésekből is származtatja, maga a kutatás is induktív jellegű, és nem törekszik értékmentességre. A kutatás nem jellemzően nem hipotézisekkel, inkább nyitott kérdésekkel indul (Szabolcs, 2001, 18–25. o.). Szokolszky (2004, 596. o.) meghatározása szerint: „Alapvetően induktív kutatási stratégia, amelyik feltáró-jellegű nyitott kérdésekkel indul, kontextusba ágyazott »sűrű« leírásra törekszik, egyszerű mérést és kisebb elemszámú mintát alkalmaz. Jellemzője a folyamat közben alakuló jelleg, a kutatási kérdés és a hipotézis fokozatos kialakulása.”

Bár a tudományban a kvantitatív–kvalitatív dichotómia még mindig jelen van, egyre többen megkérdőjelezzik a valódi szembenállást, és inkább úgy tekintenek a kétféle megközelítésre, mint egymást kiegészítő elemek egy-egy kutatási probléma megközelítésében (Szabolcs, 2001, 87–94. o.). Elsősorban a konstruktivista tudományfelfogás képviselői (vö. Nahalka, 2003a) tartják felülvizsgálandónak a pozitivist és az értelmezői kutatás merev szétválasztását, és inkább a kettő átjárhatóságát hangsúlyozzák. A nemzetközi és a hazai szakirodalomban is megjelentek azok a kevert

módszerű (*mixed-method*) kutatások, amelyekben mindkét stratégia módszereit alkalmazzák.

Empirikus kutatásom során – akárcsak az elméleti kutatás esetében – a hangsúly elsősorban a jelenségek többszemponútú feltárására, bemutatására és értelmezésére helyeződött, és nem különböző, előre megfogalmazott hipotézisek tesztelésére. A megbízhatóság (*reliabilitás*) és az érvényesség (*validitás*) biztosítása érdekében módszertani triangulációt alkalmaztam, tehát többféle technikát, módszert (írásbeli kikérdezés, egyéni szóbeli kikérdezés, csoportos szóbeli kikérdezés, megfigyelés) használtam a fő kutatási kérdések vizsgálatára. Úgy véltem, hogy egyetlen módszer amúgy sem lenne képes teljes mértékben feltárni a vizsgált problémát, így az alapvetően kvalitatív jellegű kutatást kvantitatív módszerekkel is kiegészítettem. A több különböző technika együttes, párhuzamos alkalmazása reményem szerint hozzájárul az eredmények megbízhatóságához, és azok árnyalt, minél sokoldalúbb feldolgozásához és elemzéséhez.

A kutatás során az információgyűjtést kérdőíves felméréssel és félig strukturált egyéni és csoportos interjúkkal végeztem. Mind az írásbeli, mind a szóbeli kikérdezés során elsősorban a magyartanárok és a magyartanár szakos hallgatók pedagógiai nézeteit, az irodalomtanításról és a populáris irodalomról alkotott véleményét, jelenlegi vagy tervezett tanítási gyakorlatukra vonatkozó elgondolásaikat igyekeztem feltérképezni. A fő kutatási kérdések arra irányultak, hogy az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában tanító magyartanárok és leendő magyartanárok miként vélekednek szaktárgyukról, mit tartanak az irodalomtanítás legfőbb céljának, fókuszának, problémáinak és erősségeinek, hogyan látják a kötelező olvasmányok kérdését, milyen nézeteket vallanak a populáris irodalomról, és milyen gyakran tanítanak ilyen jellegű műveket.

Richardson (1996, 103–104. o.) úgy definiálja a nézeteket, mint a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját, amelyek olyan igaznak vélt feltételezések és feltevések a világról, amelyek befolyásolják saját ítéleteinket, mások megítélését, és amelyeket felhasználunk döntéseink során. A nézetek forrása elsősorban a személyes és iskolai tapasztalat. A nézetek meghatározzák a cselekedeteket, viszont a cselekedetek során szerzett tapasztalatok és reflexiók is hatnak a nézetekre. Pajares (1992, 324–325. o.) azt hangsúlyozza, hogy a nézetek meglehetősen korán kialakulnak, és csak nehezen változnak meg, továbbá a nézetrendszer adaptív funkcióval rendelkezik, tehát hozzásegíti az egyént az ön- és világismeret magasabb fokához. A tudás és a különböző nézetek szorosan összefonódnak, és a nézetek egyfajta szűrővé válva meghatározzák az újabb jelenségek befogadását és értelmezését is, így az egyén nézetei jelentősen befolyást

gyakorolnak a viselkedésre is. Amennyiben pedagógusokra és leendő pedagógusokra szűkítjük a vizsgálatot, megállapítható, hogy amikor a diák bekerül a felsőoktatásba, addigra a tanításról való nézetei már kialakultak.

Falus Iván (2001, 23. o.) is amellett érvel, hogy „a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé explicit, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket.” Hangsúlyozza, hogy nemcsak a gyakorló tanárok, hanem már a tanárjelöltek is kialakult nézetrendszerrel rendelkeznek, amelyek alapvetően öt, egymással összefüggő kérdéskört érintenek: 1. a tanulók és a tanulás, 2. a tanítás, 3. a tantárgy és a tananyag, 4. a tanítás tanulása, 5. önmaguk és a tanári szerep.

A pedagógusképzés szempontjából azért is különösen fontos a nézetek vizsgálata, mert a tanárjelöltek nézetei egyfajta szűrőként, filterként funkcionálnak, és ezáltal nagymértékben befolyásolják a képzés eredményességét; meghatározzák, hogy a hallgatók mit és milyen mértékben sajátítanak el tanulmányaik során. A tanárképzés hatékonysága érdekében tehát kiemelt jelentőségű a hallgatók rejtett nézeteinek feltárása, vizsgálata, és szükség esetén módosítása (Pajares, 1992; Bárdossy és Dudás, 2011). Nahalka István (2003b, 29. o.) a tanárképzés egyik alapvető céljaként és a modern, konstruktivista alapokon nyugvó tanítási gyakorlat elterjedésének egyik előfeltételként határozza meg a hallgatók nézeteinek feltárását és alakítását: „A hallgatók számára biztosítani kell, hogy megismerjék saját álláspontjuk, elképzeléseik, hiteik, elméleteik lényegét, ezeket összevethessék a tradicionális vagy újabb elméletekkel, amelyeket a pedagógia kidolgozott, biztosítani kell a választás lehetőségét, a saját, kiforrott elképzelések konstrukcióját.”

A magyartanárok és a leendő magyartanárok pedagógiai nézeteinek feltárása érdekében többlépcsős empirikus kutatást alkalmaztam, amelynek alapozó fázisában fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat vettem fel magyartanár szakos egyetemi hallgatókkal. A vizsgálat következő szakaszában online kérdőíves felmérést végeztem magyartanárok és magyartanár szakos egyetemi hallgatók körében, ezt követően pedig egy szűkített mintán folytattam a kutatást: félig strukturált, személyes interjúk során vizsgáltam a tanárok és hallgatók szaktárgyukra vonatkozó nézeteit. A vizsgálat populáris műveket feldolgozó tanórák megfigyelésével zárult. A témában jártas személyek többfordulós megkérdezése némiképp a Delphi-felmérés módszertanával rokonítható. A kutatás során kiemelt figyelmet fordítottam a kutatásetikai normák betartására, így csak olyan személyek vettek részt a felmérésben, akik a kutatás céljának ismeretében előzetesen beleegyezésüket adták. Ennek lehet némi torzító hatása az eredmények tekintetében, hiszen

valószínűsíthető, hogy elsősorban azok vállalták a részvételt, akik maguk is érdeklődnek a téma iránt, és nem zárkóznak el a populáris irodalom tanításától. Mivel a kutatás egyes szakaszai egymásra épültek, egymásból fejlődtek, elemzésük során is megőriztem ezt a fajta sorrendiséget, minden esetben kiemelve az eredmények közötti hasonlóságokat és különbségeket.

8.2 A kutatás előzményei

A tantárgyak sorában az irodalom népszerűsége fokozatosan csökken a diákok körében. Az országos szintű attitűdfelmérések eredményeit összehasonlítva megállapítható, hogy míg korábban az irodalom a gyermekek legkedveltebb tantárgyai közé tartozott, az ezredfordulóra jelentősen visszaesett, a nyelvtan pedig egyenesen a legkevésbé preferált tárgyak közé került (Csapó, 2000). A jelenlegi iskolai irodalmi kánon megújítása szempontjából kiemelt jelentőségű a magyartanárok és a leendő magyartanárok véleménye, hozzáállása, attitűdje a populáris regiszter tananyagba integrálását illetően, hiszen – a központi szabályozások mellett – főként rajtuk múlik, hogy mi kerülhet a kötelező olvasmányok közé. Ahhoz, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy területén jelentősebb változás következzen be, elengedhetetlen a pedagógusok attitűdjeinek, értékpreferenciáinak és módszertani gyakorlatának átalakulása. Fontos, hogy a magyartanárok otthonosan mozogjanak a klasszikus, a modern és a populáris kultúrában, és képesek legyenek megszerettetni a gyerekekkel az olvasást, és funkcionális szépirodalom-használatra nevelni diákjaikat.

8.2.1 A 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai

2002-ben az általános iskolában, 2003-ban pedig a középfokú oktatásban végeztek a tantárgyak helyzetét feltáró kutatást az Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központjában. Mindkét felmérés annak az obszervációs kutatásnak volt a része, mely azt vizsgálta, hogy a kilencvenes évek tartalmi szabályozási, modernizációs változásai hogyan hatottak a tantárgyak tanítására, és milyen fejlesztési feladatok szükségesek még az egyes tantárgyakat illetően és a magyar tantárgyi rendszer egészében. A kutatás elsődleges célja az volt, hogy feltérképezze, hogyan látják a magyartanárok a tanítás jelenlegi helyzetét, mi az, ami leginkább segítené munkájukat, milyen problémákkal küzdenek, min változtatnának legszívesebben.

A kérdőív kitért a tantárgy legfontosabb kihívásainak, problémáinak vizsgálatára, a kereszttantervi követelmények megvalósítására, a taneszközök értékelésére, a szakmai továbbképzési igények felmérésére, a módszertani gyakorlat és értékelési eljárások

feltérképezésére, a könyvtár- és számítógép-használati szokásokra, a tanulói képességek megítélésre és a tantárgy speciális elemeinek vizsgálatára. A felmérés a tantárgyat érintő legfontosabb kérdéseket a pedagógusok, a magyartanárok perspektívájából kutatta és értékelte.

A felmérés 200 magyarországi, nappali képzést nyújtó, a 14–18 éves korosztályt oktató középiskolát érintő mintán történt. A magyar nyelv és irodalom tantárgy esetében 173 pedagógus válaszát felhasználva végezték a vizsgálatot. A mintavétel során fontos szempont volt, hogy az ország összes megyéje, különböző típusú települések és iskolák egyaránt képviseltessék magukat. A kutatás írásbeli kikérdezéssel, felderítő típusú kérdőíves vizsgálattal történt. A kérdőívek két részből álltak: egy közös, minden tantárgy esetében azonos részből és egy tantárgyspecifikus kérdéskörből. Ez utóbbiban tették fel azokat a kérdéseket, melyek csak az adott tantárgy esetében relevánsak. Nyitott és zárt kérdések egyaránt szerepeltek a kérdőívben, akárcsak rangsorolást igénylő és intenzitáskérdések.

A kérdőív kitért a tantárgy megítélésére és legsúlyosabb problémáinak, kihívásainak vizsgálatára. A pedagógusoknak három olyan konkrét problémát kellett megnevezniük a tantárgyuk egészével kapcsolatban, amelyet a legsúlyosabbnak ítélnék, majd külön az irodalomtanítás és külön a nyelvtanítás három-három legfontosabb kihívását jelölhették meg, illetve hogy mely témakörök esetében szűkítenék, és melyek esetén bővítenék a tananyagot. A legfontosabb problémának azt látják a pedagógusok, hogy a diákok keveset olvasnak, és nem is szeretnek olvasni, helyesírásuk kívánnivalót hagy maga után, alapkészségeik hiányosak, a szövegértés terén komoly lemaradásaik vannak. Mindezek mellett a tanároknak túl sok ismeretet kell átadniuk, és ehhez nem áll rendelkezésre kellő idő. Ennek ellenére a tananyag szűkítésével és bővítésével kapcsolatos kérdés esetében a legviszafogottabbak az elhagyandó témákat illetően voltak, míg a bővítésre határozott elképzelések jelentek meg. A magyartanárok a jelenkori irodalom tanítását sokkal fontosabbnak tartanak a régi irodalom dominanciája helyett.

A pedagógusoknak ötfokú skálán kellett megjelölniük, hogy szerintük a szülők és a diákok mennyire tartják fontosnak a tantárgyat. Itt releváns eltérés mutatkozott az egy évvel korábbi általános iskolai eredményekhez képest. A tanárok szerint a szülők és a diákok egyaránt kedvezőtlenebbül ítélik meg a tantárgyat a középiskolában. Az összes tantárgy átlagához képest a magyar nyelv és irodalom még mindig átlag feletti megítélést kapott, ám minél magasabb korosztályról beszélünk, a tantárgy presztízse annál jobban csökken.

A kutatás során nyert adatok alapján elmondható, hogy a megkérdezett pedagógusok a magyar nyelv és irodalom tantárggyal kapcsolatban a legfontosabb feladatnak a szövegértés és a nyelvi kompetencia fejlesztését, a tantárgyak közötti együttműködés kialakítását és a képességfejlesztő tankönyvek megjelentetését tartják. Ezek a prioritások azért is lényegesek, mivel a tanárok szemléletváltásának kezdetét jelzik, viszont a konkrét tanítási gyakorlatra irányuló kérdésekre adott válaszokból az látszik, hogy még nem találják a hatékony tanítási formákat a tantárgyat érő kihívások leküzdésére.

A legfontosabb kérdésekben, problémákban alig mutatható ki különbség az általános iskola és középiskola között. A keresztintantervi követelmények vonatkozásában tisztában vannak a tanárok a magyar nyelv és irodalom tantárgy kitüntetett helyzetével, érzik a hiányosságait a módszertani felkészültségükben, elsősorban ilyen témájú továbbképzéseken vennének részt, és főként a gyakorlatorientált képzési formákat választanák. A tanórai munkát a frontális tanulásszervezési forma határozza meg, az értékelés eszközei és módszerei is ezt szolgálják. A tanárok munkájuk során tankönyvcentrikusak, az informatikai eszközök használatának fontosságát viszont még nem érzékelik. Látják az iskola befejezésekor fontos képességek jelentőségét, ennek ellenére az iskolai évek alatt inkább azokat a készségeket részesítik előnyben, melyek segítségével a tanulók maximális együttműködéssel képesek a tananyag elsajátítására.

A felmérés megerősítette, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy korszerűsítésre szorul. A megkérdezett tanárok véleménye szerint a tantárgy megítélése a diákok körében fokozatosan romlik. A pedagógusok is érzik a megváltozott körülmények hatását, de hatékony megoldásokat még nem találtak a problémákra. Hiányoznak a motiváló, az idővel arányos tananyagtartalmú tankönyvek, az IKT lehetőségeit kihasználó taneszközök. A magyartanárokat tovább kellene képezni a korszerű tanulásszervezési módszerek területén, illetve az IKT alkalmazását illetően. A tantárgy keretei között a szövegértési és olvasási képességek fejlesztése mellett a kreatív szövegalkotási gyakorlatokra is minél több lehetőséget kellene biztosítani. A kötelező olvasmányok között nagyobb arányban kellene szerepelni a diákokat érdeklő olvasmányoknak, ifjúsági irodalomnak, amelyek segítségével talán közelebb lehetne hozni őket az irodalom megértéséhez és megszerettetéséhez (Kerber, 2004).

8.2.2 A 2005-ös obszervációs felmérés eredményei

A korábbi kutatási eredményeket erősítette meg az az obszervációs felmérés is, amelyet a tantárgyak általános helyzetét áttekintő vizsgálatokat követően, 2005-ben

végeztek (Gordon Györi, 2006b). A kutatás fő célja az volt, hogy a hazai magyartanárok pedagógiai gyakorlatába nyújtson bepillantást, feltárja a magyartanárok általános pedagógiai értékpreferenciáját, módszertani készletmintáját és felfogását saját tantárgyukról. A vizsgálatban 276 magyartanárt kérdeztek meg, 245 nőt és 31 férfit, 146 általános iskolai és 130 középiskolai tanárt. A megkérdezettek viszonylag nagy tapasztalattal rendelkező tanárok voltak, átlagéletkoruk meghaladta a 43 évet, átlagosan már több mint 19 éve dolgoztak a pályán, és több mint 13 éve dolgoztak ugyanazon a munkahelyen. A vizsgálat többek között kitért a tanárok továbbképzéseken való részvételére, a többi szaktanárral való együttműködés lehetőségeire, a heti időmérleg alakulására, az alkalmazott módszerekre, értékelési formákra és a pedagógusok értékrendjére.

A kutatás során rákérdeztek a preferált tanítási módszerekre, és az eredmények alapján elmondható, hogy a tanórákon alkalmazott leggyakoribb módszerek közé a magyarázat, a megbeszélés, beszélgetés és az egyéni munka került, tehát leginkább a tanárközpontú, a frontális munkaformák dominálnak a magyarórán. A csoportmunka, a páros munka és a verseny ritkán alkalmazott tanulásszervezési módok közé tartozik a magyartanításban. Úgy tűnik, hogy a tanárok nem ismerik eléggé a csoportmunka jellemző folyamatait, és nem bíznak kellőképpen diákjaik önszervező képességében, viszont a válaszaik azt mutatják, hogy látják a csoportmunka pozitív hatásait, és kevésbé fókuszálnak az esetleges hátrányaira vagy nehézségeire. A középiskolai magyartanárok nagyobb arányban nevezték meg a differenciálás és a kooperatív technikák alkalmazásának nehézségeit, és nagy részük úgy nyilatkozott, hogy a tanárképzés során nem készítették fel őket az ilyen jellegű feladatokra.

A felmérés kitért arra is, hogy milyen módszereket részesítenek előnyben egyes konkrét tanítási szituáció szakmai-pedagógiai dilemmáinak megoldásakor. Négy-négy pedagógiai helyzetre kellett megoldást találniuk az általános iskolai és a középiskolai magyartanároknak, melyek közül kettő specifikus, kettő pedig általánosabb, valamennyi tanítási fokon dolgozó pedagógusnak szóló volt. A tanárok a legtöbb esetben feltűnően magas százalékokban elutasították a tankönyvi szöveg segítségül hívását, tehát úgy tűnik, a tankönyv nem tud hatékony segítséget nyújtani a tanároknak a tanórán felmerülő összetettebb értelmezési és fogalomértési kérdésekben. Ugyancsak ritkán alkalmazták a kreatív szövegalkotást, akárcsak a logikai ábrákat, táblázatokat, sőt olykor az analóg, vagy a témához kapcsolódó (szépirodalmi vagy nem szépirodalmi) szövegek olvasásának lehetőségét is elutasították a magyartanárok. Szívesen alkalmaznának azonban a hétköznapi életből, a gyerekek saját tapasztalataiból vett analógiás példákat, hatékonyan

minősítették a műegész jelentése felől induló megközelítést valamely nyelvi-fogalmi probléma vagy értelmezésbeli bizonytalanság tisztázására, és úgy vélték, hogy egy adott fogalom megértését segítheti a fogalom általános elméletének megismertetése.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a magyartanárok viszonylag kevés szakmai kapcsolatot tartanak fenn a kollégákkal, és a szakmai megújulásra sem törekszenek kifejezetten. Viszonylag ritkán vesznek részt szakmai továbbképzéseken, és a jövőre tekintve sem igen terveznek ilyesmit. Nem ismerik jól, és inkább csak ritkán alkalmazzák a tanórai munka során a számítógépet, az internetet és más egyéb hasonló technikákat, és nem is igazán motiválnak abban, hogy ezeket magasabb szinten elsajátítsák. Sok időt töltenek tanórán kívüli, de az oktatáshoz kapcsolódó tevékenységgel, (például dolgozatok előkészítése, javítása, órai felkészülés). Számos fontos emberi értéket igyekeznek fejleszteni a tanórákon, különösen a kommunikációs készségek fejlesztését tartják lényegesnek, de kiemelt szerepet szánnak a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének és az alapvető szociális készségek fejlesztésének is. A tanítási módszerek közül jellemzően a magyarázatot, a megbeszélést és az egyéni munkát alkalmazzák, ritkábban élnek a szemléltetés, a vita, a csoportmunka, a projekt-módszerrel és az internetes, számítógépes tanítás módszereik lehetőségeivel. Bár nem túl gyakran alkalmazzák a csoportmunka módszerét, látják a legfontosabb értékeit, viszont számos olyan akadályt éreznek – különösen a középiskolai tanárok –, amely megnehezíti számukra a differenciálás és a kooperatív technikák használatát. A magyartanárok egy része kifejezetten elutasítja a projektmódszert (Gordon Győri, 2006b).

A vizsgálati eredmények rávilágítottak a tanítási gyakorlatbeli modernizáció lassúságára, amely folyamatosan növeli a gyerek saját és az iskola kultúrája közötti távolságot. Ennek hosszú távú hatásai pedig túlmutatnak az iskolai és iskolán kívüli világ kettősségén, és általában a tudáshoz, a munkához, a kultúrához kapcsolódóan is hasonlóan negatív attitűdöt alakíthatnak ki (Gordon Győri, 2006b).

A magyartanárokat monitorozó hazai vizsgálatok rámutattak arra, hogy az évek óta pályán lévő pedagógusok módszertani felkészültsége, attitűdje, értékrendje csak nagyon lassan és kis mértékben változik. Valódi átalakulást a tanári gyakorlat terén talán csak a következő tanárgenerációktól várhatunk. Érdeemes tehát megvizsgálni most, 10-15 évvel a korábbi felméréseket követően, hogy miként viszonyulnak ezekhez a kérdésekhez a magyartanárok és a leendő magyartanárok. A kutatási eredmények összehasonlíthatósága érdekében a korábbi vizsgálatok egyes kérdéseit mind az interjúk, mind a kérdőíves felmérés során megismételtem.

8.3 Magyartanár szakos hallgatók körében végzett csoportos interjúk

2017 és 2018 tavaszán az ELTE Bölcsészettudományi karának harmadéves magyartanár szakos hallgatóinak körében készítettem csoportos interjúkat az irodalomtanítás jelenlegi helyzetéről, a kötelező olvasmányok kérdéséről és a jövőbeli munkájukra vonatkozó céljaikról, törekvéseikről.¹¹ A felmérésben összesen huszonöt azonos korú hallgató vett részt, tizennyolc nő és hét férfi.

„A fókuszcsoport olyan kiscsoport, amelyet egy kutató abból a célból hív össze, hogy a résztvevők gondolatait, érzéseit, meglátásait megismerje egy meghatározott témára vonatkozóan” – írja Szokolszky Ágnes (2004, 277. o.) a csoportos interjú meghatározása során. Nádaszi Mária (2004) úgy fogalmaz, hogy ez a fajta interjú alkalmas a „kollektív tudás” és a közvélemény megragadására, a csoportvélemény kialakulásának feltárására, illetve az egyének csoportfolyamatoktól való függésének megfigyelésére. Arra kell törekedni, hogy az interjúba bevont csoport hétköznapi, természetes egység legyen, és olyan kérdés kerüljön tárgyalásra, amely a csoport számára újszerű, ellentmondásos és vitaindító. Ennek érdekében a vizsgálati személyek egy-egy egyetemi szemináriumi csoport tagjai voltak, hetek, hónapok óta ismerték egymást, és csoportként is hatékony tudtak együttműködni, kommunikálni.

8.3.1 A magyartanítás legfőbb problémái

Abban minden megkérdezett hallgató egyetértett, hogy a magyartanítást jelenleg súlyos problémák terhelik, melyek egyik legfőbb oka az iskolai irodalmi kánonban keresendő. A kötelező olvasmányok évtizedek óta szinte teljesen változatlan listája egyre távolabb kerül a diákok saját világától, és ahelyett hogy hozzásegítené őket az olvasás, az irodalom megkedveléséhez, inkább elriasztó hatással bír. Az egyik hallgató szerint napjaink magyaróráinak egyik legnagyobb kihívása, hogy hogyan, milyen módon érjük el, hogy diákjaink könyvet kérjenek ajándékba; hogy rendszeres könyvtárlátogatók legyenek; hogy a kijelölt kötelező olvasmányt otthon kézbe vegyék, elolvassák. Viszont – ahogy egy másik adatközlő fogalmazott – a jelenleg előírt tematika, kötelezően megtanítandó tananyag, olvasandó és elemzendő szövegek mennyisége, mindez kiegészítve irodalomtörténeti, életrajzi, művészettörténeti vonatkozásokkal, olyan feszített tempót diktál mind a tanárok, mind a diákok számára, amely szinte kizárja az élményszerű irodalomtanítást.

¹¹ Az interjúk során feltett kérdéseket az *I. sz. melléklet* tartalmazza.

Egy másik leendő tanár pedig így fogalmazta meg a probléma forrását: „A közoktatásban gyermekeket tanítunk. Az ifjúságot tanítjuk. Mindeközben milyen ironikus, hogy azzal kell szembesülnünk, hogy szinte egyáltalán nem tanítunk nekik gyermek- és ifjúsági irodalmat. Ez mindenképpen probléma, hiszen így pont azt hagyjuk ki a tanításból, ami a leginkább róluk szól, a saját, megelevenedő világukat. Mintha ezzel tovább mélyítenénk köztük és az irodalom közt húzódó árkokat. Nem építünk hidat, és ez sok esetben hiányzik. Éppen ezért semmiképpen sem lehet jó stratégia, amivel a jelenlegi rendszer operál.”

Többen is osztották azt a véleményt, hogy tanárok generációi ragaszkodnak évről évre ugyanazokhoz az olvasmányokhoz, holott a gyerekek sokat változtak az utóbbi időben. Saját élményeik alapján is érzékelik, hogy már az ő generációjuk is másképp nőtt fel, más dolgok érdekelték, mással foglalkoztak szívesen, és ez a változás azóta sem állt meg. Fel is tették a kérdést, hogy vajon miért gondoljuk akkor, hogy ugyanazok az irodalmi művek kelti fel majd a mai diákok érdeklődését, mint a szüleiknek, nagyszüleiknek szánt olvasmányok? Tisztában vannak vele, hogy tanárként ők fogják képezni a jövő generációját, de ehhez nekik maguknak is változniuk, változtatniuk kell.

A hallgatók tehát nagyon is tisztában vannak a szaktárgyukhoz kapcsolódó nehézségekkel, és a változtatás igénye is egyértelműen felmerült bennük. Arról viszont, hogy milyen módon és milyen mértékben tudnának javítani a helyzeten, már megoszlottak a vélemények.

8.3.2 Lehetséges megoldások, javaslatok

Volt, aki úgy vélte, hogy bár a kötelezően előírt tananyag koncepciója sűrű, és a legtöbb magyartanár még annak az anyagnak az átadását sem tudja befejezni, amely eleve kitűzött célként van előírva számára, mégis helyet kell szorítani a kánonból eddig kiszoruló műveknek, köztük kiemelten a populáris irodalomnak. A magyartanárok személyes felelősségét és szabadságát hangsúlyozva így fogalmazott az egyik hallgató: „Ha majd tanítani fogok, akkor mindenképp szeretnék populáris irodalmat is tanítani. Gyermek- és ifjúsági regényeket. Meg lírát. Csupa kortárs dolgot, ami lefedi a jelent, ami reflektál mindarra, amit a diákok épp látnak, és épp megélnék. Meg amit én is épp látok, és épp megélek. A jelent szeretném tanítani, így nem is lehetne más választásom, mint kibővíteni, megváltoztatni a kerettanterv által nyújtott lehetőségeket. Ez az én szabadságom, az én időm, meg a diákok szabadsága és ideje.”

A kortárs irodalom tanításának igénye több hallgatóban is felmerült, hiszen ezeknek a műveknek a témája és nyelvezetük aktualitása intenzívebb kapcsolat lehetőségét kínálja

a diákoknak az irodalmi szöveggel, a befogadói involváltság pedig nem csupán az adott műhöz, problémához, alkotóhoz, hanem magához az irodalomhoz, az olvasáshoz is nagyobb mértékű közeledést eredményezhet (Szakács, 2010). Egybehangzóan úgy vélték, hogy az ilyen jellegű irodalomnak is jelen kellene lennie minden évfolyamban. Ezt azonban nem a korábbi olvasmányok teljes cseréjével valósítanák meg, hanem intertextuális kapcsolódási pontok mentén hoznák léte a hagyományos, „tankönyvi” és az újabb, „nem tankönyvi” irodalom szintézisét.

Többen is egyetértettek abban, hogy a gimnáziumi irodalomoktatást érő kritikák visszatérő eleme a kronológia kizárólagossá tétele a tananyag szervezésében. A kutatás egyik résztvevője mindenképp szeretne majd arra is kísérletet tenni, hogy párbeszédbe állítson egymással olyan szövegeket, amelyek – bár keletkezési idejük között akár évszázadok, évezredek is lehetnek – tematikus-motivikus szinten kapcsolódnak egymáshoz: „Valós problémának tűnik, hogy a kilencedikes, a gimnáziumba frissen érkezett diákok először az antikvitas műveivel találkoznak, amelyek valószínűleg kevésbé motiválóak, vonzóak a számukra, mint például a Nyugat irodalma, amellyel nyolcadik osztályban fejezték be irodalmi tanulmányaikat. Ezt a váltást könnyíthetjük meg, ha a homéroszi eposzok, vagy más, antik görög mitológiát feldolgozó szövegek mellé helyezünk kortárs műveket. Ez az eljárás különösen alkalmas az antikvitas témakörének lezárására, mint kitekintés, továbbgondolás, ami azt is megmutathatja, mennyiben életszerűek, aktuálisak napjainkban az ókori szövegek. Különösen fontosnak tartom az intertextualitás fogalmának minél korábbi ismertetését, hiszen az irodalomfogalom egyik meghatározó komponense a szövegköztiség.”

Volt azonban olyan vélemény is, ami ezzel ellentmondva, nem tartja jó stratégiának az iskolai olvasmányok kiegészítését, mivel a kötelező tananyag mennyisége miatt egyszerűen nem maradna rá idő. „Nem érzem azt, hogy jót tennék azzal, ha plusz művekkel egészítem ki az egyébként is teljesíthetetlennek látszó szövegkorpuszt” – mondta az egyik hallgató.

Másrészt felmerült annak a nehézsége is, hogy a kánonba újonnan beemelt művek feldolgozása sem olyan egyszerű, mint a tankönyvekkel, módszertani segédletekkel meg támogatott művek tanítása. Az egyik hallgató így fogalmazta meg a problematikát: „Új szöveget nincs értelme bevinni órára, ha az utána nem lesz alaposan feldolgozva, elhelyezve a gyerekek fejében, tudásrendszerében. Ha a diákok szívesen olvasnak például egy regényt, biztosan örülnének is, ha egyszer azt kapnák kötelező olvasmánynak. Biztosan elolvasnák, bár egyébként is olvassák. És utána beszélgetünk róla a magyarórán? Miről? Hogyan? Nem áthidalhatatlan probléma és megválaszolhatatlan

kérdések, de nagy erőfeszítést igényel a pedagógus részéről, hogy felkészüljön egy ilyen órára, ráadásul nem túlságosan kilépve a követendő tematikából.”

A rendszerszintű változás szükségességét hangsúlyozta több hallgató is. Szerintük megoldást jelenthetne, ha a tanárok szakíthatnának a kronologikus irodalomtanítással, és a műveket tematikus egységekben tanítanák. Így sokkal könnyebben beilleszthetők lennének a tananyagba a diákok ízléséhez közelálló művek is. Volt olyan vélemény is, hogy meg kellene szüntetni a kötelező olvasmányok évfolyamokra bontott felosztását, sőt az általános és középiskolában tanítandó művek elkülönítését is, rugalmasságot, könnyebb átjárást biztosítva ezzel az olvasmányok között (például *A kőszívű ember fiai* című Jókai-regény, ami jelenleg általános iskolai tananyag, átvihető lenne a középiskolai olvasmányok közé).

Abban egyetértés mutatkozott, hogy az ilyen jellegű módosításokhoz nélkülözhetetlen a jelenlegi Alap- és Kerettanterv átalakítása. Az egyik hallgató mindezt így foglalta össze: „Megoldást azt jelentene, ha az oktatáspolitikai döntéshozók hallgatnának a szakmára, és kicsit nyitottabbak lennének azokra a javaslatokra, melyek a kötelezők felülvizsgálatát célozzák meg. El kellene dönten, hogy mi is a valódi cél: hogy megszerettessük az olvasást a diákokkal, vagy hogy továbbra is a hagyományos kötelező olvasmányokat erőltessük rájuk, még ha közben emiatt meg is gyűlölik az irodalmat.”

Felmerült azonban a kérdés, hogy mit tehet a tanár az irodalomtanítás tartalmi megújítása érdekében a jelenlegi rendszer keretein belül; meddig terjed az ő személyes szabadsága a módosítások terén. A kötelező olvasmányok listájának kortárs és populáris művekkel való kiegészítésén túl szóba került a különböző irodalomközvetítési modellekkel való kísérletezés lehetősége is. Az egyik hallgató a befogadóközpontú-modell előnyeit hangsúlyozta, amely az olvasót állítja az értelmezés fókuszába, tehát a feldolgozni kívánt szövegrészletet, regényt, novellát mint személyes ügyet, a befogadóval való kapcsolódási pontokat, az érintettséget, valamint az azonosulás lehetőségét kívánja megteremteni (Pethőné Nagy, 2005). Véleményét így foglalta össze: „Tanárként számolnunk kell azzal, hogy a velünk szemben ülő diákok kamaszok, nem pedig felnőtt olvasók. Figyelembe kell vennünk a kamaszok pszichológiai sajátosságait (pl. az önmagunk megismerésének a vágyát, az énközpontúságot, a belső világ iránti fokozott érdeklődését), és olyan olvasmányokat, szövegeket választani számukra, amelyek biztosítják az azonosulás lehetőségét. Tudnunk kell otthonosan mozogni a kortárs ifjúsági irodalom területén.”

A legtöbb hallgató egyetértett abban, hogy elsősorban az olvasás megszerettetése miatt lenne szükséges az iskolai irodalmi kánont a diákokhoz közelebb álló, populáris

művekkel kiegészíteni: „Mielőtt olyan művekkel bombázzuk a diákokat, amelyeket annak idején mi magunk is nehézkesen olvastunk, fontos lenne szem előtt tartani, hogy megszeretessük az olvasást. Az irodalmi műveltség előfeltétele az olvasás szeretete. Valódi olvasmányélmények nélkül mindaz, amit meg szeretnénk tanítani, csak bemagolandó, száraz adatok tömkelege lesz számukra, amit az iskolából kilépve el is felejtene. Az irodalom az életre tanít. A tanár feladata, hogy segítsen a diákoknak megtalálni azokat a műveket, amelyek megszólítják őket, adnak számukra valamit.”

8.3.3 Új művek az iskolai olvasmányok között

Arra a kérdésre, hogy melyek azok a konkrét művek, amelyeket ők maguk szívesen taníttatnának majd, amelyekkel kiegészítenék az iskolai olvasmányok sorát, számos populáris művet felsoroltak válaszként. Ezek jellemzően az utóbbi néhány évben megjelenő, népszerű prózai alkotások, elsősorban regények voltak. Feltűnően sok volt köztük a fantasy (pl. J. R. R. Tolkien: *A Gyűrűk Ura*, C. S. Lewis: *Narnia krónikái*, J. K. Rowling: *Harry Potter-sorozat*, Lois Lowry: *Az emlékek őre*, Suzanne Collins: *Az éhezők viadala*), amelyet azzal indokoltak, hogy hiányolják a fantasy-irodalmat a magyarórán, hiszen rengeteg olyan mű szerepel a kánonban, amely a múltban játszódik, de csak alig-alig akad olyan, amely egy jövőben elképzelt világról szól. Egyetértettek abban, hogy a fantasy is helyet érdemelne az irodalomoktatásban. Az egyik hallgató így indokolta választát: „A jelenlegi irodalmi kánonban alig jut hely a képzelet szülte világokat bemutató műveknek. A diákok alig találkoznak olyan irodalmi alkotásokkal, amelyekben a fikatív elemek nem mesei keretben jelennek meg. Saját tapasztalatból tudom, hogy egy tizenéves számára milyen nagy segítséget jelenthet a fantasy-világok nyújtotta menedék, ami kiszakítja egy kicsit a hétköznapi életből, szórakoztatja, örömet okoz neki. Ezek a művek sok esetben ugyanolyan morális töltettel rendelkeznek, mint az általánosan elfogadott, hagyományos kötelező olvasmányok.”

A szóba kerülő művek másik része inkább a diákok hétköznapi tapasztalatait feldolgozó ifjúsági prózairodalom közé sorolható (pl. Leiner Laura: *Szent Johanna Gimi*, James Lescage: *Trevor*, Vámos Miklós: *Kisfiúk és Nagyfiúk*, Kalapos Éva: *Massza*, Jeanne Teller: *Semmi*). Ezeknél a műveknél főként azt emelték ki a leendő tanárok, hogy olyan témákat dolgoznak fel, amelyek a diákokkal is nap mint nap megtörténnek, amit ők maguk is megtapasztalnak, izgatottan várnak, vagy amitől félnek. Emiatt könnyen bele tudják élni magukat a szereplők helyzetébe, úgy érzik, hogy nekik és róluk is szól a regény.

A hallgatók a populáris lírai műfajokat sem hagynák ki a tanórai feldolgozásból. Többen említették az egyre nagyobb népszerűségnek örvendő slam poetryt, amelyet kötetlensége, szabadsága miatt sokféle formában is beépítenék a tananyagba: „bevihető elsősorban kortárs művészetet feldolgozó órákra, az irodalom határterületeinek tárgyalásához is felhasználható, illetve egyes slamerek klasszikus irodalmi alkotásokat dolgoznak át, tehát az intertextualitás példájaként is használhatók, de akár egy slamer verseny is rendezhető az osztályban” – fogalmazta meg az egyik hallgató. Azon a véleményen voltak, hogy a főként hétköznapi témákat feldolgozó slam-szövegekkel könnyen azonosulni tudnak a diákok, felkelti az érdeklődésüket, közel érezhetik magukhoz. A slam poetry sokrétősége, összetettsége miatt még a rendkívül ingergazdag közegben felnövő, folyamatos impulzusokat igénylő újabb generációk számára is megragadó élmény lehet.

Mások a dalszövegeket emelték ki mint a populáris kultúra tanórai feldolgozásra is alkalmas, lírai elemeit. Arra hivatkoztak, hogy évszázadokon keresztül a vers és a dal szoros összefonódása volt jellemző, és ez csak a reneszánsz idején kezdett megváltozni. Az egyik hallgató az ókori viszonyokkal vont párhuzamot: „az ókori görögök a verset zene nélkül nem ismerték, de legalábbis nem adtak elő. ha belegondolunk, ma is így van ez. Nap mint nap hallgatunk zenét, amely a legtöbb esetben szöveget is tartalmaz – ez a szöveg pedig tulajdonképpen megzenésített vers. Akkor miért van az, hogy irodalomórán általában nem esik szó dalokról, dalszövegekről?”

Volt, aki úgy vélte, hogy a kortárs dalszövegek sokkal közelebb állnak a diákokhoz, mint a nyomtatott versek. Mivel a diákok nagy része minden nap hallgat zenét, dalokat, természetes, otthonos művészeti kifejezés mód ez a számukra, és ha már az érdeklődés megvan iránta, sokkal könnyebb vele dolgozni is az órán. Kortárs problémákról szól, amelyek a diákokat érdekli, olyan módon, ahogyan ők azt szívesen befogadják. „Az igényesebb dalszövegek is mutathat fel irodalmi értékeket, ezért akár önmagában is elemezhetjük őket órán. Ha az irodalmi szövegek könnyebb megértetése a célunk, akkor kapcsolódási pontokat, párhuzamokat is kereshetünk a dalok és a kánonban szereplő irodalom között, ugyanúgy, mint amikor összehasonlítunk két verset. Ezzel közelebb is hozhatjuk hozzájuk az irodalmat” – érvelt az egyik adatközlő.

A hallgatók által említett művek alapján látható, hogy leginkább a diákokhoz közelálló irodalmi alkotásokat hiányolják az iskolai oktatásból. Egyértelműen érzékelik az iskolai és iskolán kívüli világ folyamatos távolodását, és majdani pedagógiai munkájuk során szeretnék ezen változtatni. Abban a tekintetben azonban nem volt egységes az álláspontjuk, hogy ezeket a változásokat miként lehetne megvalósítani. A többség úgy

vélte, hogy önerőből, egyénileg is képes lesz majd tenni azért, hogy a diákjai közelebb kerüljenek az irodalomhoz, az olvasás szeretetéhez. Néhányan viszont azon a véleményen voltak, hogy valódi változás csak rendszerszintű módosítások hatására következhet be, hiszen a tananyag jelenlegi mennyisége és kötöttsége szinte lehetetlenné teszi az egyéni innovációt a pedagógiai munka során. Leendő tanárként mindannyian tisztában vannak saját, személyes felelősségükkel, viszont szakmai lehetőségeiket és szabadságukat illetően meglehetősen eltérő nézőpontokat képviselnek. A korábbi kutatási eredményeket megerősítve elmondható, hogy a leendő magyartanárok is látják a szaktárgyukat érintő problémákat, a változás szükségességét hangsúlyozzák, vannak is erre vonatkozó terveik, ötleteik, de a pontos megvalósítás szempontjából még bizonytalanok.

A csoportos interjúk eredményeit felhasználtam a 2018 őszén végzett kérdőíves felmérés kidolgozása során. A beszélgetések alkalmával felmerülő témákra az írásbeli kikérdezés egyes pontjai is kitértek, és hasonló jellegű válaszok születtek.

8.4 Magyartanárok és magyartanár szakos hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés

2018. október–december között kérdőíves, keresztmetszeti vizsgálatot végeztem magyartanárok és magyartanár szakos hallgatók körében, összesen 217 fő bevonásával. 112 egyetemi hallgató (95 nő, 17 férfi, átlagéletkor: 22,48 év, SD = 2,26) és 105 magyartanár (91 nő, 14 férfi, átlagéletkor: 45,17 év, SD = 11,28) töltötte ki az online kérdőívet.¹² A kutatásban résztvevő hallgatók és pedagógusok életkori jellemzőit az 1. táblázat szemlélteti. A hallgatók életkora szűkebb intervallumban mozog, mivel a kutatásba való bekerülés feltétele volt a nappali tagozatos, magyartanár szakos aktív jogviszony megléte. A megkérdezett pedagógusok életkori eloszlását a 2. táblázat mutatja be. Az adatok alapján elmondható, hogy a kutatásban résztvevő magyartanárok életkori eloszlása kiegyenlített, közel ugyanannyian kerültek ki a 25–34, a 35–44, a 45–54 és az 55, illetve afölötti életkori kategóriából.

A megkérdezett hallgatók már maguk is a Z generáció tagjai, életkori szempontból homogénebb csoportot képeznek, mint a vizsgálatba bevont tanárok, akik között a X, Y, Z, de még az ún. Baby boom generáció tagjai is megtalálhatóak. A hallgatók mindegyike már osztatlan tanárképzésben tanul, míg a tanárok között a rendszerváltás előtt diplomát szerzők éppúgy képviseltették magukat, mint a duális (főiskolai és egyetemi)

¹² A hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés kérdéseit a II. sz. melléklet tartalmazza, a magyartanárok körében végzett felmérés kérdéseit pedig III. sz. melléklet.

tanárképzésben, illetve a Bologna-rendszerben végzettek, tehát nem csupán életkorukból adódóan, hanem például a felsőoktatási képzési rendszer szempontjából is heterogén csoportot alkotnak.

	Fő (N)	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Hallgatók	112	19	33	22,48	2,26
Pedagógusok	105	26	74	45,17	11,28

1. táblázat: A kutatásban résztvevő pedagógusok és hallgatók életkori jellemzői

	Fő (N)	Százalék
25-34 év	25	23,8
35-44 év	28	26,7
45-54 év	25	23,8
55- év	27	25,7
Összesen	105	100,0

2. táblázat: A kutatásban résztvevő pedagógusok életkori eloszlása

A kérdőíves kikérdezés eredményeinek általánosíthatósága érdekében a rétegzett mintavétel során reprezentativitásra törekedtem, ezért a KSH legfrissebb elérhető (2016-os) adataira támaszkodtam, és ezek alapján határoztam meg a mintába bekerülő oktatási intézményeket. A KSH pedagógusok és hallgatók számának területi eloszlásra vonatkozó adatait vettem alapul, illetve ezek százalékos arányát. A 2016–2017-es tanévben Magyarországon pedagógusként dolgozókra vonatkozó számadatokat, illetve a kutatásban résztvevő pedagógusok számának területi eloszlását a 3. táblázat szemlélteti. A minta kiválasztása során arra törekedtem, hogy minél inkább igazodjon az országos adatok eloszlási arányaihoz.

Régió	Pedagógusok száma (KSH)	Százalékos megoszlás	Megkérdezett pedagógusok száma	Százalékos megoszlás
Közép-Magyarország (Budapest, Pest megye)	47352	30,67%	31	29,52%
Közép-Dunántúl (Fejér, Komárom-Esztergom, Veszprém megye)	16393	10,62%	10	9,52%
Nyugat-Dunántúl (Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala megye)	14809	9,59%	11	10,48%
Dél-Dunántúl (Baranya, Somogy, Tolna megye)	14043	9,10%	10	9,52%
Észak-Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád megye)	18306	11,86%	14	13,33%
Észak-Alföld (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)	23808	15,42%	16	15,24%
Dél-Alföld (Bács-Kiskun, Békés, Csongrád megye)	19675	12,74%	13	12,38%

3. táblázat: A magyarországi pedagógusok száma és százalékos aránya területi eloszlás alapján (2016, KSH), és a kutatásban résztvevő pedagógusok száma és százalékos aránya

A hallgatói minta meghatározásánál ugyancsak a 2016–2017-es tanévre vonatkozó adatokat vettem alapul. A magyarországi felsőoktatásban nappali képzésben tanulókra vonatkozó számadatokat, illetve a kutatásban résztvevő magyartanár szakos hallgatók számának területi eloszlását a 4. táblázat szemlélteti. Ebben az esetben is arra törekedtem a minta kiválasztása során, hogy az minél inkább az országos adatok eloszlási arányait tükrözze.

Régió	Hallgatók száma	Százalékos megoszlás	Megkérdezett hallgatók száma	Százalékos megoszlás
Közép-Magyarország (Budapest, Pest megye)	116438	56,64%	66	58,93%
Közép-Dunántúl (Fejér, Komárom-Esztergom, Veszprém megye)	6351	3,09%	6	5,36%
Nyugat-Dunántúl (Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala megye)	11291	5,49%	4	3,57%
Dél-Dunántúl (Baranya, Somogy, Tolna megye)	17040	8,29%	8	7,14%
Észak-Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád megye)	9947	4,84%	7	6,25%
Észak-Alföld (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)	23515	11,44%	11	9,82%
Dél-Alföld (Bács-Kiskun, Békés, Csongrád megye)	20978	10,21%	10	8,93%

4. táblázat: A magyarországi nappali tagozatos hallgatók száma és százalékos aránya területi eloszlás alapján (2016, KSH), és a kutatásban résztvevő hallgatók száma és százalékos aránya

A vizsgálatban résztvevő pedagógusok és hallgatók lakóhely szerinti megoszlását az 5. táblázat mutatja be. Az adatok alapján elmondható, hogy mind a tanárok, mind a tanárjelöltek esetében a városban élők voltak a legnagyobb arányban. Ez az arány

különösen a tanárok között volt magas (43%), a hallgatóknál kiegyenlítettebbnek tűnik a lakóhely szerinti megoszlás.

Lakóhely típusa	Hallgatók (fő)	Hallgatók (%)	Tanárok (fő)	Tanárok (%)
Főváros	28	25%	18	17%
Megyeszékhely	26	23%	28	27%
Város	31	28%	45	43%
Község	27	24%	14	13%

5. táblázat: A kutatásban résztvevő tanárok és hallgatók lakóhely szerinti eloszlása

A pedagógusok esetében az intézménytípusokat a főbb öt iskolatípus alapján kategorizáltam. A megkérdezett magyartanárok intézménytípus szerinti megoszlását a 6. táblázat szemlélteti. A mintavétel során arra törekedtem, hogy a kutatásba bevont általános iskolai és középiskolai magyartanárok aránya hozzávetőlegesen 50-50% legyen. Ezt a kezdeti célkitűzést nem sikerült maradéktalanul teljesíteni, mivel a középiskolai – különösen a gimnáziumi – magyartanárok válaszadási hajlandósága nagyobbak bizonyult az általános iskolai kollégáknál. A kutatásban részt vevő magyartanárok 28%-a tagja valamilyen szakmai egyesületnek, legtöbben (19 fő) a Magyartanárok Egyesületéhez csatlakoztak.

Oktatási intézmény típusa	Tanárok (fő)	Tanárok (%)
Általános iskola	44	42%
Gimnázium	35	33%
Szakgimnázium	18	17%
Szakközépiskola	5	5%
Szakiskola	3	3%

6. táblázat: A kutatásban résztvevő tanárok oktatási intézménytípus szerinti eloszlása

Az adatok elemzését az SPSS for Windows 20.0 változatával végeztem el, az ábrák a Microsoft Excell 2010 alkalmazásával készültek. A leíró statisztikai próbák alkalmazása

során átlagot, szórást, minimum és maximum értékeket, továbbá gyakoriságot vizsgáltam, illetve az adatokat szükség szerint grafikonokon is ábrázoltam. A statisztikai próbák közül χ^2 -próbát, Mann–Whitney-próbát és Kruskal–Wallis-próbát alkalmaztam. A statisztikai szignifikancia határát a 0,05-ös érték képezi.

8.4.1 A tantárgy megítélése, főbb problémái és erőnei

A kérdések között zárt és nyílt végű, illetve intenzitáskérdések egyaránt szerepeltek. A zárt kérdéseket mechanikus kódolás után elemeztem, míg a nyitott kérdéseket előbb tartalmilag, minőségileg elemeztem, majd ennek alapján kódoltam és vizsgáltam. A 2002-2003-as és 2005-ös obszervációs vizsgálatokban feltett – elsősorban a magyartanítás tartalmára vonatkozó – kérdések közül néhányat a jelen kérdőív is megismételt, így a kapott adatok összehasonlíthatóak a korábbi eredményekkel. Ilyen volt többek között a tantárgy fontosságának megítélését vizsgáló kérdés, amely esetében az adatközlőknek ötfokú skálán (1 – nem fontos, 5 – nagyon fontos) kellett megjelölniük, hogy véleményük szerint a szülők és a gyerekek mennyire tartják fontosnak a tantárgyat. A kapott számadatok átlagait és szórását a 7. táblázat szemlélteti.

	Teljes minta		Hallgatók		Tanárok	
	M	SD	M	SD	M	SD
Szülők	3,54	0,77	3,40	0,77	3,67	0,76
Gyerekek	3,06	0,74	2,86	0,66	3,26	0,77

7. táblázat: A magyar nyelv és irodalom tantárgy fontossága a szülők és a diákok körében a tanárok véleménye szerint ötfokú skálán (1 – nem fontos, 5 – nagyon fontos) – átlagérték és szórás

Az átlagértékek összehasonlíthatóak a korábbi, általános iskolai és középiskolai magyartanárok körében végzett obszervációs kutatások eredményeivel. Az átlagok szerinti összehasonlítást a 8. táblázat szemlélteti.

	Teljes minta	Hallgatók	Tanárok	Obszervációs felmérés, általános iskolai tanárok (2002)	Obszervációs felmérés, középiskolai tanárok (2003)	Obszervációs felmérés, összesen
Szülők	3,54	3,40	3,67	4,13	3,68	3,91
Gyerekek	3,06	2,86	3,26	3,85	3,37	3,61

8. táblázat: A magyar nyelv és irodalom tantárgy fontossága a szülők és a diákok körében a tanárok véleménye szerint ötfokú skálán (1 – nem fontos, 5 – nagyon fontos) – átlagértékek összehasonlítása

Az adatok alapján elmondható, hogy mind a szülők, mind a gyerekek esetében csökkent a tantárgy fontossága az adatközlők véleménye szerint. A tanárok és a hallgatók is alacsonyabbra értékelték a tantárgy fontosságát a korábbi vizsgálatok eredményeihez képest a szülők és a gyerekek szempontjából egyaránt. A tanárok esetében a csökkenés elsősorban a korábban általános iskolai magyartanárok körében végezett vizsgálat eredményeihez viszonyítva jelentősebb, míg a 2003-as, középiskolai tanárok véleményét monitorozó felméréshez képest enyhébb, a szülőkre vonatkozó értékek alapján inkább stagnálónak minősíthető. A tanárok válaszaihoz viszonyítva a megkérdezett hallgatók szerint kevésbé fontos a tantárgy mind a szülők, mind a gyerekek számára. Különösen szembetűnő a csökkenő tendencia a hallgatók gyerekekre vonatkozó átlagértéke esetében, amely a 2002-es eredményekhez képest majdnem egy teljes pontos csökkenést mutat. Mindez azért is aggasztó eredmény, mert a hallgatók még néhány évvel ezelőtt középiskolai diákok voltak, tehát a tantárgy fontosságának megítélése a gyerekek esetében valószínűsíthető, hogy saját és kortársaik véleményét tükrözi.

Ugyancsak szerepelt a korábbi kérdőíves felmérésekben a tantárgy leg súlyosabb problémáinak vizsgálata. A 2003-as obszervációs felmérésben két kérdés is irányult erre a témakörre: a magyar nyelv és irodalom tantárgy legfőbb problémáit és az irodalomtanítás legfontosabb kihívásait kellett megnevezni, mindkét esetben három tényezőt említhettek az adatközlők. Az előbbi kérdésre a leggyakrabban az alábbi válaszokat adták: 1. A gyerekek nem szeretnek, nem tudnak olvasni; 2. Túl sok mindent kell tanítani, kevés az idő; 3. Helyesírás, alapkészségek hiányossága; 4. Szövegértés; míg az utóbbi kérdés esetében az öt leggyakrabban említett tényező: 1. Keveset olvasnak; 2. Általános értékválság; 3. Ízlésformálás: olvasás megszerettetése a TV, videó ellenében; 4. Nem korszerű a tananyag; 5. Szövegértés, alapkészségek. Jelen kutatásban a tantárgy

három legsúlyosabb problémáját kellett megnevezniük a tanároknak és a hallgatóknak egyaránt. A megnevezett problémák említéseinek gyakorisága alapján rangsorolhatóak és a korábbi kutatási eredményekkel összehasonlíthatóak a kérdésre adott válaszok. Az összesített adatokat a 9. táblázat tartalmazza.

	Teljes minta (%)	Hallgatók (%)	Tanárok (%)	Obszervációs felmérés 2003 (%)
1.	tananyag (74%)	tananyag (71%)	tananyag (76%)	keveset olvasnak (29%)
2.	kötelező olvasmányok (47%)	kötelező olvasmányok (55%)	keveset olvasnak (50%)	általános értékválság (15%)
3.	keveset olvasnak (40%)	tanítási módszerek (47%)	kötelező olvasmányok (38%)	ízlésformálás (14,5%)
4.	tanítási módszerek (30%)	keveset olvasnak (31%)	társadalmi változások (15%)	tananyag (14,5%)
5.	kevés idő (16%)	kevés idő (18%)	kevés idő (14%)	szövegértés (12%)

9. táblázat: A tantárgy legsúlyosabb problémái (három adható válasz eredményeinek összesítése) – említések száma alapján rangsorolva, százalékos megoszlás feltüntetésével

Mind a tanárok, mind a hallgatók esetében a leggyakrabban említett probléma a tananyag volt, amely korábban még csak a harmadik-negyedik helyen szerepelt, a tananyag mennyisége, minősége és elrendezése tehát egyre nagyobb nehézséget jelent a magyartanításban. A korábban leggyakrabban megnevezett tényező, a diákok olvasási motivációjának csökkenése, a tanárok esetében a második helyre került, míg a hallgatóknál a negyedik leggyakrabban említett probléma volt. A tanárok tehát még mindig az egyik legnagyobb kihívásnak vélik az olvasási kedv visszaesését, míg a hallgatók szerint nagyobb problémát jelentenek a kötelező olvasmányok és a nem megfelelő tanítási módszerek alkalmazása. Úgy tűnik, hogy a tanárok inkább a diákokban látják a probléma forrását, a hallgatók pedig inkább a tanárok módszertani felkészültségében. A megkérdezett tanárok gyakran említették még nehézségként azokat a társadalmi változásokat, amelyek a pedagógusszakma presztízsének csökkenéséhez, az irodalom közéleti szerepének redukálódásához és az olvasás mint szabadidős

tevékenység drasztikus visszaszorulásához vezettek. Mind a hallgatóknál, mind a tanároknál az ötödik leggyakrabban megnevezett probléma a túlságosan kevés idő volt (ez a korábbi kutatásokban a hatodik leggyakrabban említett tényezőként szerepelt), ami különösen a nagy mennyiségű tananyaggal együtt hat negatívan az irodalomtanításra. A válaszadók tehát jellemzően nem a tantárgy jelenlegi óraszámkereteit tartják túl szorosnak (bár volt több olyan válasz is, ami kifejezetten erre vonatkozott), hanem a kötelező jelleggel előírt tananyag megtanításához és elsajátításához érzik kevésnek a magyar nyelv és irodalom tantárgy időkeretét. A korábbi eredményekhez képest egyfajta elmozdulás látszik az adatközlők válaszaiban, több olyan probléma, amely korábban az elsők között szerepelt (például értékválság, ízlésformálás, szövegértés, helyesírás), most meg sem jelent a leggyakrabban említett kihívások között, más tényezőket viszont (pl. tananyag, kevés idő) egyre fontosabbnak érznek a tanárok és a hallgatók egyaránt, továbbá olyan új elemek jelennek meg (pl. tanítási módszerek), amelyeket néhány évvel ezelőtt még nem említettek. A válaszok többsége kevesebb számú, de igen gyakran említett probléma köré csoportosul, tehát az adatközlők számára jellemzően ugyanazok a kihívások jelentenek egyre nagyobb nehézséget.

A tantárgyat érő legfontosabb kihívások, problémák mellett a tantárgy legfőbb erényeire is kitért a kérdőív. Ez a kérdés nem szerepelt a korábbi vizsgálatokban, így az eredmények ebben az esetben csak önmagukban értelmezhetőek. A kutatásban résztvevő tanárok és hallgatók által leggyakrabban említett tíz pozitívumot a *10. táblázat* szemlélteti.

	Teljes minta (%)	Hallgatók (%)	Tanárok (%)
1.	anyanyelvi kompetenciákat fejleszt (31%)	gondolkodásra készlet (38%)	anyanyelvi kompetenciákat fejleszt (31%)
2.	értékeket és műveltséget közvetít (31%)	értékeket és műveltséget közvetít (35%)	fejleszti a személyiséget (30%)
3.	gondolkodásra készlet (28%)	anyanyelvi kompetenciákat fejleszt (30%)	értékeket és műveltséget közvetít (27%)
4.	élményszerű, érdekes (22%)	élményszerű, érdekes (25%)	fejleszti az EQ-t és az empátiát (27%)
5.	fejleszti az EQ-t és az empátiát (22%)	fejleszti a kreativitást (19%)	olvasóvá nevel (22%)
6.	fejleszti a személyiséget (22%)	fejleszti az EQ-t és az empátiát (18%)	élményszerű, érdekes (19%)
7.	olvasóvá nevel (18%)	fejleszti a személyiséget (15%)	gondolkodásra készlet (18%)
8.	fejleszti a kreativitást (16%)	sokrétű (14%)	sokrétű (12%)
9.	sokrétű (13%)	olvasóvá nevel (13%)	fejleszti a kreativitást (12%)
10.	esztétikai élményt nyújt (11%)	esztétikai élményt nyújt (10%)	esztétikai élményt nyújt (12%)

10. táblázat: A tantárgy legfőbb erényei (három adható válasz eredményeinek összesítése) – említések száma alapján rangsorolva, százalékos megoszlás feltüntetésével

A tanárok és a hallgatók jellemzően ugyanazokat a tényezőket említették, az előfordulások gyakorisága azonban jelentős eltéréseket mutat. Míg a hallgatók válaszaiban a legtöbbször az jelent meg a tantárgy fő erényeként, hogy gondolkodásra készlet (38%), addig a tanárok azt emelték ki a leggyakrabban, hogy anyanyelvi kompetenciákat fejleszt (31%). A tanárok válasza azért is meglepő, mert a kérdőív többi részében elsősorban az irodalomtanításra fókuszáltak, és csak elvétve jelentek meg a nyelvtanításra vonatkozó válaszok, míg ennél a kérdésnél mint a szaktárgy legfőbb erőssége jelent meg az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése. Az érték- és műveltségközvetítés mind a hallgatók, mind a tanárok válaszaiban sokszor felbukkant, érdekes módon a hallgatóknál még gyakrabban, mint a tanárok esetében. A megkérdezett tanárok válaszaiban a második leggyakrabban említett tényező a személyiségfejlesztés volt, ami egybevágh a kérdőív egy későbbi, az irodalomtanítás célját vizsgáló kérdésére adott válaszokkal. Fontos erényként említették még az adatközlők, hogy a tantárgy

fejleszti az érzelmi intelligenciát és az empátiát, a kreativitást, hogy élményszerű, érdekes, sokrétű, továbbá hogy olvasóvá nevel, és esztétikai élményt nyújt. A tantárgy problémáira adott válaszokkal ellentétben az erények megjelölése sokkal széttartóbb eredményeket hozott, többféle válasz született, és egy-egy tényező kevesebb említésszámot ért el, a válaszadók tehát számos pozitív, a diákok fejlődése szempontjából releváns tényezőt neveztek meg a szaktárggyal kapcsolatban.

8.4.2 Tartalmi változtatások és módszerek

A tananyag tartalmi változtatására vonatkozó kérdés szintén szerepelt már korábban az obszervációs felmérések kérdései között, és elsősorban arra irányult, hogy melyek azok a témakörök, amelyeket a magyartanárok leginkább bővítenének, szűkítenének, elhagynának, vagy új témaként bevennének. A kutatás során nyert adatok összevethetőek a 2003-as obszervációs felmérés eredményeivel. Az öt-öt leggyakrabban említett témakört az említések gyakorisága alapján rangsorolva a 11. táblázat foglalja össze.

	Teljes minta (%)	Hallgatók (%)	Tanárok (%)	Obszervációs felmérés (%)
Bővíteni kellene	1. kortárs irodalom (64%)	kortárs irodalom (70%)	kortárs irodalom (58%)	kortárs irodalom (17%)
	2. gyermek- és ifjúsági irodalom (18%)	20. század irodalma (22%)	gyermek- és ifjúsági irodalom (22%)	20. század irodalma (15%)
	3. 20. század irodalma (13%)	gyermek- és ifjúsági irodalom (17%)	az irodalom határterületei (14%)	szövegértés (10%)
	4. az irodalom határterületei (11%)	az irodalom határterületei (9%)	20. század irodalma (7%)	helyesírás (6%)
	5. dráma (5%)	dráma (7%)	mítoszok (7%)	–
Szűkíteni kellene	1. ókori irodalom (30%)	ókori irodalom (34%)	ókori irodalom (29%)	ókori irodalom (12%)
	2. világirodalom (23%)	világirodalom (28%)	világirodalom (18%)	irodalomtörténet, életrajzok (8%)
	3. lexikális ismeretek, életrajzok (19%)	lexikális ismeretek, életrajzok (22%)	régi magyar irodalom (18%)	világirodalom (7%)

	4.	középkor (18%)	középkor (21%)	kötelező olvasmányok (17%)	–
	5.	régi magyar irodalom (16%)	régi magyar irodalom (14%)	lexikális ismeretek, életrajzok (15%)	–
El kellene hagyni	1.	egyes kötelező olvasmányok (35%)	egyes kötelező olvasmányok (27%)	egyes kötelező olvasmányok (45%)	„Művészet és valóság” témakör a 9. évf. elején (2%)
	2.	szerzői életrajzok (10%)	szerzői életrajzok (13%)	Jókai Mór egyes regényei (10%)	középkori irodalom (2%)
	3.	Jókai Mór egyes regényei (9%)	Jókai Mór egyes regényei (8%)	Zrínyi Miklós: Szigeti veszedelem (8%)	Zrínyi Miklós: Szigeti veszedelem (2%)
	4.	Zrínyi Miklós: Szigeti veszedelem (8%)	Zrínyi Miklós: Szigeti veszedelem (8%)	szerzői életrajzok (6%)	–
	5.	Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig (4%)	Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig (5%)	Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig (3%)	–
Új témaként be kellene venni	1.	populáris irodalom (32%)	populáris irodalom (37%)	populáris irodalom (28%)	kortárs magyar irodalom (9%)
	2.	kortárs irodalom (21%)	az irodalom határterületei (21%)	kortárs irodalom (22%)	ifjúsági irodalom (4%)
	3.	az irodalom határterületei (19%)	kortárs irodalom (20%)	az irodalom határterületei (16%)	–
	4.	gyermek- és ifjúsági irodalom (10%)	gyermek- és ifjúsági irodalom (7%)	gyermek- és ifjúsági irodalom (13%)	–
	5.	kreatív írás (8%)	slam poetry (6%)	kreatív írás (10%)	–

11. táblázat: Tartalmi változtatások a tananyagban (három-három adható válasz eredményeinek összesítése) – említések száma alapján rangsorolva, százalékos megoszlás feltüntetésével

Az eredmények alapján elmondható, hogy a tananyag-változtatási szándék fő irányai nem sokat változtak a korábbi kutatási eredményekhez képest. Továbbra is a kortárs és a 20. századi irodalom az a témakör, amelyet a legszívesebben bővítenének az adatközlők az irodalomtanítás tartalmát illetően. Új elemként jelent meg a gyermek- és ifjúsági irodalom és az irodalom határterületei mint bővítendő terület, és érdekes módon a korábbi felmérésben gyakran említett szövegértés és helyesírás a jelen kutatásban nem került be az öt leggyakrabban megjelölt témakör közé. Szűkítés terén még mindig a leggyakrabban felmerülő témakörök a világirodalom, az ókori és középkori irodalom, a régi magyar irodalom, illetve a szerzői életrajzok. Mind a hallgatók, mind a tanárok tehát elsősorban a diákokhoz időben, szemléletben és nyelvezetben közelebb álló kortárs, modern és ifjúsági irodalommal bővítenék legszívesebben a tananyagot, és leginkább az ókori, középkori irodalom és a világirodalom, illetve a szerzői életrajzok és lexikális ismeretek terén kívánnak szűkítést, akárcsak a 2000-es évek elején megkérdezett magyartanárok.

A tanárok és a hallgatók egyaránt szívesen elhagynának bizonyos kötelező olvasmányokat, és míg sokan csak általánosságban jelölték meg ezt a területet, voltak olyan adatközlők is, akik konkrét javaslatokat tettek arra vonatkozóan, hogy mely kötelező olvasmányokat hagynák el az iskolai irodalmi kánonból. A leggyakrabban Jókai Mór regényei, Zrínyi *Szigeti veszedelme* és Móricztól a *Légy jó mindhalálig* merült fel. Úgy tűnik, hogy a szűkítendő területek között is előkelő helyen megjelenő szerzői életrajzokat sokan kifejezetten elhagynák a tananyagból, hiszen a hallgatóknál a második, a tanároknál a harmadik leggyakrabban említett elem. Új témaként a megkérdezett tanárok és hallgatók egyöntetűen a populáris irodalmat látnák legszívesebben a tananyagban. Gyakran említették még az obszervációs kutatások eredményeiben is első helyen szereplő kortárs irodalmat és ifjúsági irodalmat, illetve új témaként jelent meg az adatközlők válaszaiban az irodalom határterületei. Utóbbi témakör – akárcsak a kortárs irodalom – már szerepel ugyan az Alaptantervben, de úgy tűnik, hogy jelenléte sem a tanárok, sem a hallgatók számára nem kellően hangsúlyos.

A megkérdezettek tehát sokkal fontosabbnak tartják a jelenkori irodalom tanítását a régi irodalommal való foglalkozásnál. A korábbi kutatási eredmények ismeretében úgy tűnik, hogy ez a szemlélet az elmúlt évek, évtizedek alatt csak erősödött, viszont valódi változások nem, illetve nem kellő mértékben történtek a tananyagban, hiszen továbbra is jellemzően ugyanazok a módosítási javaslatokat említik az adatközlők. Míg a korábbi kutatásokban a válaszadók kifejezetten visszafogottak voltak az elhagyandó témákat illetően, és csak elvétve említettek egy-egy területet, addig most a megkérdezettek több

mint 64%-a válaszolt erre a kérdésre, és konkrét javaslatokat hozott. Ez a válaszadási arány azonban még mindig jóval elmarad az új témaként bevenni kívánt tartalmakra vonatkozó kérdésre adott válaszoktól (77%), és ez különösen azoknak a korábbi eredményeknek a fényében ellentmondásos, amelyek szerint a tantárgy egyik legfőbb problémája a tananyag mennyisége. A tanárok és a hallgatók tehát egyaránt úgy vélik, hogy a jelenlegi tananyag módosításokra, szűkítésre szorul, de a drasztikusabb változások terén – különösen egy-egy tárgykör elhagyása esetén – nem igazán tudják vagy merik megfogalmazni igényeiket, szándékaikat.

A kérdések között szerepelt olyan – elsősorban a preferált tanítási módszerekre vonatkozó – kérdés is, amely a 2005-ben magyartanárok körében végzett obszervációs felmérésnek is része volt. Ennél a kérdésnél egy konkrét pedagógiai helyzetre kellett megoldást találniuk az adatközlőknek. A *János vitéz*-ben felmerülő valóság és azon kívüli világ elkülönítésének problematikájára kellett egy általuk hatékonnak gondolt módszert kiválasztaniuk a megadott válaszlehetőségek közül. 2005-ben a leggyakrabban választott módszer: a két világra utaló kifejezések kiemelése és táblázatos csoportosítása, illetve az egész mű értelmezési lehetőségeinek áttekintése az egyik vagy a másik világ lehetőségének fényében, míg a leginkább elutasított két lehetőség: a valóság és nem valóság különbségére utaló szövegek létrehozása a tanulókkal, illetve a hasonló szövegek elemzése más művekből. A 2018-as felmérés eredményeit a 12. táblázat szemlélteti.

Módszerek	Teljes minta (%)	Hallgatók (%)	Tanárok (%)
csoportmunkában más művekkel	47%	49%	45%
hasonló jellegű szöveg	25%	28%	23%
műegész értelmezése	11%	10%	12%
táblázat	8%	5%	11%
kreatív szövegalkotás	7%	8%	7%
tankönyv	1%	0	2%

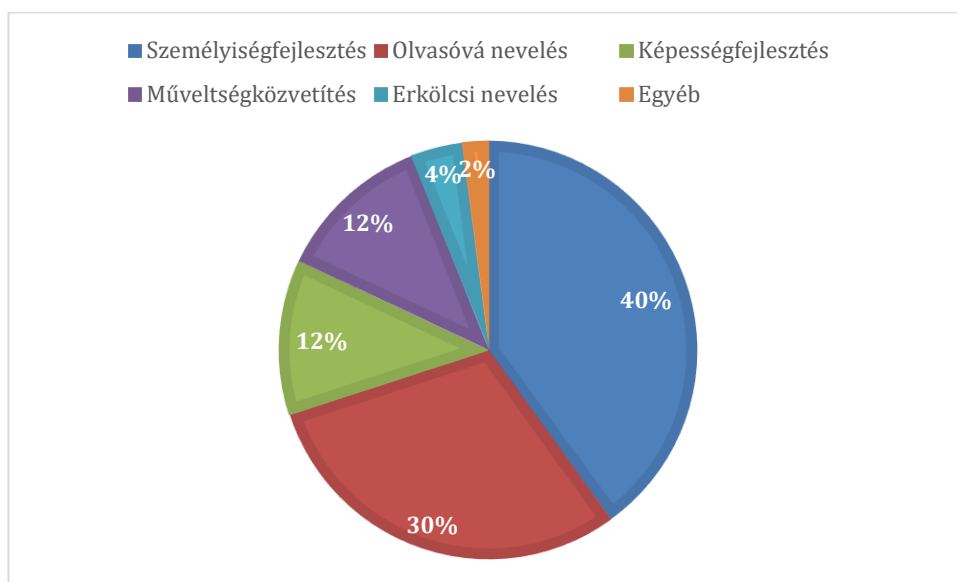
12. táblázat: Preferált tanítási módszerek – százalékos megoszlás szerint

A 2018-ban megkérdezett tanárok és hallgatók véleménye nem mutatott jelentősebb különbségeket, többségük a csoportmunka keretében megvalósuló, más irodalmi

művekkel való összevetést (47%) és a hasonló jellegű szövegek elemzését (25%) jelölte meg leggyakrabban, míg legkevésbé a tankönyvi szöveg felhasználása (1%), illetve a valóság és nem valóság különbségére utaló szövegek tanulókkal történő létrehozása (7%) volt népszerű. A válaszadók – akárcsak a 2005-ös vizsgálat során – nagyon alacsony arányban választanák a tankönyvi szöveg segítségül hívását, tehát úgy tűnik, a tankönyv továbbra sem tud hatékony segítséget nyújtani a tanároknak a tanórán felmerülő összetettebb értelmezési és fogalomértési kérdésekben. Ugyancsak ritkán alkalmaznák a kreatív szövegalkotást, viszont a csoportmunka fejlesztő hatásait és az intertextuális kapcsolatokból adódó lehetőségeket szívesen kihasználnák egy-egy konkrét pedagógiai helyzetben.

8.4.3 Az irodalomtanítás célja és fókusza

A kérdőíves vizsgálat kitért arra is, hogy a magyartanárok és a hallgatók mit tartanak az irodalomtanítás elsődleges céljának. A válaszadók az irodalomtanítás kapcsán mind a szakirodalomban, mind a közvélekedésben leggyakrabban felmerülő (egymással részben átfedésben lévő) célok közül választhattak, de egyéni választ is adhattak. Ebben a kérdésben a tanárok és a hallgatók véleménye szinte teljesen megegyezett. A válaszok százalékos megoszlását az 1. ábra szemlélteti.

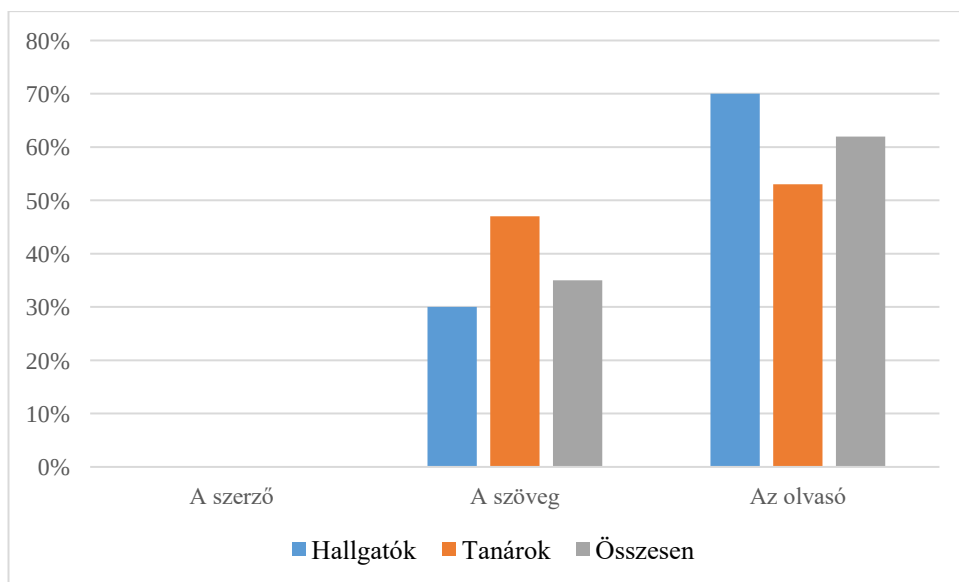


1. ábra: Az irodalomtanítás legfőbb célja a hallgatók és tanárok válaszai szerint összesítve, százalékos megoszlás feltüntetésével

A válaszadók 40%-a a személyiségfejlesztést jelölte meg az irodalomtanítás elsődleges céljaként, és ez az eredmény egybecseng a tantárgy érdemeire vonatkozó kérdésre adott válaszokkal, ahol a tanárok kifejezetten gyakran említették ugyanezt mint

a tantárgy egyik fő pozitívumát. A második legnépszerűbb válasznak a célok szempontjából az olvasóvá nevelés bizonyult (30%), majd ezt követte, már jóval kisebb arányban (12-12%) a képességfejlesztés és a műveltségközvetítés, és csupán a megkérdezettek 4%-a vallotta, hogy az irodalomtanítás legfontosabb célja az erkölcsi nevelés volna. Sokszor merül fel a kérdés, hogy a magyartanításban a műveltségközvetítésnek vagy inkább a képességfejlesztésnek kellene dominálnia, viszont a válaszokból úgy tűnik, hogy mind a tanárok, mind a hallgatók számára nem ez a valódi kérdés, hiszen meglepően alacsony arányban jelölték meg célként ezeket a tényezőket. Az adatközlők többsége számára vitán felül áll, hogy az irodalomtanítás során a legfontosabb a diákok személyiségének fejlesztése és az olvasás megszerettetése, szokássá tétele.

Az irodalomtanítás legfőbb célja mellett külön kérdés vizsgálta az irodalomtanítás elsődleges fókuszát, amely leginkább a preferált irodalomtanítási modelleket igyekezett feltérképezni. A válaszok százalékos megoszlását a 2. ábra szemlélteti. A válaszadók közül senki sem volt azon a véleményen, hogy az irodalmi mű szerzőjének kellene a tanítás fókuszában állnia, a válaszok a szöveg és az olvasó elsődlegessége között oszlottak meg, az utóbbi javára.



2. ábra: Az irodalomtanítás elsődleges fókusza a hallgatók és tanárok válaszai szerint, százalékos megoszlás feltüntetésével

A tanárok esetében majdnem egyenlően oszlott meg a szövegfókuszú (47%) és a befogadófókuszú (53%) irodalomtanítást előnyben részesítő válaszok száma, míg a hallgatók között már jóval több (70%) olyan válasz született, amely az olvasót helyezi a

középpontba, és csupán egyharmaduk nyilatkozott úgy, hogy a szövegnek kellene az irodalomtanítás középpontjában állnia. Ha mindezt lefordítjuk az irodalomtanítás modellek (Bókay, 1998) relációjára, látható, hogy egyre erősebb a törekvés egy befogadásközpontú modell megvalósítása felé, és ebben a tekintetben különösen biztató a hallgatók véleménye.

8.4.4 Metaforavizsgálat

A felmérés egy metafora-vizsgálatot is magában foglalt, amelyben a válaszadóknak az irodalomtanításra és a populáris irodalomra kellett egy-egy metaforát vagy hasonlatot hozniuk, és ezt röviden magyarázniuk, indokolniuk. A nézetek feltárásának ugyanis hatékony módszere a képeken, a hasonlatokkal kifejezhető elemeken alapuló metaforakutatás. A metaforák alkotása és elemzése betekintést enged a nem tudatos képzetekbe, amelyek közvetlen kérdés útján talán nem kerültek volna felszínre. A metaforavizsgálat azon a feltételezésen alapul, hogy a tudás gyakran passzív, és többet foglal magában annál, mint amennyi expliciten elmondható vagy leírható (Calderhead, 1996).

A metafora két entitás közötti közös tulajdonságok alapján létrejövő átvitelt jelent. A kognitív nyelvészet metaforafelfogása szerint a jelentésátvitel a tudat mélyén következik be, így a metafora a megismerés során megelőzi, illetve megelőzheti a fogalomalkotást, tehát olyan jelentést is definiálhat, amely korábban nem volt ismert (Kövecses, 2005; Vámos 2001). A hagyományos metaforafelfogással szemben a kognitív nyelvészet azt vallja, hogy a metafora a fogalmak és nem a szavak jellemző tulajdonsága, gyakran nem hasonlóságon alapszik, hogy a metafora nem csupán művészi vagy esztétikai funkcióval bír, hanem különböző fogalmak megértését segíti, így a hétköznapi szóhasználatban is gyakori az előfordulása, hiszen a metafora nem csupán egy nyelvi díszítőeszköz, hanem az emberi gondolkodás és megértés nélkülözhetetlen kelléke. A mindennapi kommunikáció során is rendszeresen előfordul, hogy egy absztrakt fogalomkört egy konkrétabb fogalomkör segítségével érzékeltetünk.

A kérdőíves felmérésben szereplő metaforavizsgálat eredményeinek kvalitatív elemzését a fogalmi tartományok egymáshoz való viszonyának feltárására szűkítettem, mivel a kutatás elsősorban az irodalomtanítás és a populáris irodalom (jelen esetben, mint fogalmi céltartományok) elvontabb fogalmaira hozott konkrétabb fogalmak (forrástartomány) főbb típusainak és jelentéskörének felmérésére koncentrált.

Az irodalomtanítás esetében a tanárok és hallgatók is sok olyan metaforát hoztak, amely a tanítás nehézségét, már-már reménytelenségét fejezi ki (például *hegymászás*, *kő*,

szélmalomharc, küzdelem, sziszifuszi munka, pusztába kiáltott szó, ár ellen úszni, favágás, mókuserék), amelyet a legtöbb esetben a nem megfelelő, elavult tananyaggal, a diákok olvasási kedvének csökkenésével, a tantárgyat érő kihívásokkal és a tanárok felé irányuló túlzottan sok elvárással indokoltak a válaszadók. Többen a tantárgy sokrétűségét, változatosságát, pedagógiai lehetőségeinek gazdagságát emelték ki (például *kincsesláda; feneketlen tó, amely kimeríthetetlen lehetőségeket rejt; kút, ami kifogyhatatlan; kulcs, ami minden ajtót kinyit; fény, ami segít felfedezni a világ szépségeit; kiaknázatlan lehetőségek tárháza, virágos rét, amely ezer színben pompázik, gyönyörű kert, ahol mindenki leszakíthatja a neki tetsző virágot*). Sokszor szerepelt utazáshoz kapcsolódó metafora is a válaszokban (például *felfedező utazás; fárasztó, hosszú utazás; izgalmas utazás; felfedezőút; hajó a tengeren, amely sokfelé mehet, de tartania kell a kitűzött célt; vitorlášhajó; csónak a tengeren; vonat vezetése; hosszú menetelés, ami kitartást igényel; séta egy turistaúton; hosszú túra az erdőben, amely felfedezést és kalandot ígér; idegenvezetés, mert új helyekre kalauzol; társas utazás; a tanár mint idegenvezető, a diák mint utazó*), amely kapcsán elsősorban a közös felfedezés és az új területek megismerésének örömét emelték ki. Megjelentek még a kertészkedéshez, növénygondozáshoz (például *faültetés; fa, amely csak később hoz gyümölcsöt; gyümölcs, amelyet sok munka kiérlelni; gyümölcstermesztés; kertészkedés; kertművelés; a tanár mint kertész*) és az építkezéshez (például *házépítés, várépítés, ház alapozása*) kapcsolódó metaforák, amelyek az irodalomtanítás hosszú, kitartó munkájának szükségességét és e munka eredményét hangsúlyozták. Néhányan a magyartanítást bűvészműtatványhoz, kötéltnáncához vagy más akrobatikus ügyességet igénylő tevékenységhez (pl. *tojásokon való járás, kétélű kard használata*) hasonlították, utalva ezzel a számtalan, sokszor egymásnak is ellentmondó elvárásra, követelményre és feladatra, amely ennek a hivatásnak a velejárója. A válaszokban felbukkan az irodalomtanítás az élet metaforájaként is, illetve olyan folyamatként, amely az életre nevel.

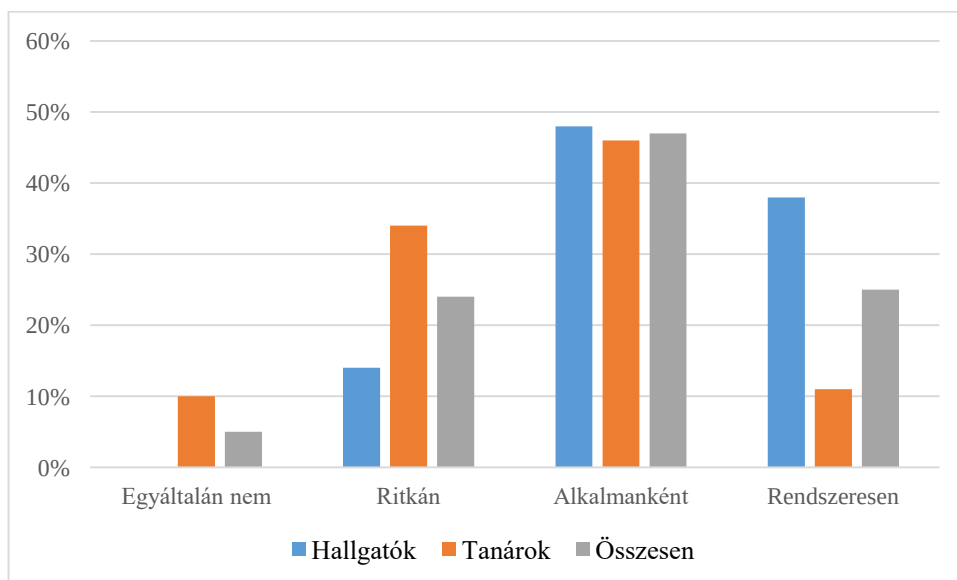
A populáris irodalom esetében említett metaforák és hasonlatok döntő többsége az ételek és az étkezés köré összpontosult, viszont nem teljesen azonos módon. Voltak, akik az ilyen jellegű irodalom jutalmazó szerepét emelték ki (például *desszert, fagylalt, méz, csokoládé, gumicukor, bonbon, édesség, amely élvezetet nyújt*), mások inkább függőséget okozó, túlzott mértékű „fogyasztása” esetén káros voltát hangsúlyozták (pl. *gyorséttermi étel, kóla, cukorka, amelyet csak mértékkel szabad fogyasztani*), míg többen a könnyedségét és a „nehezebben emészthető” irodalomra való ráhangoló jellegét (például *étvágygerjesztő előétel*) nyomatékosították. Utóbbi értelemben nemcsak az étel-metaforák voltak gyakoriak, hanem más egyéb, bevezetésre-bevezetődésre utaló képek is

megjelentek (például *kapu, ajtó, ösvény, híd, amely átvezet a nehezebben befogadható irodalom területére; út az olvasóvá neveléshez; bemelegítés futás előtt; cégér, reklám az irodalomnak*). Sokan kiemelték a populáris irodalom változékonyságát (például *szél, felhő, pillangó, amely gyorsan tovaszáll; a folyton változó divat*) és változatosságát (például *szivárvány; tavaszi mező; színpompás madár, pillangó; bőrönd, amibe minden belefér; tenger*).

A tanárok és a hallgatók által említett metaforák alapján elmondható, hogy az irodalomtanítást nehéz, fáradságos, de értékes munkának tartják, amely számtalan lehetőséget rejt magában, és amely változatosságával, sokszínűségével nagymértékben hozzájárul az ön- és világismerethez. A populáris irodalom könnyedségét inkább előnynek látják, mint hátránynak, és ezt a tulajdonságát többen szívesen fel is használnák a klasszikus irodalmi művek tanításának megkönnyítése érdekében.

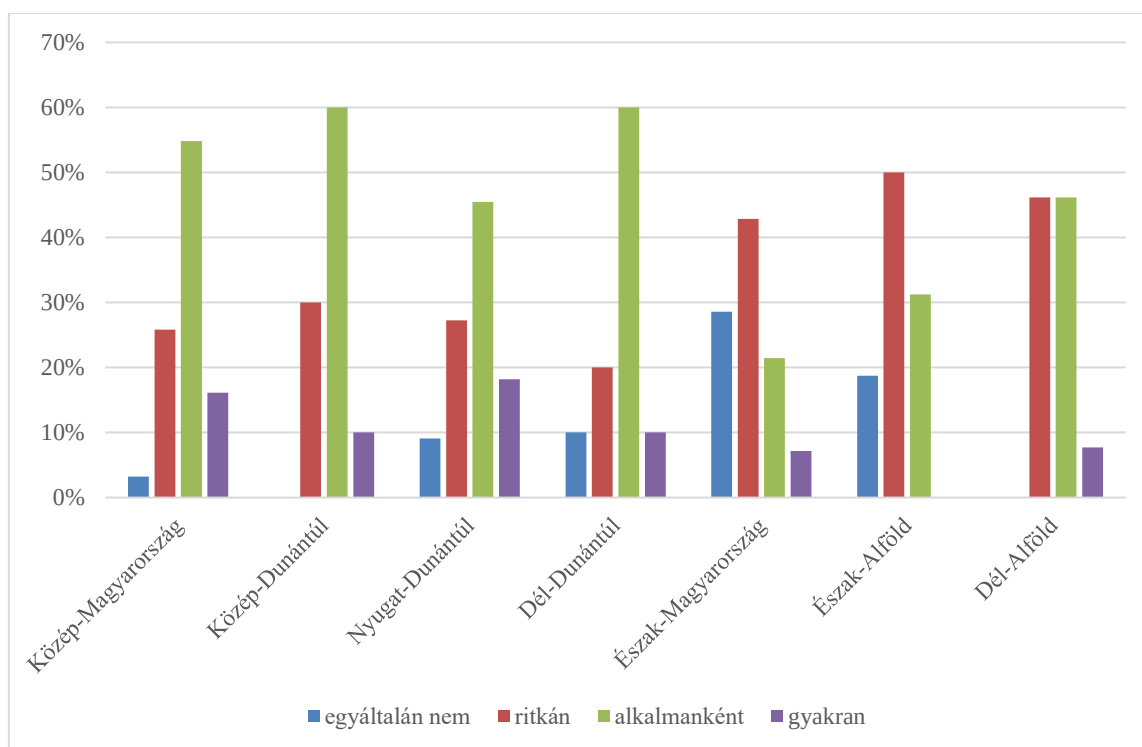
8.4.5 A populáris irodalom tanításának gyakorisága

A kérőív egyik fő kérdése a populáris irodalom tanításának gyakoriságára vonatkozott. Tanárok esetében arra kérdezett rá, hogy a jelenlegi tanítási gyakorlatában milyen gyakran jelenik meg populáris irodalom, hallgatók esetében pedig arra, hogy tervei szerint milyen gyakran fog majd megjeleníteni majdani tanári munkája során. A válaszok százalékos megoszlását a 3. ábra mutatja be.



3. ábra: A populáris irodalom tanításának gyakorisága a hallgatók és tanárok válaszai szerint, százalékos megoszlás feltüntetésével

A megkérdezett tanároknak csupán 10%-a nyilatkozott úgy, hogy pedagógiai munkája során egyáltalán nem jelenik meg a populáris irodalom, indoklásként pedig jellemzően az időhiányra hivatkoztak. A magyartanárok többsége – a válaszok szerint – alkalmanként (46%) vagy ritkán (34%) tanít ilyen jellegű irodalmat, 10%-uk pedig rendszeresen. A tanárok esetében a Kruskal–Wallis-próba alapján szignifikáns különbség mutatható ki az intézmény régiója és a populáris irodalom tanításának gyakorisága között ($H(6) = 14,905$; $p = 0,021$): leggyakrabban a közép-magyarországi régióban (Budapest, Pest megye) és legritkábban az észak-magyarországi régióban (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád megye) tanítanak populáris irodalmat. Az adatok megoszlását a 4. ábra és a 13. táblázat szemlélteti. A regionális különbségek hasonló megoszlást mutatnak, mint a 3–17 éves korosztály körében végzett olvasási szokásokat felmérő 2017-es, reprezentatív vizsgálat (Tóth, 2017) olvasási gyakoriságra és meseolvasásra vonatkozó eredményei: az észak-magyarországi régióban a legmagasabb az egyáltalán nem olvasók aránya, míg az ország nyugati és középső területein jóval alacsonyabb ez az érték. Tehát úgy tűnik, hogy pont azokban a régiókban nem kifejezetten gyakori a populáris művek tanítása, ahol a leginkább szükség lenne az olvasási kedv felkeltésére, míg azokon a területeken, ahol amúgy is szívesebben és gyakrabban olvasnak a diákok, ott a tanárok is innovatívabban kezelik a tananyagot.



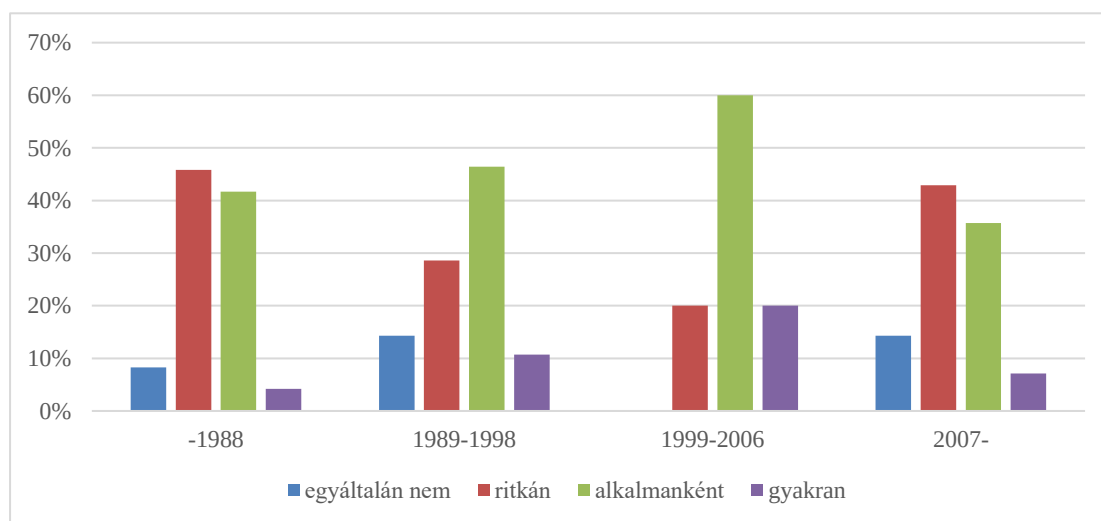
4. ábra: A populáris irodalom tanításának gyakorisága régiók szerinti bontásban

Intézmény régiója	Fő (N)	Átlag	Szórás	Medián
Közép-Magyarország	31	2,84	0,735	3,00
Közép-Dunántúl	10	2,80	0,632	3,00
Nyugat-Dunántúl	11	2,73	0,905	3,00
Dél-Dunántúl	10	2,70	0,823	3,00
Észak-Magyarország	14	2,07	0,917	2,00
Észak-Alföld	16	2,13	0,719	2,00
Dél-Alföld	13	2,62	0,650	3,00
Összesen	105	2,57	0,807	3,00

13. táblázat: A populáris irodalom tanításának gyakorisága régiók szerinti bontásban

Az eredmények alapján tehát úgy tűnik, hogy az iskola földrajzi elhelyezkedése is meghatározó a populáris irodalom tanítását illetően. A fővárosi és ahhoz közeli intézményekben dolgozó magyartanárok saját bevallásuk szerint pedagógiai munkájuk során gyakrabban alkalmaznak ilyen jellegű irodalmat, mint az ország egyéb területein lévő, különösen az észak-keleti megyékben elhelyezkedő iskolákban dolgozó tanárok.

Ugyancsak szignifikáns különbség mutatkozik a Kruskal–Wallis-próba alapján a felsőfokú tanulmányok befejezésének ideje és a populáris irodalom tanításának gyakorisága között ($H(3) = 10,170$; $p = 0,017$): a legrégebben (–1988) és a legutóbb (2007–) végzetek kevésbé tanítanak populáris irodalmat, mint a középgeneráció. Az adatok megoszlását az 5. ábra és a 14. táblázat mutatja be.



5. ábra: A populáris irodalom tanításának gyakorisága a diplomaszerezés ideje szerinti megoszlásban

Diplomaszerzés ideje	Fő (N)	Százalék	Átlag	Szórás	Medián
–1988	24	22,9	2,42	0,717	2,00
1989–1998	28	26,7	2,54	0,881	3,00
1999–2006	25	23,8	3,00	0,645	3,00
2007–	28	26,7	2,36	0,826	2,00
Összesen	105	100,0	2,57	0,807	3,00

14. táblázat: A populáris irodalom tanításának gyakorisága a diplomaszerzés ideje szerinti megoszlásban

A populáris irodalom tanításának gyakorisága és diplomaszerzés ideje közötti összefüggések vizsgálatakor a statisztikai megbízhatóság érdekében a kutatásban résztvevő tanárokat négy nagyobb, hasonló elemszámú csoportba osztottam, amelyek kialakításakor igyekeztem figyelembe venni a tanárképzés során bekövetkezett jelentősebb változásokat is.

Bár a populáris irodalom tanításának gyakorisága és a magyartanárok életkora közötti különbség nem tekinthető szignifikánsnak, sőt még tendenciaszerűnek sem ($H(3) = 5,326$; $p = 0,149$), mégis hasonló jellegű az eloszlás, mint a diplomaszerzés idejét illetően. Az adatok megoszlását a 15. táblázat szemlélteti.

Életkor	Fő (N)	Százalék	Átlag	Szórás	Medián
25–34 év	25	23,8	2,36	0,700	2,00
35–44 év	28	26,7	2,82	0,905	3,00
45–54 év	25	23,8	2,52	0,823	3,00
55– év	27	25,7	2,56	0,751	3,00
Összesen	105	100,0	2,57	0,807	3,00

15. táblázat: A populáris irodalom tanításának gyakorisága a tanárok életkora szerinti megoszlásban

Úgy tűnik, hogy az idősebb tanárgenerációk konzervatívabban állnak hozzá ehhez a kérdéshez, és kevésbé szívesen építik be a populáris irodalmat a pedagógiai tevékenységükbe. Némiképp meglepő, hogy hasonlóan gondolkodnak a legfrissebben diplomát szerzett magyartanárok is, pláne ha összevetjük az eredményeket a jelenlegi

hallgatók válaszaival. Egyrészt mindez arra enged következtetni, hogy a tanítási gyakorlatban nem tud teljes mértékben megvalósulni a populáris irodalom olyan mértékű tananyagba integrálása, mint ahogyan azt hallgatóként eltervezték. Másrészt pedig úgy tűnik, hogy a kevesebb tapasztalattal és pedagógiai rutinnal rendelkező tanárok még nem merik annyira innovatívan kezelni a tananyagot, mint idősebb kollégáik. A populáris irodalom tanításának gyakorisága és a tanárok neme (Mann–Whitney-próba alapján $U = 578,000$; $Z = -0,599$; $p = 0,549$), kora (Kruskal–Wallis-próba alapján $H(3) = 5,326$; $p = 0,149$), tanítási tapasztalata (Kruskal–Wallis-próba alapján $H(3) = 2,051$; $p = 0,562$), lakóhelyének típusa (Kruskal–Wallis-próba alapján $H(3) = 2,013$; $p = 0,570$), az oktatási intézmény típusa (Kruskal–Wallis-próba alapján $H(4) = 2,018$; $p = 0,732$) között viszont nem mutatkozott szignifikáns különbség, illetve abban a tekintetben sem, hogy a tanárképzésnek részét képezte-e a populáris irodalom (Kruskal–Wallis-próba alapján $H(3) = 4,349$; $p = 0,226$).

A hallgatóknál erőteljesebbnek tűnik a populáris irodalom tanításának igénye és szándéka, hiszen közöttük egy olyan adatközlő sem volt, aki egyáltalán nem tervezi az ilyen jellegű irodalom tanítását, illetve a tanárokhöz képest nagyobb arányú volt az alkalmanként (48%) és a rendszeresen (38%) választ megjelölők aránya is. A Mann–Whitney-próba szignifikáns ($U = 3353,000$, $Z = -5,869$, $p < 0,001$) különbséget mutatott a populáris irodalom tanításának gyakoriságát illetően a hallgatók ($M = 3,23$; $Mdn = 3,00$; $SD = 0,684$) és a tanárok ($M = 2,57$; $Mdn = 3,00$; $SD = 0,807$) esetében.

A populáris irodalom tanításának gyakorisága és a hallgatók neme (Mann–Whitney-próba alapján $U = 625,500$; $Z = -1,618$; $p = 0,106$), lakóhelyének típusa (Kruskal–Wallis-próba alapján $H(3) = 2,935$; $p = 0,402$), a felsőfokú tanulmányok megkezdésének ideje (Kruskal–Wallis-próba alapján $H(5) = 2,830$; $p = 0,726$), az oktatási intézmény régiója (Kruskal–Wallis-próba alapján $H(5) = 2,576$; $p = 0,765$) között nem mutatkozott szignifikáns különbség, továbbá annak a vonatkozásában sem, hogy a tanárképzésnek része-e a populáris irodalom (Kruskal–Wallis-próba alapján $H(3) = 4,205$; $p = 0,240$).

Arra a kérdésre, hogy miért tanítanak, vagy miért tanítanak populáris irodalmat, a válaszadók szinte kivétel nélkül a diákokra való fókuszálás szempontját emelték ki, tehát leginkább azt, hogy ez érdekli a tanulókat, ezt olvassák szívesen, ezt tudják könnyen, önállóan is befogadni, erre van szükség az olvasóvá nevelésükhöz, így szerettethető meg velük az irodalom. A legszívesebben tanított, vagy tanítani szándékozott populáris mű tekintetében még mindig megkérdőjelezhetetlen a *Harry Potter*-sorozat egyeduralka: a tanárok 48%-a és a hallgatók 56%-a ezt nevezte meg, és csak elvétve jelent meg a

válaszokban más mű vagy szerző. Többen említették még A. C. Doyle Sherlock Holmes-történeteit, Agatha Christie műveit, J. R. R. Tolkienről *A Gyűrűk Ura* trilógiát, Gerald Durrell könyveit, Rejtő Jenő írásait, a kortársak közül pedig S. Collinstól *Az éhezők viadala* trilógiát, L. Lowry *Az emlékek őre* című regényét, Jeanne Teller: *Semmi* című kisregényét, Leiner Laura *Szent Johanna Gimi*-sorozatát, Kalapos Éva könyveit, Berg Judit, Lackfi János, Varró Dániel verseit. Mind a tanárok, mind a hallgatók közül többen inkább csak preferált populáris műfajt neveztek meg, nem konkrét szerzőt vagy művet, ilyen volt például a sci-fi, a krimi, a képregény, a slam poetry és a dalszöveg, de többen fogalmaztak úgy, hogy azt tanítják vagy tanítanák szívesen, amit a diákok éppen szabadidejükben olvasnak.

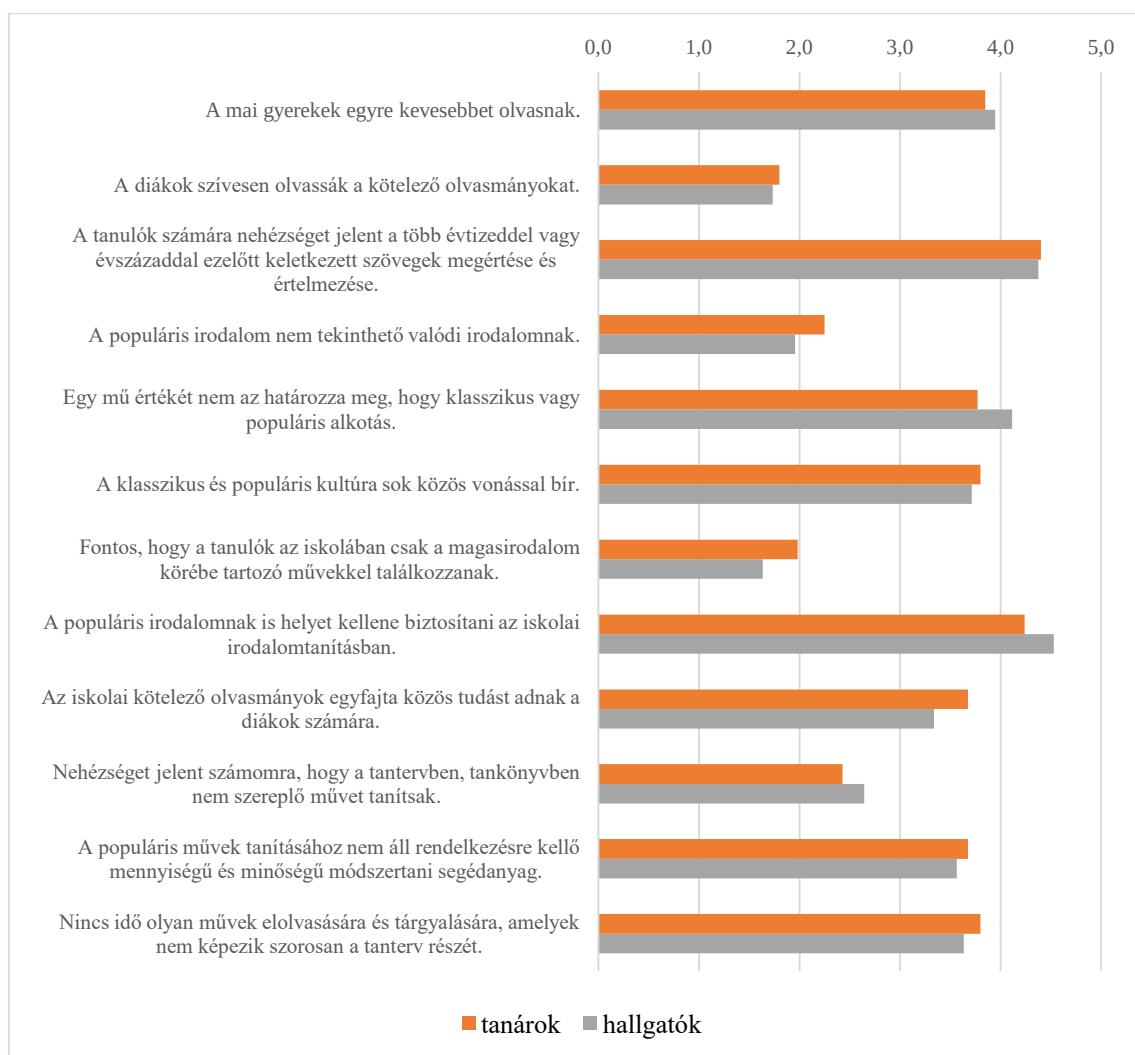
Látható tehát, hogy egyre kevésbé idegenkednek a magyartanárok és a leendő magyartanárok a populáris irodalom tananyagba integrálásától, bár itt érdemes figyelembe venni azt a nem elhanyagolható körülményt, hogy a kérdőív kitöltése teljesen önkéntes volt, így feltételezhető, hogy elsősorban a téma iránt érdeklődő és pozitív attitűddel bíró tanárok és hallgatók töltötték ki.

8.4.6 A populáris irodalom megítélése, helye a tanárképzésben és a tantervben

A válaszadóknak néhány, a populáris irodalomra és annak tanítására vonatkozó, értékelő (pozitív és negatív) állítással kapcsolatban is állást kellett foglalniuk, és egy ötfokú skálán (az 1-es érték a teljes egyet nem értést, az 5-ös érték a teljes egyetértést jelenti) megjelölniük az egyetértésük mértékét. A tizenkét állítás közül három inkább a diákok megítélésére vonatkozott (például keveset olvasnak), három a populáris és klasszikus irodalom dichotómiájára utalt (például a köztük tételezett értékbeli különbségre), három a tananyag tartalmára (például tartalmaz-e populáris irodalmat), három pedig a magyartanár munkájára (például módszertani segédanyagok hozzáférhetősége). Az állításokkal való egyetértés mértékét mutató átlagértékeket a 16. táblázat és a 6. ábra szemlélteti a tanárok és a hallgatók véleményének összevetésével.

Állítások	Hallgatók		Tanárok		Teljes minta		Mann–Whitney-próba
	M	SD	M	SD	M	SD	
A mai gyerekek egyre kevesebbet olvasnak.	3,95	1,153	3,83	1,228	3,89	1,189	NS
A diákok szívesen olvassák a kötelező olvasmányokat.	1,73	,827	1,80	0,934	1,76	0,879	NS
A tanulók számára nehézséget jelent a több évtizeddel vagy évszázaddal ezelőtti keletkezett szövegek megértése és értelmezése.	4,37	0,761	4,40	1,088	4,39	0,932	NS
A populáris irodalom nem tekinthető valódi irodalomnak.	1,96	1,008	2,25	1,108	2,10	1,065	Z = -2,00*
Egy mű értékét nem az határozza meg, hogy klasszikus vagy populáris alkotás.	4,12	1,046	3,76	1,173	3,94	1,121	Z = -2,42*
A klasszikus és populáris kultúra sok közös vonással bír.	3,71	1,017	3,81	1,084	3,76	1,049	NS
Fontos, hogy a tanulók az iskolában csak a magasirodalom körébe tartozó művekkel találkozzanak.	1,63	0,910	1,99	1,267	1,81	1,109	NS
A populáris irodalomnak is helyet kellene biztosítani az iskolai irodalomtanításban.	4,53	,859	4,24	1,123	4,39	1,003	Z = -1,96*
Az iskolai kötelező olvasmányok egyfajta közös tudást adnak a diákok számára.	3,34	1,103	3,66	1,142	3,49	1,131	Z = -2,26*
Nehézséget jelent számomra, hogy a tantervben, tankönyvben nem szereplő művet tanítsak.	2,64	1,258	2,46	1,461	2,55	1,360	NS
A populáris művek tanításához nem áll rendelkezésre kellő mennyiségű és minőségű módszertani segédanyag.	3,56	1,097	3,69	1,273	3,62	1,184	NS
Nincs idő olyan művek elolvasására és tárgyalására, amelyek nem képezik szorosan a tanterv részét.	3,63	1,230	3,81	1,394	3,72	1,312	NS

16. táblázat: A populáris irodalom megítélése a hallgatók és a tanárok között, valamint a teljes mintán (NS: nem szignifikáns; * $p \leq 0,05$)



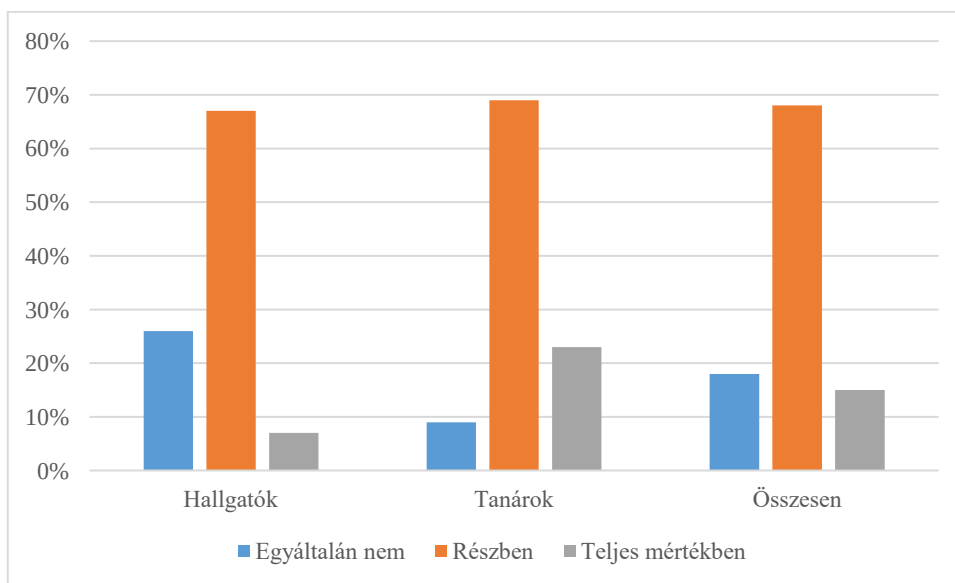
6. ábra: A populáris irodalom megítélése a hallgatók és a tanárok között, átlagértékek feltüntetésével

A tanárok azzal az állítással értettek leginkább egyet, hogy a tanulók számára nehézséget jelent a több évtizeddel vagy évszázaddal ezelőtt keletkezett szövegek megértése és értelmezése, legkevésbé pedig azzal, hogy a diákok szívesen olvassák a kötelező olvasmányokat. A hallgatók leginkább azzal az állítással tudtak azonosulni, hogy a populáris irodalomnak is helyet kellene biztosítani az iskolai irodalomtanításban, legkevésbé pedig azzal, hogy fontos, hogy a tanulók az iskolában csak a magasirodalom körébe tartozó művekkel találkozzanak. Mind a tanárok, mind a hallgatók esetében a legmagasabb és legalacsonyabb átlagértéket elérő állítás ugyanarra vonatkozott, csak ellentétes jelentésben: a tanárok esetében a diákok kötelező olvasmányokhoz való viszonyára, a hallgatók esetében a populáris irodalom szerepére az iskolai tananyagban. Mindez megerősíti a tantárgy kihívásaira vonatkozó korábbi válaszok eredményét, amelyben a tanárok a tananyag mellett leginkább a diákok olvasási motivációjának

csökkenésében látják a probléma forrását, míg a diákok az iskolai kötelező olvasmányokban. A tanárok esetében a második legmagasabb értéket, 4,24-es átlagot ért el az az állítás, amely a hallgatóknál a legnagyobb egyetértést váltotta ki, és amely szerint a populáris irodalomnak is helyet kellene biztosítani az iskolai irodalomtanításban. A magyartanárok számára a második leginkább elutasított állítás (1,98) az volt, amely a hallgatóktól a legalacsonyabb pontszámot kapta, és amely szerint fontos, hogy a tanulók az iskolában csak a magasirodalom körébe tartozó művekkel találkozzanak. A hallgatók válaszaiban szintén magas értéket (4,38) ért el a tanárok által leginkább preferált állítás, amely szerint a tanulók számára nehézséget jelent a több évtizeddel vagy évszázaddal ezelőtt keletkezett szövegek megértése és értelmezése, és ugyancsak alacsony értéket (1,73) hozott az, a tanárok válaszaiban leginkább elutasított állítás, hogy a diákok szívesen olvassák a kötelező olvasmányokat. A tanárok és hallgatók válaszai között a legnagyobb eltérés (0,35) annak az állításnak a kapcsán mutatkozott, amelyik a klasszikus és a populáris alkotások értékbeli különbségére vonatkozott. A hallgatók a tanároknál nagyobb arányban értek egyet azzal az állítással, hogy egy mű értékét nem az határozza meg, hogy klasszikus vagy populáris alkotás.

A Mann–Whitney-próba szerint a tanárok szignifikánsan jobban egyetértenek azzal az állítással, hogy a populáris irodalom nem tekinthető valódi irodalomnak ($M = 2,25$; $Mnd = 2,00$; $SD = 1,108$), mint a hallgatók ($M = 1,96$; $Mnd = 2,00$; $SD = 1,008$; $U = 4997,000$; $Z = -2,003$; $p = 0,045$). Jelentős különbség mutatkozott a tanárok és a hallgatók véleményében annak az állításnak a tekintetében is, hogy a mű értékét nem az határozza meg, hogy klasszikus vagy populáris alkotás ($U = 4819,5$; $Z = -2,418$; $p = 0,016$). Ezzel az állítással a tanárok kevésbé értettek egyet ($M = 3,76$; $Mnd = 4,00$; $SD = 1,173$), mint a hallgatók ($M = 4,12$; $Mnd = 4,00$; $SD = 1,046$). A hallgatók ($M = 4,53$; $Mnd = 5,00$; $SD = 0,859$) a tanároknál ($M = 4,24$; $Mnd = 5,00$; $SD = 1,123$) ugyancsak szignifikánsan ($U = 5107,000$; $Z = -1,960$; $p = 0,050$) jobban egyetértettek azzal az állítással, hogy a populáris irodalomnak is helyet kellene biztosítani az iskolai irodalomtanításban. A megkérdezett tanárok ($M = 3,66$; $Mnd = 4,00$; $SD = 1,142$) viszont inkább egyetértettek azzal, hogy az iskolai kötelező olvasmányok egyfajta közös tudást adnak a diákoknak, mint a magyartanár szakos hallgatók ($M = 3,34$; $Mnd = 3,00$; $SD = 1,103$; $U = 4871,500$; $Z = -2,256$; $p = 0,024$).

A kutatás kitért a populáris irodalomra vonatkozó tantervi előírások ismeretére és arra is, hogy milyen mértékben képezi vagy képezte részét a megkérdezett tanárok és hallgatók tanárképzésének a populáris irodalom. Az adatközlők tantervi előírásokra vonatkozó ismereteire adott válaszainak százalékos eloszlását a 7. ábra szemlélteti.

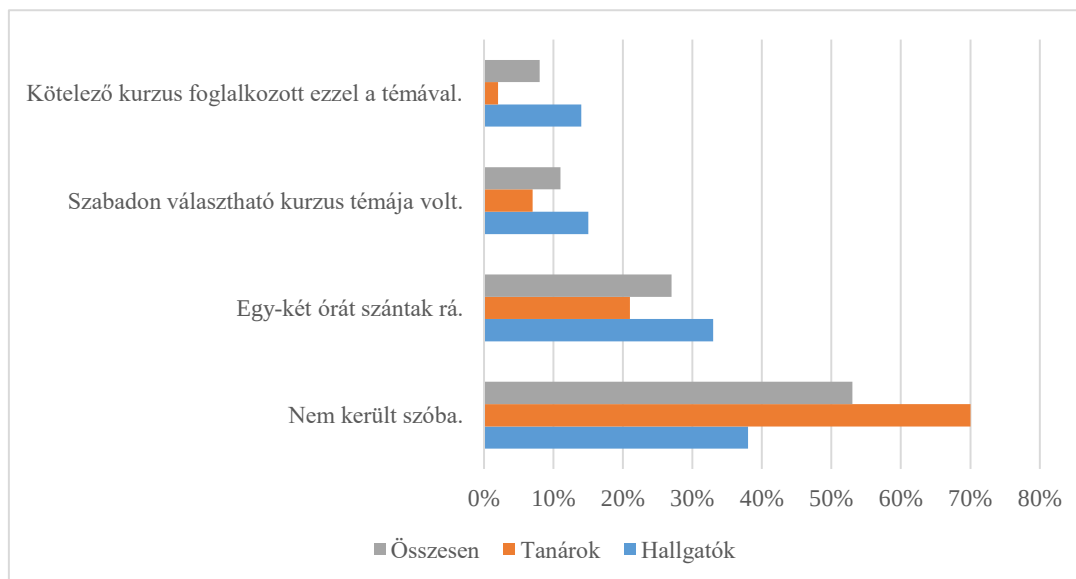


7. ábra: A populáris irodalomra vonatkozó tantervi előírások ismerete százalékos megoszlás feltüntetésével

Az adatközlők 68%-a (146 fő) úgy nyilatkozott, hogy csak részben ismeri az érvényben lévő tantervi előírások populáris irodalomra vonatkozó részeit. A tanárok nagyobb arányban (23%, 25 fő) vallották azt, hogy teljes mértékben tisztában vannak a követelményekkel, és kisebb arányban azt, hogy egyáltalán nem (9%, 9 fő), míg a hallgatóknál ez az arány épp a fordítva volt: 7% (8 fő) mondta, hogy teljes mértékben ismeri, 26% (29 fő) pedig, hogy egyáltalán nem.

Arra a kérdésre, hogy mennyire képezi, képezte a tananyag részét a tanárképzés során a populáris irodalom a tanárok többsége (71%, 75 fő) azt válaszolta, hogy egyáltalán nem, míg a hallgatók közül már csak 38% (42 fő) válaszolta ugyanezt, viszont még így is ez a válaszlehetőség szerepelt a leggyakrabban. A hallgatók közül kétszer annyian (62%, 70 fő) nyilatkoztak úgy, hogy a tanárképzésük során valamilyen formában felbukkan a populáris irodalom is, mint a tanárok közül (30%, 30 fő). A tantervi előírásokra vonatkozó ismeretek tekintetében azonban nem mutatkozott szignifikáns különbség sem a hallgatók ($H(3) = 5,579$; $p = 0,134$), sem a tanárok ($H(3) = 3,680$; $p = 0,298$) esetében abból a szempontból, hogy a képzés részét képezi-e a populáris irodalom, tehát az ilyen jellegű ismereteiket a válaszadók feltételezhetően nem a képzésük során szerzik. Egyértelműen látszik azonban a változás a tanárképzés területén is, hiszen a jelenlegi hallgatók képzése során már sokkal nagyobb arányban jelenik meg a populáris irodalom egy-egy kurzus keretei között, mint a már diplomát szerzett tanárok korábbi

felsőoktatási képzésében. A populáris irodalom tanárképzésben való megjelenésére vonatkozó kutatási eredményeket a 8. ábra mutatja be.



8. ábra: A populáris irodalom megjelenése a tanárképzésben, százalékos megoszlás feltüntetésével

A Mann–Whitney-próba alapján a tanárok ($M=2,15$, $Mnd=2,00$, $SD=0,551$) szignifikánsan jobban ismerik a populáris irodalom tantervi előírásait, mint a hallgatók ($M = 1,81$; $Mnd = 2,00$; $SD = 0,546$; $U = 4208,000$; $Z = -4,366$; $p < 0,001$), viszont a jelenlegi hallgatók egyetemi képzésének sokkal inkább ($M = 2,06$; $Mnd=2,00$, $SD = 1,051$) részét képezi a populáris irodalom, mint a már dolgozó magyartanárok egykori képzésének ($M = 1,39$; $Mnd = 1,00$, $SD = 0,700$), és a különbség szignifikáns ($U = 3666,000$; $Z = -5,282$; $p < 0,001$). A populáris irodalomhoz kapcsolódó tantervi előírások ismeretére és a tanárképzés tartalmára vonatkozó kutatási eredmények összefüggéseit a 17. táblázat szemlélteti.

	Hallgatók		Tanárok		Teljes minta		Mann–Whitney-próba
	M	SD	M	SD	M	SD	
Tanárképzése során mennyire képezte a tananyag részét a populáris irodalom?	2,06	1,051	1,39	0,700	1,74	0,957	Z = -5,282***
Mennyire ismeri az érvényben lévő tantervek populáris irodalomra vonatkozó részleteit?	1,81	0,546	2,15	0,551	1,98	0,573	Z = -4,366***

17. táblázat: A populáris irodalom, mint a tanárképzés része, valamint a tanterv populáris irodalomra vonatkozó előírásainak ismerete hallgatók és a tanárok között, és a teljes mintán (*** $p \leq 0,001$)

8.5 Magyartanárok és magyartanár szakos hallgatók körében végzett interjúk

Az írásbeli kikérdezést követően az eredmények a megbízhatóságának (*reliabilitás*) és az érvényességének (*validitás*) biztosítása érdekében egy szűkített mintán a szóbeli kikérdezés módszerét is alkalmaztam. A kutatás további fázisaiban való részvételt önként válláló adatközlőkkel egyéni, félig strukturált interjúkat készítettem, hogy minél pontosabb képet kapjunk a magyartanárok és hallgatók populáris irodalomról alkotott nézeteiről.

Szokolszky Ágnes (2004, 272–273. o.) szerint a kérdések és válaszok egymásutánjából felépülő irányított beszélgetés, az interjú már olyan mértékben beivódott a kultúránkba, hogy úgy is mondhatnánk, hogy interjútársadalomban élünk. A kérdések kötöttsége szerint megkülönböztethetünk strukturált és strukturálatlan interjút. Míg az előbbi inkább a kvantitatív kutatásokra jellemző, az utóbbi a kvalitatív vizsgálatok esetében gyakori. Az egyikben a kérdezőnek talán könnyebb dolga van, hiszen az előre kijelölt úton halad, míg a másikban nehezebb, mert menet közben kell értelmeznie a hallottakat, és ennek fényében kell döntéseket kell hoznia a következő kérdésekkel kapcsolatban. Lényeges azonban, hogy a „valóságban a strukturáltság-strukturálatlanság

kontinuumként fogható fel, amelynek egy adott interjú valamelyik szélső pólusához inkább közel állhat, mint a másikhoz” (Szokolszky, 2004, 273. o.).

A kutatás tervezése és megvalósítása során félig strukturált interjúk felvételére törekedtem, mivel egyrészt fontosnak tartottam a fő kutatási kérdések szem előtt tartását, másrészt viszont lényegesnek gondoltam az adatközlők azon meglátásainak, tapasztalatainak, véleményének feltárását is, amelyre az interjú kérdései esetleg nem tértek ki. A tervezett kérdések mellett így lehetőség nyílt bepillantani a válaszadók saját gondolatmenetébe is. Szokolszky (2004, 278. o.) kvalitatív interjúhelyzetre vonatkozó megállapítását vettem alapul, amely szerint „a válaszoló személy aktív tényező: nem interjúalany, aki arra válaszol, amit kérdeznek tőle, hanem a kutatásban részt vevő aktív személy, informátor, aki irányítás mellett, de szigorú kötöttségek nélkül fejtheti ki mondanivalóját. A kérdező nemcsak azt törekszik megérteni, amit a válaszoló mond, hanem azt is, hogy hogyan érti, amit mond, mit ki akar kifejezni a mondottakkal, nem pusztán a szavak szintjén, hanem a mögöttes tartalommal, a csenddel, a ki nem mondott jelentésekkel együtt.”

A kérdőívet kitöltő magyartanároknak és hallgatóknak a kérdőív végén lehetőségük volt megjelölni, hogy részt kívánnak-e venni a kutatás későbbi fázisaiban. Összesen 52 fő (20 tanár és 32 hallgató) jelezte részvételi szándékát, és adta meg az elérhetőségét, viszont a későbbi megkeresés alkalmával csak 26 fő (12 tanár, 14 hallgató) vállalta a személyes interjút. Mind a tanárok, mind a hallgatók között budapesti (7 tanár és 9 hallgató) és vidéken élő, illetve dolgozó/tanuló (5 tanár, 5 hallgató) egyaránt képviseltette magát. A tanárok között kevesebb (4 fő: 1–5 éves) tanítási tapasztalattal rendelkezők éppúgy szerepeltek, mint több évtizede a pályán lévők (3 fő: 5–10 éves, 2 fő 10 – 15 éves és 3 fő 20 évnél több szakmai tapasztalattal). A hallgatók mindegyike az interjú időpontjában aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkezett valamely magyarországi egyetem magyartanár szakos, nappali képzésén, ezen belül viszont különböző évfolyamokon (1 fő az 1., 3 fő 2., 5 fő a 3., 3 fő a 4. és 2 fő az 5. évfolyamon) tanultak.¹³

8.5.1 A magyartanítás célja

Az interjúk során felmerülő első kérdéscsoport a magyartanítás céljára, és e cél elérése érdekében alkalmazott eszközökre irányult: *Mit tart a magyartanítás legfőbb céljának? Miért? Hogyan, milyen eszközökkel lehet ezt megvalósítani?* A kérdések első része (*Mit tart a magyartanítás legfőbb céljának?*) már a kérdőívben is szerepelt, viszont fontosnak ítéltem újra rákérdezni, egyrészt hogy világosabban lássuk a magyartanárok és

¹³ Az interjú kérdéseit az IV. és V. sz. melléklet tartalmazza.

a leendő magyartanárok irodalomtanításról alkotott nézeteit, és az ezek háttérében meghúzódó motivációkat, illetve hogy a korábban gyűjtött adatok érvényességéről is megbizonyosodhassunk. A kérdőíves felmérés során hat előre megadott opció közül választhattak az adatközlők. A kapott válaszok szerint mind a tanárok, mind a hallgatók az irodalomtanítás legfőbb célját a személyiségfejlesztésben és az olvasóvá nevelésben látják.

Az interjúk során ugyanerre a kérdésre jellemzően jóval árnyaltabb, összetettebb válaszok születtek. A válaszadók többsége nem tudott, és nem is akart egyetlen fő célt megnevezni, több fontos célkitűzést is említettek, viszont a magyartanárok és hallgatók válaszaiban is a kérdőíves felmérés eredményeihez hasonlóan leggyakrabban a tanulók egész életre szóló olvasóvá nevelése és személyiségük sokoldalú fejlesztése merült fel. Az egyik hallgató például így fogalmazott: „Legfőbb célom, hogy értő és olvasni szerető diákokat neveljek a magyartanításom során. Azért tartom ezt fontosnak, mert az irodalmi műveken keresztül a társadalmunk, világunk számos aspektusára, a lét kérdéseire tudunk rávilágítani, és a tapasztalatainkat tudjuk egymással megosztani. Emellett az empátia fejlesztését is fontos célnak tartom, valamint gondolkodó embereket szeretnék nevelni, akik felelősen tudnak dönteni a saját sorsukról, amelyhez én az irodalmat remek eszköznek tartom.”

A megkérdezett hallgatók többsége a személyiségfejlesztés és az olvasóvá nevelés összekapcsolásában jelölte meg az irodalomtanítás fő célját. „Egyes művek által társadalmi és emberi problémák megbeszélésére is sor kerül, az irodalom bevezet a különböző érzelmek, életbeli kihívások háttérébe is. A kortárs irodalmi művek tanítását azért is tartom különösen fontosnak, mivel ezekben sok olyan mai téma van, amivel azonosulni tudnak a diákok” – fogalmazott az egyikük. „A magyartanítás legfőbb célja a különböző emberi érzelmekről, emberi történetekről gondolkodni tudó, ezáltal saját érzelmeiket, gondolataikat is kifejezni képes gyerekek nevelése. A legjobb eszköz erre az olvasás, az olvasás megszerettetése, az olvasott művekről való beszélgetések lennének” – mondta egy másik hallgató.

Az olvasóvá nevelés fontosságának hangsúlyozása mellett gyakran megjelent a műveltségközvetítés is, mint fontos célkitűzés, például: „A magyartanításnak két fő célja van: az egyik az, hogy megszerettessük a diákokkal az olvasást, vagy legalábbis megadjuk nekik a lehetőséget arra, hogy megszeressék azt. A másik, nem kevésbé fontos cél az, hogy megismerkedjenek az irodalmi kánonnal, és ezekről a művekről, akkor is, ha negatív a véleményük, meg tudjanak fogalmazni önállóan gondolatokat.”

Több hallgató is kiemelte, hogy fontos cél a magyartanítás során a magyar kulturális értékek közvetítése az irodalom és nyelv mélyebb megismerésén keresztül, illetve a világirodalom és a magyar irodalom legfontosabb irodalmi műveinek, és az európai kultúrtörténetnek a megismertetése, hogy a diákok általános műveltséget és kellő tájékozottságot szerezzenek.

A képességfejlesztés is több hallgató válaszában felmerült, például: „a legfőbb cél számomra a képességfejlesztés, bármiféle egyéb cél – például az olvasás megszerettetése, kultúra közvetítése, identitás alakítása, alakzatok felismerése – csak azután valósítható meg, hogy a gyerek rendelkezik az ahhoz szükséges kompetenciákkal”, vagy: „a magyartanítással számos készséget, képességet lehet fejleszteni, többek között a kritikai gondolkodást és a kommunikációt.”

Attól függetlenül, hogy a magyartanítás célrendszerét különbözőképp határozták meg a megkérdezett tanárjelöltek, a célok eléréséhez szükséges eszközök terén meglehetősen nagy egyetértés mutatkozott. Szinte kivétel nélkül mindenki a diákok nézőpontjának figyelembe vételét hangsúlyozta. Úgy vélték, hogy a magyartanítást még inkább a mai diákok igényeire kellene szabni: interaktívan, részleteket kiemelve, igazodni az ő olvasási szokásaikhoz, játékosan megszerettetni az irodalmat. Az egyik hallgató így fogalmazott: „először populárisabb, könnyebb olvasmányokkal próbálnám megszerettetni a diákokkal az olvasást, valamint a kötelező olvasmányokat nem teljes terjedelmében dolgoznánk fel, hanem például felosztanánk a könyvet, és csoportokban részenként beszélünk meg közösen.” Míg egy másik adatközlő szerint a tanítás során mindenképp fontos megvilágítani a gyermekek számára az adott anyag gyakorlati hasznosíthatóságát, érdemes figyelmet fordítani a csoportkohézióra és a gyerekekkel való viszonyunkra, az alkalmas és figyelemfelhívó szemléltető eszközökre, a módszertani változatosságra.

A megkérdezett magyartanárok válaszaiban is a személyiségfejlesztés és az olvasóvá nevelés jelent meg a leggyakrabban – jellemzően nem külön-külön, hanem összekapcsolódva –, mint a magyartanítás legfőbb célja. Például így nyilatkozott az egyik tanár: „A legfontosabb a személyiségfejlesztés, empátia, érzelmi intelligencia fejlesztése, erkölcsi nevelés, amely az irodalmi művek kapcsán szinte természetesen működik, nem olyan művi, mint pl. az erkölcsstan tanítása során. Az irodalmi művek kapcsán számtalan olyan problémáról lehet beszélni, amit amúgy nehéz szóba hozni, pedig fontos lenne.”

A tanároknál még inkább jellemző volt a különböző célok együttes megjelenése (például: „Talán a legfontosabb az olvasóvá nevelés, hogy megszeressék az irodalmat, és

mindennapi szokássá váljon az olvasás, de a személyiségfejlesztés, a képességfejlesztés és a műveltségközvetítés is lényeges. Ezek együttesen kell, hogy megvalósuljanak az irodalomtanításban.”), és a legtöbben azzal kezdték, hogy ez egy rendkívül bonyolult kérdés, amire nem könnyű választ adni: „Bonyolultan megválaszolható kérdésnek látom, hogy mi a magyartanítás célja. A magyartanítás, mint számos olyan képződmény, amelyet nem itt és most találunk fel, hanem már örökre kapjuk, történeti alakzat, amelynek létezése ebben az értelemben meg is előzi a céljait” – mondta az egyik kutatásba bevont magyartanár.

Többen kiemelték a magyartanítás műveltségközvetítő és kultúrába beavató funkcióját (például: „fontos lenne, hogy a tanulóknak egy kínálatot mutassunk be, amelyben szerepel a klasszikus irodalom és a kortárs irodalom is”), akárcsak a képességfejlesztés fontosságát (például: „Lényeges kérdés az olvasás készségszintű megtanítása, ami elsősorban az alsó tagozat feladata, hiszen a felső tagozatban már ez az értő olvasás minden tantárgyhoz nélkülözhetetlen. Felső tagozatban, mikor a különböző szaktárgyak megjelennek, már nincs arra lehetőség – vagy lényegesen kevesebb van – hogy az értő olvasást fejlesszük.”

Az évek, évtizedek óta pályán lévő magyartanárok közül többen is megemlézték, hogy nevelési céljaik és elvárásaik jelentősen csökkentek az utóbbi időben. Az egyik tanár így fogalmazott: „Már nincsenek hatalmas, világmegváltó céljaim, mint a pályakezdés idején. Már az is nagy eredmény, ha a diák nem utálja meg az olvasást.”

A megkérdezett tanárok esetében is jellemző volt, hogy a főbb tanítási célok eltérése ellenére a megvalósítás eszközét illetően egyetértés mutatkozott; elsősorban a diákok egyéni fejlettségi szintjének és igényeinek figyelembe vételét tartották fontosnak. „Az egyes osztályokkal, csoportokkal lehetőleg a saját szintjükön foglalkozom, nem várok el lehetetlen dolgokat a diákoktól, de azért eléjük teszem a minőségi munka lehetőségét is. Aki nem tud fogalmazni, annak fogalmazási vagy elemzési sémát mutatok, aki tud, annak szöveget adok, hogy csinálja. Aki szívesen ír saját művet, de például utál memoritert tanulni, annak megadom ezt a lehetőséget, és fordítva” – mondta az egyik magyartanár, „olyan eszközök szükségesek, amelyek a megértést, a kreatív produkciót, valamint a személyes megélést helyezik előtérbe” – hangsúlyozta egy másik adatközlő.

A magyartanítás céljára vonatkozó kérdés esetében tehát igencsak hasonló válaszok születtek a megkérdezett tanárok és hallgatók esetében, akárcsak a kérdőíves felmérés során. A szaktárgyhoz leggyakrabban kapcsolódó pedagógiai célok (műveltségközvetítés, képességfejlesztés, olvasóvá nevelés, személyiségfejlesztés, erkölcsi nevelés) mindegyike megjelent a válaszokban, és jellemzően nem különállóan,

hanem egymással összekapcsolódva. A válaszok alapján elmondható, hogy a magyartanárok és a leendő magyartanárok érzékelik a tantárgy összetett célrendszerét, és igyekeznek is ezeket hatékonyan megvalósítani, amelyhez a legmegfelelőbb eszközt a diákok egyéni szükségleteinek figyelembe vételében látják.

Érdekes, hogy a mind a tanárok, mind a hallgatók a válaszadás során mennyire az irodalomtanításra fókuszáltak, holott a kérdés a magyartanításra vonatkozott. Egyetlen hallgató tért ki egy félmondatban a nyelvtanítás fontosságára a helyes nyelvhasználat és nyelvismeret megalapozása szempontjából, és szintén csupán egy magyartanár említette a nyelvi tudatosságot, mint fejlesztési célt. A nyelvtan tehát továbbra sem olyan hangsúlyos a magyartanárok és a leendő magyartanárok számára, mint az irodalom tanítása, a szaktárgy főbb céljai között nem igazán kapott helyet olyan terület, amely kifejezetten a nyelvtanításhoz kapcsolódna.

8.5.2 A magyartanítás legfőbb problémái

A kérdések második csoportja a szaktárgy főbb problémáira és azok lehetséges megoldásaira irányult (*Mit tart a szaktárgy legnagyobb problémájának? Milyen megoldási lehetőségeket lát?*). Az első kérdés szintén szerepelt a kérdőíves felmérésben, de fontosnak ítéltem az interjúk során is kitérni rá, illetve a lehetséges megoldási javaslatokra is rákérdezni. A kérdőíves felmérés eredményei alapján a magyartanárok és a hallgatók számára egyaránt a tananyag jelenti a legnagyobb problémát a szaktárgy tanítása során, továbbá a kötelező olvasmányokat, a diákok alacsony olvasási motivációját, a tanítási módszerek korszerűtlenségét és a szűkös időkeretet is a legfőbb nehézségek közé sorolták.

Az interjúk alkalmával gyűjtött adatok is hasonló képet festenek a szaktárgyat érő főbb kihívásokról, ugyanazokat a problémákat említették a válaszadók, mint a kérdőíves felmérés során. A hallgatók válaszaiban a leggyakrabban az merült fel, hogy a magyartanítás során túl nagy anyagot kell áttekinteni, és hogy a kötelező olvasmányok nem igazodnak kellőképp a tanulók életkori sajátosságaihoz és érdeklődéséhez, illetve hogy a tantárgy túlságosan elméleti, sok a kötelezően feladott olvasmány és vers, valamint nincs elég időkeret ezek önálló elemzésére.

Az interjúk során – akárcsak a kérdőíves felmérés alkalmával adott válaszokban – gyakran felmerült az időhiány problematikája: „Legnagyobb probléma szerintem az, hogy rohanás az egész. Egy versre egy óra, egy regényre maximum három jut. Ennyi idő alatt a gyerek csak azt érzi, hogy folyamatosan más dolgokat kell olvasnia és értelmeznie. Nincs mély megértés, csak gyors ismeretszerzés.”

A hallgatók közül többen kiemelték, hogy mekkora nehézséget jelent a diákok olvasási kedvének drasztikus csökkenése: „A legnagyobb probléma, hogy a diákok keveset olvasnak. Az irodalom tananyagának nagy része az olvasottakon alapul, viszont nehéz úgy elemezni az egyes műveket, hogy senki se ismeri a szöveget. Sok esetben már nem kötik le a tanulók figyelmét az előírt kötelező olvasmányok” – mondta az egyik megkérdezett hallgató.

Ebben az esetben is jellemző volt az írásbeli kikérdezés során egymástól elkülönülő válaszok összekapcsolása, akár csak az első kérdéscsoportnál. Különösen a túlzott mennyiségű tananyag és az ebből adódó folyamatos időhiány jelent meg gyakran együtt, például: „Problémának tartom, hogy van egy berögzült kánon, emiatt sok fontos alkotó elő sem kerül, pedig lehet, hogy a diákok számára megfelelőbb lenne. Rossz a feszített tempó, nem lehet megfelelően elgondolkodni egy-egy művön, annak üzenetén, értelmezésén.” Több hallgató inkább a jelenlegi tananyagot és az olvasási motiváció csökkenését kötötte össze, például: „A legnagyobb gond, hogy az emberiség 90 százaléka nem olvas. A tantárgy a jelenlegi keretrendszerével, a kánon szigorú kijelölésével csak azt éri el, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődnek.” A tananyag mennyisége az időhiány és az olvasási motiváció bonyolult egymásra hatására világított rá az egyik hallgató, ami szerinte azért is jelent különösen nagy problémát, mert a diákok egyrészt meg sem bírnak tanulni ennyi információt egyetlen tantárgyhoz kapcsolódóan, másrészt egy idő után teljesen elvesztik az érdeklődésüket, hiszen mire egy résztéma felkelhetné az érdeklődésüket, addigra már tovább is kell haladni a tananyagban.

A megkérdezett hallgatók között volt olyan is, aki a szaktárgyat érő legfontosabb problémaként a tanárképzés jelenlegi rendszerének hiányosságait említette: „A legnagyobb problémám, hogy egyáltalán nem rendelkezünk kézzel fogható tudással. Ennek kritikáját is megértem, miszerint már igencsak felnőtt emberek vagyunk ahhoz, hogy önállóan szerezzük meg a tudást, de akkor mit keresünk itt hat évig?”

A megoldási javaslatok között a leggyakrabban a tananyag csökkentése, az irodalomtörténeti adatok, a szerzői életrajzok, pályaképek háttérbe szorítása, a kötelező olvasmányok listájának átgondolása, és a kortárs, illetve populáris irodalom tanítása jelent meg. „Megoldás lenne a kánon megválasztása, vagy csak tematika megjelölése, szabadabb kitöltéssel – vélekedett az egyik válaszadó, míg egy másik hallgató szerint: „tanítsunk egy évben tíz verset és két regényt, de azokat rendesen, hogy aztán a többi művet a gyerek magától is értelmezni tudja. Járjunk színházba a diákokkal ahelyett, hogy végig olvastatjuk például a Bánk bánt.”

A hallgatók többsége szerint mindenképpen nagyobb tanári szabadságra lenne szükség a tananyagkiválasztás és -elrendezés terén. „Változtatni kellene az irodalomoktatás szűkös keretein, lehetőséget adni a pedagógusnak arra, hogy a diákok érdeklődési körének megfelelő tananyagon keresztül tudja fejleszteni a szükséges kompetenciákat” – mondta az egyik hallgató, míg egy másik így nyilatkozott: „Korosztályonként, osztályonként más a diákok képessége, érdeklődése, amelyre sokkal jobban lehetne reagálni a tanár és a diákok által szabadon választott szövegek feldolgozásával. Folyamatosan jelennek meg új versek, regények, műfajok, illetve a környezetünk is gyorsan változik, de a tankönyvek erre nem reagálnak. Természetesen egy-egy újranyomtatásnál bekerülnek kortárs versek is még akár OFI-s tankönyvekbe is, de ez önmagában nem elég.”

A hallgatók által említett megoldási javaslatok mindegyikében felbukkant a tanulóközpontú szemlélet, a diákok szempontjának hangsúlyozása, például: „Talán, ha olyan szövegeket próbálnak értelmezni először, amelyek közel állnak a gyerekekhez, akkor könnyebben sikerül elsajátítani ezt a tudást.”

A megkérdezett tanárok – a hallgatókhoz hasonlóan – a leggyakrabban az előírt tananyag mennyiségét, minőségét és elrendezését kifogásolták, ami maga után vonja az állandó időhiányt, például: „A tanterv nincs tekintettel a diákokra, a jelenkori körülményekre. Az alap és kerettanterv irreálisan sok művet ír elő. Ennyit nem lehet alaposan feldolgozni, így csak folyamatos rohanás a tanítás. Sokkal kevesebb kellene, de alaposabban elemezve, és akkor arra is lenne esély, hogy a diákok megértésük az olvasmányokat.” Egy másik magyartanár szavaival: „A legnagyobb probléma a túlzott mennyiségű tananyag. Nincs idő elidőzni, alaposan foglalkozni egy-egy művel, folyton rohanni kell. A tananyag túlságosan avított és hagyományelvű.” Egy másik magyartanár így fogalmazott: „A tantárgy legfőbb gondja az akadémikus ismeretek, a gyermekek és a felnőttek zömének érdeklődésétől távol eső problémák, a nyelvileg és kulturálisan áthidalhatatlan távolság.”

A tananyaggal kapcsolatban felmerülő kifogásokat többen olyan súlyos problémának ítélték, amely a diákokat inkább távolítja az irodalomtól, mintsem közelítené: „Az irodalomtanítás alapvető problémája, hogy sok fiatalat képes elidegeníteni tárgyától. Ezért részben a tárgy megközelítése lehet felelős, például a tananyag elrendezése (ókori szövegek a középiskola elején stb.), részben maga a tananyag (rég, nehezen érthető művek).” Volt több olyan magyartanár, aki úgy ítélte meg, hogy az oktatási rendszer egészét olyan súlyos problémák terhelik, amelyek a magyartanításra is kihatnak.

A válaszokban szintén igen gyakori problémaként merült fel, hogy keveset olvasnak a diákok, és ez jellemzően összekapcsolódott a szövegértési nehézségek kérdésével, például: „A tantárgy legnagyobb problémájának azt látom, hogy a tanulóink nagyon-nagyon keveset olvasnak. Ebből adódik, hogy kevés szót használnak, és a passzív szókincsük is igen gyér. Nehezen fogalmazzák meg – nemcsak írásban, de szóban is – gondolataikat. Ugyanez vonatkozik a szövegértésükre is. Átgondolásra várnak az egyes évfolyamokon tanított olvasmányok, így akár a *János vitéz* vagy a *Toldi* is, hiszen azokban rengeteg olyan szó szerepel, amelyek magyarázatára aránytalanul sok idő elmegy. Nem lehet ezeket a műveket otthoni, önálló olvasásra sem feladni, mivel így elveszik a művészi értéke, mert a gyerekek többsége arra koncentrál, hogy elolvassa a szöveget, nem arra, hogy meg is értse, vagy élvezze a zeneiségét, szófordulatait, a benne rejlő humort.” Egy másik magyartanár így fogalmazott: „A gyerekek szókincse szegényes, mert egyáltalán nem olvasnak. A hangos és az értő olvasásuk ezért gyenge, nem értik, amit olvasnak, és mivel nem értik, nem tanulják meg a feladott leckét.”

Megoldásként a megkérdezett tanárok hasonló lehetőségeket látnak, mint a hallgatók: elsősorban a tananyag átalakítását, csökkentését, a kortárs és populáris művek beemelését, a tanárok nagyobb fokú választási szabadságát szorgalmaznák: „Csökkenteni kellene a tananyag mennyiségét, és a választásban, elrendezésben nagyobb tanári szabadságra lenne szükség, de ehhez rendszerszintű változások lennének szükségesek” – emelte ki az egyik magyartanár, míg egy másik válaszadó így fogalmazott: „Sokkal több kortárs művet kellene beiktatni, az olvasmányok és a tananyagelrendezés terén is nagyobb tanári szabadságra lenne szükség, hogy jobban lehessen alkalmazkodni az adott osztály igényeihez. Fontos lenne a kronológia kizárólagosságának megszüntetése.”

A kötelező olvasmányok újragondolása szinte minden tanár válaszában megjelent, például: „jó tendencia lehet fellazítani az anyagot, csökkenteni a történeti okoknál fogva nehezen befogadható szövegek számát, és erősíteni a szövegértelmezési és szövegalkotási gyakorlatok jelenlétét”, sőt volt, aki az iskolai olvasmányok radikális cseréjéről beszélt. Többen említették, hogy az általános iskola felső tagozatában, sőt még a középiskola alsóbb évfolyamaiban is nem kronologikus, hanem inkább motivikus tananyagelrendezésre lenne szükség, minőségi populáris irodalommal. Így talán fokozni lehetne a diákok olvasási kedvét, hiszen olyan olvasmányokkal kellene foglalkozniuk, amelyek szövege önállóan is befogadható számukra, és amelyeket eleve szívesen olvasnak.

Több tanár is hangsúlyozta, hogy rendszerszintű változásokra lenne szükség, hiszen kevés a tanárok mozgástere, hiába érzik szükségét a változtatásnak, önmagukban nem

tudnak sokat tenni. Az egyik válaszadó szerint fontos lenne a tanárok bevonása is a reformfolyamatok kidolgozásába: „racionalizálni kellene a tananyagot az általános iskola minden évfolyamán, olyan tanárok segítségével, akik jelenleg is tanítanak, és nagy szakmai tapasztalatuk van.”

Az interjúk során olykor a jelenlegi korlátozott tankönyvválasztásból adódó nehézségek, és az ingyenes tankönyvek használatának problémái is szóba kerültek. Az egyik tanár így fogalmazott: „nem választhatunk a teljes tankönyvlistából, illetve a 12.000 forintos ingyenes könyvcsomagba nem férnek bele azok a munkafüzetek, helyesírási gyakorlók, amelyeket régebben használtunk. A tankönyvekbe pedig – mivel ingyenesen kapják a gyerekek, és év végén vissza kell őket adni a könyvtárnak – nem lehet aláhúzni, jegyzetelni. Így csak a tanulás tanulásáról beszélünk, az egész elméleti síkú marad, nem tud a gyerek lényegkiemelést végezni a saját könyvében.”

Az egyik magyartanár az iskolán kívüli, családi környezet negatív hatását hangsúlyozta a magyartanítás kapcsán, és általában a tanuláshoz való attitűd kialakításban: „Nem szánnak kellő időt a tanulásra, a házi feladataikat sem mindig készítik el. Hiányzik az otthoni gyakorlás, az ellenőrzés, és a családtagok közötti megfelelő szóbeli kommunikáció is.”

A tantárgyat érő legfőbb problémák terén szintén hasonló válaszok születtek a hallgatók és tanárok között, és a leggyakrabban szóba kerülő tényezők ugyanazok voltak, mint a kérőíves felmérés során. A magyartanárok és a leendő magyartanárok számára egyaránt a legnagyobb nehézséget az előírt tananyag jelenti, amelyet életidegennek, a diákok számára mind mennyiségi, mind minőségi szempontból nehezen befogadhatónak tartanak, és úgy érzik tanárként nincs kellő szabadságuk a tananyagválasztás és -elrendezés terén. Mindez pedig azért különösen problematikus, mert a diákok olvasási motivációja folyamatosan csökken, így szövegértési képességeik is nehezebben fejlődnek, hiszen hiányzik a megfelelő mennyiségű gyakorlás, és a válaszadók úgy gondolják, hogy egyre kevesebb eszköz van a kezükben ennek a folyamatnak akár csak a lassítására is.

8.5.3 Kötelező olvasmányok

Külön kérdéscsoport irányult a jelenlegi kötelező olvasmányok megítélésének felmérésre és a tanításukkal, illetve tanulásukkal kapcsolatos személyes tapasztalatok feltárására (*Mi a véleménye a kötelező olvasmányokról? Milyen tapasztalatai vannak ezeknek a műveknek a tanórai feldolgozásával kapcsolatban?*). Mivel a kérőíves felmérés során nyert adatok azt mutatták, hogy különösen problematikusnak ítélik a

kötelező olvasmányok feldolgozását a tanárok, és meg inkább a jelenlegi magyartanár szakos hallgatók, érdekesnek ítélték külön kérdésben kitérni erre a témakörre.

A hallgatók leggyakrabban azt emelték ki válaszaikban, hogy a jelenlegi kötelező olvasmányok elavultak, nem illeszkednek a diákok életkorához és érdeklődési köréhez, sem nyelvezetükben, sem tematikájukban, sem terjedelmükben nem megfelelőek, ezért nehezen befogadhatóak. Többen a saját általános- és középiskolai olvasmányélményeiket felelevenítve nyilatkoztak úgy, hogy ezeknek a műveknek a többsége már számukra sem jelentett pozitív élményt, például: „Őszintén szólva én se szerettem a kötelező olvasmányokat. Az első nagy sokk az *Egri csillagok* volt. Egyszerűen elment a kedvem utána a többi kötelezőtől is, mert volt bennem egy olyan érzés, hogy ez is szörnyű lesz. Sajnos pozitív élményt nem igazán tudnék mondani, bár sok magyartanárom volt.” Ezek a korábbi negatív olvasmányélmények pedig a kötelező irodalom majdani tanításához fűződő viszonyt is meghatározzák, amint azt az egyik hallgató megfogalmazta: „A *Szigeti Veszedelmet* például már én sem olvastam szívesen, és nem tudom elképzelni, hogy a nálam 10-20 évvel fiatalabbak hogyan fogadják majd.”

Volt több olyan hallgató, aki arról számolt be, hogy kifejezetten szerette az iskolai kötelező olvasmányokat: „Mivel magyartanári szakra jöttem, nyilván imádom a kötelezőket, és imádtam mindig is. A *Pál utcai fiúk* volt az első regény, melyet nem tudtam letenni, egyszerre olvastam végig az egészet, és attól a perctől kezdve mindent elolvastam, bizalmat szavaztam a kötelezőknek. Volt, amit nem értettem, de azokat is végigolvastam, és tudtam szeretni. Vagy egy szereplő miatt, vagy a stílusa miatt, vagy mert kihívás volt. Persze ezzel tudom, nincs mindenki így.” Saját bevallásuk szerint azonban nem ez a tendencia volt jellemző egykori osztályukban, évfolyamukban: „Az én tapasztalataim pozitívak, de én szerettem olvasni. Az osztályomban lévők többsége másként volt ezzel, kinszenvedésnek, feleslegesnek élte meg a kötelező olvasmányokat, számukra csupán az irodalom megutáltatásához járultak hozzá.”

Többen kitértek arra a problémára, hogy a kötelező olvasmányokkal éppen a „kötelező” jelleg a gond, és épp a választási lehetőség hiánya eredményez egy eleve negatív attitűdöt. „Mivel a kötelező olvasmányok kötelező voltuknál fogva inkább ellenszenvet keltenek a diákokban, és ezeken a műveken kívül kevés idő jut kortárs vagy bármilyen más művekre. Mindez azt a hatást kelti, mintha az egész irodalom nem állna másból, csak ebből a néhány kötelező műből. Ráadásul a kötelező olvasmányok nem tesznek lehetővé nem, életkor vagy érdeklődés alapján való differenciálást” – mondta az egyik hallgató, aki arra is kitért, hogy a legtöbb kötelező olvasmány nem a megfelelő életkorban kötelező. Így például nehezen érthető nyelvezetük miatt a 19. századi regények

leredukálódnak a filmes vagy színházi feldolgozás megtekintésére: „Jókaitól *Az arany embert* csak egyetem alatt olvastam el, akkor viszont igazán élveztem, de 7. osztályos koromban *A kőszívű ember fiainak* csak néhány oldaláig tudtam eljutni.”

Szigeti veszedelem, A kőszívű ember fiai, Kincskereső kisködmön, Egri csillagok, Bánk bán – ezek azok a kötelező olvasmányok, amelyeket a megkérdezett hallgatók leggyakrabban említettek a negatív iskolai olvasmányélmények kapcsán. Úgy tűnik, hogy ezeket a műveket még azok a diákok sem olvassák szívesen, akik olyannyira kedvelik az irodalmat, hogy a magyartanári hivatást választják.

Többen kitértek az általános- és középiskolai magyartanáraik jónak vagy kevésbé megfelelőnek ítélt pedagógiai módszereire is. Az egyik hallgató például így fogalmazott: „Ami pozitív volt, hogy például *A kőszívű ember fiait* részenként kellett olvasni és elemezni is. Arra azóta is emlékszem, jó élmény volt.” Míg egy másik hallgató így emlékezett vissza egykori magyartanárára: „Szerencsére a gimnáziumi tanárom elég fiatalosan és számunkra kedvezően gondolkodott, elég sokszor átformálta a listát más évfolyambeli tanárokhoz képest, a kedvünkért.” Míg mások inkább a negatívabb magyarórai élményeiket említették, például: „Gimnáziumi éveim alatt sokszor volt, hogy a tanár ismertette a művek tartalmát, és ő elemezte is azokat. A kötelező olvasmányokat nem mindenki olvasta el, de nem is igazán kérte számon ezeket az oktató.”

A megkérdezett magyartanárok is egyöntetűen úgy vélték, hogy a legtöbb kötelező olvasmány elavult, nyelvezete, témája távol áll a mai diákoktól, nehezen vagy egyáltalán nem képesek ezeket értelmezni, még sokszor tanári segítséggel sem. Az a tapasztalatuk, hogy egyre nehezebb ezeket a műveket tanítani, és bár vannak olyanok, amelyeket ők maguk szeretnek, értékesnek tartanak, jelenleg mégsem tanítják a diákok érdektelensége miatt. Többen úgy nyilatkoztak, hogy inkább kihagyják vagy lecserélik ezeket, és bár régebben nem tanítottak populáris műveket, ma már úgy érzik, hogy nem lehet máshogy közel hozni az irodalmat a tanulókhoz. Ráadásul a jelenlegi olvasmánylista egy feloldhatatlan ellentétet alakít ki a diákok számára az otthoni, élvezetes, izgalmas olvasmányok és a kötelezők között. Úgy vélik, hogy fontos lenne megmutatni, hogy mindkettő ugyanúgy irodalom, csak annak más-más szegmense.

A tanárok arról számoltak be, hogy minden törekvésük ellenére a legtöbb diák nem az eredeti műveket, hanem tartalmi kivonatokat olvas, amelyet az egyik magyartanár a „kötelezők iránti cinkos alkuként” írt le: „a tanulók egy része lemond a mű esztétikai élményéről, a magyarórai értékeléshez szükséges információkat különféle módokon beszerzi, a művet és a hozzá kapcsolódó befogadói folyamatot azonban olyan kötelező, letudni való feladatnak tekinti, amely csekély mértékben érinti az ő kulturális világát.”

A leggyakrabban házi olvasmányként feladott művek közül egyedül *A Pál utcai fiúk*ról mondták azt többen is, hogy népszerű a diákok körében, és ezért jellemzően az egész osztály elolvassa: „*A Pál utcai fiúk*on kívül már semmit nem olvasnak el száz százalékban, főként Jókai *A kőszívű ember fiai* című regényét, mely egyáltalán nem ifjúsági regény, nyelvezete egy intelligens felnőtt embert tételez föl olvasónak, és mivel egyáltalán nem olvasnak hosszabb regényeket, a terjedelme miatt a kezükbe sem veszik a könyvet, ha mégis, akkor nem értik, miről szól, unalmasnak és terjengősnek tartják.” Egy másik magyartanár így foglalta össze tapasztalatait az általános iskola felső tagozatán olvasandó művek tanításáról: „5. osztályban Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk* című regénye még jó, hiszen itt a gyerekek nagyon szeretik a harcos, kalandos témát, de a többi évfolyam irodalmával már vannak bajok. Bár nagyon szeretem Gárdonyi Géza *Egri csillagok* című regényét, annak a terjedelme elriasztja a betűktől félő gyerekeket. A 7. évfolyamon kötelező Jókai-regény rengeteg latin szót tartalmaz, és a terjedelme is igen jelentős. A 8. osztályban kötelező Móricz-regény pedig a mai tanulókból nem az együttérzést, hanem a lesajnálást váltja ki Nyilas Misivel kapcsolatban. Időszerűnek tűnne egy, a mai gyerekekhez közelebb álló, hasonló mondanivalóval rendelkező irodalom felvétele.”

Az egyik magyartanár arra is kitért, hogy sok olyan kollégával találkozott már, akik nincsenek tisztában a ténylegesen előírt tananyaggal és olvasmányokkal, így csupán azért tanítanak egy-egy művet, mert azt évtizedekkel korábban nekik is el kellett olvasniuk: „Sok a rossz berögződés a tanároknál, amin nehéz változtatni. Sokan azt hiszik, hogy elő van írva, hogy pl. *A kőszívű ember fiai* és *Légy jó mindhalálig* kötelező olvasmányként kell, hogy szerepeljen. Pedig ez nem igaz! Sok mindent meghatároz a NAT és a Kerettanterv, de ezt pont nem. Lehetne mást is választani.”

Egyetlen tanár nyilatkozott csak úgy, hogy összességében jók a tapasztalatai a kötelező olvasmányok tanításával kapcsolatban. Ő sokszor a tanórákon olvastatja el közösen vagy kisebb csoportokban az adott mű egyes részleteit vagy akár egészét: „Ami fontos és jó (például *A Pál utcai fiúk*, *Toldi*, *Egri csillagok*, *A kőszívű ember fiai*), azt az órákon elolvassuk, és megbeszéljük, mert arra van idő, amire számunk. Ami nem feltétlen fontos, azt részleteiben vagy csoportokra osztva olvassuk el.”

A megkérdezett hallgatók és a tanárok szerint egyaránt problematikus a jelenlegi kötelező olvasmányok sora. A hallgatók főként arról számoltak be, hogy nekik milyen negatív olvasmányélményeket jelentettek korábban ezek a művek, és ebből kiindulva előre tartanak attól, hogy milyen lesz majd ugyanezeket egyszer tanítani. A tanárok pedig elsősorban arról beszéltek, hogy egyre nehezebben tudják ezeket a szövegeket

élményszerűen átadni a diákoknak, és hogy mennyire időszerű lenne megrostálni, olykor lecserélni egy-egy művet az adott osztály sajátosságaihoz igazodva. Többségük szerint illúzió azt gondolni, hogy ezeket az olvasmányokat a diákok ténylegesen el is olvassák és megértik.

8.5.4 Olvasóvá nevelés és irodalomtanítás

Mind a hallgatókkal, mind a tanárokkal folytatott beszélgetések során kitértem az olvasóvá nevelés kérdésére (*Véleménye szerint hogyan valósítható meg hatékonyan az olvasóvá nevelés?*), hiszen egyre gyakrabban jelenik meg ez az igény az irodalomtanításhoz kapcsolódóan, és a kérdőíves felmérésben is a megkérdezettek 30%-a vallotta azt, hogy szerinte ez a szaktárgy fő célja.

A megkérdezett hallgatók és tanárok mellett érveltek, hogy az olvasóvá nevelés leghatékonyabban a diákok életkori sajátosságaihoz és érdeklődéséhez közelálló irodalmi művek által működhet, amelyeket önállóan is képesek elolvasni és értelmezni. Szinte mindenkinél felmerült a kortárs és populáris irodalom, mint fontos tényező ebben a folyamatban. Az egyik hallgató például így fogalmazott: „Szerintem érdemes populáris irodalmat is tanítani az iskolákban, mivel ezeknek a nyelvezete, története, szereplői sokkal közelebb állnak a mai diákokhoz, jobban tudnak azonosulni vele, gördülékenyebben, gyorsabban lehet olvasni a műveket. Sokkal jobban motiválja a tanulókat, ha olyat olvashatnak, ami érdekli őket.”

Volt olyan hallgató, aki a teljes művek helyett a részletek olvastatásában hisz: „a kötelező olvasmányoknak csupán bizonyos részleteit emelném ki, amelyekkel szeretnék valamit kezdeni az órán; ha kisebb részleteket adunk, úgy gondolom, könnyebben fogják elolvasni.” Egy másik adatközlő inkább az iskolai szintű kezdeményezések szerepét hangsúlyozta: „az, hogy prédikációkat tartunk az olvasás, meg az értő olvasás fontosságáról, nem elég. Legyenek folyamatosan olyan iskolai programok, amelyek az olvasást ösztönzik! Lehetnének olvasókirály-versenyek; lehetne akár egy faliújság, amire mindig kitehetik a diákok, hogy éppen mit olvastak, és ajánlhatnák társaiknak is; készíthetnének reklámokat, ajánlókat az egyes könyveknek; lehetne minden osztályban egy kis olvasókuckó, könyvespolc szabadon elvihető-hozható könyvekkel stb. Nagyon sok diáknál látok könyveket, amelyeket kedvükre olvasnak a pad alatt, vagy csak hordozgatják a táskájukban, hátha lesz alkalmuk olvasni. Ki kellene ezt használni ahelyett, hogy a diákok nemolvasását hangoztatjuk.”

Az egyik hallgató szerint már az is sokat segítene az olvasási kedv felkeltésében, ha a kötelező olvasmányok helyett ajánlott olvasmányok lennének: „Miért kell kötelező

olvasmánynak hívni? Miért kötelező elolvasni? A diákok valamiért úgyis csak a témazáróig emlékeznek rá, de nem biztos, hogy magát a művet is elolvasták. Lehet, hogy meghallgatták, színházban vagy filmen látták. Sokkal inkább hívnám ezeket a műveket ajánlott olvasmányoknak, illetve kapnának a diákok még egy listát, ami azokat a műveket tartalmazná, amiket az ő korukban olvastam vagy olvasnék, ha most lennék velük egyidős.”

A megkérdezett hallgatók között megoszlottak a vélemények abban a tekintetben, hogy az olvasóvá nevelés mennyire a magyartanár, vagy akár az iskola feladata. Többségük úgy vélte, hogy a tanár és az intézmény is sokat tehet az olvasás népszerűsítése terén, sőt az egyikük úgy fogalmazott, hogy a tanároknak példát kellene mutatniuk az olvasás terén is a diákoknak, viszont volt olyan válaszadó is, aki szerint ez nem az iskola, és nem a tanár feladat, hanem elsősorban a családé.

Az olvasóvá nevelés kérdését illetően a megkérdezett tanárok véleménye nagymértékben egybecseng a hallgatók által mondottakkal. Ők is a diákokhoz közelálló művekben látják az olvasási motiváció felkeltésének és fenntartásának legfőbb eszközét: „Muszáj olyan irodalmat is tanítani, amit a diákok szívesen olvasnak, kedvelnek. Akár klasszikus művek kárára is tanítom ezeket, mert fontosabbnak tartom, hogy megszeressék az olvasást, minthogy minden egyes előírt mű szóba kerüljön. A kölcsönösen választott olvasmányoknak is helyet kellene adni!” Ezen túl a befogadóközpontú irodalomtanítás fontosságát, az elavult olvasmányok cseréjét, illetve a nehezen érthető olvasmányok közös, alapos feldolgozásának szükségességét is több válaszadó említette.

Volt olyan tanár, aki a szövegértés fejlesztésének fontosságát hangsúlyozta: „először a szövegértési képességet kellene fejleszteni, mindennek ez az alapja, de a tananyagot is újra kellene gondolni, mert sok olyan művet ír elő, amelyet a mai gyerekek sajnos már nem szívesen olvasnak el.” Míg egy másik magyartanár az olvasási motiváció megalapozásához az érdeklődés felkeltését és a szakaszos olvasás technikáját tartotta a legmegfelelőbbnek: „Olyan beszélgetéseket generálni, ami érdekli őket, és amibe be akarnak kapcsolódni. Bevonódnak az irodalomról való párbeszédbe, és akkor lesz motivációjuk elolvasni a műveket is. Például nem kell előre elolvasni az egész művet otthon, egyedül, hanem csak az első egy-két fejezetet, majd miután azt közösen megbeszéljük, értelmezzük, akkor haladunk tovább, de megint csak egy-két fejezetet, és így tovább. Ez hatékonyabb, és könnyebben is teljesíthető, mint ha egyben kellene elolvasniuk az egészet.”

Míg a megkérdezett tanárok többsége szerint az irodalomtanításnak fontos feladata lenne, hogy rászoktasson az olvasásra, megjelent az a vélemény is, hogy az olvasóvá

nevelés nem az iskola feladata, hanem főként azon kívül valósulhat meg: „Nem láttam még olyan embert, aki az iskolában tanulta és szerette meg az olvasást. Ha otthon időben a kezébe kerülnek a gyerekek olyan könyvek, amiket szeret, amik szórakoztatják, akkor szinte magától megtanul és megszeret olvasni, mert folyamatosan sikerélményei lesznek az első években, és ez további olvasásra motiválja.” Sőt az egyik adatközlő szerint kifejezetten a szülők hibája, hogy otthon nem olvasásra buzdítják a diákokat, hanem hagyják, hogy órákat töltsenek a számítógép előtt, és könyv helyett újabb és újabb okostelefonokat vásárolnak nekik: „Saját tapasztalatom, hogy egy tanítványom rendkívül sokat olvasott, széles körű tájékozottságra tett szert, míg egyszer okostelefont nem kapott. Azzal elvesztette érdeklődését a nyomtatott irodalom felé, súlyos lemaradásai keletkeztek. Én is szeretem az internetet, a játékokat is, de határt kell ennek szabni.”

Az olvasóvá nevelés kérdését illetően megoszlottak a vélemények abból a szempontból, hogy ez mennyire az iskola, a magyartanár feladata, vagy éppen mennyire nem az. Abban viszont egyetértés mutatkozott, hogy az ehhez vezető út a diákok érdeklődésének felkeltése, amelyre a leginkább a kortárs és a populáris művek alkalmasak. Többen amellet érveltek, hogy a kötelező olvasmányok mellett vagy helyett ajánlott olvasmányokra is szükség lenne, hogy a diákoknak meglegyen a választási lehetőségük ezen a téren.

8.5.5 A populáris irodalom megítélése

Az interjúk során rákérdeztem a hallgatók és a tanárok populáris irodalomról alkotott véleményére és az ilyen jellegű irodalom tanításáról szerzett tapasztalataikra. Ebben a kérdéscsoportban kissé eltérőek voltak a hallgatóknak és a tanároknak feltett kérdések, hiszen míg az előbbiek esetében azt próbáltam felmérni, hogy milyen arányban terveznek populáris műveket tanítani majdani pedagógiai munkájuk során (*Mi a véleménye a populáris irodalomról? Tanítana populáris műveket? Miért?/Miért nem? Mely műveket? Milyen korosztálynak?*), addig az utóbbiaknál a jelenlegi iskolai gyakorlatukra irányult a kérdés (*Mi a véleménye a populáris irodalomról? Tanít populáris műveket? Miért?/Miért nem? Mely műveket? Milyen korosztálynak? Mikor és mi volt az utolsó ilyen mű?*).

A megkérdezett hallgatók egyöntetűen úgy nyilatkoztak, hogy terveik szerint a későbbiekben tanítani fognak majd populáris műveket is. Ennek okát egyrészt abban látják, hogy a populáris irodalom is irodalom, tehát ugyanúgy helye van a magyarórán, mint a klasszikus vagy a kortárs műveknek: „A populáris irodalom éppen úgy az irodalom része, mint bármely klasszikus, nyilván más keretben és más módszerrel, de ugyanúgy

lehet vele tanítani. Tehát, ha könnyebben megfelel a pedagógiai céloknak, mint a klasszikus, és könnyebben beleillik a kor követelményeibe, akkor a populárist fogom tanítani.” Másrészt az irodalomnak talán ez az a rétege, amely a legközelebb áll a mai diákokhoz, és amely a leginkább képes őket motiválni az olvasásra: „Szerintem a populáris irodalom egy hasznos módja az olvasás megszerettetésének a diákok körében. A témáit sokszor könnyebb aktualizálni, jobban a fiatalokhoz szólnak. Én szívesen tanítanék populáris irodalmat az iskolában, mivel szerintem a diákok motiváltabban állnak hozzá az ilyen művekhez.”

A hallgatók közül többen is szóba hozták, hogy a populáris irodalom segítségével általánosabb irodalmi problémák, vagy akár a klasszikus művek is közelebb hozhatóak a diákokhoz, például: „azt gondolom, hogy vannak olyan populáris művek, melyeken keresztül bemutatathatók irodalomtörténeti problémák, kérdések is. Például a *Harry Potter* kapcsán be lehet hozni a mitológiát, a varázslatos lényeket, a varázsvilág gyökereit, a mesét mint műfajt. Annak a korosztálynak érdemes tanítani, amelyiket érintik a mű által felvetett kérdések. Például *A Gyűrűk Ura* kapcsán be lehet hozni a felelősségvállalás, a barátság vagy akár a hatalom általi elnyomás kérdését.”

Többen felvetették a klasszikus és populáris irodalom egymástól való elhatárolásának kérdésességét, elsősorban azokra a művekre hivatkozva, amelyek az idők során egyik regiszterből a másikba kerültek, vagy éppen nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy hová is tartoznak, például: „ki határozza meg, hogy mi populáris, és mi klasszikus? Jane Austen akkor most klasszikus vagy populáris, és saját korában minek számított?”

Érdekes módon fogalmazott az egyik hallgató, amikor a populáris irodalomhoz való ambivalens viszonyát próbálta szavakba önteni: „Kettős érzéseim vannak a populáris irodalommal kapcsolatban. Úgy érzem, hogy az irodalomtudomány és a magasirodalom egyáltalán nem tűri meg, és helyteleníti a jelenlétét, sőt úgy tüntetik fel, mintha nem hordozna semmiféle esztétikai élményt. Ennek ellenére fontosnak tartom, és nagyon örülnék, ha a diákok legalább ilyen irodalmat olvasnának. Ha fogékonyak erre, mindenképp beépíteném a tanításba, és keresnék neki értelmet, hiszen ha erre van igényük, nem szeretném kivenni a kezükből, vagy azt sugallni, hogy badarság ilyesmit olvasni.” Úgy tűnik, hogy a populáris irodalmat értékalapon megkülönböztető szemlélet a mai napig olyan erős hatást gyakorol, hogy még az irodalommal hivatásszerűen foglalkozni készülő is szinte szégyellik, hogy szívük szerint tanítának ilyen műveket is.

A megkérdezett hallgatók többsége úgy vélte, hogy populáris műveket mindig az adott osztály, az adott diákok érdeklődésének megfelelően érdemes választani, de több olyan mű is szóba került, amelyet kifejezetten alkalmasnak gondolnak a tanításra. Leggyakrabban – akárcsak a kérdőíves felmérés során adott válaszokban – a *Harry Potter*-regényeket említették, de felmerül *A Gyűrűk Ura*, az *Alkonyat*, a *Szent Johanna Gimi*, *Az éhezők viadala* és Lackfi János versei is. Szándékuk szerint minden évfolyamba bevinnének legalább egy-egy ilyen jellegű irodalmi művet, mind az általános iskola felső tagozatában, mind a középiskolában.

A megkérdezett tanárok közül csupán egy nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem tanít és nem is szeretne tanítani populáris műveket. A többi magyartanár előszeretettel integrálja a tananyagba a szórakoztató irodalom egyes darabjait, különösen azokban az osztályokban, ahol a diákok nem szívesen olvassák el a kötelezőket. Úgy vélik, hogy ott valójában nincs is más mód az olvasási motiváció felkeltésére. Ráadásul, ahogy egyikük kifejtette, ezekben az irodalmi alkotásokban ugyanúgy megtalálhatóak azok az értékek, amelyek a klasszikus irodalomban is jelen vannak, csak nyelvezetükben, világszemléletükben közelebb állnak a mai fiatalokhoz. Az egyik magyartanár így fogalmazott: „A populáris irodalomban jelentős potenciál rejlik, hiszen számos olyan téma, probléma, beszédmód létezik, amelyet érdemes tanítani, és amely ugyanúgy jelen van populáris művekben, mint a klasszikusokban.” Míg egy másik tanár épp a klasszikus és populáris művek ilyen jellegű hasonlóságára alapozva a következőket mondta: „Ugyanúgy megtaníthatóak ezeken a szövegeken keresztül azok a műelemzési szempontok, amelyek aztán átvihetők a klasszikus alkotásokra is, viszont közben kialakul egy közös nyelv a diákokkal.”

Arról viszont megoszlottak a vélemények, hogy mennyi lehetőség nyílik a tanórákon az ilyen jellegű művek tárgyalására. Van, aki inkább az általános iskola felsőbb évfolyamaiban, 7-8. osztályban tanít ilyesmit, mert ott még marad rá idő, lehetőség, és mert úgy véli, akkor kell igazán megalapozni az önálló, élményszerű olvasást. Más úgy gondolja, hogy olyannyira kevés a szabadon felhasználható időkeret, hogy kénytelen beáldozni néhány klasszikus művet, ha populáris irodalmat is szeretne tanítani, amitől aztán mindig egy kicsit büntudata is van. A legtöbben azonban azt hangsúlyozták, hogy bár minden évfolyamon szükség lenne populáris művek tanítására is, sajnos nagyon szűkös az erre fordítható idő. Különösen 9–12. évfolyamon érzik nehéznek a hagyományosan tananyagba nem tartozó művek tanítását, és ezért bár szívesen tanítanának populáris műveket, időhiány miatt inkább lemondanak erről.

Az egyik magyartanár kitért arra is, hogy milyen nehéz pontosan meghatározni, hogy mi is a populáris: „Általános iskolás koromban még Rejtő is populáris irodalom volt, ma emelt szintű érettségi tétel. Zrínyi könyvtárában – a korabeli leltár szerint – „Balassa Bálint fajtalan énekei” is megvoltak. Most akkor miről beszélünk?... Nem tudom, mi számít populáris irodalomnak. Ha a gyerekek behoznak valamit, hogy ez nagyon jó, akkor hagyom, hogy feldolgozzák, segíték nekik.”

Arra kérdésre, hogy mely populáris műveket tanítják, a magyartanárok válaszaiban leggyakrabban felmerülő cím ismét a *Harry Potter* volt, de többször szóba került még *Az emlékek őre*, *Számláld meg a csillagokat*, *Az éhezők viadala*, *Egy ropi naplója*, továbbá Leiner Laura, Agatha Christie és Rejtő Jenő neve is. Többen azt is hozzátették, hogy a művek kiválasztása során a gyerekek véleménye is fontos, ha valamit nagyon szeretnének vagy éppen nagyon nem, akkor azt figyelembe veszik. Az egyik tanár pedig így fogalmazott: „Ha átgondolnám, minden korosztálynak találnék olyan mai magyar vagy külföldi írótól könyvet, amivel le lehetne cserélni az idejétmúlt kötelező olvasmányokat.” Egy másik válaszadó azon túl, hogy minden korosztálynak szívesen tanítana populáris művek, arra is kitért, hogy a regények mellett más, az irodalom határain kívüli populáris alkotásokat (például tévésorozatok) is érdemes lenne olykor beemlíteni az órai munkába.

A megkérdezett tanárok döntő többsége tehát nem idegenkedik a populáris irodalmi művek tanításától, viszont úgy vélik, hogy kevés az idő és a lehetőség az ilyen jellegű olvasmányok tanórai tárgyalására. Egy magyartanár volt csak azon a véleményen, hogy a klasszikus és populáris művek között jelentős értékbeli különbségek vannak, és mivel számos kiváló alkotás áll a tanárok rendelkezésére az előbbi kategórián belül, ezért nem érzi szükségét a populáris olvasmányok tanításának.

8.5.6 Egyéni olvasmányélmények populáris művek kapcsán

Az interjúk során gyakran felmerült a személyes olvasmányélmények, az egyéni preferenciák kérdése a populáris irodalom kapcsán. A legelső kedves olvasmányok, amelyekre évtizedekkel később is szívesen emlékeztek vissza a válaszadók, gyakran épp a populáris regiszterből kerültek ki. A megkérdezett hallgatók többsége számára a *Harry Potter*-regények jelentették az első meghatározó olvasmányélményt: „Fiatalon kezdtem populáris irodalmat olvasni, a *Harry Potter*-sorozattal kezdtem. Nincs kifejezetten kedvenc művem, de a *Harry Potter*-könyveket nagyon kedveltem fiatalabb koromban. Mostanában is szoktam populáris irodalmat olvasni. Legutoljára *Az éhezők viadalát* olvastam.” A *Harry Potter*-regények kapcsán sokszor felmerült már az a kérdés, hogy vajon azok a fiatalok, akik nagy lelkesedéssel olvassák a sorozta köteteit, valóban

megszeretik az olvasást ezeken a műveken keresztül, vagy érdeklődésük kizárólag ezekre a regényekre korlátozódik, és más – főleg klasszikus – műveket továbbra sem olvasnak majd szívesen. A megkérdezett magyartanárszakos hallgatók válaszai alapján úgy tűnik, hogy ez a regénysorozat valóban kaput tud(ott) nyitni az olvasás számára, hiszen azok is a varázslótörténettel szerették meg az irodalmat, akik ma hivatásszerűen kívánnak foglalkozni az irodalomtanítással.

Az egykori legkedvesebb populáris szerzők között többször felmerült Jules Verne, Thomas Brezina, Leiner Laura és J. R. R. Tolkien neve is, viszont a jelenlegi olvasmányválasztás terén megoszlottak a vélemények. A hallgatók egy része úgy nyilatkozott, hogy jelenleg, egyetemi éve alatt is szívesen olvas populáris irodalmat, ők jellemzően fél éven belül olvasták az utolsó ilyen jellegű művet, és olyan szerzőket említettek, mint Jo Nesbo, George R. R. Martin, Dan Brown, John Green, Suzanne Collins. Míg mások – bár elismerték, hogy régebben szerették a populáris műveket – azt mondták, hogy az utóbbi években már nem olvasnak ilyesmit. Az egyik hallgató válasza érdekes aspektusból közelítette meg a magas és populáris irodalom megkülönböztetését: „Először talán 8. osztályban olvastam az *Alkonyatot*, bár előtte sok könyvet elolvastam a csíkos könyvsorozatból (például *Tűzpiros üveggömb*, *Bezzeg az én időmben*), bár én azokat akkoriban igenis komoly irodalomnak, igazi regényeknek érzékeltem. Amikor Eric Knight *Légy hű magadhoz* című könyvét nagy lelkesedéssel, önként olvastam el még gimnáziumban, majd egy elemzésben azt láttam, hogy ez a mű populáris irodalomnak számít, mélységesen csalódtam.” Az irodalmi regiszterek értékalapú megkülönböztetése tehát még ma is olyan erősen él a köztudatban, hogy egy pozitív olvasmányélményt is képes érvényteleníteni, és csalódássá változtatni.

A magyartanárokkal folytatott interjúk során is többször felmerültek a személyes preferenciák és egyéni olvasmányélmények. Jellemzően ők is olvastak és olvasnak ma is populáris irodalmat szabadidejükben. Ifjúkori olvasmányélményeik közül többeknek Rejtő Jenő írásai és a *Delfin könyvek* ifjúsági sorozat kötetei voltak meghatározóak, de felmerült még Jules Verne, J. F. Cooper, Agatha Christie, J. R. R. Tolkien, Eduard Bácz, Bálint Ágnes és Rónaszegi Miklós neve is, és a fiatalabb generációhoz tartozó magyartanárok válaszaiban a *Harry Potter*-regények is megjelentek. Többen úgy nyilatkoztak, hogy még ma is szívesen olvasnak populáris irodalmat. Jelenlegi olvasmányélményeik kapcsán olyan neveket említettek, mint J. R. R. Tolkien, Jeanne Teller, Stephen King, Vavyan Fable, Frederick Forsyth, Leslie L. Lawrence, Stephenie Meyer vagy Leiner Laura.

Az első elolvasott populáris irodalmi művet a tanárok és a hallgatók is jellemzően 10–14 éves korukra datálták, úgy fogalmaztak, hogy ekkor kezdtek rákapni az olvasásra. Az interjúk során gyűjtött adatok is azt a nézetet (többek között Arató, 2013) erősítik, hogy az általános iskola felső tagozatának időszaka kiemelt jelentőségű az olvasóvá nevelés szempontjából.

9. Populáris művek integrálása a tananyagba

9.1 Populáris irodalom tanítása a gyakorlatban

2019. március-április között három oktatási intézménybe látogattam el, hogy megfigyeljem a populáris irodalom tanításának jellemzőit, az alkalmazott módszereket, tanulásszervezési módokat, és a diákok aktivitását, illetve hozzáállását a választott művekhez. Falus Iván (2004, 125–171. o.) definíciója szerint a tudományos megfigyelés céltudatos, tervszerű, rendszeres, objektív tényeken alapuló észlelés, olyan pedagógiai kutatási módszer, amely a pedagógiai folyamatok közvetlen észlelésén alapul, szemben például a kikérdezéses módszerekkel vagy a dokumentumok elemzésével. Az óralátogatások alkalmával célzottan arra kerestem a választ, hogy melyek azok a populáris művek, amelyeket ténylegesen tanítanak a magyartanárok, és milyen módon, milyen tematika szerint teszik ezt, továbbá hogy a diákok miként viszonyulnak az ilyen jellegű tananyaghoz. A megfigyelés során gyűjtött adatok kvalitatív elemzését a teljesség igénye nélkül, csupán a fő kutatási kérdésekre szűkítve végeztem.

Mivel a kérdőíves vizsgálatba bevont és interjúra jelentkezett magyartanárok közül a tavaszi félévben már senki nem tervezett populáris művet tanítani, célzottan, szakértői mintavétellel próbáltam olyan tanárokkal felvenni a kapcsolatot, akik rendszeresen tanítanak ilyen jellegű irodalmat. Némiképp ellentmond a kérdőíves vizsgálat eredményeinek és az interjúk során nyert adatoknak, hogy a kutatás korábbi fázisaiban résztvevő tanárok közül senki sem vállalta az óralátogatást. Egyrészt valószínűsíthető, hogy a megkérdezett tanárok valójában ritkábban tanítanak populáris műveket, mint ahogyan azt ők maguk megítélik, másrészt az is előfordulhat – különösen a nem gyakorlóiskolában dolgozók esetében –, hogy inkább a tanóráik megfigyelésétől idegenkednek.

A megkeresett tanárok közül is mindössze hárman jelezték, hogy még 2018 tavaszán sort fognak keríteni egy-egy populáris szöveg tanórai tárgyalására is. Mindegyikük budapesti hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumban, egyetemi gyakorlóiskolában tanít, többéves (8, 22 és 40) tanítási tapasztalattal rendelkezik, és az olvasmányokat rendszeresen bővíti populáris művekkel is. Annak ellenére, hogy a magyartanárok kb. 90%-a nő, az óralátogatást vállalók mindegyike férfi tanár volt, ami arra enged következtetni, hogy a férfikollégák talán nagyobb arányban és gyakrabban tanítanak hagyományosan nem a kánonba tartozó műveket.

Mindhárman úgy nyilatkoztak, hogy leginkább a 7-8. évfolyamon tudnak populáris műveket is integrálni a tananyagba, mivel ezeken az évfolyamokon az iskolák jellegéből adódóan is (hat- és nyolcosztályos rendszer) nagyobb a tanárok mozgástere a tananyagkiválasztás és -elrendezés szempontjából. A felsőbb évfolyamokon (9–12.) már maximum csak egy-egy ilyen jellegű mű fér bele az egyre szűkösebb időkeretbe. Az óralátogatások is ezt igazolták, hiszen a populáris művek köré szerveződő tanórák döntő többsége a 7-8. évfolyamon valósult meg. Hetedik évfolyamon az egyik iskolában a *Harry Potter*-sorozat 1. és 2. kötetét tárgyalták (tíz tanórán át, amelyből négyet az első, hatot a második kötetre szántak), míg a másik oktatási intézményben Gerald Durrell *Családom és egyéb állatfajták* című művét (öt tanórán keresztül), nyolcadik évfolyamon pedig Lois Lowry *Az emlékek őre* című regénye volt soron (hat tanórán át). Az óralátogatásokat vállaló magyartanárok közül csak egy olyan volt, aki a gimnázium felsőbb évfolyamaiban, 12. osztályban, az érettségire való felkészítésbe is tudatosan beépítette a populáris irodalmat. Utóbbi esetében *Az irodalom határterületei* elnevezésű érettségi tétel kidolgozásához használtak fel populáris dalszövegeket a diákok (két tanórán keresztül).

A *Harry Potter*-sorozat első két kötetét a diákoknak teljes terjedelmében előre el kellett olvasniuk, ami nem okozott számukra problémát, hiszen sokan szabadidejükben is szívesen olvassák a teljes sorozatot. Az osztály magyartanára arról számolt be, hogy ez a regénysorozat a mai napig példátlan népszerűségnek örvend a diákok körében, nem szükséges külön motiválni őket az olvasásra, és nem okoz szövegszintű problémákat sem számukra. A tanórai feldolgozás során elsősorban a regényelemzés főbb szempontjainak elsajátítása és gyakorlása volt a cél, illetve azoknak a lényeges kérdéseknek a tárgyalása, amelyeket a regénysorozat a diákok számára is könnyen értelmezhető formában vet fel (például a másság vagy az előítéletek problémája, a barátság fontossága). A regénysorozat első kötetének közös elemzése során a hangsúly elsősorban a cselekmény, a szereplők és a jellemek vizsgálatán volt. A *Harry Potter és a bölcsek köve* című kötet tárgyalására szánt órakeret végén a diákoknak egy kisebb portfóliószerű munkát kellett leadniuk, amely egy általuk írt könyvajánlót, egy elképzelt kviddicsmeccsről szóló tudósítást és a saját varázspálcájukról készített rajzukat tartalmazta.

A *Harry Potter és a Titkok Kamrája* című kötet tanórai feldolgozása során hangsúlyt kaptak a regény azon elemei, amelyek a mesékre, a krimi műfajára vagy éppen az akciófilmekre jellemzőek. Külön-külön tanóra témája volt az előítéletek és a másság kérdésének megjelenése a szövegben, a komikum forrásának és fajtáinak vizsgálata, illetve a film és regény hasonlóságainak és különbségeinek elemzése. A témakört egy

kisebbségi dolgozat zárta, amelyben többek között egy-egy szereplő rövid jellemzését, néhány, a regényben megjelenő sajátos fogalom, illetve varázsigé magyarázatát kellett a diákoknak megadniuk.

A regények többszemponú elemzését változatos módszerek és különböző tanulásszervezési módok segítették. A frontális osztálymunkán kívül nagyon gyakori volt (a megfigyelt magyarórák mindegyikén helyet kapott) a páros és csoportmunka alkalmazása, jellemzően játékos elemekkel ötvözve. Az egyik tanórán például a tanulók csoportokba osztása úgy történt, hogy a Teszlek Süveghez hasonló kalapból húzták ki egyesével a roxfordi házak nevét. Így a diákok a regénynek megfelelő négy csapatba kerülhettek: a Griffendélbe, a Mardekárba, a Hugarbugba és a Hollóhátba. Az IKT-eszközök is többször előkerültek a magyarórákon, például amikor gamifikáción alapuló tesztfeladatokon keresztül ellenőrizték a szövegismeretet, a diákok kétfős csapatokat alkotva, okostelefonjaik és interaktív tábla segítségével versenyeztek egymással.

A másik hatosztályos gyakorlóiskolában, szintén a 7. évfolyamban került tárgyalásra Gerald Durrell *Családom és egyéb állatfajták* című műve, amelyet nem kellett előre elolvasniuk a diákoknak, hanem óráról órára, folyamatosan ismerkedtek a szöveggel. Minden tanórára egy-egy rövidebb részt olvastak, amelyet aztán közösen megbeszéltek, értelmeztek, és ennek fényében haladtak tovább otthon, önállóan az olvasással. Az elemzés fókuszában a humor forrásának felismerése, a nyelvi humor jellemzőinek azonosítása állt, de szóba került a család, a családtagok és a többi ember bemutatásnak módja, az állatokhoz való viszony ábrázolása, a tájleíró részek jellemzői és az elbeszélő nézőpontjának vizsgálata is.

Ugyanez a magyartanár 8. évfolyamos osztályában Lois Lowry *Az emlékek őre* című regényét építette be a tananyagba, szintén a szakaszos olvasás módszerét alkalmazva. A diákok ebben az esetben sem olvasták el előre a teljes szöveget, hanem fejezetről fejezetre haladtak a feldolgozással. A regény tárgyalása során elsősorban az utópia–disztópia jellegzetességeit, az emlékezés problémáját, a szabad akarat kérdését, az érzelmek és az érzelemkifejezés fontosságát járták körül. Ezeken a 7. és 8. évfolyamos magyarórákon is megfigyelhető volt a módszerek és tanulásszervezési módok változatossága, akárcsak az interaktív tábla használata, és a kreatív órai és házi feladatok feladása. Egyik osztályban sem csupán ezek voltak a populáris művek az idei tanévben: a 7.-esekkel a *Harry Potter és a Titkok Kamráját*, a 8.-osokkal pedig Agatha Christie *Tíz kicsi néger* című művét elemezték. Az órákat tartó magyartanár szerint leginkább ez az a két évfolyam, ahol több lehetőség van a kísérletezésre, a kötelezően előírt tananyagba nem tartozó művek tárgyalására, és ezt igyekszik minél jobban kihasználni.

Az érettségire készülő 12. évfolyamban, az egyik tétel közös kidolgozásának keretei között szántak két tanórát dalszövegek elemzésére. A projektmunka során a tanár által készített és az osztály minden diákja számára elérhetővé tett 45 perces oktatóvideó alapján kellett csoportmunkában készülniük egy kiselőadással, amelynek témája bármely dalszöveg(ek) irodalmi szempontú elemzése volt. A csoportok választhattak dalokat előadó, téma vagy akár műfaj szerint is, amelyekből rövidebb részleteket és ezek elemzését a két tanórán csoportonként 8 percben ismertették. A diákok olyan zenekarok dalait mutatták be, mint például a Petőfi-feldolgozásairól ismert Kozmosz együttest (többek között a *Világszakadtság* című dalukat), vagy az autentikus cigányzenéhez visszanyúló Parno Graszt együttest (*Menni, menni, muszáj menni* című dalukon keresztül), de szóba került az *István, a király* című rockopera, a *Padlás* című musical és a Quimby együttes *Most múlik pontosan* című dala is.

A tanórákon feldolgozott populáris művek jellemzően egy-egy nagyobb tematikai egységbe (pl. a *Harry Potter*-kötetek a mese, a *Családom és egyéb állatfajták* a humor témakörén belül) integrálva kerültek tárgyalásra, így a diákoknak lehetőségük nyílt más irodalmi művekkel való összevetésre is. A megfigyelt magyarórák nem csupán tartalmi, hanem módszertani szempontból is innovatívnak minősíthetőek, amelyek képesek a tanulók érdeklődését felkelteni és fenntartani is. A változatos munkaformák alkalmazása, az interaktív tábla vagy akár a mobiltelefonok használata tovább fokozta a diákok lelkesedését a művek közös elemzése iránt, és aktivitásra készítette őket. Az általam megfigyelt 16 irodalomóra mindegyikén a hagyományos, frontális és egyéni munka mellett helyet kapott a tanulók együttműködésén alapú páros-, csoport- vagy projektmunka is, sőt jellemzően az utóbbiak voltak túlsúlyban. A csoportmunka alkalmazása különösen gyakorinak bizonyult (a megfigyelt órák 75%-án megjelent), ami egybeeseng a kérdőíves felmérés eredményeivel, amelyek szerint egy-egy konkrét pedagógiai probléma megoldása esetén a tanárok (45%) és a hallgatók (49%) egyaránt a csoportmunkában rejlő lehetőségeket használnák ki legszívesebben.

Úgy tűnik, hogy azok a magyartanárok, akik az olvasmányok terén nyitottak az újdonságokra, és a populáris irodalom egyes darabjait is szívesen tanítják, azok módszertani szempontból is változatosságra törekednek, és az újabb technológiák alkalmazásától sem riadnak vissza. Ez az egybeesés nem törvényszerű, hiszen a nem kanonikus művek is taníthatóak hagyományos módszerekkel, és a kanonikus szövegek is feldolgozhatóak újfajta eszközökkel és módszerekkel, ahogy arra többek között Gordon Győri János (2006c) is rámutatott. Bár kétségtelen, hogy az irodalomtanítás tartalmi és módszertani elemeinek hagyományosabb, illetve újszerűbb volta gyakran

összekapcsolódik, ez nem tekinthető magától értetődőnek. Az ilyen jellegű egybeesés Győri szerint azt az implicit álláspontot képviseli, hogy „Sem az irodalom, sem az irodalom tanítása nem ugyanaz, mint régebben. Főleg az utóbbit szem előtt tartva az irodalomtanítás számtalan nem esztétikai alapokon nyugvó célnak érvényes és megvédhető módon kiszolgáltatható például állampolgári nevelésnek, tudatos fogyasztói magatartásra nevelésnek, multikulturális szenzitivitásra nevelésnek stb.”

9.2 A Harry Potter-regények tanítása

A kérdőíves felmérés eredményei azt mutatják, hogy jelenleg az iskolai keretek között leggyakrabban tanított populáris mű a *Harry Potter*-sorozat kötetei közül kerül ki. Bár a sorozat első kötetét több mint húsz éve adták ki (a magyar nyelvű kiadást éppen húsz éve, 1999-ben), az újabb és újabb kötetek és mozifilmek megjelenése folyamatosan fenntartotta a regénysorozatot övező nagyfokú érdeklődést. Többek között nálunk is ez lett az első olyan populáris regénysorozat, amely az iskolai irodalmi kánonban is utat tört magának, érdemes tehát alaposabban is megvizsgálni, hogy milyen módon építhető be a tananyagba, milyen pedagógiai lehetőségeket rejt, és miként járulhat hozzá az olvasóvá neveléshez.

A Harry Potter-jelenségről mindenki eltérően vélekedik, és gyakran egybemossák magával a regénysorozattal. A szakemberek többsége magát a könyvet kiváló ifjúsági regénynek minősíti. A *Harry Potter*-könyvsorozat volt hosszú idő után az első olyan ifjúsági regényfolyam, amely tömegesen készítette olvasásra a gyermeket és felnőtt egyaránt. A köteteket még azok is lelkesen olvasták, akik korábban nem szívesen vettek könyvet a kezükbe. Mindezt akkor, amikor az olvasási kultúra a legkomolyabb kihívásokkal néz szembe (Kende, 2001, 12. o.; Fenyő D. és Schiller, 2006, 100. o.).

Az a páratlan olvasási kedv, amelyet a sorozat keltett, több tényező együttes hatásával magyarázható. A zárt, koherens, rendezett regényvilág lehetővé teszi az átélhetőség, beleélhetőség élményét, és kielégíti az olvasók fikció iránti igényét is (Kende, 2001, 12–14. o.). A fiatalabbak számára pedig azért is lehet különösen vonzó, mivel az egyik fő tematikus rétegét a gyerekkor egzisztenciális kérdései, problémái (a felnőtté válás folyamata, identitásalkotás, útkeresés, értékvesztés, próbák, konfliktusok stb.) alkotják. Műfaji szempontból is az egzisztenciális kérdéseket tárgyaló mese, a felnőtté válás folyamatát ábrázoló fejlődésregény és a nevelődés egyik legfőbb helyszínét bemutató iskolaregény keveredik a regénysorozatban (Boldizsár, 2001; Vajda, 2003). A regények akciókönyv-jellege (Boldizsár, 2001, 543. o.), a pörgős cselekményvezetés, az izgalmas kalandok sora és a figyelem folyamatos fenntartásának eszközei (pl. előre- és

visszaautalások, rejtélyek, krimi műfaji elemei) tovább fokozzák a könyvsorozat olvasmányosságát, akárcsak a humoros, sokszor ironikus vagy akár parodisztikus nyelvezet.

9.2.1 A *Harry Potter* mint kötelező olvasmány

A *Harry Potter*-sorozat erőteljesen megosztotta a közvéleményt, és sokakat a szakmán belül is határozott állásfoglalásra késztetett. A regényfolyamot méltató, erényeit elismerő hangok mellett hamar megjelentek a valódi invenciót, az eredetiséget, igazi humort és nyelvi igényességet hiányoló, a sikerességet régi, jól bevált eljárások alkalmazásának betudó kritikák. Többen elismerik ugyan a könyvsorozat ötletességét, aktualitását, stílusbeli és formai leleményeit, ám iskolai feldolgozásra inkább nem ajánlanák (Vajda, 2003, 104. o.). Mások viszont úgy vélik, hogy a kötetek nyugodtan bekerülhetnek az iskolai kötelező olvasmányok közé is. Az első kötetek megjelenése óta a kötelező olvasmányok kérdését tárgyaló szakmai beszélgetések, vitaestek, konferenciák visszatérő témája, hogy tanítható-e a *Harry Potter* az irodalomórán. A kötelező olvasmányok megújítása mellett érvelők elsősorban a könnyen érthető nyelvezet, az életkornak megfelelő, érdekes téma és a sok szempontú elemzési lehetőség miatt tartják tanításra érdemesnek a köteteket. A *Harry Potter*-sorozat – akárcsak a populáris irodalom más minőségi darabja – segítséget nyújthat az olvasás megszerettetésében, az olvasási tevékenységhez kapcsolódó pozitív attitűd kialakításában, egy-egy nehezebb mű előkészítésében. Tanításának nem az a célja, hogy kiszorítsa a klasszikus szépirodalmi alkotásokat az iskolai tananyagból, viszont érdemes kihasználni azt a felhajtóerőt, amely a regényfolyamot már évek óta az érdeklődés középpontjában tartja. Az V–VIII. évfolyamban semmiképp sem haszontalan, ha egy-egy kötetét részletes elemzésnek vetjük alá, hiszen ezek a regények önmagukban is megállják a helyüket, nincs szükség az egész sorozat alapos ismeretére (Fenyő D. és Schiller, 2006).

A regénysorozat intézményi keretek között történő feldolgozására nemcsak elméleti, hanem számos gyakorlati javaslat is született. Az egyes kötetek feldolgozását segítő komplex módszertani segédanyagok sorát a *Tanári Kincsestár* egy-egy füzete nyitotta meg, amelyek a *Harry Potter és a Bölcsek köve*, illetve *Harry Potter és a Titkok Kamrája* című regényekhez készültek (Aggod és Boldizsár, 2001 és 2002). Az 5–6, illetve 5–7. évfolyam számára ajánlott oktatási segédanyag egy metodikai fejezetből és egy különböző feladattípusokat (pl. fogalmazás, szerepjáték, gyűjtőmunka) tartalmazó gyűjteményből áll. Komplex segédanyagot kínál a SuliNova Adatbank egy-egy kompetenciafejlesztő csomagja (tanulói munkatankönyv és tanári útmutató): az 5.

évfolyamos tananyag a *Varázsbírodalmak II.* tematikus modul keretein belül a *Harry Potter és a Bölcsek köve*, illetve Petőfi Sándor: *János vitéz* c. elbeszélő költeményének párhuzamos feldolgozására nyújt lehetőséget (Arató, 2007), a 7. évfolyamos tananyagban pedig önálló modulként jelenik meg a *Harry Potter és a Titkok Kamrája* c. kötet feldolgozása (Gyeskó, 2008).

A *Harry Potter*-kötetek iskolai olvasmányok közé való beemelése többféle céllal történhet. A sorozat népszerűségét kihasználva valódi olvasmányélményeken alapuló párbeszéd jöhet létre a tanárok és a diákok között, nyitott és érdeklődő befogadói attitűd alakítható ki az irodalomórákon egy-egy kötet elemzése során, és így akár az olvasóvá nevelés egyik alapozó műve lehet. Megkönnyítheti új fogalmak, elemzési módszerek és szempontok, esztétikai kategóriák tanítását, és egyfajta felvezetőként szolgálhat nehezebben befogadható művek értelmezéséhez is. A tananyagba beépíthető egy-egy teljes kötet vagy rövidebb szövegrészlet is, a feldolgozása pedig történhet önállóan vagy más művekkel való összehasonlításban is.

9.2.2 Főbb irodalmi témák a regénysorozat kapcsán

Az V–VIII. évfolyamban a regénysorozat első két kötetét lehet a legeredményesebben integrálni a tananyagba. A *Harry Potter és a Titkok Kamrája* című kötetet kifejezetten alkalmas a tanórai feldolgozásra, változatos szövegértési és szövegalkotási feladatok kapcsolhatóak hozzá, is kiváló lehetőséget nyújt alapvető irodalmi fogalmak, esztétikai kategóriák, regényszerkezeti elemek megismerése is. Nem mellesleg pedig a *Harry Potter*-regények tanítása során meg tapasztalhatjuk azt a végtelenül pozitív befogadói attitűdöt a tanulók részéről, amelyet más kötelező olvasmányok nehezen – vagy egyáltalán nem – tudnak kiváltani. Nem igényel külön időt és energiát, hogy meggyőzzük a diákokat a szövegismeret szükségességéről. Magam is többször tapasztaltam, hogy mekkora örömmel és lelkesedéssel fogadják, hogy végre egy olyan regény kerül tárgyalásra magyarórán, amelyet ismernek és szeretnek, és szabadidejükben is szívesen olvasnak. Érdemes maximálisan kihasználni egy ilyen előnyös kiinduló helyzetet, hogy minél inkább megkönnyítsük a hagyományosan kanonikusnak tekintett művek recepcióját is.

Mivel a populáris irodalom nagymértékben támaszkodik a klasszikusra, a már ismert narratívákra, célszerű a tanórai feldolgozás során is először ezeket felfejteni. Mindez abban is segítségünkre lehet, hogy megmutassuk, mi a regény sikerének egyik legfontosabb összetevője. A számos műfaj és hagyomány közül, amelyre J. K. Rowling épít, a mesét, a naplót, a krimi, az akciófilmet, illetve általában a filmet érdemes

részletesebben tárgyalni. A diákok minderről már sok előismerettel rendelkeznek, így ezek az órák elsősorban a már meglévő információk rendszerezését és bővítését szolgálják. Az egyes műfajok fogalmának és legfőbb jellemzőinek megbeszélése után a *Titkok Kamrájához* fűződő többszintű kapcsolatukat is érdemes tisztázni.

A legfontosabb esztétikai minőség, amely a regény kapcsán tárgyalható, a komikum; számtalan példát szolgáltat helyzet- és jellemkomikumra egyaránt. A regénysorozatban egyedül a második kötet szerepeltet olyan figurát, akinek egész személyisége és minden megnyilvánulása a komikum tárgykörébe sorolható. Lockhart alakját lehet önmagában is vizsgálni, de Harry jellemével való összevetése is fontos tanulságokkal szolgálhat.

A regényfolyam legfőbb szervezőelve a Jó és a Rossz harcának mindent átható ereje. Az egész sorozat a két ellentétes erő harcáról szól, amely minden kötetben más-más formában kezdődik újra. Éppen ezért az általános erkölcsi, etikai minták és magatartásformák vizsgálatára is érdemes sort keríteni. Lehet például csoportosítani a szereplőket aszerint, hogy melyik oldalt képviselik, és állásfoglalásuk függvényében a jellemüket, a céljaikat és nézeteiket megvizsgálni, hiszen épp ebben a kötetben válik igazán lényegessé a szereplők morális állásfoglalása. A regénysorozat egyértelmű, világos értékrendet tükröz, ahol hangsúlyozottan nem a származás, hanem az egyéni érdemek, erőfeszítések a meghatározóak. Ennek kapcsán érdemes a fontosabb szereplők jellemét alaposabban is megvizsgálni. Hasznos lehet a jellemfejlődés vizsgálata, és ehhez kapcsolódóan a nevelődés különböző helyszíneinek tárgyalása. A Dursley és a Weasley család esetében például meglehetősen eltérő körülményeket figyelhetünk meg a gyerekek nevelődését illetően. A két eltérő családmódel értelmezése, légkörének és a gyermekfejlődésre gyakorolt hatásának elemzése is érdekes eredményekre vezethet.

Ebben a kontextusban célszerű felvetni az előítélet problémáját is, és a regénybeli szerepét tisztázni. A hétköznapiakban is gyakran megjelenő diszkrimináció a regényben a sárvérű–aranyvérű származásbeli különbségben érhető tetten leginkább. A kérdés súlyossága és aktualitása miatt érdemes ennél a témánál elidőzni, hiszen a tanulók bizonyára számos saját élménnyel is tudnak szolgálni, és a regény kapcsán talán mélyebben át tudják érezni a problémát.

Végül külön kiemelendő az elbeszélői nézőpont kérdése, hiszen ez más műveknél is lényeges elemzési szempont. Jelen esetben a narrátor mindentudó ugyan, mégis mindig csak annyit hoz az olvasó tudomására, amennyit Harry megtud a világról és önmagáról. Az eseményeket az ő perspektívájából ismerhetjük meg, bár az alapos újraolvasás során észrevehetjük az előremutató jeleket. Olyan érzésünk támad, mintha a felcseperedő

gyerekkel együtt nőne a mi tudásunk is erről a különleges világról (Fenyő D. és Schiller 2006, 114. o.).

9.2.3 Főbb nyelvtani témák a regénysorozat kapcsán

A regényhez kapcsolódó irodalmi témákon kívül hagyományosan a nyelvészet tárgykörébe tartozó elemzési szempontokat is figyelembe lehet venni a tanórai feldolgozás során. Érdekes foglalkozni például a műfordítás kérdésével, ami meglehetősen ritkán kerül tárgyalásra a magyaróra keretei között, pedig minden egyes világirodalmi mű kapcsán szembe kell nézni az ilyen mértékű közvetítettséggel. Lehet beszélni a műfordítás nehézségeiről, a főbb törekvésekről (például a tudományos és művészeti igényeknek való megfelelés), és konkrét fordítói leleményekről a regény kapcsán. A különböző nyelvek kérdése más szinten is felvethető, hiszen a magyar nyelvű regény is tartalmaz idegen nyelvű – főként latin, angol és alkalmi szóalkotásnak minősíthető – elemeket.

Aktuális téma a *Harry Potter*-regényekkel kapcsolatban az irodalmi névadás és a beszélő nevek jelensége. Érdekes lehet – akár szótár segítségével – a szereplők nevét (jelentését, eredetét, intertextuális kötődéseit) felfejteni, sőt néhány szereplő esetében a jellem és a név összevetése is érdekes eredményekre vezethet.

A regény kapcsán felvethető általánosabb témák közül az egyik leglényegesebb a szótár fogalma, fajtái és használata. Nem csak a műfordítás okán tárgyalható mindez, hanem a regénybeli varázsbirodalom sajátosságai is indokolják. A megszokott, hétköznapi tárgyaktól, szokásoktól eltérő jelenségeknek külön megnevezéseik vannak, amelyeket csak a varázslóvilágban járatos személyek ismernek. Így a kötet tárgyalása során bemutathatjuk a szótárak általános jellemzőit, gyakoroltathatjuk alkalmazását, és felhasználhatjuk a regény jellegzetes szavainak kreatív feldolgozásához is. Így számos, a későbbiekben rendkívül hasznos tudás adható át játékos formában.

Ahhoz, hogy egy ilyen jellegű olvasmányt valóban sikeresen építhessünk be a tananyagba, nem mindegy, hogy miként, milyen feladatok alkalmazásával tesszük mindezt. A *Harry Potter*-könyvek szövegének megértése a tanulók döntő többségének nem okoz különösebb nehézséget, viszont alkalmas arra, hogy olyan szövegértelmezési és lényegkiemelési technikákat sajátítsanak el általa a diákok, amelyek segítségével a nehezebben befogadható művek interpretációja is könnyebbé válhat.

Fejleszthetjük például a szövegértés alacsonyabb fokát képviselő készséget, az információ visszakeresését adott szövegből. Erre a játékos tesztek a legalkalmasabbak, melyeket felhasználhatunk a szövegismeret ellenőrzése során vagy például a regény és a

megfilmesített változat közötti eltérések vizsgálatánál. Ennél lényegesebb a globális szövegértés fejlesztése, mely a szöveg egészének értelemszerkezetére vonatkozó megértést erősíti. Ennek kiváló eszköze például a vázlatkészítés (először közösen, majd csoportban vagy egyénileg), amely során a diákok a tanulás módszertanába is betekintést nyerhetnek, hiszen a vázlatkészítés egy olyan technika, amelynek elsajátítása nélkül alig képzelhető el hatékony tanulás. Ugyancsak a globális szövegértés fejlesztését szolgálják a kevert szövegű feladatok, amelyek egy eredetileg egységes szöveg részekre szabdaltnak darabjainak helyes sorrendbe állítását célozzák.

A globális szövegértésen belül kifejezetten a lényeglátás és az absztrakció képességének erősítésére alkalmazhatjuk például az ötujjas mese technikáját, amely akár a tárgyalt könyv, akár az azt megelőző és követő kötet tartalmának összefoglalását segítheti. Hasonló feladattípus a pókhálóábra, amely alkalmazható többek között a műfaji hatások tárgyalásánál, a diákok előzetes ismereteinek rendszerezésére. A jellemtérvé készítése is a lényegkiemelés készségének erősítését szolgálja, amelyet például Harry személyiségét vizsgálva használhatnak a diákok. Összefoglalásként hatékonyan alkalmazható technika a szereplőskála, amely során a történet szereplőit rokonszenvi alapon helyezünk el egy egyszerű skálán. Ez alkalmat teremt a vitakészség és az érvelés fejlesztésére is, hiszen a diákoknak nagymértékben eltérhet a véleményük az egyes szereplőkről.

A másik legfontosabb fejlesztendő terület a szövegalkotási készség, szóban és írásban egyaránt. Erre rendkívül sok kreatív feladatot adhatunk a regénnyel kapcsolatban (például: Írj le egy lényeges regénybeli eseményt valamelyik szereplő nézőpontjából! Készíts rövid filmajánlót a regény megfilmesített változatához! Mutasd be és méltasd egy reklámújság számára a regényben megjelenő seprűmárkákat! Írj egy rövid ímélt egy regénybeli szereplő nevében egy másik szereplőnek, amely véleményed szerint esetleg megváltoztathatta volna a történet alakulását!)

Célszerű az eszköz- és kézikönyvhasználatot külön is tanítani, mivel nagymértékben megkönnyítheti a későbbiekben a tanulási folyamatot. Érdemes olyan házi feladatot adni a diákoknak, amelyhez internetes forrásokat is kell használniuk, így tudatosítva bennük, hogy nem csak játékokat találhatnak a világhálón, hanem fontos információkat, amelyekkel bővíthetik tudásukat. Az órára be lehet vinni különféle szótárakat, sőt akár egy teljes órát is szánhatunk a szótárak megismerésére, hogy a diákok megtapasztalják hasznosságát, és megtanulják a használatát.

9.2.4 Harry Potter és az erkölcsi nevelés

A regényhez kapcsolódóan adhatunk a szociális és morális érzék fejlesztését célzó feladatokat, például az előítéletek tárgyalásakor, a nevelődés fontosságának és differenciáltságának hangsúlyozásakor. Ebben az esetben nem is a sajátos technika a lényeges, hanem az, hogy mindez egyáltalán tárgyalásra kerül iskolai keretek között. A történetek morális vetülete nagyon is szembeötlő, hiszen az egész varázslóvilágot a Jó és Rossz állandó küzdelme határozza meg. A gonoszsággal olyan emberi értékek kerülnek szembe, mint a bátorság, a bajtársiasság vagy a szeretet. Harrynek jut az a kitüntető szerep, hogy legyőzve a sötét varázslatot újra megteremtse a békét. Ehhez azonban nélkülözhetetlen két barátja, Hermione és Ron segítsége is. Binnendyk és Schonert-Reichl (2002) azt hangsúlyozza, hogy a Harry Potter-regények szereplői milyen jól tükrözik Kohlberg fejlődésméleteének egy-egy szakaszát. Kohlberg erkölcsi fejlődést leíró modellje volt az, amely a gyerekek etikai kérdésekre adott válasza és érvelése alapján vizsgálta az egyre magasabb szintűvé váló morális ítéletalkotás folyamatát. Az életkor előrehaladtával és a kognitív fejlődéssel párhuzamosan a morális érzék is erősödik az egyénben, és a kezdeti egocentrikus felfogás fokozatosan az interiorizált etikai normák szerinti magatartás felé közelít. Mindez egymástól jól elkülöníthető fejlődési szakaszokon keresztül valósul meg, amelyek nem cserélhetőek fel, és nem ugorhatóak át, az előrelépés csak a szakaszok egymásutániségében lehetséges (Kohlberg, 1999).

Az első, ún. heteronóm szakaszt például Dobby, a kis házimanó képviseli, aki minden szabályszegése után megbünteti magát. Az ő viselkedése egyszerű logikát követ: minden gaztett fizikai büntetést érdemel. A második, individualista szakasz, Draco Malfoy, Harry iskolatársa és ellensége felfogásában érhető tetten, aki számára a szabályok betartása csak annyiban fontos, amennyiben saját, személyes érdekeit szolgálja. A következő, harmadik szint Ron, Harry megbízható és hűséges barátja viselkedését jellemzi. Az ő esetében egyértelműen megmutatkozik az interperszonális kapcsolatok, a barátság, a bizalom, a hála kiemelt értéként való kezelése. Ebben a szakaszban a szabályok betartását elsősorban a közvetlen környezet, a család és a barátok elvárásainak való megfelelés határozza meg. A negyedik, a társadalmi rend szakasza, melyet jól példáz Harry másik hűséges barátja, Hermioné karaktere. Az ő esetében a személyes és interperszonális motívumok mellett megjelenik a társadalom, a közösség fenntartásához és működtetéséhez való hozzájárulás igénye. Hermione folyamatosan igyekszik betartani és betartatni az iskola szabályait, és nagyon dühös lesz minden olyan esetben, amikor Harry és Ron figyelmen kívül hagyják azokat. A társadalmi szabályok áthágása valamely magasabb rendű erkölcsi érték megvalósítása érdekében, már a

következő, ötödik fejlődési szakasz fő jellemzője, melyet a regényekben Harry Potter képvisel. Számára az alapvető morális értékek mindennél fontosabbak, és az ezekért való küzdelem során az iskolai szabályok megsértését, vagy akár saját testi épségének veszélyeztetését is vállalja (Binnendyk és Schonert-Reichl, 2002).

Kohlberg szerint a különböző erkölcsi dilemmák megvitatása fejlesztő módon hat a gyerekek moralitására tanórai keretek között is. Ilyen szempontból az irodalomtanítás kitüntetett jelentőségű, a Harry Potter-történetek pedig különösen alkalmasak arra, hogy a gyermekek morális gondolkodását erősítsék. A regények szereplői az erkölcsi fejlődés különböző szakaszait képviselik, így más-más etikai dilemmákkal szembesülnek, és eltérő válaszokat adnak rájuk. Ezek a dilemmák alkalmasak arra, hogy morális viták tárgyát képezzék, és a szereplők döntéseit a morális ítélőképesség érettsége szempontjából is megvizsgáljuk.

J. K. Rowling regényei több olyan témát is magukban foglalnak, amely lehetőséget nyújt komplexebb projektfeladatok kidolgozására is. Az 5–6 fős csoportokban, több héten át kidolgozott feladatok tárgya lehet például egy varázslóújság elkészítése a regény világához és cselekményéhez illeszkedve. A diákok felosztják maguk között a feladatokat, megírják és megszerkesztik a cikkeket és az egész lapot, mindezt úgy, hogy ne legyen ellentmondásban a regényben megjelenő újságokkal, inkább kreatív módon kiegészítse, folytassa, továbbépítse azokat. Ez a projekt egyszerre szolgálja a szövegértési és alkotási készség fejlesztését, a kooperatív munkára való alkalmasságot, és lehetőséget nyújt egy globális, több héten át tartó feladat megtervezésére, megszervezésére és kivitelezésére. Az újságok elkészülte után minden csoport bemutathatja a munkát az osztály többi tanulója számára is.

Magam is megtapasztaltam azt a végtelenül pozitív befogadói magatartás, amelyet a diákok tanúsítanak egy-egy populáris mű tanórai feldolgozása során. A nagyfokú érdeklődés nemcsak a regényhez közvetlenül kapcsolódó feladatok, ismeretek esetében jelent meg, hanem a Harry Potter-könyvekkel csak közvetetten érintkező témákkal kapcsolatban is. Az órai feladatokat, akárcsak a házi feladatokat örömmel végezték, sőt több diák önállóan, mindenféle kérés nélkül szorgalmi feladatokat készített, és láthatóan nekik okozta a legnagyobb örömet, hogy társaik előtt is megmutathatták mindazt a többlettudást, amivel a regényről rendelkeznek. Már csupán ennek az órai légkörnek a megteremtéséért is megéri néhol megtörni a hagyományos kánon uralmát, hiszen nem csak a diákoknak, hanem egyértelműen a tanárnak is végtelenül pozitív élmény ilyen közegben dolgozni.

9.3 Intertextualitás mint tananyag-szervezési lehetőség

A jelenlegi magyartanítást – az Alaptantervvel, Kerettantervvel és kísérleti tankönyvekkel összhangban – kronologikus, irodalomtörténeti megközelítés jellemzi, és így nem sok lehetőséget biztosít kortárs, a diákok világához közelebb álló irodalmi művek tanítására, holott a több évszázaddal korábbi szövegek értelmezése és elemzése egyre nagyobb nehézséget jelent a tanulók számára (Arató, 2003). A hagyományosan nem a kánonba tartozó művek beépítése a tananyagba legkönnyebben intertextuális kapcsolódások mentén valósítható meg. Az egymástól térben, időben, műfajban, stílusban vagy akár szemléletmódban távol álló szövegek kapcsolatainak vizsgálata egyrészt alkalmat teremt az iskolai irodalmi kánonból kiszoruló művek tárgyalására, másrészt a klasszikus művek mélyebb megértését, hatékonyabb interpretációját is segíti.

Az olvasás mindig szövegek között történik az irodalom valódi létmódja az intertextualitás. Az irodalmi mű nem önálló, autonóm egység, hanem csupán más szövegekkel fenntartott viszonyrendszerben létezik (Kulcsár Szabó, 1995). A befogadás során nem egyetlen szöveget olvasunk, hiszen értelmezésünket a korábbi befogadói tapasztalataink is nagy mértékben meghatározzák: az interpretáció a történeti folyamatba való belépést igényel. Bármely művet csakis más alkotásokhoz képest olvashatunk, értelmezhetünk. Továbbá „egy adott irodalmi mű minősége és rangja nem az életrajzi vagy történelmi keletkezési körülményektől függ, s nem is kizárólag a műfajfejlődés sorrendiségében elfoglalt helyétől, hanem a hatás, a befogadás és az utóélet nehezen megfogható kritériumaitól” (Jauss, 1997, 38–39. o.). Amennyiben egy irodalmi szöveg szándékoltan, vagy akár véletlenül megidéz egy korábbi műalkotást, az egy adott tradíció aktualitását és elevenségét jelzi.

A klasszikus művekhez tematikus, műfaji, formai, stiláris vagy más egyéb szempontok szerint kapcsolódó populáris alkotások összehasonlító elemzése rámutat az irodalmi szövegek többszörösen összetett kapcsolatrendszerére, és lehetőséget teremt a történeti hagyomány nem kizárólag kronologikus szemléletére. A komparatív szövegelemzés a diákok számára is felismerhetővé teszi, hogy a több száz vagy akár ezer évvel korábban felmerülő kérdések a mai írók és olvasók számára is időszerűek lehetnek, illetve a mindennapi tapasztalatikhoz, kulturális élményeikhez, nyelvezetükhöz közelebb álló művek közvetetten segítséget nyújthatnak a nehezebben interpretálható kötelező olvasmányok megértéséhez és élményszerű befogadásához is.

A populáris irodalom igényesebb darabjai között több olyat is találhatunk, amely egy-egy kanonikus műhöz kapcsolva alkalmas lehet a tanórai feldolgozásra, és a diákok

érdeklődését is képes felkelteni. Ilyen lehet például Dan Simmons magyar nyelven is megjelent *Ílion* című sci-fi regénye, amely Homérosz *Iliászát* idézi meg, vagy Christopher Moore *Bolond* címet viselő kötete, amely Shakespeare *Lear királyához* kapcsolódik. A homéroszi eposzok és Shakespeare életműve egyaránt része a 9. évfolyam tananyagának, bár primer világképük, eszmerendszerük, nyelvezetük meglehetősen távol áll az ilyen korú diákoktól. Nagymértékben megkönnyíthetjük ezeknek a műveknek a befogadását, árnyalhatjuk értelmezésüket, és valódi élménnyé tehetjük olvasásukat, ha például a tanulók életkori sajátosságaihoz és érdeklődési köréhez jobban illeszkedő populáris regényekkel párhuzamosan vizsgáljuk őket.

Dan Simmons és Christopher Moore regénye szándékoltan idéz meg egy-egy klasszikus művet, és ezáltal egy teljes irodalmi hagyományt. Az egymástól időben és térben is óriási távolságra lévő, mégis számos rokon vonást mutató klasszikus és populáris művek párhuzamba állításával megmutathatjuk, hogy egy-egy műalkotás nem előzmények nélküli, elszigetelt jelenség. Akár ebből kiindulva teremthetjük egy közös művészetelméleti diskurzusra lehetőségét az intertextualitás és a kanonizáció jelenségéről vagy akár a klasszikus–populáris dichotómia kérdéséről.

Az összehasonlító elemzés során célszerű kitérni a már ismert narratívák feldolgozásának, aktualizálásnak módjára, az eltérő történelmi korokból származó, különböző világképpel bíró szövegekben megjelenő témák, motívumok és formai megoldások közötti kapcsolódási pontok jelentőségére. A párba állított műveket több különböző szempont szerint vizsgálhatjuk. A legkézenfekvőbb a cselekmény szintjén való összevetés: a történet és a szereplők vonatkozásában megjelenő azonosságok és a különbségek tárgyalása. Hiszen ugyanazok az események és szereplők kontextustól függően más-más arcukat mutatják, eltérő értelmezéseket implikálnak (például az antik eposzok főhősei, Akhilleusz és Odüsszeusz sokkal emberibb módon mutatkoznak meg Dan Simmons regényében, mint Homérosznál; Moore pedig címszereplővé és narrátorrá emeli a Shakespeare-nél eredetileg csak mellékszereplő Bolond figuráját).

Mindkét említett populáris mű a regény műfajába tartozik, érdemes megvizsgálni, hogy milyen mértékben és módon veszi át a mintául szolgáló irodalmi alkotás műfaji sajátosságait. Egy műfaji és szerkezeti szempontok szerinti összehasonlító elemzés során lehet erre konkrét példákat keresni (például az *Ílion* több olyan eposzi kelléket is felhasznál, amelyek az *Iliászban* és az *Odüsszeiában* szerepeltek, de egész szemléletmódját is meghatározza az előkép műfaja; a *Bolond* esetében a dráma műnemét idézi többek között a szereplők felsorolása, a szín rövid leírása, a felvonásokra tagolás, és a tragédia eredeti szerkezeti elemeinek megőrzése). A műfaji különbségek az

elbeszélői nézőpont tekintetében meghatározóak: míg az eposzra a mindentudó elbeszélői pozíció jellemző, a tragédia esetében pedig minimális narratív közvetítettséggel számolhatunk, addig a regény műfajában meghatározó szerepet kap a narrátor perspektívája (például az *Ílion* és a *Bolond* a narratív struktúra módosításával erőteljesen a szubjektivitás irányába mozdul el a mintául szolgáló klasszikus művekhez képest). Az elbeszélésmódban is megjelenő eltérő nézőpontok lehetőségének felmutatása összhangban van azzal a posztmodern felfogással, amely vitatja az abszolút érvényű, egységes világmagyarázó elvek létjogosultságát. A jól ismert narratívák sajátos interpretációja rámutat arra, hogy az értelmezés mindig egy lezáratlan folyamat.

A művek nyelvi-stilisztikai elemzése során ki lehet térni az eposz és a tragédia kötöttebb verselésére (hexameter, illetve blankverse), illetve a regény műfajának ilyenfajta kötetlenségére, vagy akár a műfordítás általánosabb kérdéseire. Stilisztikai szempontból is erőteljes kontrasztot alkotnak a tárgyalt populáris regények a klasszikus mintáik emelkedett nyelvhasználatával. Érdekes ezekre is külön kitérni, különösen Moore regénye kapcsán.

A klasszikus és populáris művek összehasonlító elemzése a teljes művek egybevetésével vagy rövidebb szemelvények kiválasztásával is megvalósítható. Az elemzés során változatos feladattípusok alkalmazásával fejleszthetjük a diákok szövegértési és szövegalkotási készségeit és interpretációs képességeit kollektív, egyéni, páros és csoportmunka keretében is. A kanonikus és nem kanonikus szövegek összekapcsolása hozzájárul a diákok kritikai gondolkodásának és elemzőképességének fejlesztéséhez, lehetőséget teremt a meglévő ismeretek alkalmazására és bővítésére.

9.4 Az irodalom határterületei

Jelenleg *Az irodalom határterületei* címet viselő témakör, illetve érettségi tétel az, amely leginkább lehetőséget teremt a populáris kultúra tanítására. Ez a tematikai egység nemcsak irodalmi alkotások tárgyalását engedi meg, hanem filmek, dalszövegek, tévéműsorok vagy digitális termékek is elemezhetőek. Morrell (2002) saját pedagógiai tapasztalataiból merítve a populáris kultúra néhány olyan megnyilvánulási formájának tananyagba történő beépítését is tárgyalja, amelyek csak érintőlegesen kapcsolódnak az irodalomhoz. Szerinte a hiphop zenei műfaj például kiválóan reprezentálja a városi fiatalság világát. Sok énekes nem csupán hangot ad egy közösség érzéseinek, gondolatvilágának, hanem egyfajta tanítóként viselkedik, akinek fontos küldetése, hogy öntudatra ébressze a közösség tagjait. A hiphop zene társadalmi, kulturális és tudományos jelentőségének demonstrálását egy hagyományos középiskolai irodalmi tananyag

mintájára végezte. A költészet általánosságban való vizsgálata után megpróbálták újradefiniálni a költészet és a költő szerepét. Az irodalmi alkotások mélyértelmezésének előfeltételeként határozták meg a mű keletkezésének történelmi kontextusát. A hip-hop kultúrát más történelmi és irodalmi korszakok összefüggésében is vizsgálták, és arra bátorította a diákokat, hogy értelmezzék újra a populáris kultúráról vallott nézeteiket. A diákok csoportmunka keretében összehasonlító elemzést készítettek egy versről és egy rap számról a történelmi és irodalmi kontextus figyelembevételével. Az interpretációkat később a csoportok a tanórán is bemutatták, megvitatták társaikkal, majd egyénileg kritikai szemléletű elemző dolgozatot készítettek. A tanulók érdekes összefüggésekre bukkantak a kanonikus költemény és a rap dalszöveg között. A feladat hozzájárult a kritikai érzékük fejlesztéséhez, a szóbeli és írásbeli elemzőképességük javításához, valódi párbeszédet teremtett, és alkalmat adott a szövegekhez kapcsolódó társadalmi és politikai kérdések megvitatására is.

Mára az iskolai tananyag részét képezi – az angol-szász oktatásban éppúgy, mint a Magyarországon – a film- és médiaismeret. Morrell (2002) amellet érvel, hogy a népszerű tömegfilmek is méltók lehetnek a tananyagba való beépítésre, hiszen elemzésük kapcsán a diákok felhasználhatják a vizuális műveltségük részét képező ismereteiket és tapasztalataikat, és bővíthetik azokat. A tanórai feldolgozás során a filmeket egy-egy, az irodalmi kánon részét képező műhöz kapcsolva tárgyalták: így került Homérosz *Odüsszeiája* mellé a *Keresztapa* trilógia. A kanonikus szövegek és a tömegfilmek összekapcsolása hozzájárul a diákok kritikai és elemző képességének fejlesztéséhez, lehetőséget teremt a meglévő ismeretek felhasználására, és azok bővítésére. Azáltal, hogy meglátják az összefüggéseket a populáris kultúra és saját hétköznapi tapasztalataik között, közelebb kerülhetnek a szépirodalmi művekhez is.

A médiatartalmak kritikai szemléletének fejlesztésére Morrell (2002) egy sajátos példát hoz. A helyi egyetem nyári kutatószemináriumára érkező középiskolás diákok egy csoportja a közmédiához való hozzáférést és a fiatalok médiában való ábrázolásának módjait vizsgálta. A diákok elolvasták a vonatkozó szakirodalmat, megtervezték a kutatást, interjúkat készítettek, elemezték a legfontosabb hírlapok címlapját, és tartalomelemzést is végeztek. A munka során a tanulók képesek voltak bevonni személyes tapasztalataikat, és összekapcsolni azokat az olvasott és hallott információkkal. Motiváltabbá és tudatosabbá tette őket az, hogy a közösségük számára fontos, valódi probléma megoldásán dolgozhattak, miközben megismerték a különböző kutatási eszközöket, szakirodalmat olvastak, és ők maguk is tudományos igényű szövegeket alkottak.

10. Kutatási eredmények összefoglalása

Kutatásom során arra törekedtem, hogy az irodalomtudományi, a művészetelméleti és a neveléstudományi diskurzusok egymáshoz való közelítésével a populáris irodalom tanításának, taníthatóságának kérdését elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt megvizsgáljam. A művészet- és irodalomelmélet, azon belül is elsősorban a kánonelmélet felől nézve éppúgy tetten érhetőek a populáris kultúra megítélésben bekövetkező változások, mint a magyartanárok és leendő magyartanárok szemléletmódjában.

Az elméleti kutatás során igyekeztem részletesen bemutatni, hogy az iskolai olvasmányok listája is egy irodalmi kánon, így alakulását és működését jellemzően ugyanazok a tényezők határozzák meg, mint általában a művészeti kánonokat, és a kanonicitás nem eleve sajátja egyik irodalmi műnek sem. Minden kánon rendelkezik egyfajta belső struktúrával, amely meghatározza, mely művek kerülhetnek az adott kánonba, és hogy ezek a kanonizált művek milyen viszonyban állnak egymással. Egy-egy szerző vagy mű irodalmi kánonba való bekerülést nagymértékben meghatározza az adott történelmi-politikai helyzet és ideológia, a szöveghez kapcsolódó kommentárok és kritikák sora, a kultúra intézményei és az iskolák, az intertextualitás jelensége és a befogadói közösség.

A 20. század végétől a művészetelméletben a populáris és magaskultúra közötti korábbi értékalapú dichotómiát egyre inkább felváltja egy funkcióbeli különbségen alapuló elhatárolás. Az a nézet válik uralkodóvá, hogy a magaskultúra és a tömegkultúra alkotásait nem értékbeli különbségek alapján választhatjuk szét, hanem inkább a műalkotás és a befogadó között létrejövő reláció szerint. Hiszen a populáris művek is képesek aluldeterminálni az értelmezéseket, teret nyitni többféle interpretációnak, aktív részvételt követelni a befogadótól, kitörni a konvencionális keretek közül, poétikai újszerűséget nyújtani és sajátos perspektívát nyitni a világra. A posztmodern művészetelmélet egymás mellé rendelte a művészeti szférákat, így a klasszikus, avantgárd és populáris kultúra egymáshoz való viszonyát nem hierarchikusan, hanem egyfajta rokonsági rendszerként írja le.

A pedagógiai alapidokumentumok elemzése révén látható vált, hogy a tananyagban rögzített irodalmi kánon szinte alig tartalmaz a diákokhoz közelebb álló populáris műveket, és hogy ebből a szempontból nem történt jelentősebb előrelépés az utóbbi évtizedekben. Mindez leginkább azoknak az olvasásszociológiai felméréseknek az eredményeit tekintve válik különösen problematikusná, amelyek az olvasási motiváció folyamatos csökkenéséről tudósítanak.

A magyartanárok és magyartanár szakos egyetemi hallgatók körében végzett empirikus vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a tantárgy legsúlyosabb problémájának jelenleg a tananyagot látják a válaszadók, de a kötelező olvasmányok listája és a diákok olvasási motivációjának csökkenése is nagymértékben megnehezíti a magyartanítást. A nehézségek ellenére az adatközlők számos pozitívumot neveztek meg a szaktárgy kapcsán, például gondolkodásra késztet, anyanyelvi kompetenciákat fejleszt, értéket és műveltséget közvetít, fejleszti a személyiséget. Mind a tanárok, mind a hallgatók a tananyagot leginkább a diákokhoz közelálló, kortárs és populáris művekkel bővítenék, míg az antik és középkori világirodalmat inkább szűkítenék a tantervben. Az irodalomtanítás legfőbb céljának a személyiségfejlesztést és az olvasóvá nevelést tartják, és az irodalomtanítás fókuszába a tanulót, az olvasót helyezik. A legtöbb megkérdezett magyartanár csak alkalmanként tanít populáris irodalmat, viszont a jelenlegi hallgatók már jóval nagyobb arányban tervezik az ilyen jellegű irodalom tanítását. Mindezt segíti, hogy egyre gyakoribb a populáris irodalom megjelenése a tanárképzés során.

Mind a hallgatók, mind a tanárok szerint a populáris alkotásoknak is helyet kellene biztosítani az iskolai oktatásban, hiszen az irodalomnak ez az a rétege, amely a legközelebb áll a diákokhoz, és így nagymértékben képes erősíteni az olvasási motivációjukat. A válaszadók többsége úgy véli, hogy bár minden évfolyamon szükség lenne populáris művek tanítására is, sajnos nagyon szűkös az erre fordítható időkeret, és a kötelezően tanítandó tananyag mennyisége és elrendezése miatt alig marad lehetőség a hagyományosan nem a kánon részét képező művek tárgyalására. Jellemzően azok a magyartanárok, akik rendszeres beépítenek populáris műveket is a tananyagba, módszertani szempontból is változatosságra törekednek, és szívesen alkalmaznak digitális eszközöket is a tanórákon.

A populáris irodalom tananyagba integrálása azért is kiemelt jelentőségű, mert a diákok tanulási kudarc gyakran abból fakad, hogy az iskolában közvetített tudás távol áll a tanulók saját, iskolán kívül szerzett műveltségétől. A populáris kultúra segítségével könnyebben megteremthetjük a kapcsolatot a diákok mindennapi tapasztalatai és az iskolai műveltség között, és így a tanulásra, az olvasásra is hatékonyabban motiválhatjuk őket. A kutatás során nyert adatok mindenképpen megfontolandók az előkészületben lévő, új Nemzeti alaptanterv kapcsán is, hiszen úgy tűnik, hogy mind a magyartanárok, mind a tanárjelöltek számára az előírt tananyag az egyik legmeghatározóbb és egyben legnegatívabban értékelt tényező az irodalomtanításban.

Irodalomjegyzék

- A Magyar Nemzeti Tanács Oktatásfejlesztési Stratégiája 2016–2020
[http://www.mnt.org.rs/sites/default/files/attachments/oktatasi_strategia.pdf]
(Utolsó letöltés: 2019. március 14.)
- Ábrahám Mónika (2006): 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **56.** 1. 3–23.
- Adorno, T. W. (1970): Fétis-karakter a zenében és a zenehallgatás regressziója. In: Uő: *Zene, filozófia, társadalom*. Gondolat, Budapest, 227–274.
- Adorno, T. W. (1998): *A művészet és a művészetek*. Helikon, Budapest.
- Aggod Zsuzsa és Boldizsár Ildikó (2001): Harry Potter és a bölcsék köve. Tanítási segédanyag az 5–7. osztály számára. In: Sándor Csilla Mária (szerk.): *Tanári Kincsestár – Irodalom. Segédanyagok és ötletek irodalomtanároknak*. Raabe, Budapest.
- Aggod Zsuzsa és Boldizsár Ildikó (2002): J. K. Rowling: Harry Potter és a Titkok Kamrája. Tanítási segédanyag az 5–6. évfolyam számára, In: Sándor Csilla Mária (szerk.): *Tanári Kincsestár – Irodalom. Segédanyagok és ötletek irodalomtanároknak*. Raabe, Budapest.
- Alberti, J. (1995): *The Canon in the Classroom: The Pedagogical Implications of Canon Revision in American Literature*, Garland Pub, New York.
- Almási Miklós (2003): *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. Helikon, Budapest.
- Altieri, C. (1983): An Idea and Ideal of Literary Canon, *Critical Inquiry*, 10. sz., 37–60.
- Alverman, D. E. és Phelps, S. F. (2002): *Content Reading and Literacy*. Allyn and Bacon, Boston.
- Applebee, A. N. (1996): *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Arató László (1998): Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westerman, Celldömölk, 288–303.
- Arató László (2003): 12 tétel a magyartanításról. *Élet és Irodalom*, **47.** 8. sz. 4.
- Arató László (2006a): A populáris regiszter az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest, 897–903.

- Arató László (2006b): Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In: Sipos Lajos (főszerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest, 144–160.
- Arató László (2007): *Varázsbírodalmak II. Szövegértés – szövegalkotás*. 5. évfolyam. Tanári útmutató. 6. fejezet. SuliNova közoktatás-fejlesztési és pedagógus-továbbképzési Kht, Budapest.
- Arató László (2013): Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton. *Könyv és Nevelés*, **15.** 4. sz. 89–98.
- Arató László (2016): Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett. *Könyv és Nevelés*, **18.** 2. sz. 23–34.
- Assmann, A. és Assmann, J. (1987): Kanon und Zensur. In: Uő (szerk.): *Kanon und Zensur*, Wilhelm Fink Verlag, München, 7–27.
- Assmann, J. (2004): *Kulturális emlékezet*. Atlantisz, Budapest.
- Babbie, E. (2002): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi, Budapest.
- Bagi Zsolt (2014): Az esztétika szerepe ma. Kritikai kultúra, tömegkultúra, kultúripar. In: Olay Csaba és Weiss János: *A művészettől a tömegkultúráig*. L'Harmattan, Budapest, 28–36.
- Baka L. Patrik (2016): A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra*, **26.** 6. sz. 103–114.
- Balassa Péter (1998): Egy regény mint gobelin. Ottlik és Esterházy – egyetlen lapon. In: Uő: *Észjárások és formák*. Korona Nova, Budapest, 212–221.
- Bárany Tibor (2014): Magasművészet és tömegkultúra: a nem létező értékkülönbség nyomában. In: Olay Csaba és Weiss János: *A művészettől a tömegkultúráig*. L'Harmattan, Budapest, 37–61.
- Bárczi Zsófia (2015): Néhány szó a tudományos tudásátadás helyzetéről a szlovákiai magyar irodalomoktatásban. *Iskolakultúra*, **25.** 7–8. sz. 55–61.
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Becze Orsolya és Bodor és Eranus Eliza (2011): Az erősek a gyorsak. *Esély*, **22.** 5. sz. 30–46.
- Békés Pál (2002): A Pottermék. Chris Colombus: Harry Potter és a Bölcsek Köve. *Filmvilág*, **45.** 2. sz. 36–37.
- Benjamin, W. (1967): A műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korszakában. In: Uő: *Kommentár és prófécia*. Gondolat, Budapest, 301–334.

- Berg Éva (2018): Nem törölhetjük a klasszikusokat. *Magyar Idők*, 2018. augusztus 31.
[\[https://magyaridok.hu/velemenynem-torolhetjuk-a-klasszikusokat-3430439/\]](https://magyaridok.hu/velemenynem-torolhetjuk-a-klasszikusokat-3430439/)
 (Utolsó letöltés: 2019. március 9.)
- Bezczky Gábor (1998): Kánon és trópus. *Helikon*, **44.** 3. sz. 261–267.
- Binnendyk, L. és Schonert-Reichl, K. A. (2002): Harry Potter and Moral Development in Pre-adolescent Children. *Journal of Moral Education*, **31.** 2. sz. 195–201.
- Bloom, H. (1994a): *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. Harcourt Brace, New York – San Diego – London.
- Bloom, H. (1994b): *Shakespeare, The Invention of the Human*. Fourth Estate, London.
- Bodóczky István (2002): A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új pedagógiai szemle*, **52.** 11. sz. 157–170.
- Boekaerts, M. (2010): The crucial role of motivation and emotion in classroom learning
 In: Dumont et al. (szerk.): *The nature of learning*, OECD.
[\[https://www.ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/dual/educeth-dam/documents/forschung-und-literatur/literatur-zur-lehr-und-lernforschung/aeltere-beitraege/2011_5_oecdbuch.pdf\]](https://www.ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/dual/educeth-dam/documents/forschung-und-literatur/literatur-zur-lehr-und-lernforschung/aeltere-beitraege/2011_5_oecdbuch.pdf) (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 13.)
- Boka László (2003): A divattól a kultuszig. Kanonizáció és a 'szerzői arc' az 1957 utáni erdélyi magyar irodalom magyarországi recepciójában. In: Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *Kánon és kanonizáció*. Csokonai, Debrecen, 35–51.
- Bókay Antal (1993): Posztmodern irodalom, posztmodern irodalomtudomány és az irodalom tanítása. *Irodalomismeret*, **4.** 12. sz. 36–42.
- Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pazu–Westerman, Celldömölk, 73–105.
- Boldizsár Ildikó (2001): A gyermekirodalom első akciókönyve. *Holmi*, **13.** 4. sz. 542–47.
- Bunné Csintalan Judit (2002): Tűrjük? Tiltsuk? Támogassuk? J. K. Rowling: Harry Potter és a bölcsek köve. *Könyv és Nevelés*, **4.** 2. sz. 90–96.
- Bushman, J. H. (1997): Young Adult Literature in the Classroom – Or Is It? *English Journal*, **86.** 3. sz. 40–45.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R. és Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.
- Carroll, N. (1998): *A philosophy of mass art*. Clarendon Press, Oxford.

- Civil Közoktatási Platform (2018): *Az új NAT tervezetéről* [<http://tanitanek.azurewebsites.net/CKP2/Info/TemaElemek/Summary/f6bbc6ea-f154-469f-8cd1-3804bbd0dac4>] (Utolsó letöltés: 2018. december 10.)
- Crnkovity Gábor (2012): Anyanyelvtanítás a Vajdaságban. *Anyanyelv-pedagógia*, 5. 2. sz. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=387>] (Utolsó letöltés: 2019. április 3.)
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100.** 3. sz. 343–366.
- Daniels, E. és Steres, M. (2011): Examining the Effects of a School-wide Reading Culture on the Engagement of Middle School Students. *Research in Middle Level Education*, **35.** 2. sz. 1–13.
- Danto, A. C. (1997): *Hogyan semmizte ki a filozófia a művészetet?* Atlantisz, Budapest.
- Danto, A. C. (2003): *A közhely színeváltozása.* Enciklopédia, Budapest.
- Debreczeni Tibor (2003): *Irodalom és nevelés – élményközpontú elemzések.* DPM különszám, 1–40.
- De Man, P. (2006): *Az olvasás allegóriái.* Magvető, Budapest.
- Déri Csilla Ilona, Felvégi Emese és Kiss Helga (2009): Harry Potter és a tantárgyközi olvasás rejtélye. Ajánlás a kortárs ifjúsági irodalom középiskolai tanórán történő felhasználására. *Új Pedagógiai Szemle*, **59.** 10. sz. 109–119.
- Dobos István (2003a): Bevezető. In: Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *Kánon és kanonizáció.* Csokonai, Debrecen, 7–9.
- Dobos István (2003b): Kánon és újhistorizmus. In: Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *Kánon és kanonizáció.* Csokonai, Debrecen, 51–61.
- Dobozi Eszter (2003): Kísérlet „a vég elhalasztására”. Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán. *Iskolakultúra*, **13.** 4. sz. 73–89.
- Eco, U. (1981): *A tömegkultúra és a kultúra szintjei.* In: Buda Béla (szerk.): Kommunikációelméleti szöveggyűjtemény. Tömegkultúra. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 77–91.
- Eco, U. (1998): *Nyitott mű.* Európa, Budapest.
- Eco, U. (2010) *Kultúrák háborúja* [<http://www.komment.hu/tartalom/20100514-umberto-eco-legtobbeknek-mindegy-hogy-wagner-szol-a-survivor-alatt.html>] (Utolsó letöltés: 2018. november 12.)
- Eigner Judit (2002): A XXI. század gyermekolvasói, *Könyv és Nevelés*, **4.** 1. sz. 106–114.
- Erdélyi Margit (2012): *Pedagógia és irodalom kölcsönhatásai.* Monographiae Comaromienses sorozat 7. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom.

- F. Dárdai Ágnes (2001): A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In: Karlovitz János (szerk.) *Tankönyvelméleti tanácskozás*. Tankönyvesek Országos Szövetsége, Budapest, 2001, 56–61.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, **11.** 2. sz. 21–28.
- Falus Iván (2004, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki, Budapest.
- Falus Iván és Ollé János (2008): *Az empirikus kutatás gyakorlata*. Adatelemzés és statisztikai feldolgozás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Farkas Zsolt (1998): Kánonvita és kultúrháború az Amerikai Egyesült Államokban. In: Uő: *Most akkor*. Filum, Budapest, 5–37.
- Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2015): *Az uniós finanszírozású kurrikulumfejlesztési programok implementálása*. Kézirat. [[http://halaszg.ofi.hu/download/A_szintezis\(IDEIGLENES_KORR\).pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/A_szintezis(IDEIGLENES_KORR).pdf)] (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 13.)
- Fekete Mariann és Tibori Tímea: Az ifjúság szabadidő-felhasználása a fogyasztói társadalomban. In: Nagy Ádám (szerk. 2018): *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont, Budapest, 258–283.
- Fenyő D. György (2015): Hogyan olvasnak a fiatalok?, *Gyermeknevelés*, **3.** 1. sz. 60–73.
- Fenyő D. György (2018): A tantervi szabályozás dilemmái és lehetőségei az irodalomtanításban. *Iskolakultúra*, **28.** 7. sz. 13–27.
- Fenyő D. György és Schiller Mariann (2006): A Harry Potter – egy jelenség és egy regény. In: Fenyő D. György (szerk.): *Kiből lesz az olvasó? Ötletek, módszerek szülőknek, pedagógusoknak*, Budapest, Animus, 99–115.
- Fóris-Ferenczi Rita és Péntek János (2011): A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In: Bartha Csilla, Nádor Orsolya és Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 75–134.
- Füzfa Balázs (1998): Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westerman, Celldömölk, 334–346.
- Füzfa Balázs (2002): *Irodalomtankönyv ma*. Pont, Budapest.
- Füzfa Balázs (2009): Irodalomtanítás – de meddig? Egy lehetséges válasz: irodalom_12_11_10_9. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, **11.** 2. sz.

- [http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/fb_0902.htm] (Utolsó letöltés: 2018. november 20.)
- Füzi Izabella és Török Ervin (2016): *Elbeszélés a tömegkultúra korában*. Digitális tananyag. Szeged.
- Gábor Csilla (2001): Esszék a korszerű irodalomtanítás köréből, *Korunk*, **3.** 4. sz. 103–104.
- Gadamer, H. G. (1991): Szöveg és interpretáció. In: Bacsó Béla (szerk.): *Szöveg és interpretáció*. Cserépfalvi, Budapest, 17–42.
- Gadamer, H. G. (2003): *Igazság és módszer*. Osiris, Budapest.
- Gáll Erika és Keszeg Jenő (2014): A tanügyi rendszer működésének vizsgálata a magyar nyelv- és irodalomoktatás tükrében. *Magyar kisebbség: nemzetpolitikai szemle*, **19.** 72. sz. 85–116.
- Gans, H. J. (2003): Népszerű kultúra és magaskultúra. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris, Budapest, 114–149.
- Gereben Ferenc (1998): *Könyv, könyvtár, közönség*. OSZK KMK, Budapest.
- Gereben Ferenc (2001): Olvasáskultúránkról – szociológiai nézőpontból. *Iskolakultúra*, **11.** 5. sz. 52–56.
- Gereben Ferenc és Nagy Attila (1992): *Olvasás és társadalom: olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia*. OSZK KMK, Budapest.
- Gibbons, L. C., Dail, J. S. és Stallworth, B. J. (2006): Young Adult Literature in the English Curriculum Today: Classroom Teachers Speak Out. *The Alan Review* **33.** 3. sz. 53–61.
- Gilbert, R. (2011): *Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change Literature Review*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. [http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-documentlibrary/professional_learning_flagship_program_leading_curriculum_change_literature_review] (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 18.)
- Golden Dániel (2002): Kánon és közoktatás – az irodalomtanítás esélyei. In: Bengi László és Sz. Molnár Szilvia (szerk.): *Kánon és olvasás. Kultúra és közvetítés II*. Fiatal Írók Szövetsége, Budapest, 7–31.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Gombos Péter (2001): Voldemort visszavág avagy kalandok Harry Potterrel Azkabantól a Tűz Serlegéig. *Könyv és nevelés*, **3.** 2. sz. 106–111.

- Gombos Péter (2009): „Ó, mondd, te mit választanál!” A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. *Elektronikus Könyv és nevelés*, **11.** 2. sz. [http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/gp_0902.htm] (Utolsó letöltés: 2018. november 14.)
- Gombos Péter (szerk., 2014): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Magyar Olvasástársaság, Budapest.
- Gombos Péter, Hevérté Kanyó Andrea és Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, **65.** 1–2. sz. 52–67.
- Gonda János (1992): *A populáris zene antológiája*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Gorak, J. (2013): *The Making of the Modern Canon. Genesis and Crisis of a Literary Idea*. Bloomsbury, London.
- Gordon Győri János (2006a): Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest, 100–112.
- Gordon Győri János (2006b): Magyartanítás a gyakorlatban. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között – Kereszttantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest, 167–197.
- Gordon Győri János (2006c): A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, **8.** 4. sz. [http://www.tanszertar.hu/eken/2006_04/ggyj_0604.htm] (Utolsó letöltés: 2019. február 23.)
- Gordon Győri János (szerk., 2003): *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Pont, Budapest.
- Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és nevelés*, **11.** 2. sz. 27–35.
- Grail Research – a division of Integreon (2011): Consumers of Tomorrow: Insights and Observations About Generation Z [www.grailresearch.com/pdf/ContentPodsPdf/Consumers_of_Tomorrow_Insights_and_Observations_About_Generation_Z.pdf] (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 24.)
- Guillory, J. (1993): *Cultural Capital, The Problem of Literary Canon Formation*, The University of Chicago Press, Chicago and London.

- Gyeskó Ágnes (2008): *Harry Potter és a Titkok Kamrája*. Szövegértés – szövegalkotás. 7. évfolyam. Tanári útmutató. 5. fejezet. SuliNova közoktatás-fejlesztési és pedagógus-továbbképzési Kht, Budapest.
- Gyeskó Ágnes (2009): Járatlan utat járt útért el ne hagyj! avagy Miért ne ragaszkodjunk a bevált kötelező olvasmányokhoz? *Elektronikus Könyv és nevelés*, **11.** 2. sz. [http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/gya_0902.htm] (Utolsó letöltés: 2019. február 8.)
- H. Nagy Péter (2014): Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. Gondolat, Budapest, 13–54.
- Halász Gábor (2014): Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 79–104.
- Hankiss Elemér (2016): *Proletár reneszánsz*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Hartai László (2016): Újra válaszúton a mozgókép- és médiaoktatás? *Neveléstudomány*, **4.** 2. sz. 5–28.
- Haug, W. (1987): Klassikerkataloge und Kanonisierungseffekte. In: Assmann, A. és Assmann, J. (szerk.) *Kanon und Zensur*, München, Wilhelm Fink Verlag, 259–270.
- Havas Péter (2011): Pedagógusok a kompetenciafejlesztő programsomagok bevezetéséről. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Sokarcú implementáció*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 149–186.
- Hazard, A. (1988): Canons: Literary Criteria/Power Criteria, *Critical Inquiry*, **14.** 4. sz. 748–764. [<http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/448464?journalCode=ci>] (Utolsó letöltés: 2018. július 5.)
- Heller Ágnes (2014): A művészettől a tömegkultúráig. Bevezető megfontolások. In: Olay Csaba és Weiss János: *A művészettől a tömegkultúráig*. L'Harmattan, Budapest, 13–20.
- Heltai Miklós (2018): Klasszikusok a tantervben. *Magyar Idők*, 2018. augusztus 8. [<https://magyaridok.hu/velemeney/klasszikusok-a-tantervben-3314954/>] (Utolsó letöltés: 2019. április 10.)
- Horkheimer, M. és Adorno, T. W. (2011): *A felvilágosodás dialektikája*. Filozófiai töredékek. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

- Horváth Györgyi (2014): *A passzív olvasó toposza a 18–19. század fordulóján*. In: Olay Csaba és Weiss János: *A művészettől a tömegkultúráig*. L'Harmattan, Budapest, 135–146.
- Hughes, M. (2017): BookTube and the Formation of the Young Adult Canon. *Book Publishing Final Research Paper*. 24. [https://pdxscholar.library.pdx.edu/eng_bookpubpaper/24] (Utolsó letöltés: 2018. június 10.)
- Hume, D. (1992): A jó ízlésről. In: *David Hume összes esszéi I*. Atlantisz, Budapest, 222–244.
- Iser, W. (1996): Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In: Kiss Attila Atilla, Kovács Sándor és Odorics Ferenc (szerk.): *Testes könyv I.*, Ictus, Szeged, 241–264.
- Iser, W. (2004): *Az értelmezés világa*. Gondolat, Budapest.
- Jauss, H. R. (1997): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Budapest.
- Jenks, C. (1996): *Childhood*. Routledge, London–New York.
- Kálai Sándor (2016): A magyar (kelet-európai) médiakultúra első szakasza (1840-1920). In: Uő (szerk.): *Médiakultúra Közép-Kelet-Európában*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár, 25–38.
- Kálmán C. György (1998): A kis népek kánonjainak vizsgálata – Néhány módszertani megjegyzés. *Helikon*, **44.** 3. sz. 251–260.
- Kamarás István (2007): *Az irodalmi mű befogadása*. Gondolat, Budapest.
- Kelemen Péter (1998): Képességfejlesztő irodalomtanítás a 10–14 éves korosztály számára. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westerman, Celldömölk, 278–287.
- Kende B. Hanna (2001): *Harry Potter titka*. Osiris, Budapest.
- Kerber Zoltán (2000): Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón – Kerekasztal-beszélgetés. *Új pedagógiai szemle*, **50.** 7–8. sz. 159–168.
- Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új pedagógiai szemle*, **52.** 10. sz. 45–61.
- Kerber Zoltán (2003): *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai*. OFI, Budapest. [<http://www.ofi.hu/magyar-nyelv-es-irodalom-tantargy-tanitasi-kozepiskolaban-2003-obszervacios-felmeres-tapasztalatai>] (Utolsó letöltés: 2018. december 10.)
- Kermode, F. (2001): Kánonok és elméletek. In: Rohonyi Zoltán (szerk.): *Irodalmi kánon és kanonizáció*. Osiris, Budapest, 109–141.

- Kernan, A. (1990): *Technology and Literature: Book Culture and Television Culture*, = Uő., *The Death of Literature*, Yale University Press, New Haven and London, 126–151.
- Keszeg Vilmos (2016): Populáris kultúrák a 19–20. században. In: Kálai Sándor (szerk.): *Médiakultúra Közép-Kelet-Európában*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár, 53–89.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Knausz Imre (2005): *Kánonok és pedagógiák*. Elhangzott a Felsőoktatási Kutatóintézet és a Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztálya konferenciáján 2005. április 4-én. [<http://tte.hu/kanonok-es-pedagogiak/>] (Utolsó letöltés: 2018. december 5.)
- Knausz Imre (2010): *Műveltség és demokrácia*. Magánkiadás, Miskolc–Budapest. [http://mek.oszk.hu/08700/08758/08758.htm#_ftnref12] (Utolsó letöltés: 2018. december 3.)
- Kohlberg, L. (1999): A Van-tól a Kell-ig. Honnan ered a naturalista hiba és hogyan küzdhető le a morális fejlődés tanulmányozásával. In: Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 113–155.
- Komáromi Gabriella (2000): A bölcsék köve és a titkok kamrája, avagy a Harry Potter-jelenség. *Könyv és nevelés*, 2. 2. sz. 98–103.
- Kósa András (2017): Sokkal jobb könyvből tanulhatnak a magyar gyerekek Romániában, mint idehaza. *Magyar Nemzet* 2017. augusztus 9. [<https://magyarnemzet.hu/archivum/hataron-tul/sokkal-jobb-konyvbol-tanulhatnak-a-magyar-gyerekek-romaniaban-mint-idehaza-3886154/>] (Utolsó letöltés: 2019. március 14.)
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora – Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex, Budapest.
- Kulcsár Szabó Ernő (1995): *Történetiség – megértés – irodalom*. Universitas, Budapest.
- Kulcsár Szabó Ernő (1998): Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéseiről. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westerman, Celldömölk, 105–115.
- Kulcsár Szabó Ernő (1999): A szövegek ártatlansága (a [nemzeti] kánon és a modernség emlékezete). *Alföld*, 50. 12. sz. 67–81.
- Kulcsár Szabó Ernő (2000): *Irodalom és hermeneutika*. Akadémiai, Budapest.
- Kulcsár Szabó Zoltán (1998): *Hagyomány és kontextus*. Universitas, Budapest.

- Loboczky János (1999): A modern hermeneutikai filozófia és az „esztétikai nevelés”. *Iskolakultúra*, **9.** 11. sz. 57–61.
- Lovász Andrea (2003): A mai magyar gyermekirodalom időtlen kérdéseiről, *Könyv és Nevelés*, **5.** 2. sz. 83–92.
- Löwenthal, L. (1973): *Irodalom és társadalom. A könyv a tömegkultúrában*. Gondolat, Budapest.
- MacDonald, D. (1953): A Theory of Mass Culture. *Diogenes*, **1.** 3. sz. 1–17.
- Maczelka, Noémi (2008): *Az ének-zene tantárgy és az iskolai kultúráközvetítés néhány problémája. Módszertani közlemények*, **48.** 3. sz. 117–120.
- Magyartanárok Egyesülete (1997): *A NAT-RÓL*
[<http://magyartanarok.fw.hu/allasfoglalas.html>] (Utolsó letöltés: 2018. december 10.)
- Magyartanárok Egyesülete (2012): *A Magyartanárok Egyesületének véleménye az új Nemzeti alaptanterv tervezetéről*
[<http://www.magyartanarok.freeweb.hu/NAT%20velemeney%202012%2003.pdf>] (Utolsó letöltés: 2018. december 10.)
- Magyartanárok Egyesülete (2018): *A Magyartanárok Egyesületének véleménye a Nemzeti alaptanterv tervezetéről*
[https://magyartanarok.files.wordpress.com/2018/10/2018_me_velemeney_nat_tervezet.pdf] (Utolsó letöltés: 2018. december 10.)
- Marcók Vilma (2003): Nemzetiségi iskolahálózat és irodalomtanítás a Vajdaságban. In: Sipos Lajos (szerk.): *Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*, Pont, Budapest, 175–190.
- Margócsy István (1997): Magyar nyelv és/vagy irodalom. In: Péter Ágnes, Sarbu Aladár és Szalay Krisztina (szerk.): *Éhe a szónak*. Eötvös József Kiadó, Budapest, 71–87.
- Margócsy István (1999): *Petőfi Sándor*, Korona, Budapest.
- Martyn, D. (2001): Az olvashatatlan autoritása. In: Rohonyi Zoltán (szerk.): *Irodalmi kánon és kanonizáció*. Osiris, Budapest, 227–241.
- McLaughlin, Milbrey W. (1990): The Rand Change Agent Study Revisited. Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*. **19.** 11. sz. 11–16.
[<http://web.stanford.edu/group/suse-crc/cgi-bin/drupal/sites/default/files/rand-change.pdf>] (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 15.)
- McLaughlin, Milbrey W. és Berman, P. (1975): *Macro and Micro Implementation*.
[<http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf>] (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 15.)

- Morrell E. (2002): Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, **46**. 1. sz. 72–77.
- Nádasi Mária (2000): A dokumentumelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 317–330.
- Nádasi Mária (2004): A kikérdezés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 171–211.
- Nagy Ádám (szerk., 2018): *Nevelj jedit! A képzelet pedagógiája*. Athenaeum, Budapest.
- Nagy Ádám (2019): A konferencia margóján a „Margón kívül”. In: Uő (szerk.): *Egyszer volt, hol nem volt... – Az ifjúságsegítő képzés Magyarországon*, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, Ifjúság szakmai Társaság, Kecskemét, 221–225.
- Nagy Attila (2003): *Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. Gondolat, Budapest.
- Nagy Attila (2006a): Az olvasás mint kiváltság? *Magyar Tudomány*, **167**. 9. sz. 1113–1119.
- Nagy Attila (2006b): Növekvő kulturális szakadékok – az olvasás példája. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, **8**. 4. sz. [http://www.tanszertar.hu/eken/2006_04/na_0604.htm] (Utolsó letöltés: 2019. március 23.)
- Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* **14**. 3. sz. 3–26.
- Nahalka István (2003a): A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra* **13**. 5. sz. 69–75.
- Nahalka István (2003b): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 3. sz. 28–38.
- Nahalka István (2006): A közoktatás tartalmi szabályozása. *Mérleg 2002-2006* 1. sz. 77–90.
- Nemoianu, V. (1991): Literary Canons and Social Value Options. In: Nemoianu, V. és Royal, R. (szerk.): *The hospitable canon, Essays on literary play, Scholarly choice, and popular pressures*, John Benjamins Publication Co., Philadelphia – Amsterdam, 215–246.
- Newkirk, T. (2010): The Case for Slow Reading. *Educational Leadership*, **67**. 6. sz. 6–11.
- Orbán Gyöngyi (2000): *Háttérelvezések*. Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, **62**. 3. sz. 307–332.

- Pál József (2008): Kísérletek egy európai irodalmi kánon létrehozására. *Tiszatáj*, **62.** 4. sz. 72–79.
- Pála Károly (sajtó alá rend., 1991): *Tankönyvháború. Viták a gimnáziumi irodalomoktatás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években*. Argumentum, Budapest.
- Pála Károly (2006): Irodalomtanítás és kompetenciafejlesztés. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest, 137–143.
- Papp László (2015): *Jót, jól. A jó gyakorlatok helye és szerepe a köznevelés-fejlesztés rendszerében*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. [https://educatio.hu/pub_bin/download/tamop311_II/eredmenyek/jo_gyakorlat/jog_yakorlat_zarokotet.pdf] (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 18.)
- Péntek János (2014): *Magyarul! De hogyan és hol? – Péntek János nyílt levele*. 2014. január 24. [<https://kronika.ro/szempont/magyarul-de-hogyan-es-hol>] (Utolsó letöltés: 2019. március 13.)
- Perrault, C. (1964): *Parallèle des anciens et des modernes en ce qui regarde la arts et les sciences*. Eidos, München.
- Pethőné Nagy Csilla: (2005): *Módszertani kézikönyv az Irodalomkönyv 9–12. és az Irodalomtankönyv a szakközépiskolák számára 9–12. című tankönyvcsaládhoz*. Korona, Budapest.
- Poszler György (1980): *Katarzis és kultúra*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants – Part 1, *On the Horizon*, **9.** 5. sz. 1–6. [<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>] (Utolsó letöltés: 2018. december 12.)
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition*. MacMillan, New York, 102–119.
- Ricoeur, P. (1999): A szöveg és az olvasó világa. In: Uő: *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris, Budapest, 310–352.
- Rohonyi Zoltán (szerk.): *Irodalmi kánon és kanonizáció*. Osiris, Budapest.
- Sági Matild (2011): Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében. *Új pedagógiai szemle*, 61. 10. sz. 5–17.
- Ságvári Bence (2012): *A gyerekek internethasználatának jellegzetességei*. [<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1028>] (Utolsó letöltés: 2018. november 14.)

- Sauerberg, L. O. (1997): *Versions of the Past – Visions of the Future, The Canonical in the Criticism of T. S. Eliot, F. R. Leavis, Northrop Frye and Harold Bloom*, Macmillan Press Ltd., London.
- Schiller, F (1960): Levelek az ember esztétikai neveléséről. In: Vajda György Mihály (szerk.): Schiller válogatott esztétikai írásai, Magyar Helikon, Budapest, 167–279.
- Schiralli, M. (1997): Some Thoughts on the Literary „Canon”. *Journal of Aesthetic Education*, **31.** 2. sz., 103–106.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki, Budapest.
- Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currenc, New York.
- Sipos Lajos, Forgács Anna és Füzfa Balázs (2003): Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon. In: Sipos Lajos (főszerk): *Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*, Pont, Budapest, 5–89.
- Szabó Mária, Singer Péter és Varga Attila (szerk, 2011): *Tanulás hálózatban*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki, Budapest.
- Szabolcs Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, **14.** 3. sz. 27–31.
- Szávai István (2001): Vizuális kultúra tantárgyunk és környéke. *Új pedagógiai szemle*, **51.** 11. sz. 26–39.
- Szegedy-Maszák Mihály (1992): A bizony(talan)ság ábrándja: Kánonképződés a posztmodern korban. *Literatura*, **18.** 2. sz. 119–133.
- Szegedy-Maszák Mihály (1998): *Irodalmi kánonok*, Csokonai, Debrecen.
- Szegedy-Maszák Mihály (2008): *Megértés, fordítás, kánon*. Kalligram, Pozsony.
- Székely Levente (szerk., 2012): 10 kérdés az ifjúságról – Magyar ifjúság 2012 kutatás első eredményei. [http://kutatopont.hu/files/2012/02/magyar_ifjusag_2012.pdf] (Utolsó letöltés: 2019. március 10.)
- Székely Levente és Nagy Ádám (2010): *Virtuális ifjúsági munka és az e-ifjúság*. Excenter, Budapest.
- Szilágyi Márton (1996): Kritika és irodalomtörténet, avagy miért érdemes XIX. századi szövegeket olvasnunk. In: Keresztury Tibor, Mészáros Sándor és Szirák Péter (szerk.): *Az újraértett hagyomány. Tanulmányok, esszék*. Alföld Szerkesztőség, Debrecen, 8–15.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris, Budapest.
- Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum Könyvkiadó. Budapest.

- Tószegi Zsuzsanna (2009): Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, **11.** 4. sz. [http://www.tanszertar.hu/eken/2009_04/tzs_0904.htm] (Utolsó letöltés: 2019. február 16.)
- Tóth Csilla (2009): Narrativitás, történetiség, értékpluralizmus a kánon újraírásában. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, **11.** 2. sz. [http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/tcs_0902.htm] (Utolsó letöltés: 2018. december 4.)
- Tóth Máté (2017): A 3-17 éves korosztály olvasási szokásai egy országos reprezentatív felmérés eredményei. [http://www.fszek.hu/azenkonyvtaram/?article_hid=37898] (Utolsó letöltés: 2019. február 16.)
- Trencsényi László (1998): Vándormotívumok. *Kútbanézők*, **3.** 3. sz. 49–52.
- Trencsényi László (2013): A gyermekirodalom mint tananyag. In: Uő: *Gyermekirodalom A-tól Z-ig*. fapadoskönyv.hu, Budapest, 53–65.
- Trencsényi László (2014): A tartalmi szabályozás hosszú története – egy szemtanú magamétsége. In: Uő: *Impakt faktor*. fapadoskönyv.hu, Budapest, 378–389.
- Vacca, R. T. és Vacca, J. L. (2005): *Content Area Reading: Literacy and Learning Across the Curriculum*. Pearson, Boston.
- Vágó Irén (2004): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. OKI, Budapest, 175–239.
- Vajda Zsuzsanna (2003): Egy ifjúsági regénysorozat különleges sikere. A Harry Potter-könyvekről. *Iskolakultúra*, **13.** 11. sz. 94–107.
- Vajda Zsuzsanna (2008): *A gyermekek évszázada után*. [https://osztalyfonok.hu/files/Vajda_Zsuzsa_Gyermekek.pdf] (Utolsó letöltés: 2018. szeptember 20.)
- Vámos Ágnes (2001): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, **101.** 1. sz. 85–108.
- Van Schooten, E. és de Glopper, K. (2006): Literary response and attitude toward reading fiction in secondary education: trends and predictors. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, **6.** 1. sz. 97–174.
- Veres András (1991): Javaslat a középfokú oktatás irodalmi törzsanyagára. In: Pála Károly (sajtó alá rend.): *Tankönyvháború. Viták a gimnáziumi irodalomoktatás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években*. Argumentum, Budapest.
- Veres András (2003): Az irodalomtörténet védelmében. A gimnáziumi magyartanítás elméleti dilemmáiról. *Kritika*, **32.** 9., és 10. sz. 2–5., 5–7.

[http://www.magartanarok.freeweb.hu/Veres_A_Kritika.html] (Utolsó letöltés: 2019. június 6.)

Veres András (2009): „Roll over Beethoven”. Gondolatok az elit- és tömegkultúráról. *Alföld*, **60.** 5. sz. 3–23.

Verseghy Ferenc (1804): *Rikóti Mátyás*. N. Kiss István, Pest.

Virginás Andrea (2016): *A kortárs tömegfilm (tömegkultúra, műfajok, médiumok) – Egyetemi jegyzet*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Werner, A. (1998): *A tévékor gyermekei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsélyi Ferenc: (1992): Az irodalom (mint) a kánon kritikája. *Pompeji* **3.** 4. sz. 44–58.

Hivatkozott tantervek és tankönyvek

A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve (2013)

[http://www.egriwaldorf.hu/public/0105/content/document/Waldorf_Kerettanterv.pdf] (Utolsó letöltés: 2019. március 11.)

A Nemzeti alaptanterv tervezete (2018) [https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf] (Utolsó letöltés: 2018. november 23.)

AKG – Alternatív Közgazdasági Gimnázium Kerettanterv (2013) [<https://www.akg.hu/pedagogiai-program/>] (Utolsó letöltés: 2019. március 11.)

Alternatív kerettanterv a „kiemelt figyelmet igénylő – ú.n. ZK” diákok számára (2016) [<http://www.zoldkakas.hu/wp-content/uploads/zold-kakas-licem-alternativ-kerettanterv-altalanos-iskola.pdf>] (Utolsó letöltés: 2019. március 11.)

Anyanyelv és irodalom 1–10. (1996), Apáczai Kiadó, Országos Közoktatási Intézet, tantervi adatbank.

Anyanyelv és irodalom 1–10. (1996), Nemzeti Tankönyvkiadó, Országos Közoktatási Intézet, tantervi adatbank.

Anyanyelv és irodalom 1–10. a Pauz tantervben (1996). Országos Közoktatási Intézet, tantervi adatbank.

Arató László és Pála Károly (1993, 1995, 1997): *A szöveg vonzásában. I. Bejáratok, II. Átjárók, III. Kitérők*. Calibra/Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Arató László és Pála Károly (1996): *A szöveg vonzásában 7–12. évfolyam*. Országos Közoktatási Intézet, tantervi adatbank.

Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium alternatív kerettanterve (2013) [<http://beltanoda.hu/keret2013.juni3.pdf>] (Utolsó letöltés: 2019. március 11.)

- ELTE Bölcsészettudományi Kar Mai Magyar Nyelvi Tanszék Módszertani Szakcsoport
 – Irodalomtudományi Módszertani Szakcsoport (1991): Tanterv és program a magyar nyelv és irodalom tanításához a 6–18 éves korosztály számára. In: Sipos Lajos (szerk.): *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához*. ELTE BTK XX. sz. Magyar Irodalomtörténeti Tanszék, Fővárosi Pedagógiai Intézet, Magyar Kémikusok Egyesülete, Budapest, 369–592.
- „Eszterházy” Anyanyelv és irodalom 1–10. tanterv (1996). Országos Köznevelési Intézet, tantervi adatbank.
- Fűzfa Balázs (2008, 2009, 2010): *Irodalom 9–12*. Krónika Nova, Budapest.
- Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Program (2013) [https://gyermekekhaza.hu/wp-content/uploads/2018/10/TANTERV_2012.pdf] (Utolsó letöltés: 2019. március 11.)
- Kelemen Péter (1991): Képességfejlesztő irodalomtanítás a 10–18 éves korosztály számára. In: Sipos Lajos (szerk.): *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához*. ELTE BTK XX. sz. Magyar Irodalomtörténeti Tanszék, Fővárosi Pedagógiai Intézet, Magyar Kémikusok Egyesülete, Budapest, 59–100.
- Kerettanterv a gimnáziumok 5–12. évfolyama számára (2012) [http://kerettanterv.ofi.hu/05_melleklet_5-12/index_8_gimn.html] (Utolsó letöltés: 2018. november 23.)
- Kerettanterv a gimnáziumok 7–12. évfolyama számára (2012) [http://kerettanterv.ofi.hu/04_melleklet_7-12/index_6_gimn.html] (Utolsó letöltés: 2018. november 23.)
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára (2012) [http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html] (Utolsó letöltés: 2018. november 23.)
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára (2000) [<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/gimnazium>] (Utolsó letöltés: 2018. november 23.)
- Kerettanterv a szakgimnáziumok 9–12. évfolyama számára (2016) [<http://kerettanterv.ofi.hu/>] (Utolsó letöltés: 2018. november 23.)
- Kerettanterv a szakközépiskolák 9–13. évfolyama számára (2016) [<http://kerettanterv.ofi.hu/>] (Utolsó letöltés: 2018. november 23.)
- Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára (2012) [http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html] (Utolsó letöltés: 2018. november 23.)

- NAT – Nemzeti alaptanterv (1995), Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest.
- NAT – Nemzeti alaptanterv (2003), Oktatási Minisztérium, Budapest.
- NAT – Nemzeti alaptanterv (2007) [<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/nemzeti-alaptanterv-nat/nemzeti-alaptanterv>] (Utolsó letöltés: 2018. november 23.)
- NAT – Nemzeti alaptanterv (2012)
[https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf] (Utolsó letöltés: 2018. november 23.)
- Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom Tizenéveseknek 5–10. tanterv (1996). Országos Köznevelési Intézet, tantervi adatbank.
- Pethőné Nagy Csilla (2010–2013): *Irodalom 9–12*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sipos Lajos és mtsai (1996): *Irodalom 5–12. tanterv* (1996). Országos Köznevelési Intézet, tantervi adatbank.
- Tizenkét Évfolyamos KOMP-iskola (TÉKI) 7–10. évfolyam, Problémacentrikus irodalomtanítási program (1996). Országos Köznevelési Intézet, tantervi adatbank.
- Valaczka András (2014, szerk.): *Irodalom 9. Kísérleti tankönyv*. OFI, Budapest
- Véssey Antal (1991): Kreatív esztétikai és kommunikációs nevelési program az általános iskola felső tagozatában. In: Sipos Lajos (szerk.): *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához*. ELTE BTK XX. sz. Magyar Irodalomtörténeti Tanszék, Fővárosi Pedagógiai Intézet, Magyar Kémikusok Egyesülete, Budapest, 145–200.
- Zsolnai József (1991): Irodalomtanítás a 6–14. éves korosztály számára összeállított nyelvi-, irodalmi- és kommunikációs programban. In: Sipos Lajos (szerk.): *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához*. ELTE BTK XX. sz. Magyar Irodalomtörténeti Tanszék, Fővárosi Pedagógiai Intézet, Magyar Kémikusok Egyesülete, Budapest, 29–58.
- Zsolnai József (1996): *ÉKP Irodalom 1–6., 7–10., 11–12*. Országos Köznevelési Intézet, tantervi adatbank.
- Zsolnai József (2006): *Képességfejlesztő és értékőrző kerettanterv* [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk20/mk20_ii_01.pdf] (Utolsó letöltés: 2019. március 11.)

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Trencsényi Lászlónak támogatásáért, bátorításáért, értékes tanácsaiért, bennem való hitéért és bizalmáért, amelyek rendkívül sokat segítettek a doktori képzés és a kutatás során.

Köszönettel tartozom Lisincki Annának, Marián Líviának és Tassi Alexandrának, akiknek szakmai segítsége és támogatása nélkül nem készülhetett volna el értekezésem.

Köszönöm Rapos Nórának és Fenyő D. Györgynek az építő kritikát, amely hozzájárult az értekezés végső formájának létrejöttéhez.

Ezúton szeretnék köszönetet mondani tanárainknak, akik hittek bennem, elsősorban egykori témavezetőmnek, Czibula Katalinnak.

Köszönöm az értékes tanácsokat és javaslatokat az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet oktatóinak.

Külön köszönettel tartozom a kutatásomat segítő gyakorló pedagógusoknak és egyetemi hallgatóknak.

Köszönöm munkaadómnak, Jankovics Lászlónak, hogy lehetőséget és időt biztosított a doktori képzés elvégzésre és a disszertáció megírására.

Hálával és köszönettel tartozom családom tagjainak a sok türelemért és folyamatos támogatásért.

Az empirikus kutatás az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült, amelyet ezúton is köszönök.

Mellékletek

I. számú melléklet

Magyartanár szakos hallgatók körében végzett csoportos interjúk kérdései

1. Melyek a tantárgy legsúlyosabb problémái?
2. Melyek a lehetséges megoldások ezekre a problémákra?
3. Milyen jellegű változtatásokra lenne szükség?
4. Mi a véleményük a populáris irodalom tanításáról?
5. Melyek azok a művek, amelyeket szívesen tanítanának de jelenleg nem részei a tananyagnak?

II. számú melléklet

Magyartanár szakos hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés kérdései

A populáris irodalom szerepe a magyartanításban

Kérdőív magyartanár szakos hallgatóknak

Tisztelt Résztvevő!

Ön egy tudományos kutatásban vesz részt, amelynek vezetője az ELTE PPK munkatársa. A vizsgálat alkalmával egy pedagógiai kérdőívesomag 15-20 percet igénylő kitöltésére kérjük fel. A kutatás során azt vizsgáljuk, hogy a magyartanárok és leendő magyartanárok miként vélekednek szaktárgyukról, az irodalomtanítás specifikus kérdéseiről és a populáris irodalom tanításáról.

A vizsgálatban való részvétel önkéntes és teljesen anonim, a résztvevőket semmilyen módon nem áll módunkban és szándékunkban azonosítani. A kitöltés bármikor indoklás nélkül megszakítható. Tájékoztatjuk, hogy szigorúan bizalmasan kezelünk minden olyan információt, amit a kutatás keretén belül gyűjtünk össze. A kutatás során nyert adatokat biztonságos számítógépen őrizzük, táblázatban név nélkül összegezzük, statisztikai elemzéseket végzünk rajta, amelyekből egyetlen résztvevő azonossága sem állapítható meg. A kutatás során kapott statisztikai eredményekről később publikáció jelenik meg, amiről kívánságának megfelelően szóbeli vagy írásbeli tájékoztatást adunk.

Kérjük, amennyiben elmúlt 18 éves, és egyetért a fenti feltételekkel, és hozzájárul a kutatásban való részvételhez, alább pipálja ki az igen gombot!

A kutatásban való részvételem körülményeiről részletes tájékoztatást kaptam, a feltételekkel egyetértek, a részvételt vállalom.

O igen

Nem

Férfi/Nő

Születési év

Lakóhely típusa

Főváros/Megyeszékhely/Város/Község

Felsőoktatási intézmény neve

Felsőoktatási intézmény helye (megye)

Budapest

Bács-Kiskun

Baranya

Békés

Borsod-Abaúj-Zemplén

Csongrád

Fejér

Győr-Moson-Sopron

Hajdú-Bihar

Heves

Jász-Nagykun-Szolnok

Komárom-Esztergom

Nógrád

Pest

Somogy

Szabolcs-Szatmár-Bereg

Tolna

Vas

Veszprém

Zala

Felsőfokú tanulmányok megkezdésének ideje (év)

1. Jelölje az ötfokú skálán a megfelelő számok bekarikázásával, hogy véleménye szerint a szülők és a gyerekek mennyire tartják fontosnak a tantárgyat!

	Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
Szülők	1	2	3	4	5
Gyerekek	1	2	3	4	5

2. Sorolja fel, hogy Ön szerint, mi a tantárgy három legsúlyosabb problémája!

1.
2.
3.

3. Sorolja fel, hogy Ön szerint, mi a tantárgy három legfőbb erőssége!

1.
2.
3.

4. Nevezzen meg legfeljebb két olyan témakört – ha van olyan –, amelyet a tantárgy tanításában az Ön véleménye szerint:

Bővíteni kellene:	1.
	2.
Szűkíteni kellene:	1.
	2.
El kellene hagyni:	1.
	2.

Új témaként be kellene venni:	1.
	2.

5. Véleménye szerint mi az irodalomtanítás legfőbb célja?

Műveltségközvetítés

Képességfejlesztés

Erkölcsei nevelés

Személyiségfejlesztés

Olvasóvá nevelés

Egyéb:

6. Véleménye szerint mire kell az irodalomtanításnak leginkább fókuszálnia?

A szerzőre

A szövegre

Az olvasóra

Egyéb:

7. Folytassa a mondatokat egy-egy metaforával vagy hasonlattal, majd magyarázza meg őket!

Az irodalomtanítás (olyan, mint) ..., mert...

A populáris irodalom (olyan, mint) ..., mert...

8. Tervei szerint milyen arányban fog majd megjelenni a populáris irodalom a tanítási gyakorlatában?

Egyáltalán nem

Ritkán

Alkalmanként

Rendszeresen

9. Miért tanítana populáris műveket?/ Miért nem tanítana populáris műveket?

10. Mennyire ért egyet a következő állításokkal? Ötfokú skálán határozza meg a véleményét, ahol az 1-es érték a teljes egyet nem értést, az 5-ös érték a teljes egyetértést jelenti.

- a) A mai gyerekek egyre kevesebbet olvasnak.
- b) A diákok szívesen olvassák a kötelező olvasmányokat.
- c) A tanulók számára nehézséget jelent a több évtizeddel vagy évszázaddal ezelőtt keletkezett szövegek megértése és értelmezése.
- d) A populáris irodalom nem tekinthető valódi irodalomnak.
- e) Egy mű értékét nem az határozza meg, hogy klasszikus vagy populáris alkotás.
- f) A klasszikus és populáris kultúra sok közös vonással bír.
- g) Fontos, hogy a tanulók az iskolában csak a magasirodalom körébe tartozó művekkel találkozzanak.
- h) A populáris irodalomnak is helyet kellene biztosítani az iskolai irodalomtanításban.
- i) Az iskolai kötelező olvasmányok egyfajta közös tudást adnak a diákok számára.
- j) Nehézséget jelentene számomra, hogy a tantervben, tankönyvben nem szereplő művet tanítsak.
- k) A populáris művek tanításához nem áll rendelkezésre kellő mennyiségű és minőségű módszertani segédanyag.
- l) Nincs idő olyan művel elolvasására és tárgyalására, amelyek nem képezik szorosan a tanterv részét.

11. Bár Petőfi János vitéze könnyű olvasmánynak tűnik, sok gyerek számára nehézséget jelent például annak megértése, hogy miután Jancsi felkeresi Iluska sírját, a cselekmény a valós világban vagy azon kívül játszódik-e. Miképpen segítene majd tanítványainak abban, hogy a mű e vonatkozását jobban megértsék? Jelölje be azt a megoldást, melyet Ön alkalmazna ebben a szituációban! Ha többféle módszert is bejelölne, akkor a kérdés után írja le, hogy melyik megoldásra milyen helyzetben kerítene sort!

- a) Kiemelném és táblázatban csoportosítanám azokat a szöveghelyeket Petőfi művéből, amelyek szó szerinti vagy átvitt értelemben a valós, illetve az azon kívüli világra utalnak.
- b) Megpróbálnám áttekinteni velük, hogy a Petőfi-mű egészének milyen lehetséges értelmezései adódnak, ha a temetőjelenet utáni részeket a valós világban, s milyenek, ha az azon túli világban játszódóknak tekintjük.
- c) Elolvasnánk a tankönyv által e kérdésről írottakat, és megpróbálnánk a konkrét szöveget az ott leírtak fényében értelmezni.

d) Olyan kisebb szövegeket próbálnék meg a tanulókkal közösen létrehozni, amelyek Petőfi verséhez hasonlóan lebegtetve hagyják a valós és a valós világon túli világ kérdését.

e) Hasonló jellegű szövegeket elemeznék velük populáris irodalmi művekből (pl. Harry Potter-sorozat).

f) Csoportokra osztanám a diákokat, hogy így gondolkozzanak a kérdésen, illetve döntsék el a problémát. Utána megpróbálnánk más irodalmi szövegekből, például népmesékből, tudományos fantasztikus regényekből hasonló témájú részeket keresni, az ezek által felvetett hasonló kérdéseket megválaszolni.

12. Nevezzen meg olyan populáris irodalmi műve(ke)t, amely(ek)et tanítana?

13. Nevezzen meg olyan populáris irodalmi műve(ke)t, amely(ek)et semmiképp nem tanítana?

14. Mennyire ismeri az érvényben lévő tantervek populáris irodalomra vonatkozó részleteit?

Egyáltalán nem.

Részben.

Teljes mértékben.

15. Tanárképzése során mennyire képezi a tananyag részét a populáris irodalom?

Nem kerül szóba.

Egy-két órát szánunk rá.

Szabadon választható kurzus témája.

Kötelező kurzus foglalkozik ezzel a témával.

Köszönjük, hogy kitöltötte a kérdőívet!

Amennyiben részt kíván venni a kutatás további fázisaiban, kérjük, adja meg e-mail-címét, és felvesszük Önnel a kapcsolatot!

III. számú melléklet

Magyartanárok körében végzett kérdőíves felmérés kérdései

A populáris irodalom szerepe a magyartanításban

Kérdőív magyartanároknak

Tisztelt Résztevő!

Ön egy tudományos kutatásban vesz részt, amelynek vezetője az ELTE PPK munkatársa. A vizsgálat alkalmával egy pedagógiai kérdőívcsomag 15-20 percet igénylő kitöltésére kérjük fel. A kutatás során azt vizsgáljuk, hogy a magyartanárok és leendő magyartanárok miként vélekednek szaktárgyukról, az irodalomtanítás specifikus kérdéseiről és a populáris irodalom tanításáról.

A vizsgálatban való részvétel önkéntes és teljesen anonim, a résztvevőket semmilyen módon nem áll módunkban és szándékunkban azonosítani. A kitöltés bármikor indoklás nélkül megszakítható. Tájékoztatjuk, hogy szigorúan bizalmasan kezelünk minden olyan információt, amit a kutatás keretén belül gyűjtünk össze. A kutatás során nyert adatokat biztonságos számítógépen őrizzük, táblázatban név nélkül összegezzük, statisztikai elemzéseket végzünk rajta, amelyekből egyetlen résztvevő azonossága sem állapítható meg. A kutatás során kapott statisztikai eredményekről később publikáció jelenik meg, amiről kívánságának megfelelően szóbeli vagy írásbeli tájékoztatást adunk.

Kérjük, amennyiben elmúlt 18 éves, és egyetért a fenti feltételekkel, és hozzájárul a kutatásban való részvételhez, alább pipálja ki az igen gombot!

A kutatásban való részvételem körülményeiről részletes tájékoztatást kaptam, a feltételekkel egyetértek, a részvételt vállalom.

O igen

Nem

Férfi/Nő

Születési év

Lakóhely típusa

Főváros/Megyeszékhely/Város/Község

Tanítási tapasztalat

0–5 év/5–10 év/10–20 év/20+ év

Oktatási intézmény helye (megye)

Budapest

Bács-Kiskun

Baranya

Békés

Borsod-Abaúj-Zemplén

Csongrád

Fejér

Győr-Moson-Sopron

Hajdú-Bihar

Heves

Jász-Nagykun-Szolnok

Komárom-Esztergom

Nógrád

Pest

Somogy

Szabolcs-Szatmár-Bereg

Tolna

Vas

Veszprém

Zala

Oktatási intézmény típusa

Általános iskola

Gimnázium

Szakgimnázium

Szakközépiskola

Szakiskola

Egyéb:

Diplomaszerzés helye (intézmény neve)**Diplomaszerzés ideje (év)**

Tagja-e valamelyik szakmai egyesületnek? Nevezze meg, melyiknek!

1. Jelölje az ötfokú skálán a megfelelő számok bekarikázásával, hogy véleménye szerint, iskolájában a szülők és a gyerekek mennyire tartják fontosnak a tantárgyat!

	Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
Szülők	1	2	3	4	5
Gyerekek	1	2	3	4	5

2. Sorolja fel, hogy Ön szerint, mi a tantárgy három legsúlyosabb problémája!

1.
2.
3.

3. Sorolja fel, hogy Ön szerint, mi a tantárgy három legfőbb erőssége!

1.
2.
3.

4. Nevezzen meg legfeljebb két olyan témakört – ha van olyan –, amelyet a tantárgy tanításában az Ön véleménye szerint:

Bővíteni kellene:	1.
	2.
Szűkíteni kellene:	1.
	2.
El kellene hagyni:	1.
	2.
Új témaként be kellene venni:	1.
	2.

5. Véleménye szerint mi az irodalomtanítás legfőbb célja?

Műveltségközvetítés

Képességfejlesztés

Erkölcsei nevelés

Személyiségfejlesztés

Olvasóvá nevelés

Egyéb:

6. Véleménye szerint mire kell az irodalomtanításnak leginkább fókuszálnia?

A szerzőre

A szövegre

Az olvasóra

Egyéb:

7. Folytassa a mondatokat egy-egy metaforával vagy hasonlattal, majd magyarázza meg őket!

Az irodalomtanítás (olyan, mint)...., mert...

A populáris irodalom (olyan, mint)...., mert...

8. Milyen arányban jelenik meg a populáris irodalom a tanítási gyakorlatában?

Egyáltalán nem

Ritkán

Alkalmanként

Rendszeresen

9. Miért tanít populáris műveket?/ Miért nem tanít populáris műveket?

10. Mennyire ért egyet a következő állításokkal? Ötfokú skálán határozza meg a véleményét, ahol az 1-es érték a teljes egyet nem értést, az 5-ös érték a teljes egyetértést jelenti.

a) A mai gyerekek egyre kevesebbet olvasnak.

b) A diákok szívesen olvassák a kötelező olvasmányokat.

c) A tanulók számára nehézséget jelent a több évtizeddel vagy évszázaddal ezelőtti keletkezett szövegek megértése és értelmezése.

d) A populáris irodalom nem tekinthető valódi irodalomnak.

- e) Egy mű értékét nem az határozza meg, hogy klasszikus vagy populáris alkotás.
- f) A klasszikus és populáris kultúra sok közös vonással bír.
- g) Fontos, hogy a tanulók az iskolában csak a magasirodalom körébe tartozó művekkel találkozzanak.
- h) A populáris irodalomnak is helyet kellene biztosítani az iskolai irodalomtanításban.
- i) Az iskolai kötelező olvasmányok egyfajta közös tudást adnak a diákok számára.
- j) Nehézséget jelent számomra, hogy a tantervben, tankönyvben nem szereplő művet tanítsak.
- k) A populáris művek tanításához nem áll rendelkezésre kellő mennyiségű és minőségű módszertani segédanyag.
- l) Nincs idő olyan művek elolvasására és tárgyalására, amelyek nem képezik szorosan a tanterv részét.

11. Bár Petőfi János vitéze könnyű olvasmánynak tűnik, sok gyerek számára nehézséget jelent például annak megértése, hogy miután Jancsi felkeresi Iluska sírját, a cselekmény a valós világban vagy azon kívül játszódik-e. Miképpen segítene tanítványainak abban, hogy a mű e vonatkozását jobban megértsék? Jelölje be azt a megoldást, melyet Ön alkalmazna ebben a szituációban! Ha többféle módszert is bejelölne, akkor a kérdés után írja le, hogy melyik megoldásra milyen helyzetben kerítene sort!

- a) Kiemelném és táblázatban csoportosítanám azokat a szöveghelyeket Petőfi művéből, amelyek szó szerinti vagy átvitt értelemben a valós, illetve az azon kívüli világra utalnak.
- b) Megpróbálnám áttekinteni velük, hogy a Petőfi-mű egészének milyen lehetséges értelmezései adódnak, ha a temetőjelenet utáni részeket a valós világban, s milyenek, ha az azon túli világban játszódóknak tekintjük.
- c) Elolvasnánk a tankönyv által e kérdésről írottakat, és megpróbálnánk a konkrét szöveget az ott leírtak fényében értelmezni.
- d) Olyan kisebb szövegeket próbálnék meg a tanulókkal közösen létrehozni, amelyek Petőfi verséhez hasonlóan lebegtetve hagyják a valós és a valós világon túli világ kérdését.
- e) Hasonló jellegű szövegeket elemeznék velük populáris irodalmi művekből (pl. Harry Potter-sorozat).
- f) Csoportokra osztanám a diákokat, hogy így gondolkozzanak a kérdésen, illetve döntsék el a problémát. Utána megpróbálnánk más irodalmi szövegekből, például népmesékből,

tudományos fantasztikus regényekből hasonló témájú részeket keresni, az ezek által felvetett hasonló kérdéseket megválaszolni.

12. Nevezzen meg olyan populáris irodalmi műve(ke)t, amely(ek)et tanít/tanítana?

13. Nevezzen meg olyan populáris irodalmi műve(ke)t, amely(ek)et semmiképp nem tanít/tanítana?

14. Mennyire ismeri az érvényben lévő tantervek populáris irodalomra vonatkozó részleteit?

Egyáltalán nem.

Részben.

Teljes mértékben.

15. Tanárképzése során mennyire képezte a tananyag részét a populáris irodalom?

Nem került szóba.

Egy-két órát szántak rá.

Szabadon választható kurzus témája volt.

Kötelező kurzus foglalkozott ezzel a témával.

Köszönjük, hogy kitöltötte a kérdőívet!

Amennyiben részt kíván venni a kutatás további fázisaiban, kérjük, adja meg e-mail-címét, és felvesszük Önnel a kapcsolatot!

IV. számú melléklet

Magyartanár szakos hallgatókkal készített interjúk kérdései

1. Mit tart a magyartanítás legfőbb céljának? Miért?

Hogyan, milyen eszközökkel lehet ezt megvalósítani?

2. Mit tart a szaktárgy legnagyobb problémájának?

Milyen megoldási lehetőségeket lát?

3. Mi a véleménye a kötelező olvasmányokról? Milyen tapasztalatai vannak ezeknek a műveknek a tanórai feldolgozásával kapcsolatban?

4. Véleménye szerint hogyan valósítható meg hatékonyan az olvasóvá nevelés?

5. Mi a véleménye a populáris irodalomról?
Tanítana populáris műveket? Miért?/Miért nem? Mely műveket? Milyen korosztálynak?
Mikor és mi volt az utolsó ilyen mű?

V. számú melléklet

Magyartanárokkal készített interjúk kérdései

1. Mit tart a magyartanítás legfőbb céljának? Miért?
Hogyan, milyen eszközökkel lehet ezt megvalósítani?
2. Mit tart a szaktárgy legnagyobb problémájának?
Milyen megoldási lehetőségeket lát?
3. Mi a véleménye a kötelező olvasmányokról? Milyen tapasztalatai vannak ezeknek a műveknek a tanórai feldolgozásával kapcsolatban?
4. Véleménye szerint hogyan valósítható meg hatékonyan az olvasóvá nevelés?
5. Mi a véleménye a populáris irodalomról?
Tanít populáris műveket? Miért?/Miért nem? Mely műveket? Milyen korosztálynak? Mikor és mi volt az utolsó ilyen mű?