

VÁRADI IZABELLA

KELL-E SZABADSÁG AZ IRODALOMTANÍTÁSBAN, ÉS HA IGEN, AKKOR MIÉRT NEM?

■ Az középiskolai kerettantervek nemrég újra-indított jóváhagyási procedúrája ismét a figyelem középpontjába hozza a többek között a magyar nyelv és irodalom tanításának kérdéseit. A tantervi reform, mely az Európai Parlament és az Európai Tanács 2006-os ajánlására épül az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákra vonatkozólag¹, azzal a generációval kezdődött el, amely előkészítő osztállyal indult, ebben a tanévben ők érettségizni fognak. Az utolsó tantervi fejlesztés 2017-ben történt, amikor jóváhagyták az V–VIII. osztály számára érvényes tanterveket, amelyeket azonban nem követett hasonló tantervi megújulás a középiskolások számára. Bár a minisztérium még 2021-ben jóváhagyta a tantervíró bizottságok összetételét minden tantárgy számára, a munkát késlelteti az új kerettantervek hiánya, amelyek nélkül nem indulhat el az egyes tantárgyak tanterveinek kidolgozása és jóváhagyása. A vita a minisztérium különböző bizottságaiban negyedik éve zajlik arról, hogy milyen tantárgyak és tantárgyi tartalmak mekkora időkeretet foglalhatnak le a középiskolások amúgy is túlszűfolt iskolai programjából, s a vita kielégítő lezárását ez idő alatt nem mozdította elő sem a tárgyalóasztalhoz ülő szereplők fluktuációja, sem az oktatáspolitikai kérdések világnézeti, pártpolitikai befolyásoltsága, mely olyan kérdések körül kavargat egyre magasabb hullámokat, mint a holokauszt történetének és a szexuális nevelésnek önálló tantárgyként való tanítása.



A valóságban a tantervben javasolt szövegek mellett egészen biztosan nagyon kevés olyan szöveg kerül be a tanórára, amit a magyartanár döntése alapján tanulmányozhatnak a diákok, a művek helyett más műveket nem választanak, inkább csak műredukcióként értelmezik a tanterv által felkínált szabadságot.

A négyévnvi hiátust a minisztérium olyan módszertani útmutatókkal² igyekszik pótolni, melyeknek célja az, hogy mintákat kínáljanak a pedagógusoknak arra, hogyan hangolják át az érvényben levő tantervek alapján a tanítási órákat olyan diákok oktatási igényeinek megfelelően, akik VIII. osztályig már a kompetenciaközpontú tantervek alapján tanultak. Ha sikerül is maradéktalanul elérni ezt a célt, a módszertani útmutatók nem tölthetik be azt az űrt, amit a tankönyvhiány okoz. Tankönyvpályázat kiírására ugyanis csak tantervváltozás esetén van lehetőség. Középiskolás tankönyvet utoljára 2004–2007 között adtak ki, s ezeknek már csak néhány, elrongyolódott példánya jut a diákok kezébe.

Ez persze nem jelenti azt, hogy a jelenleg érvényben levő tantervek alapján ne lehetne akár kiváló irodalomórákat tartani. A legutoljára 2009-ben módosult, de korábbi gyökerekre visszanyúló középiskolai tanterv megjelenésekor innovatív, hermeneutikai szemléletű oktatási program volt, ami annak idején is nagy port kavart a magyartanárok körében azzal, hogy a megszokott, irodalomtörténeti, életrajz- és életműközpontú tanítás helyett a szöveggközpontú szemléletet vezeti be a magyarórákra, és nagy gesztussal kínálja fel a magyartanároknak a szabad műválasztáshoz való jogot: *„A tanterv nem írja elő évfolyamonként a kötelező műveket. A tankönyvíró és a tanárok választják ki a követelményeknek leginkább megfelelő műveket. A tanterv javasol ugyan egy teljességre törekvő olvasmányjegyzéket, ám az itt felsorolt művek helyett vagy mellett más szövegek is választhatók.”*³ A kimeneti követelményként értelmezett érettségi vizsgaprogram⁴, melynek pedig a tanterv alapján kell íródnia, szintén garantálja ezt a szabadságot – és egyben megteremti ugyanannak a helyzetnek a bizonytalanságát is. A vizsgaprogram ugyanis pontosan azért nem tud egy közös minimumot előírni, mint érettségire javasolt műlistát, mert biztosítania kell a műválasztás szabadságát. A tantervvel kapcsolatos szakmai viták ezért sokkal kevésbé koncentrálnak a kompetenciafejlesztés hogyanjaira, és sokkal többet a tartalmakra. A magyartanárok elvárása szerint a tanterv ugyanis azt szabályozza, hogy **mit** tanítunk, nem pedig azt, hogy **hogyan**, és főképp **miért**. A tanterv így nemcsak a műválasztás szabadságával kínálja meg a pedagógust, hanem ráhárítja annak felelősségét is, s a helyzet így már egyáltalán nem komfortos. A tanórai gyakorlat azt mutatja, hogy a diákok túlterheltségére, az új generációk olvasási szokásaira hivatkozva a tanárok leginkább arra törekszenek, hogy a minimumot adják át, azt, amire valószínűsíthetően szükségük lesz diákjaiknak az érettségien. Arra pedig, hogy „mit szoktak adni” az érettségien, minden magyartárnak van egy teljesen szubjektív, gyakran hiedelmeken alapuló elképzelése, műlistája, amit évente megfeleltet az érettségi tételek tartalmával, s meglehetősen elutasítóan viszonyul ahhoz, ha különbségeket fedez fel.

A valóságban a tantervben javasolt szövegek mellett egészen biztosan nagyon kevés olyan szöveg kerül be a tanórára, amit a magyartanár döntése alapján tanulmányozhatnak a diákok, a művek helyett más műveket nem választanak, inkább csak műredukcióként értelmezik a tanterv által felkínált szabadságot. Így lesz az, hogy egyes irodalmi alkotásokról mint „nem szoktam tanítani” és „teljességgel irreleváns mű”-ről nyilatkoznak, melyek bár ott vannak a tantervi ajánlásokban, évek óta nem kerül sor arra, hogy a tanterembe is bevigyék azokat. Az egyéni irodalmi kánonok évről évre karcsúsodnak, mind több és több műről mondanak le a magyartanárok.

Eközben egyre jellemzőbb, hogy a diákoknak a művel való találkozása nem feltétlenül szöveggközpontú, ők leginkább egy-egy érettségi tétel kidolgozott for-

májából szűrjük le a cselekményt, nem a szöveggel dolgoznak, hanem a szövegről szóló szövegeket keresik, a rövid tartalmakat, elemzéseket, vázlatokat, kisfilmeket, zanzákat. A járvány óta a magyartanárok folyamatosan idő szűkében vannak, arra panaszkodnak, hogy a kortárs irodalomig nehezen érnek el, sőt a XII. osztályban a két világháború közötti irodalomról is elnagyoltan tudnak csak szót ejteni, miközben folyamatosan ott van bennük a kényszer, hogy vizsgára készítsék diákjaikat. Az erőltetett próbavizsgáztatás, a rendszeres megyei és iskolai szintű felmérések nem adnak hozzá a diákok tudásához, hanem éppen ellenkezőleg: időt rabolnak azoktól a XII-es tartalmaktól, amelyek az olvasókkal a modern, posztmodern, kortárs irodalom sajátos esztétikáját ismertetnék meg. S míg a közbeszédben fel-felcsapnak a hullámok a klasszikus művek, a „kötelezők” létjogosultsága mellett vagy ellen érvelők között, azt várnánk, hogy az új olvasógenerációk éppúgy preferálják a kortárs trendeket az irodalomban, ahogy teszik azt a zenében, öltözködésben vagy a digitális technológia használatában. Ám a diákok egész generációi tartják kedvenc érettségi tételnek Zrínyi *Szigeti veszedelmét* vagy a középkori *Margit-legendát* – anélkül persze, hogy a szöveggel magával valaha is találkozott volna, ezek ugyanis olyan IX–X. osztályos tartalmak, amelyekre még tudtak magyarórán időt szánni a végtelen mennyiségű tesztelés helyett. A preferenciák alapja egy jó tanári vázlat, egy sokszor begyakorolt esszé, egy „megtanult lecke”. A „kell az érettségire”-mű a diákok körében is sokkal nagyobb érdeklődést vált ki, mint a „sosem volt az érettségim”-mű. Az irodalom tananyaggá alakul át, az olvasói gyakorlatot, a szöveggel való találkozást egyfajta utópiaként, nosztalgikus felhangokkal emlegetjük. A diákok zöme általában véve a XIX. század ízlésvilágára asszociál, ha irodalomra gondol, az iskolai ünnepek merevségét viszik magukkal a középiskolás évekből, és a divatos ifjúsági olvasmányok után privát olvasmányaik közé kortársak már alig férnek be. Az, hogy tanári irányítással közös mélyfűrészeket végezzenek egy-egy szövegben, értelmezési lehetőségeket vizsgáljanak meg, irodalmi konfliktusokat elemezzenek ki, egyfajta luxus, amire a teljesítményorientált iskolákban nem jut idő.

Minderre sem a tanterv, sem a tankönyvek, sem az érettségi tétel nem kényszeríti az oktatás egyik szereplőjét sem. A vizsgaeredmények fontosságának túlzott felértékelése, a folyamatos, indokolatlan tesztelési pótcselekvések, a próbavizsgákkal való riogatások, s a sajtóban népszerű toplisták követése mind-mind félreértése azoknak a szerepeknek, amelyekben tanárként, oktatási szakértőként, tanügyi menedzserként vagy akár szülőként bábáskodunk a diákok kompetenciáinak fejlődése fölött. Ezeket a reakciókat az a tanári bizonytalanság okozza, mely furcsamód éppen a tanterv kínálta szabadságból fakad.

A rendszerben egyre gyűlő problémahalmazt az érettségi vizsga hivatott simára egyengetni. Ha az érettségi eredmények jók, az oktatás minősége is jó, a tanórákon tehát az történik, aminek történnie kell. A társadalmi elvárások nem a középiskolás évek oktatásának minőségére vonatkoznak, hanem a középiskolák eredményességére, amit az érettségi vizsga sikerességének százalékaiiban, a megszerzett 10-es jegyekben, esetleg a jegyek átlagában akar lemérni a közvélemény. Ennek alakításában komoly részt vállalnak azok az intézményi sajtódossziék,⁵ amelyek szintén ezt a logikát erősítik. Ennek alapján minősítenek az erre szakosodott intézmények, belső és külső ellenőrzések, erre kapnak pontokat a pedagógusok különböző értékeléseiken. Az anyanyelv jegyek a magyar nyelvű oktatás létjogosultságát igazolják, a román jegyeket kompenzálják, az átlagot növelik ebben a szemléletben, miközben a diákok egyre kevesebb energiát

fordítanak arra, hogy a magyar érettségire felkészüljenek. A tételek tartalma, nehézségi szintje, kiszámíthatósága és az a rés, amit a javítókulcs az objektív javítás mellett a tanári nagylelkűségnek meghagy, ezen az eredményen sokat tud igazítani.

A járványügyi oktatási intézkedések egyike a vizsgaprogramok csökkentése volt, arra hivatkozva, hogy az online oktatás körülményei között az érintett generációk nem sikerült megismerjék a tantervek által előírt tartalmakat. A pedagógusok egyszerre írták alá azt, hogy sikeresen megtartották a tanóráikat (ez volt ugyanis a feltétele a javadalmazásuknak), tartottak felzárkóztató programokat azok számára, akiknek mégsem, és panaszkodtak arra, hogy a körülmények miatt nem sikerült befejezniük a tananyagot. A problémakezelés módjából látjuk, hogy a tantervre nemcsak a pedagógusok, hanem a szaktárca is mint valami lineáris ismeretfolyamra hivatkozik, amit el lehet kezdeni egy ponton és be lehet fejezni egy másikon, miközben az online oktatás miatt a pedagógusok ennek a folyamatszerű munkának a különböző szakaszaiban elakadtak. A megoldás nem a mért kompetenciák számának, szintjének csökkentése volt, hanem a műlista karcsúsítása, egyfajta alku, amire már úgy tekinthetünk, mint a középiskolai oktatás történetének egy olyan epizódjára, ami emléket állít annak, hogy milyen könnyen előfordulhat, hogy egyébként korrekt normatív dokumentumokat képzett szakemberek tömegei nagy eleganciával félreértenek. A tanterv nem úgy normatív szöveg, ahogy egy törvény, egy szervezési módszertan vagy egy procedúra előír bizonyos cselekvéseket, szövege ezért sosem tekinthető véglegesnek, annak recepciója, koronkénti értelmezése, az adott kontextusra való alkalmazása jelentősen eltérhet eredeti szándékától. Így fordulhatott elő, hogy a vizsgázók elképzelésében a műlisták redukciójának redukciójában egyetlen mű akadt fenn, *Az aranyember*, amiről valamiért elterjedt a diákok körében, hogy „az mindenre jó”, bármi is legyen az a minden, s a sok ezer kijavított dolgozatból körvonalazódni látszott, mekkora meglepődöttséggel választották bármilyen témában a diákok Jókai regényét, mint ahogy az is, hogy bármilyen téma kapcsán is nyúltak a műhöz, sokkal messzebb, mint a cselekmény bemutatásáig nem jutottak, ha leszámoljuk azt a néhány megmosolyogtató, de végtelenül tragikus megjegyzést, miszerint jól tette, vagy nem jól tette Timár Mihály, hogy megcsalta a feleségét, az megérdemelte-e, s hogy akkor vele tartunk-e, vagy sem. Az, hogy a tétel szempontjainak megfelelő műfajelméleti, narratológiai, stílustörténeti ismeretek kellő szakszerűséggel jelenjenek meg a vizsgadolgozatokban, az értelmezés a szövegértés kompetenciájának megfelelő szintjéről tenne tanúbizonyosságot, csak a dolgozatok nagyon kis százalékában valósult meg. A statisztikák is visszaigazolják azt, hogy a nem aranyemberes tételekkel gyengébb eredményeket értek el a diákok, s a jelenséget úgy kell látnunk, mint annak példáját, hogy az irodalmi kánon kialakulásában vírusoknak is lehet egy szavuk. Jókai megmagyarázhatatlan népszerűsége természetesen nem társult a konkrét szöveg iránt való érdeklődéssel, nem azt jelenti, hogy lényegesen többet olvasnák a diákok a XIX. századi regényirodalmat. A kialakult jelenséget, az „egyműves vizsgázók” felületességét, a terjengős semmitmondás gyakorlatát 2025-től új érettségi tétel-szerkezettel igyekszünk megfékezni, ami nagyobb hangsúlyt helyez a szövegközpontú megközelítésekre, és konkrétan kérdez rá olyan irodalomelméleti fogalmakra, amelyeket a vizsgázóknak dolgozatukban működtetniük kell.

A 2017-ben bevezetett V–VIII. osztályos tanterv⁶ recepciójának tanulságait fontos lenne levonnunk, mielőtt újra elkövetjük ugyanazokat a hibákat. Legyen

bármilyen szakszerű, bármilyen innovatív, és a szakemberek által bármilyen magasra taksált is egy tanterv, annak nem papíron kell jól festenie: számolnunk kell azzal, hogy lesz-e, aki a tantervi szemléletváltást eljuttatja a tanteremig. Az tehát, hogy a magyartanár figyelmesen olvassa, értse, és munkáját következetesen a tantervi előírások mentén tervezze meg, elengedhetetlen egy új tantárgyi program sikeressége szempontjából. Sokat beszélünk arról, hogy a tanári alapképzés mennyire kevés, a szakmai gyakorlat mennyire esetleges akkor, amikor a pedagógus a gyakorlatban szeretné használni tudását, s hogy a munka minőségét nem tudja támogatni sem a szakmai mentorprogram, sem a gyér, formális szakellenőrzés. Diszciplínaszpecifikus továbbképzésekre nemcsak azért van szükség, mert azok könnyen újulnak meg a szakmai tartalmak tekintetében, és a legfrissebb adalékokkal tudják kiegészíteni a tanári képzést, hanem azért is, mert jól használható gyakorlati fogásokkal pótolják az alapképzés hiányosságait. A modellváltás garanciája vagy éppen buktatója így nem a szakmai megújulásban, hanem a szemléletváltás megvalósíthatóságában keresendő.

Az új magyar nyelv és irodalom tanterv a Babeş–Bolyai Tudományegyetem szakértői által kidolgozott koncepciójavaslat⁷ alapján készül, figyelembe véve annak az irodalomtanítás szemléletére vonatkozó útmutatásait, de azt a körülményt is, hogy jelen formájában a kerettanterv nem nyújt megfelelő teret a koncepció függelékében közzétett szövegjavaslatok mindegyikének elmélyült tanulmányozására. A tantervírók számára a legnagyobb kihívás az, hogy hogyan teremtsék meg az ajánlott művek listájának, a tanári műválasztás szabadságának és a vizsgaprogram kiszámíthatóságának egyensúlyát, azt a közös nevezőt, tantervi minimumot, ami alapja lehet egy majdani vizsgaprogramnak úgy, hogy az a vizsgázó diáknak ne megkötést, hanem lehetőséget és egyben biztonságos mozgásteret nyújtson. Jelentős előrelépés lesz, hogy a reál tagozatosok és a szakiskolások számára külön tanterv íródhat, értelemszerűen különböző kimeneti követelményekkel, aminek nagy hatása lesz arra, hogy az érettségi vizsga hozzáférhetőbb legyen a szakiskolások számára és relevánsabb a reál osztályokba járók számára. Az is egyértelműen látszik, hogy a humán osztályokba járó diákok órakeretében nagyobb teret kaphat az irodalomtanítás, több idő jut majd az irodalmi művek elmélyültebb tanulmányozására, gazdagabb lehet az olvasmánylistájuk. Figyelembe véve az órakereteket és tantervi tartalmakat, nagyobb eltérés lehet majd a különböző szakirányú érettségi vizsgatételek között is.

Fontos belátni azt, hogy a tantervírás nem pusztán elméleti szakmai munka, annak része kell, hogy legyen egy olyan utánkövetés is, ami összehangolja a tantervi programok megvalósításában részt vevő szereplők munkáját: a továbbképzéseket, a szakellenőrzéseket, a módszertani körök és szakmai programok tematikáját, a mentorprogramokat, és kellő szakmaisággal nyomonköveti azt a módot, ahogyan a tanterv szemléletváltása megvalósul a tanítási órán. Enélkül a modellváltás ismét csak papíron marad, a pedagógus tanácstalanul áll egy szakmaiságában túl magasra kalibrált, rendkívül igényes, ámde számára érthetetlen, kényelmetlen, a mindennapokban követhetetlen koncepció előtt, ami ismét feszélyezi, ellenszenvet gerjeszt, szembenállást és elfojtott tagadást eredményez. Látnunk kell, hogy a pedagógus elsősorban nem a tantervből olvassa ki az oktatáspolitikai és tantárgypedagógiai változásokat, hanem a tankönyvekben és vizsgatételek modelljeiben akarja látni azokat megvalósulni, és azok felől fogja megérteni is a szemléletbeli változásokat. Nagy a teher tehát azokon is, akik az új tantervek alapján tankönyvírásra vállalkoznak, és azokon is, akik jóváhagyják

ezeket a tankönyveket. Az elmúlt években igazi tankönyvháborúnak voltunk a tanúi az V–VIII. osztályos tantervek bevezetése után, világnézetek feszültek egymásnak, érdekszövetségek sejtettek át a tankönyvek borítóin, érzelmek és indulatok motiválták a magyartanárok szakmai döntéseit, székértáborok szerveződtek, és legendák terjedtek egy-egy tankönyv jóváhagyási kálváriáiról. A megosztottság mintegy hét évvel a tanterv bevezetése után kezd csak feloldódni, amikor végre egyre több eszköz áll a magyartanárok rendelkezésére: tankönyvek, feladatbankok, munkafüzetek, vizsgaprogram, gyakorlótételek és tételmodellek, konkrét módszereket illusztráló oktatófilmek, gyakorlatias továbbképzések. Ez a tapasztalat mindenképp tudatosítja bennünk a tantervírás feladatának komplexitását, különös tekintettel a szakmai-elméleti kritériumokon túli kontextusra, amelyben a megírt tantervnek nemcsak orvosolnia kell az oktatási rendszer hibáit, és választ adnia a generációs problémákra a digitális technológia és a mesterséges intelligencia világában, hanem számolni kell a tanterv-recepció mindenkori képlékenységevel, esetlegességével, a pedagógusok folyamatos továbbképzésének szükségességével is. A modellváltás garanciája a szakmai megújulás mellett a szemléletváltás megvalósíthatóságában keresendő.

■ JEGYZETEK:

1. *A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról.* web: <https://education.ec.europa.eu/hu/focus-topics/improving-quality/key-competences> (2025. 02. 12)
2. *Reperre metodologice pentru aplicarea curriculumului national.* web: <https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/reperre-metodologice> (2025. 02. 12)
3. *Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv) Tantárgyi program a IX–X. osztály számára.* OMECI 5099/09.09.2009 web: https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe_scolare/2023/LIMBA_COM/MAT/Limba%20si%20literatura%20maghiara%20materna_clasele%20a%20IX-a%20-%20a%20X-a.pdf (2025. 02. 12)
4. *Programa de examen pentru disciplina limba și literatura maghiară maternă bacalaureat.* 2011. OMECTS 4800/31.VIII.2010. web: https://www.edu.ro/sites/default/files/Programa_Bac_2011_B_si_E%20b%29_Limba_si_literatura_maghiara.pdf (2025. 02. 12)
5. *Dosar presă bacalaureat,* 08.07.2024. web: https://www.edu.ro/sites/default/files/08_07_2024_Dosar_presa_bacalaureat_2024_rezultate_IC.pdf (2025. 02. 12)
6. *Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv) Tantárgyi program az V–VIII. osztály számára.* OMEN 3393/28.02.2017. web: https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/planuri-cadru/gimnazial/2110_2024/3393_2017_LIMBI%20MATERNE_Gimnaziu.pdf (2025. 02. 12)
7. Főris-Ferenczi Rita (szerk.): *Koncepció-javaslat a magyar nyelv és irodalom középiskolai oktatásához.* Magiszter 2020/2. web: https://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-2020_2_125-162.pdf (2025. 02. 12)