



Kerekasztal-beszélgetés a középiskolai irodalom- oktatás tanterv-koncepciójáról

A BBTE Bölcsészettudományi Kara Irodalomtudományi Intézete 2020. október 30–31-én online konferenciát tartott *Kánon, kanonizáció, irodalomoktatás* címmel.¹

Az október 31-i kerekasztal-beszélgetés témája az intézet munkatársai által kidolgozott középiskolai irodalomoktatási tanterv-koncepció² volt a következő támpontok, kérdések mentén:

– Miért van szükség (van-e egyáltalán szükség) ma *irodalmi műveltségre*? Melyek lennének a korszerű irodalmi műveltség ismérvei?

– Miért létfontosságú az olvasás, illetve az *irodalomolvasás képessége* a digitális kommunikáció világában?

– Milyen előnyei vannak (vannak-e előnyei) annak, ha az irodalmi alkotásokat az esztétikai tapasztalat médiumaiként s az irodalomolvasást *esztétikai tapasztalásként* fogjuk fel? Milyen tágabb (az irodalom iskolai oktatásán túlmutató) jelentősége lehet az esztétikai tapasztalás képessége gyakorlásának (fejlesztésének) az irodalmi művek olvasásán keresztül?

– Nélkülözhetők-e (miért nélkülözhetetlenek) a *lexikális ismeretek* (irodalomtörténeti, irodalomelméleti) az irodalmi műveltség megalapozásában? Hogyan épüljön be a lexikális tudás az olvasás (esztétikai) tapasztalatába?

– Miért nélkülözhetetlen (avagy egyáltalán szükséges-e) a *történetiség elvének* érvényesítése a tananyag felépítésében és irodalomórai feldolgozásában? Miért nem lehetséges a kortárs művek értő olvasása sem a történeti érzék működ(tet)ése nélkül?

– Milyen előítéletek határozzák meg az irodalomról való gondolkodásunkat és irodalomoktatásunkat? Hogyan javasolja leépíteni ezeket a tanterv? Ön mit tenne hozzá ehhez?

– Hogyan látja beépíthetőnek az irodalomoktatásba a digitális kommunikáció eszközeit?

¹ A konferencia előadásainak írott változata a *Magiszter* 2020. 18. 2. számának *Horizontok* rovatában olvasható. <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/magiszter/magiszter-2020-xviii-efolyam-2-szam/>

² A tanterv-koncepció teljes szövege a *Magiszter* 2020. 18. 2. számának *Műhely* című rovatában jelent meg. (Fóris-Ferenczi Rita (szerk.): Koncepció-javaslat a magyar nyelv és irodalom középiskolai oktatásához. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-2020_2_125-162.pdf)

– A mai oktatási gyakorlat szempontjából a hagyományos oktatási módszerek közül melyeket és miért tartja beépíthetőnek-megőrzendőnek? Milyen alternatív módszereket javasolna, amelyek szervesen illeszkedhetnek az irodalomoktatás gyakorlatába?

Ennek a beszélgetésnek, eszmecsereének a szerkesztett változata olvasható az alábbiakban.³

Fóris-Ferenczi Rita: Sokan tudjuk, tapasztaltuk, hogy az oktatásfejlesztés – beleértve a tantervfejlesztést is – eléggé bizonytalan és kiszámíthatatlan a romániai oktatási rendszerben. A bemeneti szabályozást tekintve csak onnan tudjuk, hogy foglalkoznunk kell ezekkel a kérdésekkel, és mihamarabb foglalkoznunk kell velük, mert kiszámoltuk: a 2017-től érvényben levő V–VIII. osztályos tantervek alapján tanulók idén kimenő rendszerben végeznek, s a következő évben új középiskolai tantervek bevezetésére kerülne sor. Még annyit mondanék a romániai oktatásszabályozás anomáliáiról, hogy nincs szakértői intézményi háttér sem a tantervfejlesztésnek, sem az országos méréseknek, gondolok itt a kimeneti vizsgakövetelményekre, a záróvizsgák előkészítésére, lebonyolítására. Elsődlegesen az oktatáskutatás, az oktatásfejlesztés intézményi hiányára utalok, tehát vannak döntések, zajlanak olyan folyamatok, amelyek mögött nincs következetes és megbízható kutatási háttér. Egy tantervfejlesztéssel foglalkozó szakember nem csak attól lesz szakértő, hogy van erről egy papírja, meg elolvas több ezernyi oldalt, ez is benne van, de igazándiból a tantervfejlesztés jobb helyeken úgy történik, hogy vannak empirikus vizsgálatok, tantervkísérletek, nyomkövetés, hatékonysági mérések, akár a befogadó tanár- és diáktársadalom bevonását is feltételező közvélemény-kutatások. Tehát ennyi összefoglalóan: a kutatásokra támaszkodó szakértői háttér hiánya. Mindannyian tapasztaltuk, hogy térségünkben oktatáspolitikai vagy másfajta oktatásfejlesztési döntések nem támaszkodnak ilyen kutatási háttérre. Ha ez nincs, azért azon mégis kéne gondolkodnunk, hogy a tantervfejlesztési törekvéseknek nemcsak ilyen háttérkutatása kellene, hogy legyen. Erről szólna a mai beszélgetésünk is: a szaktudomány és az oktatás viszonyáról. Abban az esetben, ha a tantervfejlesztés azonnali helyzetébe állítódunk itt többen, vagy mindannyian, úgy gondolom, hogy a BBTE Bölcsészettudományi Kara magyar tanszékeinek, most mondok ilyen súlyos szavakat, hogy joga és kötelessége, mert ez a kettő akkor jó, ha együtt jár, hogy szaktudományos kutatásra alapozó háttérrel kínáljon

³ Akerekasztal-beszélgetés meghívottjai: Dáné Szilárd, Hargita Megyei Tanfelügyelőség, Csíkszereda; Deák Magdolna, Bod Péter Tanítóképző, Kézdivásárhely; Kékesi-Keresztes Lujza, Baróti Szabó Dávid Technológiai Líceum, Barót; Kőmíves Noémi, Kovászna Megyei Tanfelügyelőség, Sepsiszentgyörgy; Márton-Simon Anna, Székely Mikó Kollégium, Sepsiszentgyörgy; Molnár Gábor Tamás, ELTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Irodalom és Kultúratudományi Intézet, Budapest; Váradai Izabella, Németh László Elméleti Líceum, Nagybánya; Zágonyi Melinda, Báthory István Elméleti Líceum, Kolozsvár. Hozzászólások: Berszán István, BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Intézet, Kolozsvár; Bokor Katalin, Áprily Lajos Főgimnázium, Brassó; Farmati Anna, BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Intézet, Kolozsvár; Gábor Csilla, BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Intézet, Kolozsvár, Szabó Levente, BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Intézet, Kolozsvár. Moderátor: Fóris-Ferenczi Rita, BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár.



a közoktatásnak, a leendő tantervbizottságnak, hisz ez a megalapozás is nélkülözhetetlen a tantervfejlesztéshez. Röviden összefoglalnám ennek a szándéknak és megvalósulásnak a történetét: már több mint egy éve elkezdtünk beszélni erről „a jogról és kötelességről”. Így kezdődött el az a munka, amelynek eredményéről, a tanterv-koncepcióról ma beszélgetni fogunk. A szövegjavaslatot Orbán Gyöngyi írta meg, végső változata pedig a munkacsoportnak köszönhető, merthogy ehhez hozzájárult mindenki; hosszas beszélgetések, levelezések, egyeztetések folytak. Tehát ez a tanterv-koncepció, ami még egyelőre nem nyilvános munkaanyag,⁴ de hamarosan az lesz, akár ennek a konferenciának az írott anyagaként, valójában sok ember odafigyelésének, töprengésének az eredménye. Annyit hozzátennék – megnyugtatóképpen –, hogy ehhez a kompetencia alapú szemléletet is érvényesítő tanterv-koncepcióhoz készült egy kiegészítő függelék, amely rendszerezi a tartalmi kérdéseket: irodalmi problémákat, szövegjavaslatokat. Persze ezek még nem konkrét tantervi tartalmak, hanem tartalmi javaslatok, amelyekből választani lehet.

Ennyi lenne felvezetésként. Beszélgetésünk forgatókönyvét is egyeztetethetnők. Azt javasolnám, hogy azok a kollégák, akik megkapták ezt az anyagot, és meghívtuk őket erre a beszélgetésre, együtt-gondolkodásra, mutatkozzanak be. Ezt követően a felvetett kérdések alapján beszélgetnénk, amelyek a tanterv-koncepció alapelveire, szempontjaira vonatkoznak. Fontos lenne, hogy ezekre a kérdésekre fókuszáljunk. Megszólalásom elején utaltam ugyan az oktatáspolitikai, oktatásszabályozás problémáira is azzal a szándékkal, hogy ezekhez viszonyítva tisztázódjék a tantervfejlesztés e dimenziója. A továbbiakban viszont nem kellene nagyon eltérnünk az oktatáspolitikai kontextus fele – fontos ugyan, de ennek a fórumnak nem kiemelt tárgya. Megkérem a kerekasztal-beszélgetés résztvevőit, mutatkozzanak be.

Dáné Szilárd: Hargita megyében vagyok magyar nyelv és irodalom szakos tanfelügyelő, nem hús-vér magyartanár a Levente terminológiája szerint, hanem világirodalmat tanítok 17 éve. De talán olyan értelemben ez is hasznos, hogy a tantervnek a világirodalom is része kell, hogy legyen, és remélhetőleg az is lesz.

Deák Magdolna: Nagy izgalommal veszek most részt, mert ez alatt a 20 perc alatt körülbelül ötször kidobott már a gép. A kézdivásárhelyi Bod Péter Tanítóképző és a Vackor Napközi Otthon igazgatója és magyar szakos tanára vagyok, most már 16 éve, a pályán 24 éve. Pedagógiai gyakorlatot is vezetek óvodától I–IV. osztályig, valamint a Kézdi körzet módszertanosaként is tevékenykedem, az V–VIII. osztályok anyanyelvi nevelésébe

⁴ A kerekasztal-beszélgetés idején a munkaanyag nem volt nyilvános, azóta viszont megjelent a *Magiszter* folyóirat 2020. 18. 2. számának *Műhely* című rovatában (Fóris-Ferenczi Rita (szerk.): Koncepciójavaslat a magyar nyelv és irodalom középiskolai oktatásához (http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-2020_2_125-162.pdf), ugyanakkor hivatalos levélként és munkaanyagként jutott el a Magyar Nyelv és Irodalom Országos Szakbizottságához. A tanterv-koncepció a középiskolai magyar nyelv és irodalom oktatására nézve a nyelvi kompetenciákra vonatkozóan is tartalmaz koncepcionális és tartalmi javaslatokat (lásd uo.: Kádár Edit, Fóris-Ferenczi Rita: A nyelvi készségfejlesztéstől a nyelvtudomány felé. Koncepció-javaslat a magyar nyelv középiskolai oktatásához), a kerekasztal-beszélgetés viszont csak az irodalomoktatással kapcsolatos kérdéseket taglalja.

így van betekintésem. Az érettségi tételszerkesztés újragondolásában is szerepet vállaltam. Nagyon foglalkoztat a magyartanítás sorsa, örülök, hogy részt vehetek a beszélgetésben és aktív hallgatásban.

Kékesi-Keresztes Lujza: A Baróti Szabó Dávid Iskolaközpontban tanítok, magyartanár vagyok.

Kőmíves Noémi: Kovászna megyében vagyok magyar szakos tanfelügyelő, de magyartanár is egyben, mert az elmúlt években sem hagytam fel a tanítással, erről nem is tudnék lemondani. Azt is el szeretném mondani, hogy ugyanakkor egy 18 éves leányzóknak is az anyja vagyok, úgyhogy időnként akár a kívülállók szemszögéből is meg tudok szólalni, a szülő szemszögéből, azzal kapcsolatban, hogy mit jelent a mai fiataloknak az, hogy irodalmat tanítanak nekik.

Márton-Simon Anna: Jelenleg a Mikes Kelemen Elméleti Líceumban, Sepsiszentgyörgyön tanítok, ez a második évem, tehát most kezdő pozícióból tudok megszólalni. Ez lesz az a hang, amit ehhez a beszélgetéshez hozzá tudok adni, egy olyan kezdő pedagógusnak a nézőpontja, aki nemcsak, hogy tavaly kezdte a tanítást, de idén kezdett először líceumi osztályban, középiskolában tanítani.

Molnár Gábor Tamás: Én Budapestről jelentkezem be, az ELTE-n tanítok, az irodalomtanítás szakmódszertani munkacsoportban dolgozom, tehát ez a szakterületem, hogy az irodalomtanítás módszertanával foglalkozom. Ezen kívül valószínűleg úgy kerültem a képbe, hogy 2018–19-ben magyarországi vendégtanárként a BBTE-n tanítottam Istvánék⁵ meghívására.

Váradi Izabella: A nagybányai Németh László Líceumnak vagyok az igazgatója, magyartanár. Voltam tanfelügyelő, voltam minisztériumban tanácsos, és jelen pillanatban is együttműködöm velük. Dolgozni már nem vagyok hajlandó Bukarestben, ennek ezer és egy oka van, de amit ebben az ügyben segítőleg meg lehet tenni a magunk mozgásterében, igyekszem megtenni. Azt hiszem, hogy a csapatban én leszek az, aki a román állami rendszert behatóan ismeri – és nem akarom mondani a jelzőt, mert hajlamos vagyok, de egyetértünk abban, hogy milyen a mi oktatási rendszerünk. Megint csak én vagyok az, aki két napja tükön ül, ezt muszáj már bemutatkozáskor elmondanom nektek, én ugyan is valami olyasmit tudok, amit ti nem, és remélem, ezzel az információval nem korlátozlak benneteket, és nem veszem el a teljes hiteteket, de halkán mondom, hogy mi úgy kell, hogy gondolkodjunk a mai konferencia alkalmával is és a következő egy hónapban, hogy Bukarestben november végére tantervet szeretnének.

Szabó Levente: De közben erről szakmailag nem szóltak szinte senkinek sem?

⁵ BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Irodalomtudományi Intézet; Berszán István intézetvezető.



Váradi Izabella: Nem. Én vagyok az a „senki”, akit megbíztak azzal, hogy javasoljak egy bizottságot, ezt amiatt mondom, hogy értsétek, hogy ez mennyire nevetséges módszerekkel működik, és hogyha megengeditek, itt most monopolizálom a helyzetet, és nem akarom magamnál tartani, de muszáj elmondanom azt is, hogy mennyire hálás vagyok azért, hogy az egyetem felvállalta ezt a jogot és kötelességet, mert hogyha ez úgy működne, ahogy ezt a bukaresti minisztérium működtetni szeretné, hogy kinevezünk egy bizottságot, ez „baráti” alapon is történik, s azok az emberek, akiket kineveznek minisztériumi jóváhagyással onnantól kezdve, hogy bekerülnek egy bizottságba, rögtön érteni fognak a tantervírásához, ugyanilyen probléma. Tehát az, hogy gyakorló tanárokat felkérünk egy feladatra, hogy ráírják a nevüket a tantervre, és majd ezért értékes pontokat kapnak az érdemfokozatukhoz, nagyjából ez a szomorú gyakorlat. Tehát ehhez képest az, ami történik most, ebben a két napban, tényleg nagyon üdítő élmény, hogy azért még van e mögött szakmaiság, és én ezért nagyon-nagyon hálás vagyok.

Zágoni Melinda: Kolozsvárról csatlakozom, a Báthory István Elméleti Líceumban tanítok. Azért jó az én helyzetem, mert kicsiket és nagyokat is egyaránt tanítok, tehát 5. osztálytól 12-ig. Tehát tanúja vagyok végeredményben egy folyamatnak, ami a gyermekekben lezajlik, legalábbis irodalom szempontjából. Nekem is szívügyem a magyartanítás, ebben igyekszem részt venni aktívan is, munkafüzeteket írtam, illetve tankönyvet is. Nagyon örvendek ennek a lehetőségnek, hogy együtt gondolkodhatunk.

Fóris-Ferenczi Rita: Köszönöm a „jelenlétet”. Az első kérdés a tanterv-koncepcióhoz kapcsolódóan: *Miért van szükség, van-e egyáltalán szükség ma irodalmi műveltségre? Melyek lennének a korszerű irodalmi műveltség ismérvei?*

Zágoni Melinda: Nagyon sokat gondolkodtam ezen, és nagyon örülök ennek a kérdésnek, mert nekem is ez a legnagyobb félelmem a tanítás tapasztalatából közelítve, hogy az utóbbi években az a tendencia érvényesül, hogy a tudás, az irodalmi műveltség háttérbe szorult, és sokkal inkább előtérbe került az információ birtokába jutásának a kérdése, hogyanja. Úgy gondolom, hogy igen, egyértelműen szükség van irodalmi műveltségre. Úgy képzelném el, hogy szükség van egyfajta alpműveltségre, nem tudom, hogy nevezhetjük-e így, hogy a klasszikusok ismerete, merthogy az alpműveltség hiányában nem értjük sem a modern, vagy nem értjük teljes mértékben a modern vagy a posztmodern irodalmat sem. A korszerű irodalmi műveltség szerintem nagyon összetett kategória, tehát tartalmaznia kell a megértésnek a képességét, ugyanakkor azon módszereknek a birtoklását is, amelyekkel a gyermekek önállóan tájékozódhatnak, keresgélhetnek tovább. És hogy miért van szükség irodalmi műveltségre? Szerintem több szempontból is, de talán, ami a legfontosabb, azért, mert a gyermekeknek az egyéni fejlődése, az egyéni identitása alakításában van hatalmas szerepe. Például egy adott irodalmi művelethez beleélik magukat egy-egy szereplőnek a helyzetébe, az élethelyzetébe, s ennek kapcsán ők maguk is élettapasztalatokkal gazdagodhatnak. Tehát az egyéni identitásnak az alakításában

hatalmas szerepe van, és ugyanúgy hatalmas szerepe van a közösségi identitásnak az alakításában. A közösségi, nemzeti identitásnak az alakításában. Megint sokféle elemből épül fel, de úgy gondolom, hogy nagyvonalakban ez lenne a célja, ezért van szükség rá.

Deák Magdolna: A tantervjavaslat harmadik bekezdése így szól: *Az irodalomoktatásnak azzal a hagyományával szemben, amely valamilyen irodalmi műveltség átadását tekintette céljának, időszerűnek mutatkozik egy olyan irodalomoktatás meghonosítása, amely az irodalomnak mint nyelvi művészetnek az olvasói tapasztalatát helyezi középponti pozícióba.* Ebből a gondolatból indulnék ki, hogy amit a hagyományból megtartanék, az mindenképpen az irodalmi műveltség átadása, és nem helyette fogalmaznék úgy, hogy az irodalom mint nyelvi művészet, hanem igenis mellé rendelném, hogy az irodalmi műveltség átadásának szükségessége, illetve tárháza kell, hogy legyen az oktatás célja. És mellérendelve a nyelvi művészet, az esztétikai tapasztalat megfigyeltetése. Miért mondom ezt? Újra kell értelmeznünk a fogalmainkat, azt gondolom, és örülök, hogy ezzel a fogalomtisztázással kezdődik a beszélgetésünk, hiszen az irodalmi műveltségbeli tudás nem lexikális tudást, információhalmazt kell, hogy jelentsen, hiszen mindannyian tudjuk, hogy tulajdonképpen az irodalmi műveltség a szellemi nagyságunkat, illetve a szellem nagyságát is megmutatja, és ezt nekünk, pedagógusoknak is birtokolnunk kell; át kell adnunk ezt a tudást, pontosan azért, hogy a diákok ebben a korban, a példakép nélküli korban lássanak olyan szellemi nagyságokat, akiket követni lehet, illetve lássák a szellem nagyságát, hogy ők is a nagyság, a bölcsesség útját akarják végigjárni. Tehát ilyen értelemben is szükség van az irodalmi műveltségre, hiszen – és az már a személyes s talán lírai meghatározása a fogalomnak – az irodalmi műveltség az emberré, felnőtté válás eszköze, az önmegvalósítás szellemi tőkéje, a hétköznapiak fölé emelő s oda visszatérni segítő, megtartó erő és fény. Szabó T. Anna *A versről*⁶ című költeményében írja, és én most az irodalmi műveltségre gondolok, *miatta [általa] fogunk megmaradni.* És úgy gondolom, hogy e műveltségbeli tudás sosem lehet az értelmiségi személyiségünk könyvtárának porosodó része, öncélú díszelem, akkor van igazán értéke, ha tényleg az önmegismerést szolgálja, ugyanakkor az emberi kapcsolataink, a világ bölcsőbb megértésének és megalakításának, teremtő erejének az eszközévé is válik. Ilyen értelemben gondolom, hogy elmaradhatatlan része az oktatásunknak az irodalmi műveltség.

Fóris-Ferenczi Rita: Magdolna, pontosíthatom ugye, hogy itt nem *átadásra* gondolsz, műveltség-átadásra? Azért is teszem szóvá, hogy a fogalmakat is próbáljuk ugyanúgy érteni.

Deák Magdolna: Olyan értelemben értem az *átadást*, hogy egy gyermek számára fontos megmutatni az utat. Például be kell vinni egy könyvtárba, mert egyedül már nem kívánczik oda, és olyan utakat is megmutatni, hogy milyen könyveket érdemes levenni a polcról. Vagy irodalomórán arról is beszélni, hogy én mit veszek le a polcról, mit

⁶ <http://www.litera-tura.eu/szabo-t-anna-a-versrol/>



olvasok, miért fontos számomra, miért nagyság számomra. És akkor kezdek a görögöktől kezdve a kortárs irodalomig. És azokban megmutatni azokat az utakat, amelyek valóban az élet, illetve a lélek fele viszik az olvasási folyamatot. Én így értelmezem az átadás szót. És ugyanúgy ebben a digitális világban is nagyon érdekes, hogy az én irodalmi műveltségem szükséges ahhoz, hogy a mennyiségben és minőségben képes legyen tájékozódni. És segítenem kell abban, hogy olyan olvasási módokat vagy olyan olvasmányokat találjon, ami hozzásegíti ahhoz, hogy igen, akár műveltebb legyen, általa művelje személyiségét, életét, lelkét, kapcsolatait. Ilyen értelemben értem az átadás szót.

Kékesi-Keresztes Lujza: Tulajdonképpen végighallgattunk néhány véleményt, és én itt közben a magamét fogalmaztam meg, illetve nem ismételném meg azt, amit elmondottak az előző megszólalók, hanem esetleg kiegészíteném. Ezt a kérdést én egy másik kérdéssel egészíteném ki, ami folyamatosan kérdés, azt hiszem, nem csak számomra, mégpedig azzal a kérdéssel, hogy miért is kell irodalmat tanítani. És itt választ kaptunk erre a kérdésre is, valamilyenképpen. Mindezek ellenére mondják, hogy senkit sem érdekel, vagy most már nem kezdett fontos lenni ez, de véleményem szerint nem is tudom, hogy lehetséges-e létezni úgy, hogy ne legyenek irodalomórák, illetve ne tanuljanak, vagy ne foglalkozzanak irodalmi szövegekkel a diákok. A legfontosabbnak azt látom, hogy valójában az emberben az önértelmezésnek és a világertelmezésnek az igényét az irodalmi szövegekkel való értő munka alakítja a leginkább. Illetve így alakul ki, spontán módon, nem úgy, hogy mi tanítjuk meg, hanem tulajdonképpen rávezetjük egy-egy irodalmi mű kapcsán, egy irodalmi műnek a problematizálása során az önértésre, a világertésre, illetve egyfajta értékrend kialakulására a diákokat, a fiatalokat, a tizenéveseket. De nem csak a tizenéveseket, hiszen az ember olvasás közben önmagát is rávezeti akár arra is, hogy személyes problémáira megoldást találjon, vagy választ találjon, vagy hasonló problémákkal szembesüljön, ha ezt a művet történetesen olyan formában problematizáljuk az órán vagy saját magunknak, tehát olyan kérdésfeltevések alakulnak ki, amelyeknek a megválaszolása során ez a fajta értékrend, ez a fajta meglátás kialakul. Főként ebben látom az irodalomóráknak a lényegét is, illetve ezért nem tudom mosolygás nélkül elfogadni azt a nézetet, amikor nagyon-nagyon kikelünk a régi szövegek tanítása ellen, mert azt mondjuk, hogy nem korszerűek, nem érthetőek. Úgy vélem, hogy adott esetben, ha nem olyan szempontokat társítunk a régi szövegekhez, amelyek unalmassá, érthetlenné teszik ezeket a szövegeket, hanem úgy problematizáljuk, mondjuk a *Szigeti veszedelem*nek egy-egy részletét vagy éppen a *Bánk bán*nak egy-egy részletét, amelyből valójában kibontakozik egy élethelyzet vagy értékrend, ami tetszetős, ami hasonló a diáknak az életéhez, az értékrendjéhez, akkor ez a mű, ez a probléma érdekessé válik. Elmondanám azt is, hogy nagyon fontos ebben az esetben, hogy úgynevezett irodalmi műveltség alakuljon ki a műveknek az olvasásával. Hogyan problematizálunk egy-egy szövegrészletet, hogyan vetődik fel az a kérdés, amely a diáknak, a tizenéves diáknak is a kérdése, a felnőtt embernek is a kérdése. És itt a tanárnak a felelőssége valójában, hogy készen kidolgozott értelmezéseket adunk-e a diákoknak, mert ez a biztos az érettségire, vagy megpróbálunk egy-egy probléma mentén, úgymond irodalmi műveltséget közvetí-

teni vagy egyáltalán spontán módon kialakítani. Azt hiszem, hogy e nélkül az ún. irodalmi műveltség nélkül nem, hogy nem lesz művelt az ember, nem tud teljes életet élni sem.

Márton-Simon Anna: Itt három pontot fogalmaztam meg magamnak. Az egyik az, ami most utoljára elhangzott: az egy nagyon fontos és izgalmas irodalomolvasási módszer vagy technika, hogy saját élettapasztalatunk felől vagy a saját magunk megértése felől próbálunk újra kontextualizálni régi szövegeket, vagy olyanokat, amelyek amúgy kihívást jelentenek egy mai olvasó számára. Ez valóban nagyon fontos szempont, amivel foglalkozik is az új tantervkoncepció, de amit még mellé tesz, és aminek a megjelenéséért nagyon hálás voltam, az a másság kérdése, amely többször előtérbe kerül. Nagyon sok esetben, amikor régi vagy kihívást jelentő irodalmi szövegekkel találkozunk, azt a kérdést mulasztjuk el körbejárni, hogy mi az, ami mássá teszi, vagy mi az, ami idegenné teszi az adott szöveget. Úgy gondolom, éppen ezeknek az idegenségeknek vagy másságoknak a megértésével vagy a mássággal való találkozás gyakorlásával egy csomó olyan kompetencia fejlődhet, ami nemcsak az irodalmi műveltség, a „műveltség kedvéért” elképzeléshez kapcsolódik, hanem nagyon sok fontos élethelyzetbeli segítséget vagy útmutatót is adhat. Tehát nemcsak a saját magunk jobb megértésében, hanem a tőlünk való különbözőség megértésében is segíthetnek ezek a szövegek. A másik, amiről szó volt korábban, az egyén és a közösség megértése közti különbség. Itt a tantervkoncepció úgy fogalmaz, hogy ez a fajta műveltség vagy ez a fajta irodalomtanítás a társadalmi konszenzus feltétele vagy egyfajta nemzeti párbeszéd alapja is lehetne. Úgy érzem, nagyon fontos pontja annak, hogy miért van értelme még műveltséget „tanítani”. Minden generációnak megvan a saját jelentéstartalata, aktuális közösségélménye. Ezek a gyermekek olvasnak, és van tapasztalatuk egy csomó – nem feltétlenül klasszikus – irodalmi szövegről, nagyon változatos művészet-tapasztalatuk is van, de ezek erőteljesen az aktualitásba ágyazottak. Tehát csak a saját közösségükön vagy korosztályukon belül tudnak jól kapcsolódva beszélgetni. Ha egy mindannyiunk számára közös vagy legalább közös alapra épített műveltséget tudnánk átadni, vagy nem is feltétlenül átadni, inkább megismertetni, ez talán lehetővé tenné, hogy ne csak a saját kisközösségünkön vagy generációnkon belül, hanem azon túlmutatóan is meg tudjuk érteni egymást. Tehát lenne egy közös alap, amire aztán bármilyen magyar nyelvi beszélők közötti párbeszédet fel lehetne építeni. Arról nem is beszélve, hogy ha úgy tekintjük az olvasmányélményt, ahogy a tanterv-javaslat is fogalmaz, mint amit az olvasó életproblémaként érzékel, nem pedig műveltségelemként, amit lexikai tudásként kell elsajátítani, akkor az irodalom nemcsak nyelvi, hanem lélektani tapasztalat is lehet. És a harmadik, hogy az értelmező olvasás szintjén egyszerűen elengedhetetlen, hogy egyfajta irodalmi folytonosságon belül lássuk ezeket a szövegeket. Akár kortárs szövegekről, akár régiekről van szó. Ezért lenne szükség nemcsak a close reading gyakorlására, ami egyfajta egyéni értelmezés kialakításakor nagyon hasznos lehet, hanem egy kontextusnak a működtetésére is, ami nem felváltja az egyéni értelmezést, nem magasabb rendű annál, de kiegészítheti azt.



Kőmíves Noémi: Arra, hogy van-e szükség irodalmi műveltségre, hát én erre csak egyféleképpen tudok válaszolni: úgy, hogy igen. A műmegértés, világértés-eligazodásban segít, tehát nem szabad lemondani róla. Viszont azon tűnődtem, hogy mit is jelent az irodalmi műveltség, tehát, hogy miből áll össze. Valami olyasmire gondoltam, hogy itt nemcsak a tudáselmre, nemcsak az információra, nemcsak a lexikális ismeretre kell gondolni, arra, hogy a diák tudja, hogy ki mikor született, mit írt, és nemcsak azt jelenti, hogy végigjárta magát a kánonon, hanem valami képességet is jelent egyúttal, valami olyasmit, hogy a gyermek képes szövegek olvasására, értő olvasására, szövegeknek a megértésére, képes arra, hogy több szöveg elolvasása és megértése után akár első olvasásra kézbe vett nehezebb szövegekben is eligazodjon. Úgy gondolom, hogy valahol egy attitűd komponense is van: érdeklődés, nyitottság, kíváncsiság, kérdezés, akár kételkedés valamiben. Valami ilyesmire gondoltam. És lehet, hogy ebben benne van mindaz az elvárás, amit a magyar nyelv és irodalom tantárgytól elvárnak vagy elvárunk az értékközvetítés és a képességfejlesztés, amelyeket lehet, hogy nagyon-nagyon káros lenne szembe állítani egymással.

Molnár Gábor Tamás. Nagyon szép és értékes hozzászólások hangzottak el, én szeretném egy kicsit gyakorlatibb irányba terelni a beszélgetést, ha szabad. Azt hiszem, hogy mindenki egyetért abban, hogy a műveltség fogalom nagyon összetett. Itt is kiderült, hogy a lexikális tudás, kompetencia, értékközvetítés, nagyon sok olyan fogalom hangzott el egymás mellett, amelyekről aztán elkezdhetünk vitatkozni, hogy ezek milyen hangsúlyokkal jelenjenek meg a tantervben. Elhangzott még az elején, hogy fontos lenne az, hogy ne helyettesítésben gondolkodjunk, hogy a lexikális ismeretek vagy a műveltség helyett képesség-átadás és a többi. Ha viszont ebben az egymás mellettiségben, egy ilyen plurális komplexitásban gondolkodunk mindannyian, és elnézést, hogy többes szám első személyben fogalmazok, mert én ugyan kívülről beszélek bele a dologba, de úgy érzem, hogy valami közösség képződik itt, hogy bennem az a kérdés merül föl, egyrészt, hogy a tantervben mindig vannak gyakorlati szorítások. Van egy adott óraszám, van egy adott órakeret, van egy adott időkeret, amiben mindezeket a tartalmakat meg lehet jeleníteni, és itt a koncepciónak nagyon fontos kérdése, és szerintem a koncepció szövege nagyon fontos erőfeszítéseket tesz ebbe az irányba, megpróbálja egymásba ágyazni ezeket az egymástól külön is megfogalmazható elemeket. Tehát én nagyon pozitívnak látom a koncepciónak azt az akaratát és azt a teljesítményét, hogy egy olyan műveltségfogalmat helyez a középpontba, amelyben ez a komplexitás eleve megjelenik, tehát nem választja el egymástól ezeket a különböző elemeket. Viszont továbbra is van bennem két aggály, az egyik az, hogy hogyan jelenik ez majd meg a tényleg órakeretekre, témákra stb. lebontható tantervben, megjeleníthető-e egy ilyen szép beágyazott komplexitás akkor, amikor le kell bontani a tantervet. A másik pedig az, és itt most visszautalnék a mi beszélgetésünkre, hogy mindenki nagyjából a saját tanítási gyakorlatát vagy tanítási elveit fogalmazta meg, hogy ő hogy csinálja ezt az osztályteremben, és én csak úgy éreztem, hogy mindig szeretnék ott ülni azokban az osztályokban, ahol ez valóban megvalósul. Viszont tantervkészítőként – azt hiszem – azon is kell gondolkodnunk, hogy a tantervkészítő mit

tud előírni a tanárnak, és mennyire támogatja a tanteremben ténylegesen ott lévő tanárt, és mennyire enged neki szabadságot, mert hiszen mindenki a saját műveltségfogalmát, képzetét fogalmazta meg. Ahhoz, hogy ez valóban meg tudjon valósulni egy osztályteremben, ahhoz egyrészt egy támogató tantervre van szükség, másrészt viszont arra is, hogy a tanterv engedje, hogy annak az adott tanárnak vagy az adott helyi közösségnek a saját esztétikai tapasztalata, saját műveltségfogalma a saját tanulócsoportjával való viszonyában is valahogy kibontakozzon. Ez a másik nehézség, amit tapasztalatom szerint nagyon nehéz, és ha szabad egy kritikai megjegyzést így zárójelben, a jelenlegi magyarországi tanterveknek nem sikerült ezt megvalósítani, hogy a szabályozást, a támogatást és a szabadságot valahogy összhangban jelenítse meg.

Dáné Szilárd: Én csak egy gondolattal egészíteném ki, az ókori görögök óta a műveltség elsősorban az irodalmi műveltséget jelenti. Azt hiszem, hogy ez sokat nem változott az évszázadok folyamán. Nincs az az elvetemült magyartanár, aki nem azon a véleményen lenne, hogy szükség van ma irodalmi műveltségre. Viszont, ha a másik oldalt nézem, és én az utóbbi években folyamatosan 11. osztályban veszek át évfolyamokat, és tanítok 11–12. osztályban, akkor azt kell mondanom, hogy a másik oldalon már nem ilyen egyértelmű a diákok véleménye arról, hogy van-e szükség irodalmi műveltségre vagy nincs. Tehát ha őket kérdezzük, nekik erről más a véleményük. Kénytelen-kelletlen a líceumi tagozaton nyilvánvalóan olvasnak irodalmat, kötelező irodalmat, mert érettségire készülnek, de ha ez nem lenne, meg vagyok győződve, hogy még kevésbé érdekelné őket az irodalom. És itt nem feltétlenül a nagy iskolák nagyon jó évfolyamjaira gondolok, hanem a nagy iskolák gyengébb évfolyamaira, vagy a szakközépiskolákra, ahol jóformán írástudatlanok, vagy adott esetben analfabéták is vannak, és ezt érettségi dolgozatok javításakor gyakran tapasztaljuk, hogy leír öt oldalt, és nem lehet kiolvasni két sort, két ép mondatot se belőle, merthogy írni sem tud. Azért kellene az irodalmi műveltségről úgy beszélnünk, hogy arra szükség van, és tantervkészítés kapcsán mindenképpen, hogy valahogy ne ilyen kötelező ízű legyen ez az irodalmi műveltség, hanem tényleg a diákok számára is olyan élvezetet jelentsen, ami által majd felnőtt korukban is irodalomfogyasztók lesznek.

Deák Magdolna: Ha már Szilárd említette a görögöket, én is előkerestem gyorsan, Kornis Gyulának⁷ olvastam egy tanulmányát, gondolkozva az irodalmi műveltség kérdéséről, és ő pont Periklész görög államférfi, szónok egyik beszédét idézi, „az a jó állampolgár, aki ezekben, vagyis az irodalom és zene, kiműveli magát, mert így válik alkalmassá a közügyek vezetésére. A kultúrának olyan tartalma lebeg a görög előtt, amelynek nincs közvetlen haszna az életben, de a lelket nemesíti, műveli, csiszolja, és ezzel alkalmassá teszi a gyakorlati tevékenységre. Ez az irodalom, amely a legjobban nevel.” Tehát én ilyen értelemben is, a gyakorlatban így próbálom alkalmazni, hiszen tapasztalom: az irodal-

⁷ Kornis Gyula (1940): Az irodalmi műveltség értéke. Franklin Társulat, Budapest. http://mtda.hu/books/kornis_gyula_az_irodalmi_muveltség_erteke.pdf



mi műveltség megmutatására, az ebbe való beavatásra szükség van, pont azért, mert ez nemcsak a műveltségbeli tudást gazdagítja, hanem az egész személyiségét fejleszti a gyerekeknek, akár tudatosan, akár öntudatlanul.

Fóris-Ferenczi Rita: A hozzászólásaitokban elég sok ablaknyitás volt a következő kérdésekre is, és úgy hangosítanám föl, hogy próbáljunk az eddigi műveltség-értelmezés, átértelmezés kontextusából figyelni rájuk. Tehát: *Miért létfontosságú az olvasás, illetve az az irodalomolvasás képessége a digitális kommunikáció világában? Milyen előnyei vannak, vannak-e előnyei annak, ha az irodalmi alkotásokat az esztétikai tapasztalat médiumaiként, esztétikai tapasztalásként fogjuk fel? Milyen tágabb, az irodalom iskolai oktatásán túlmutató jelentősége lehet az esztétikai tapasztalás képessége gyakorlásának az irodalmi művek olvasásán keresztül?*

Molnár Gábor Tamás: Én 2016 óta vezetek egy kutatócsoportot itt, Budapesten, amely az irodalomoktatás és a digitális írásbeliség összefüggésével foglalkozik, és éppen most készítettünk el egy tanulmányt, amely interjúelemzésekre támaszkodik, itt mintegy húsz neves magyarországi magyartanárt kérdeztünk meg erről a kérdéstről, és pont erre voltunk kíváncsiak, hogy mit gondolnak az irodalom, irodalmi műveltség, irodalmi kultúra és a digitális kultúra kereszteződéséről. Úgy néz ki, hogy ebben a generációban – itt az idősebb, tapasztaltabb generáció reprezentált – éles feszültség van az irodalomról és az irodalomolvasás mibenlétéről, valamint a kortárs, digitális kultúra mibenlétéről szóló tapasztalatok között. Ezt én abszolút értem, és én is hajlamos vagyok így megítélni, hogy egészen más dolog elmélyülni az irodalomban, és egészen más dolog ebben a felszínes digitális kommunikációban részt venni, és legtöbbször van egy ilyen defenzív magatartás, ami ebből adódik, hogy hát tanítsuk úgy az irodalmat, hogy tanítsuk meg lelassulni a gyermekeket, tanítsuk meg elmélyülni őket, hogy ne csak ebben a felszínes, webes világban éljenek. Ez lenne az egyik aspektusa annak, amiben az irodalom hasznos lehet ebben a világban. Tehát én is hajlamos vagyok ezzel így belülről egyetérteni, hogy a lassú olvasás, szoros olvasás, az elmélyülés képessége fontos, és ez benne is van a tantervi koncepcióban, itt szerintem nagyon helyesen az odafigyelésre, az intimitás megélésének a megtanulására is kitér a tanterv. Ugyanakkor én ebben azt a veszélyt látom, hogy ha csak ezt az ellentétet hangsúlyozzuk a két kultúra között, akkor – itt Szilárdnak a hozzászólására utalnék vissza – fönnállhat a veszély, hogy elveszítjük ezt a generációt, merthogy ők azt fogják tapasztalni, hogy az irodalomnak semmi köze ahhoz, amit ők a hétköznapi kultúrában megélnék. Tehát mindenképpen fontos lenne, hogy valamiféle hidakat is próbáljunk találni, hogy mi az, amiben – mondjuk – hasonlít az irodalom ahhoz a hétköznapi kultúrához, amiben ők vannak. És nekem az utóbbi időben egy fogalom nagyon erősen az előtérbe került a gondolkodásomban, és ez a játék. A játéknak a megélése szerintem a mai fiatalok kultúrájában egy nagyon-nagyon centrális dolog, és hogyha az irodalomtanításban is egy kicsit előrébb vagy előkelőbb helyre kerülhetne a játékosság, akár a poétikus játékosság, akár a tanításnak a játékossága, az szerintem segítene abban, hogy közvetítsünk valahogy a hétköznapi kultúra és az irodalmi műveltség között.

Fóris-Ferenczi Rita: A játékkal kapcsolatosan: maga a műalkotás természete, létmódja szerint *játék*, illetve felvetődött módszertani szempontból a tanítás játékossága.

Deák Magdolna: Az anyanyelvi nevelés egyik alapelve a játékosság. Még óvodás és kisiskolás korban működtetjük, de a nagyobbaknál már egyre kevésbé. Talán nem is az a nehéz, hogy a pedagógusnak is mernie kell vállalni játékos énjét, avagy újra kell tanulnia játszani, feloldódni a játékban. Ma már mindannyian meg- és kipróbáljuk a kooperatív-interaktív módszerekkel, akár digitális formában is. Inkább azt tapasztalom, hogy ami játék számomra vagy játékos helyzet, módszer, az a diák számára – különösen, ha középiskolás – nem föltétlenül az. Furcsállja is, hogy én játszom, lelkesedem, elidőzők egy-egy részletnél, annak szépségénél. A játékkultúránk közötti szakadék fölött is hidat kell építenünk. Ő is kell „tanuljon” engem, nemcsak nekem, de én is őt. Ugyanez történik a műalkotás játéktermészetének felfedeztetésével. Különösen szembesülök ezzel, amikor komikus vagy ironikus szöveggel foglalkozunk. Ez a kortárs szöveg egyik létmódja. Nagyon kevesen értik. Nem szoktak hozzá a szavakkal való, szavakban rejlő játékhoz. Az olvasás, alkotás poétikai, szókimondó gyönyöréhez. S nem ismerik a mihez képest iróniáját, lázadó hangját. Ezért is van szükség irodalomtörténetre, s ilyen értelemben is irodalmi műveltségre. Nem lehet nem megmutatni. S talán szükség volna visszavezetni a versírás órákat. Kreatív írás már javaslatként az új kisgyermeknevelői kerettantervben megjelent, reméljük, benne is marad.

Fóris-Ferenczi Rita: Ne haragudjatok, hogy közbeszólok, csakhogy arra is figyelek, hogy közben mi már a további kérdésekben felvetődő módszerekről is beszélünk, tehát ennek kapcsán is jó lenne Gábor gondolatfelvetésére visszatérnünk, illetve Magdolna is említette, hogy egyfelől az esztétikai tapasztalás is *játék*, és ezt alátámaszthatja, „felhangosíthatja” a módszer; az is elhangzott, hogy az élményalap nem ugyanaz tanár és diák számára. Tehát ott tartunk a beszélgetésben, hogy a műalkotás mint játék, az olvasás mint élmény és játszottság, s mindez elidőzést, belemerülést feltételez. Ehhez kapcsolódik a kérdés, hogy ezt a „játékélményt”, az esztétikai tapasztalást hogyan lehetne felerősíteni, összebékíteni a játékkal, játékosítással – mint módszerrel. Jól értem? Mert ha igen, felvetődik már a tartalom és módszer összhangja is.

Molnár Gábor Tamás: Csak egy megjegyzést, ha szabad. Ezt én úgy is értem egy picit, én attitűdként is értem, ahol én kritikai megjegyzéseket fűztem a koncepcióhoz, ezt majd elküldöm annak, akit érint, ahol egy kicsit túl pátoszosnak láttam például ezt a szöveget. És én úgy látom, hogy ez is, tehát a játékosságnak ez is eleme lehet, hogy azt a pátoszt, ami a mi műveltségfogalmunkból adódik, azt kicsit visszafogni, mert ez megint elidegenítő lehet a mai generáció számára.

Váradi Izabella: Ha szabad egy kicsit a gyakorlat részéről beszélni, én olyan középiskolásokat tanítok szórványban, akik vagy informatikusok lesznek, vagy orvosok. Áltá-



lában aki matek, infó, biológia, kémia osztályban megmarad, vállalja azt, hogy matekból érettségizik, jó gondolkodású gyermek, nem feltétlenül irodalmi tehetséggel megáldott, de mindenképpen rendkívül intelligens. Én a tapasztalataimat ilyen osztályokban szerzem, és azt látom, hogy nagyon fontos, hogyan közelítjük meg az irodalomtanítást. Tudjuk-e az irodalmi művet úgy felkínálni számukra, bármilyen technikával, hogy az valamiféleképpen vonzó legyen. Ha azt mondom, hogy ez elolvasandó a következő hétre, következő órára, talán nem vagyok olyan népszerű, mint ha azt mondom, különösen nekik, hogy hangoskönyv formájában is meghallgatható. Ez egyfajta interpretáció, de próbáld meg, ez a több mint semmi. Tehát ne áltassuk magunkat azzal, hogy ők olvasni fognak, valóban annyi rengeteget, amennyit elvárunk tőlük. És ha elmélyült olvasásról akarunk beszélni, akkor mindenkéleképpen azt kell hangsúlyozni, hogy ennek a tantervnek kellőképpen szellősnek kell lennie ahhoz, hogy tudjunk elmélyülni, tudjunk időt szánni az irodalmi művekre. S ami nagyon nagy tapasztalat a vizsgák felől nézve, hogy a tantervnek lennie kell különböző változatainak is. Tehát az előző kérdésre visszatérve, ahol nem szólaltam meg, de fogalmazódtak meg bennem gondolatok, bizony az irodalmi műveltség akár társadalmi osztályonként is változik, akár szakmánként is változik, tehát a szakközépiskolát végzett gyermek fogalmi műveltsége nem lesz azonos egy gimnáziumba járó gyermek műveltségével, irodalmi műveltségével, és talán nem is kell, hogy az legyen. Bennünk, magyartanárokban óriási nagy kérdés, hogy lehet-e anélkül érettségije egy gyermeknek, hogy ezt, azt vagy amazzal a művet olvasta volna, vagy, hogy olvasnak-e egyáltalán, nemcsak egy első látásra felkínált szöveggel boldogulva. Most tanári visszajelzések alapján beszélek, hisz az elmúlt héten kérdeztük meg a kollégák véleményét arról, hogy mi a tapasztalatuk, vagy mi az elvárásuk az érettségivel kapcsolatban. Engem elszomorít, mert a tanároknak – azt kell, hogy mondjuk, hogy – jelentős része, a kb. 20%-a, nem értette a kérdést. Más része nem tudott különbséget tenni 2 tételváltozat között, harmadrésze elmondja a panaszát, és ezt nagyon-nagyon köszönjük nekik, hogy nemcsak indokolnak, hanem elmondták a panaszokat, és ezt kiindulópontnak is tekinthetjük, hogy ők látják a jelenlegi tantervnek a buktatóit, de azt kell mondanom, hogy sajnos nem a tanterv alapján tanítanak a kollégák, ők az elmúlt évek érettségi tételei alapján tanítanak, és ezt el is mondják. Tehát nem a tanterv alapján tanítanak irodalmat, hanem érettségire felkészítő „gépekké” váltak, rendkívül szomorúan mondja ezt egy részük, más részük viszont nagyon konkrét követelményekkel áll elének, és azt mondja, tessék megadni azt a 20 művet, amit meg kell tanulni. Ez a szomorú gyakorlat, e felől is néznünk kell a tantervet, tehát akkor, amikor bármilyen tantervmódosítás lehetővé válik, vagy új tervet írunk, akkor elsősorban arra kell gondolni, hogy eljusson a gyakorló tanárhoz, megértse a tantervi koncepciót, és nagyon sok továbbképzésen segítsük a munkáját, gyakorlókönyvekkel vagy tanári kézikönyvekkel.

Kékesi-Keresztes Lujza: Az Izabella hozzászólásához szólnék pár szót. Egyetérthetünk a tantervi szemlélettel, de fontosak a szemlélethez igazodó kimeneteli követelmények, az érettségi követelményei. Egyetértünk azzal, amit Izabella mondott, hisz a gyakorlat szempontjából a legnagyobb problémát éppen ez jelenti, hogy a tanárok többnyire nem a

tantervi szemléletet követik, hanem érettségire készítik fel a diákokat, és az érettségire való felkészülést az érettségi tételeknek a szemlélete határozza meg, illetve annak a követelménynek a szemléletnélkülisége, így mondanám, hogy nem szemlélete, hanem szemlélet-nélkülisége, ami ma érvényesül, és aminek a módosítása soha nem történt meg. Tehát nagyon-nagyon fontosnak találnám, hogy a tantervvel párhuzamosan egyfajta tétel-modell, ha lehet így nevezni, vagy kimeneti követelményrendszer is megfogalmazódjék, mert ha nem, akkor a tanárok a megfogalmazott, az elkészített érettségi tételeknek a szemlélete szerint fognak tanítani, vagy esetleg egy szemlélet nélküli követelményrendszer szerint. Sajnos ezt kívánja az oktatási gyakorlat tőlünk, hogy érettségire készítsük a diákokat, és nem mindegy, hogyan tudunk tanítani, ha nem jó a követelményrendszer, illetve nem jó a tétel szemlélete.

Fóris-Ferenczi Rita: Tehát óhatatlanul érintettünk olyan kérdésköröket is, amelyek nem függetleníthetők a tantervtől: a bemenet és kimenet összefüggése is ilyen. Nincsenek alternatívák, nemcsak alternatív tantervek, hanem olyan jellegű kerettantervek sem, amelyek szakaszra vagy szintekre bontják a követelményeket, hisz évfolyamszintű tantárgyi programokat kell kidolgozni a romániai szabályozás szerint. Visszatérnék a Gábor gondolatához: támogatás és engedés. Ebben a centralizált oktatásszabályozásban az egyetlen lehetőség, hogy van egy országosan egységes, évfolyamokra lebontott tanterv, pontosabban tantárgyi program. A magyar nyelv és irodalom tanterv – viszonyítva például a román nyelv és irodalom tantárgyi programjának kötöttségéhez – eddig sem tartalmazott előírt témákat, konkrét szöveglistákat, csak javaslatokat, a tankönyvszerkesztők, tanárok számára nyitott és választható, kiegészíthető szövegtörzset kínált. Ennél okosabb megoldás az egyensúlyteremtésre nemigen látszik a jelenlegi szabályozásban. Ez a rugalmasság viszont el is bizonytalaníthat. Akár a tanterv ellenében a vizsgaprogram, a kimeneti követelmények válnak szabályozóvá. De csak a „mit is tanítsunk?” kényelme-sebb kérdése felől, mert az gondolom, nyilvánvaló, hogy e tantervi koncepció épp ezen a kérdésen szeretne túllépni. Jogosak ezek a felvetések és a tantervfejlesztéssel együtt járó további munkálatok átgondolása a kimenetre nézve. Azt javasolnám mégis, hogy térjünk vissza az eredeti kérdésfelvetésekhez. Az irodalomoktatás mint esztétikai tapasztalás lehetőségére kellene figyelniük. Ismétlem a kérdéseket: *Milyen előnyei vannak (vannak-e előnyei) annak, ha az irodalmi alkotásokat az esztétikai tapasztalat médiumaiként, s az irodalomolvasást esztétikai tapasztalásként fogjuk fel? Milyen tágabb (az irodalom iskolai oktatásán túlmutató) jelentősége lehet az esztétikai tapasztalás képessége gyakorlásának (fejlesztésének) az irodalmi művek olvasásán keresztül?*

Márton-Simon Anna: Az volt az egyik kérdés, milyen, akár az iskolai tapasztalaton túlmutató előnyökkel járhat az irodalmi alkotás esztétikai tapasztalás médiumaként történő olvasása. Az eddigi, rövid tanítási tapasztalatom alatt is volt egy vissza-visszatérő helyzet, amelyből az látszik, hogy van a gyermekekben egy nagyon erős frusztráció, amiért nincs nyelvük kifejezni, amit éreznek vagy amit tapasztalnak. Úgy gondolom, ez az, amit a műalkotásoknak egy ilyenfajta olvasása lehetővé tenne: nyelvet adhat a gyerme-



keknek olyan tapasztalatokhoz, amiknek a kihangosítására amúgy nem lenne eszközük. És ez tovább is mutathat. Ugyanígy az irodalomoktatás során működtethető lexikális ismereteknek vagy fogalmi fogódzóknak is ez lenne a szerepük, hogy beszélni segítsenek irodalmi szövegekről. Ez tehát megszólalási lehetőséget és eszközt nyújtana ezeknek a szövegeknek a kapcsán, és talán ez majd a kimenet felé is tud valamilyen segítséget nyújtani.

Fóris-Ferenczi Rita: Anna olyan kérdést vetett fel, ami szorosan kapcsolódik az anyanyelvi tanterv egészéhez, s nemcsak az irodalomoktatáshoz. A tantervfejlesztési történetünk nem most kezdődött, részt vettünk az elsőtől nyolcadikig ívelő tantervfejlesztési munkálatokban is, és hát pontosan erről is szó esett imént, hogy a nyelvérzék, a beszéd, az írás mennyire fontos alapja az oktatásnak. Időnként elfelejtjük a hagyományosan irodalomközpontú oktatásunkban, hogy az irodalom is nyelvből van. Mert ebbe ágyazódik az a többlet, hogy az irodalomolvasás felerősíti azt a tapasztalatot, annak belátását, hogy mind az irodalomtudós, mind a tanár, mind a diák „dadoghat” a szöveg „küszöbén”, meg kell küzdenie az élmény nyelvi megformálásával. Ennek olyan folyamodványai lehetnek, hogy gyakorolni kellene ezt a kereső beszédet, ezt a nyelvben létet, mert például a tananyagközpontú, ismeretátadó irodalomtanításnak ez volt az egyik természetellenessége. Ha tanulóként olvasok valakitől egy gyönyörű kommentárt, tegyük fel bármilyen műről, s azt meg is kell tanulnom, mert számon kérik, akkor a saját „dadogásaimat” nehezen merem, tudom megszólaltatni. Most ez természetesen kötődik a beszédhez, a beszédbátorsághoz, a kommunikáció felvállalásához – és épp emiatt jó látni ezt a folyamatot az 5–8-as tantervnek a koncepciójához kapcsolódva, hogy mily fontos lenne a nyelvérzék, a megszólalás, a beszédbátorság. Úgy gondolom, hogy ez kapcsolódik ahhoz, amit felvettél, Anna, hogy igen, ez a beszédbátorság, a nyelvi képességek mily fontosak egy másfajta kommunikációs helyzetben, az irodalmiban, az irodalmi szövegre reflektálásban, az olvasói tapasztalatokra, élményekre reflektálásban – tehát még ha egyértelműnek is tűnik, ki kell mondanom, mert mintha időnként ezt elfelejtenénk, hogy mindenképpen szükség van nyelvre, sőt több kódra is – ezért lenne áldásos újragondolni, sőt mondhatnám azt is, „rehabilitálni” az ún. nyelvi nevelést, és persze nem a leíró grammatika szabályainak a súlykolására gondolok.

Márton-Simon Anna: Csak azzal szeretném kiegészíteni, hogy itt nem csak a nyelvi kifejezés az, ami tapasztalataim szerint nehézséget jelent, hanem maga a felismerés is. Már csak az érzelem-felismerés is vagy egy élménynek a felismerése is kihívás lehet, emiatt tud az irodalmi szövegekkel való találkozás egy hasznos tapasztalat lenni. Azzal szeretném folytatni, amit a tanárnő még kiegészített, hogy itt nem csak a nyelvi kifejezés az, amit úgy tapasztalom, hogy nehezen tudunk megtenni, hanem a felismerés is. Tehát már csak az érzelem-felismerés is vagy egy élménynek a felismerése is nehézséget okozhat, és ami miatt az irodalmi szövegekkel való találkozás egy hasznos élmény lehet. Ezzel akartam a korábbi kérdéshez még kapcsolódni.

Molnár GáborTamás: Ebből azért adódik egy nehézség is, amit itt nagyon szépen összeszedtetek, hogy amikor a koncepcióban a műértés és a kommunikációs képességek összefüggéséről van szó, akkor lehet, hogy itt a nehézségeket is jelezni kellene, hogy talán nem feltétlen folytonosságban léteznek ezek a dolgok. Egy friss tapasztalatomat megosztom, meghívtak egy próba érettségire egy neves budapesti gimnáziumba, emelt szintű próba érettségi volt, és utóbb kiderült, hogy ő egyébként politikusnak készül, és egészen elsőprő lendülettel és nagyon jó beszédkészséggel számolt be a tételéről, de igazából mély irodalomélmény vagy műértés nem derült ki ebből. Vannak olyan esetek, amikor ez a két dolog, hogy valakinek jó a kommunikációs képessége és hogy igazából műértő, ezek nem függenek össze ennyire közvetlenül egymással. Lehet, hogy azt is érdemes jelezni a koncepcióban, hogy azért ezek nem következnek egymásból.

Kőmíves Noémi: A digitális kommunikáció és az esztétikai tapasztalat lehet, hogy két teljesen különböző dolog. Az első, az nagyon gyors, tehát időben nagyon gyors, meg hát fatikus, meg információszerzés céljából történik nagyon sokszor, az esztétikai tapasztalat, az elmélyült olvasás meg nyilván, hogy valami lelket építő dologról szól. Azért úgy gondolom, hogy a kettőnek van egy érintkezési pontja, mégpedig az, hogy beszédszándékok vannak mindkét fajta kommunikációban. Tehát a digitális kommunikációnak is, a digitális kommunikációs megnyilvánulásokban is vannak implikátumok, pont úgy, mint ahogy az irodalmi szövegekben. Ezért úgy gondolom, hogy fontos lenne ezzel a dologgal foglalkozni, hogy akkor, hogyha a nyelvérzék fejlesztéséről beszélünk, foglalkozunk ezzel a dologgal is, hogy felismerni egy beszédszándékot, netalán tán egy manipulációs szándékot, digitális kommunikációban.

Berszán István: Kapcsolódom Noémi fölvetéséhez, hogy az irodalomoktatás életbevágó készségek kialakításában segíthet. Abból is, ami eddig elhangzott, számomra világos, hogy az irodalmi műveltség csak akkor esélyes túlélő, hogyha nemcsak irodalmárok számára, hanem a mindennapi gyakorlati tájékozódás szempontjából is van tétje, és ha vonzó tud lenni. Édesapám hirtelen az intenzív osztályra került Covid-fertőzéssel. Az, ahogy a nővérrel és az orvossal beszélék, igénybe veszi az irodalmi műveltségem. Nem csak úgy, hogy elegánsan fejezem ki magam, hanem úgy is, hogy érzékelem a helyzeteket. Nem rohanom le például a személyzetet, mintha az egész kórházban csak az én édesapám küzdene a betegséggel, nem próbálok meg mindenkit haptákba állítani az ő ápolása és az én tájékoztatásom végett. És ez még mindig a könnyebbik oldal. Nem csak akkor kell, hogy tétje legyen az irodalmi műveltségemnek, amikor telefonon beszélék a kezelőorvossal, a szolgálatos nővérrel vagy a vöröskereszttel, hogy a szigorú látogatástilalom idején ők vigyék be a szükségességeket. Közben édesanyám is belázasodott otthon, és ő is 82 éves. Ha befejeződik ez a konferencia, el kell döntenünk a családban, ki menjen haza Barótra édesanyámhoz. Az irodalmi műveltségemnek abban is van szerepe, hogy mit fogok javasolni, illetve mit fogok vállalni. Úgy szeretnék irodalmat tanítani is, hogy ezt a kapcsolatot mindvégig szem előtt tartom: ha irodalomórán, illetve olvasás közben jártasságot szerzünk a sokféleképpen figyelni tanulásban vagy a történések ritmusára



hangolódásban, akkor ez a gyakorlati kapcsolatteremtés mindennapi helyzeteiben is kipróbálható, bevethető készség. Ha valaki művelt, ennek meg kell látszania a viselkedésén is.

A másik követelmény az, hogy az irodalmi műveltség vonzó legyen. Nyilván, mihelyt kiderül, hogy tétje van, ez vonzóvá is teszi. Gábor a játék szerepét említette, én azt gondolom, hogy az irodalomórakon közös mozgástereket kell találnunk a diákokkal, ahol együtt történik velünk valami intenzív – nem csak játék. E nélkül nem lesz vonzó az irodalom. A magam részéről *Terepkönyv*-táborokat szerveztem, hogy megmutassam az irodalmi műveltség tétjét a gyakorlati tájékozódásban, és hogy olyan közös mozgástereket építsek ki a nem-emberi környezettel, amelyeknek a történései élményt jelentenek a fiataloknak. A mi kultúránkban egyre ritkább, hogy együtt történik velünk valami intenzív. Ha az írás és olvasás mozgástereiben kipróbált gyakorlatok ilyen eseményekké tudnak válni – mint legutóbb szeptember végén a sztánai táborunkban –, akkor ez vonzóvá teszi az irodalmi műveltséget. A tegnap Levente beszélt arról, hogy az irodalom egyszerre teszi próbára és fejleszti nem csak a nyelvi készségeinket, hanem a kontextusok ismeretét is. Azzal példázta, hogy mindenki szavalja a Toldit, de az „Ég a napmelegtől a kopár szik sarja” sorban a `szik` jelentését a legtöbben nem értik. Valóban jó alkalom a Toldi nyitánya, hogy elővegyük a Tezauruszt a polcra vagy a netről, és kiderítsük, hogy szikót tartalmazó földről, szikes talajról van szó. De olyasmiket is jó lenne megtanulnunk elolvasni, mint például József Attila *Favágó* című versének ez a történése: „fényesül a görcse sikongva”. Lehet, hogy lesznek olyan diákok az órán, akik a görcs szónak csak a hasi vagy izomfájdalomhoz kapcsolódó jelentését ismerik, és ezúttal is jól fog a Tezaurusz, hogy a fa testébe ágyazott keménységre utaló jelentésre is fény derüljön, vagy arra, hogy az ilyen, rendszerint sötétebb színű görcs egy valamikori leágazás következménye. De itt ennél is többről van szó. Azt is meg kell tanulnunk követni versolvasás közben, hogy mi történik és hogyan, amikor a kiélezett acél és az ilyen görcsök erőteljes fejszecsapások révén találkoznak. Tényleg elolvasni ezt a sort, annyit tesz, hogy megtanulom figyelemmel követni azt a nagyon sajátos történetet, amit ez a kifinomult írásművészet követ. A másik példám Nádas Péter *Évkönyv* című kötetének az a részlete, ahol a narrátor úgy tanul meg fölszarzni egy padlásfödémét, hogy a hajdani sarazásból megmaradt egy darab, és azon fedezi fel a tenyerével annak a hajdani tenyérnek az útmutatásait, amely annak idején szakszerűen elvégezte a műveletet: „Miként egy őskori lelet. Csúszott a tenyerem a tenyerének negatívján. Tenyerem párnája tenyerének helyére illeszkedett. Libabőrös lettem e régvolt tenyérpárna érzékelésétől. Mentem utána. Előtte még a szomszédaimat faggattam, miként kell csinálni, de tőle tanultam meg, aki előttem megcsinálta. A tanulásnak ilyen mélységesen mély élményével még soha nem ajándékozott meg a sors. Boldog lettem tőle és elővigyázatos. Azon voltam, hogy úgy tegyem a dolgom, amiként ő is tenné. A tenyeremmel tettem eleget annak az útmutatásnak, amit a tenyerével adott, és ez lett a műveletről, s ezáltal az életéről való tudásom”⁸

⁸ Nádas Péter: *Évkönyv*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest 1989, 95–96.

A *Terepkönyvemben* ez a feladat a részlet olvastán: Úgy kövesd Nadas Péter elbeszélés-művészetének figyelemgesztusait, ahogy a tenyér követte a tenyeret sarazni tanulás közben. Ha ilyeneket is tudunk tanítani és tanulni irodalomoktatás címén, ki fog derülni, hogy az irodalmi műveltségnek nagyon is sok köze van a mindennapi helyzeteinkhez, gyakorlati tájékozódásunkhoz, és abban is segíthet, hogy tanuljuk egymás társaságát (nemcsak az emberekét). Szerintem ettől marad meg a tétje, és ettől tud vonzó lenni.

Fóris-Ferenczi Rita: A következő tervezett kérdésünk a történetiség elve és az ezzel kapcsolatos irodalomoktatási „előítéleteink”. Mert a történetiség olyan szempontból éles, hogy a mi nemzedékünk megtapasztalt egyfajta „történetiséget”, a kronologikus tananyagközpontút, ennek a tanulhatóságát vagy nem tanulhatóságát. Tehát azt ajánlanám, hogy a történetiség kérdését, újraértelmezését gondoljuk át a tanterv-koncepció alapján.

Szabó Levente: A nemzetközi példák meg a román irodalomoktatás azért lenne fontos, hogy szétnézzünk, akár láthatjuk a negatívumokat vagy a kudarcokat is, meg a sikereket is, meg az eszközöket is, tehát, hogy ezek esetenként jó, rossz gyakorlatok, és nem utolsó sorban ezek egy része átmegy például nyelvoktatásba. Tehát, hogy például mit mondanak a német, angol nyelvtanárok, francia nyelvtanárok, akik belátnak más oktatás hagyományába, esetenként kiküszöbölték az irodalmat adott pillanatban, aztán megint visszahozták az idegennyelv-oktatásba. Tehát ez tanulságos lehetne az anyanyelvoktatás szempontjából is.

Fóris-Ferenczi Rita: Van egy olvasásra érdemes összefoglaló, Gordon-Győri: Irodalomoktatás a világ kilenc országában. Az angolszász tantervi modellt említeném, amely szintekre és szakaszokra tagolódik, tehát nem évfolyamokra. Az olvasandó szövegekre vonatkozólag is minimálisnak tűnik a szövegtörzs: például alapvető Shakespeare-szövegek, de egy szakaszban minimális az olvasandó szövegek száma. Csakhogy mi, itt Európában valamiféle köztes modellt szeretnénk, hogy legyen szövegértés is, meg kommunikáció is, és nem akarunk lemondani a klasszikus értelemben vett irodalmi műveltségről sem. Gondoljuk el, ki fogja eldönteni, hogy melyik lehetne az a 10 szöveg például, amit fontos lenne elolvasniuk a tanulóknak.

Szabó Levente: Tudod, miért kaptam fel a fejemet? Azért, mert ott van például a GSE, ennek az első szintje. Tényleg elképesztő, hogy nagyon kevés irodalmi szöveg van, tehát megvan, hogy 1900 előtti szöveget hányat kell ismerni. De az az elvárás, hogy azokat az 1900 előtti szövegeket olyan mélységben kell ismerni, hogy nálunk esetenként akár mesteri szintű disszertációban nem ismerik a hallgatók. Példának okáért Shakespeare-t úgy végig kell olvasni, nem tudom hány alkalommal, előlről, hátulról, s ezért gondolkodtam, hogy nem azt mondom, hogy ezt a modellt kell követni, hanem azt, hogy a kötelező kérdésén túl azon is érdemes lenne elgondolkodni, és ez benne van a tantervnek ebben az elmélyültség részében, hogy van-e legalább egy olyan szöveg, aminél olyan alaposan megállunk, hogy az egy életre megmarad. Kipróbáltuk ezt a Toldival, több,



mint fél, akár egy éven keresztül, és elképesztően érdekes dolgok jöttek ki. Ez egy olyan morfondír csak, ezt nyilván nem lehet megcsinálni egy az egyben. Például ez, amit tanultam a GSE-ből, hogy szóba állok ezekkel az ismerősök, barátok gyerekeivel mondjuk Angliából, és olyan mélységig ismerik valamelyik Shakespeare darabot, hogy az egyszerűen elképesztő. Az meg egy újabb kiindulópont lehet a beszélgetésben. És még volt egy valami, ami előjött és nagyon élvezem, nagyon érdekesnek tartom, és ez megérne talán egy külön, hosszú beszélgetést. Ez a kötelezők ügye, de úgy tűnik, hogy van, akit tényleg csak ez érdekel. Vagy, aki csak ebben érintett. És ezt várja, akár magyartanárra is, hogy mi lesz a kötelező, mi lesz az érettségi kimenet.

Zágoni Melinda: Én ezt egy nagyon égetően fontos témának érzem, hogy nem differenciálunk. Hogy ugyanazt, például érettségi követelményrendszert vagy tantervi követelményrendszert várjuk el a szakiskolás gyermektől, mint az elméleti oktatásban résztvevő gyermektől. A reál szakos gyermektől és a humán szakos gyermektől. Itt nagyon fontos lenne differenciálni. Mert ténylegesen van az a réteg, például a szakiskolába járó gyermekek, akiknek több fogódzót kell adni, akiknek igenis segítség az, hogy kapnak mondjuk egy műlistát, és tudják, hogy abból fölkészülnek, s ez nekik a szaklíceumi érettségire elég. De ugyanazt a követelményrendszert nem lehet érvényesíteni például az elméleti líceumba járó gyermekek esetében.

Fóris Ferenczi Rita: Igen, ez is egy nagy kérdés, és jogos, Melinda. Nem tudom, hogyan lehet ezt megoldani ebben az oktatáspolitikai szabályozásban, viszont az tényleg kérdés, amit Levente fölvetett, hogy mennyiség vagy mélység? Tehát, hogy akkor olvass mélységében Shakespeare-szöveget, és ezek az olvasási tapasztalatok transzferként érvényesülnek.

Szabó Levente: Csak az egyetemről mondok egy példát, hogy ugye szoktunk mélységről beszélni, meg lassúságról. De ezt kulturálisan nem ugyanúgy értjük. Ha mondjuk egy német egyetemen meghirdettek egyetlen regényről egy féléves kurzust, vagy akár Magyarországon, senki nem kapja fel a fejét. De hogyha ezt én megcsinálom itthon, előbb-utóbb a hallgatók fognak szólni, a kollégákról nem is beszélve vagy az adminisztrációról, hogy ez nem túlzás-e, hogy egész félévet szöszmötölni egyetlen szöveggel. Ezek éles különbségek, és a lassúságnak és a mélységnek nagyon eltérő értelmezései azonnal kiderülnek, és ezt tovább lehet vinni, mondjuk azt, hogy a lassú olvasás meg a mély olvasás, de gondoljunk arra, hogy mit jelent ez.

Zágoni Melinda: Meg az sem célravezető, ugye, hogy a gyermekeket arra szoktasuk, hogy ilyen nyúlfaroknyi, nagyon kicsi szövegeket olvassanak, mint amilyenekkel találkozunk a Facebookon, meg különféle forrásokban. Tehát az sem megoldás, hogy rövid szövegeket olvastatni azért, mert az könnyebb, vagy az könnyebben megadja magát, könnyebben értelmezik. Valahol ez sem megoldás.

Szabó Levente: Azért mondtam a kötelező ügyét, mert ez szorosan összefügg a műveltség ügyével. A következő kérdés az lehet, hogy milyen szempontból kötelező. Ugye a tegnap épp erről beszéltem, lebontottam 4 elv mentén a dolgokat. Így már könnyebb kérdezni: mire jók egészen pontosan a kötelezők? Az alfabetizációra jók? Valamiféle nemzeti műveltségi minimumra, az esztétikai olvasásra? Nem mindegy, hogy mire gondolunk, amikor kötelezőről beszélünk. A másik dolog: egyszerűen föl lehetne rajzolni a lehetséges jövőbeli forgatókönyvek következményeit. Készüljünk fel különböző forgatókönyvekre: például mi lesz akkor, ha 10 év múlva Harry Potter a „magyar” irodalmi alkotás? A másik szélsőség a minden. De persze mi a minden, akkor lehet, túl erősen messze lőjük a célt, azt mondjuk, Szilárddal egyet fogunk érteni szerintem, hogy Joyce *Iffjúkori önarcképe* a líceum 11. és 12. évfolyamán kötelező, de lehet, hogy ez olyan mérce, amiről eleve tudjuk, hogy úgyse fogja elolvasni túl sok diák, és utána boldogan panaszkodunk, hogy „Ó, senki nem olvassa el.” Lehet szerintem efféle forgatókönyvek segítségével átgondolni ezt a dolgot.

Zágoni Melinda: Teljesen egyetértek ezzel, nagyon tetszett ez az ötlet a tantervkoncepcióban, hogy állapodjunk meg egy minimál korpuszban, egy szövegmappa, ami természetesen irányadó legyen a tanárok számára, de ez ne jelentse azt, hogy nem bővíthető tovább adott helyzetben, adott osztályban, adott életkori sajátosságoknak megfelelően. Szerintem igen, a nemzeti műveltségi minimumot kellene vagy egy standardot megállapítani, ami fele kellene haladnunk.

Fóris-Ferenczi Rita: Gondoljátok, hogy kellene egy minimum korpusz? Úgy gondolom, hogy inkább nem.

Szabó Levente: Mint a szorzótábla a matekban, a tegnapi példa ez volt. Meg szoktuk kérdezni, hogy tetszik vagy nem tetszik a gyermekeknek az összeadás vagy a szorzótábla?

Berszán István: Matematikaórán nem lehet megengedni, hogy valaki csak a hármas és a hetes szorzótáblát tanulja. Az irodalom nem matematika, de dönthetnénk úgy, hogy mondjuk, van 100 tétel az irodalmi művek listáján, és ebből 15-nek benne kell lennie az oktatás anyagában. Így lesz közös korpusz és választási lehetőség is.

Szabó Levente: De látjátok, ahhoz viszont a spektrumot föl kellene rajzolni, nem? Mert ez a konszenzus, hogy többen azt mondjátok, hogy igen, a tanterv első koncepciójánál, az még nem aratott akkora sikert. Lehet, hogy ezt meggyőzően, logikailag föl kellene vezetni, hogy ennek milyen előnyei, hátrányai vannak, ahol kipróbálták azt, hogy nincs egyáltalán, ott milyen következménye lett és így tovább.

Zágoni Melinda: És ugyanakkor ahhoz, most azzal a számmal élve, amit István teljesen csak példaszerűen mondott, hogy a 15 az a minimál korpusz, hogy legyen abból a minimál korpuszból kitekintés is, hogy megadni a lehetőséget arra, hogy ezen kívül még



mivel dolgozhatunk. Hogy könnyítsük meg a tanár sorsát, mert én úgy gondolom, hogy ez is egy hatalmas nagy probléma, hogy nagyon-nagyon magukra vannak hagyva a tanárok akkor, amikor szembekerülnek egy tantervvel, és azt nekik konkrétan gyakorlatba kell ültetni. Tehát, hogy adjunk fogódzókat, hogy ha ebben gondolkodunk, hogy egy minimál korpusz, akkor adjunk meg egy bővíthető kitekintést, vagy egy bővíthető, nem is merek már listában gondolkodni, mert nem erre gondolok, de aki magasabb szinten, vagy esetleg másban is gondolkodik, annak is legyen meg a lehetősége.

Molnár Gábor Tamás: Itt, ha jól értem, akkor Melinda a többszintű szabályozásnak a kérdését hozza elő. Én még csak a magyarországi tapasztalatok alapján tudok erről beszélni, itt is volt egy olyan fölvetés, és szerintem ez egy elég optimális fölvetés lenne, hogy a mindenki számára kötelezően előírt tanterv valóban egy magkonceptiót találjon ki. Persze itt már matematikai problémák is előállnak. Beszéltek például a differenciálásról. Itt csak a műszámok kerültek elő, hogy hány regényt, hány drámát, hány novellát, hány verset kelljen tanítani. Mit jelent az, hogy tanítok egy művet: szóba kerül órán, emlitem a címét, közösen elolvastuk, több órán keresztül elemeztük? Hogyan viszonyul a műszám kérdése az óraszámok kérdéséhez? Ugyanazt a művet feldolgozni egy elméleti líceumban valószínűleg nem ugyanannyi ideig tart, mint egy szakgimnáziumban feldolgozni. Tehát itt eleve olyan fejjel is kell gondolkodni, hogyha én mondjuk, meghatározok egy műlistát, akkor az a különböző iskolatípusokban mennyire szabályozza be – elnézést a csúnya bürokratikus kifejezésért – a tanárt. Tehát lehet, hogy egy gyengébb osztályban tanító tanárt ugyanaz a műlista szinte 100%-ban meghatároz, mert neki ehhez a műlistához a teljes tanévre szüksége van, hogy ezt föl tudja dolgozni, míg egy jobb osztályban tanító tanár könnyebben végigszalad, mondjuk egy órán akár 2–3 versen, és több ideje marad arra, hogy szabadon feldolgozható olvasmányokat is be tudjon vinni. Tehát ez a tantervkészítésnek az egyik nagy rákfenéje, hogy ennyire komplex módon kell gondolkodni. Egyrészt vannak azok a sztenderdek, amiket az elméleti vagy a műveltségi koncepció felől határozunk meg, másrészt ott vannak ezek a gyakorlati feltételek, amelyekre szintén gondolnunk kell ugyanakkor. Én most a magyarországi tapasztalatból kiindulva, szerintem a legutóbbi tantervvel ez történt, hogy akik ezt a műlistát létrehozták, ő nekik egyszerűen egy elméleti koncepciójuk volt arról, hogy mit kell mindenképpen tanítani, ennek nyilván világnézeti, ideológiai komponensei is vannak, és tulajdonképpen őket nem érdekelte az, hogy ez hogyan fog megvalósulni a gyakorlatban, vagy mennyi szabadságot vagy lehetőséget hagy a pedagógusoknak.

Zágoni Melinda: Nyilván, én is arra gondoltam, hogy nemcsak a tartalmak tekintetében kell differenciálni, hanem elsősorban a hogyan tekintetében. Hogy hogyan tanítom meg az illető művet és ebben a tekintetben differenciálni az osztály profiljának, illetve az igényeinek a tekintetében.

Váradi Izabella: Az nagyon fontos lenne, hogy értsük azt, hogy a tanterv megírásának módjával, magával a tantervvel mi a román oktatási rendszerben a vizsgarendszert

nem tudjuk megreformálni. Tehát a román metodológiában a vizsga szabályzásban az lesz benne, hogy az elméleti líceum diákja szakiskolással – mivel egész egyszerűen azonos óraszám alatt tanulják a magyar nyelvet, sőt irodalmat – ugyanazt a tételt kapják, akkor mi megint ugyanott leszünk, ahol most tartunk. Tehát ugyanolyan tételt kell majd nekik fogalmazni. Hiába lesz más a mi elképzelésünk a tantervben ezekről a célcsoportokról. Ez az egyik dolog. A másik pedig, én úgy látom, hogy arról vitatkozunk, hogy fel kell-e adni a tanári szabadságot, jelenleg, azt hiszem, hogy közel s távol mi vagyunk a legszabadabb magyartanárok, tehát választhatunk, hogy mit tanítunk. Tényleg nincsen előíró jellege a jelenlegi tantervnek. Meg kellene nézzük azt, hogy élünk-e ezzel a szabadságunkkal, és hogyan élünk. Hogy mit áldozunk fel azzal, hogy lesz egy minimum – én ki merem mondani, hogy – műlista. A műlista bennünket, akik majd tételt fogunk írni, nem tudom engem, mást, akik majd tételeket fognak írni, ez nagyon-nagyon segítené. Nem lenne kérdés az, hogy benne van a vizsgaprogramban, vagy nincs benne a vizsgaprogramban. Minden évben visszatérő gyanúja a magyartanárnak és frusztrációja, tényleg azt mondtuk a tegnap, hogy a magyartanár egy szuperhős, én pedig azt látom, hogy a magyartanárnak egy Nostradamusnak kellene lennie a diák és szülő elvárása alapján, hogy ő majd meg tudja jósolni, hogy ez lesz az érettségi tétel, és aki ezt meg tudja jósolni, az jó tanár. Tehát, aki jól informált, aki azt a minimális 5 művet alaposan megtanítja a gyermeknek, és otthon házi vizsgában kipróbálja magát a gyermek ebben az 5 műben, az jó tanár. Tehát ezen kellene túllépnünk, hogy ez ne legyen. Nagyobb szabadságot engedjünk ott, ahol műveket választhatunk, és ki merjük mondani azt, hogy igen, az érettségiben a gyermek nem feltétlenül a tanult művekkel találkozik, vagy nem a bemagolt ismereteit fogja visszaadni valamilyen formában, mert ez biztonság, hanem ismeretlen szövegek szövegértéséből vizsgáztassuk őket, én egyre inkább ennek vagyok a híve. És várjuk el a gyermektől, hogy gondolkodjon ezen a szövegen, ami legyen ott előtte, amivel természetesen nem zárjuk ki azt, hogy ő egyébként otthon regényeket elolvas. Egyre inkább azt látom, hogy át kellene gondolnunk előbb a kimeneti követelményeket, előbb azt, hogy mit várunk a vizsgától, és akkor teljesen félretegyük azt, hogy mit várnak el tőlünk, mert ugye előírják azt, hogy mi a tételeszerkezet. És akkor mi ezt vagy figyelembe vesszük, vagy nem vesszük figyelembe, de mégis csak el kellene gondolkodnunk azon, hogy mi a kimeneti követelmény, és azután térni vissza arra, hogy mit is szeretnénk a 9. osztályosoktól. Mert most a közeljövőben egy 9.-es tantervet kell leadni, ami nem lehet független attól, hogy mi történik a folytatásban, mi lesz majd ezekkel a kilencedikesekkel az érettségiben. Nagyon nem szeretnénk oda jutni, ahova az idén, az 5–8-as tantervvel, hogy kiváló tanterv, 3 éven keresztül mindenki azt kérdezte, hogy jó-jó, nagyon szép, rendben van, de hogy fognak ezek a gyerekek majd vizsgázni. Nagyon előnyös volna számunkra, hogy ha már a kilencedikesek tanításakor tudnánk, hogy 4 év múlva mik lesznek a kimeneti követelmények, és nemcsak a tanterv szerkesztői tudnák ezt, hanem a gyakorló, a gyerekek vizsgáira felkészítő, a gyerekeknek irodalmat tanító tanár is tudná ezt.

Kékesi Keresztes Lujza: Ismét a Váradi Izabella hozzászólásához fűzném hozzá a véleményemet. Fontos az, amit Izabella mondott, és felhívnám a figyelmét azoknak, akik



ismerik a 25 évvel ezelőtt elindult tankönyvkísérleti gyakorlatot és annak a munkának az eredményeit, hogy esetleg hogyha lehetne arra az eredményre támaszkodni az új tantervi követelmények kialakításának a szemléletében, akkor azt hiszem, hogy ez nagyon hasznos lenne. A másik, amit hozzátennék, hogy ne feledkezzünk meg arról, amiről a tegnap megfeledkezünk, hogy ebben a pillanatban is létezik egy nagyon jó tankönyvsorozat a középiskolai oktatásban, az Orbán Gyöngyi tankönyveire gondoltam, amely közvetíti azt a gyakorlatot, amit ez a követelményrendszer, amit most közzétett a tanszék, megfogalmazott.

Bokor Katalin: Nem sikerült végigolvasnom a tantervkoncepciót, de a történetiség elvnek a megalapozási kísérletei felőli olvasásnál tartottam, és én úgy látom, hogy a korábbi, főleg a hermeneutikai megközelítésű koncepciónak az eredményeit, azokat a biztos felismeréseknek a szintjén integrálja ez a tanterv-koncepció, és nagyon nyitottnak látom arra is, ahogy a mi most érvényben lévő tantervünket érinti. Tehát afelé is nagyon nyitottnak látom, mert az a mostani, érvényes tantervünk, és úgy látom, hogy nagyon műfajcentrikus, meg a műfaji ismeretek számonkérését előíró, meg ennek mentén valamilyen fogalomkészletnek, meg az elméleti fogalmak kialakításának a célirányosságát működteti, kevésbé értelemszerűen. Én úgy látom, hogy éppen ennek az értelemirányai nincsenek nagyon konkrétan megfogalmazva a most érvényben lévő tantervünkben. De mégiscsak megmutatja ez a tanterv, hogy mit lehet kezdeni ezzel az akár narratológiai vagy líraolvasási képességekkel, úgy fogalmi szinten és elsajátítva a szövegolvasásnak, -értelmezésnek vagy akár elemzésnek a problematikáját vagy műveletesítését. Valójában amit előír ez a tantervkoncepció vagy megmutat, a gyakorlatban ez összetetten tud működni. Szerintem működik ez így a gyakorlatban, ahogy elő van írva. Aztán a kötelező minimumokkal vagy akár nemzeti minimumokkal kapcsolatban, van egy kánon, ugye, vagy van egy irodalomtörténeti horizont. Van a történetiség-elv, ami amúgy a most érvényben lévő tantervünkben is alapvető kompetenciaként szerepel, ugye 10. osztálytól kezdve ennek a megalapozása, a történeti szemléletnek vagy a történetiség-elvnek a megalapozása, ami az én tapasztalatom szerint valahogy ilyen egyidejűleg és párhuzamosan tud működni. Tud működni a régi szövegek megközelítésében, olvasatásában, nyilván erre úgy még rátehető egyfajta olyan Háy János-féle szubjektív irodalomtörténet szerűség vagy logika, hogy a gyerek kialakítja magának ezeket a felismeréseket, a saját, történetileg betájolt olvasatairól. Ez egy ilyen tapasztalat, ez a középiskolában úgy mond „kötelező”, a választás szabadságát az is előírja, hogy mit választok vagy tartok én kötelezőnek, és miért tartom annak. Mert egy kornak, egy időszaknak valahol értékrendben, üzenetében, mindenképpen reprezentatív szerzői életmű szempontjából, életrajz szempontjából, nem annak a továbbírása, hanem sokkal inkább kortárs olvasat függő, meg minden egyéb függő.

Fóris-Ferenczi Rita: Egy kicsit visszaterelésként mondanám azt, hogy a lexikális ismeretek kérdéséről kéne beszélnünk, hogy hogyan látjuk egy ilyen kompetencia alapú irodalomoktatásban az irodalmi ismeretkészlet vagy más jellegű ismeretkészlet szerepét.

És jó lenne akkor a történetiségre is visszatérni, hogyan is értjük, mert ez nem a mi neveltetésünkben megtapasztalt irodalomtörténet. Fölhangosítom a kérdéseket: *Nélkülözhetőek-e (miért nélkülözhetetlenek) a lexikális ismeretek? Irodalomtörténeti, irodalomelméleti és gondolhatunk más fajta ismeretkészletre is, ami az irodalomolvasáshoz és az irodalmi műveltség megalapozásához kell. Hogyan épüljön be a lexikális tudás az olvasás esztétikai tapasztalatába?* A történetiség kérdése más pászma lenne, tehát én azért röviden megállnék ezeknél a kérdéseknél, hogy ne mossuk össze, de nyithatunk a történetiség értelmezése fele is.

Bokor Katalin: Azt is megkockáztatnám, hogy nem célként, nem eszközként, hanem képességként, tehát ez is a képességrétegeknek egyik aspektusa, hogy ő maga alakítja ki, ugye ismerve a fogalomnak a lényegét, a jelentését, és hogy mikor milyen szöveg értelmezésekor, hogyan nyújt jelentéstöbbletet számára, ha alkalmazza, vagy hogyan teszi reflektálttá a saját maga szövegolvasatát, a szövegről szóló értelmezését. Ezeket fogalmilag tisztázni kell, de nem definíciószerűen. Az olvasásban szempontokként működnek, a gyakorlatban meg fogalomkészletként vagy terminológiként.

Kékesi-Keresztes Lujza: Azon gondolkodnék el, hogy Izabella említette, hogy nem tudom, mikorra el kell készülnie a kilencedikes tantervnek. Hogyha ezt az elvet követné az új tanterv, ami itt most kialakulóban van, és örvendek, hogy így alakul a beszélgetés, akkor azt hiszem, hogy nem lehet csak egy évben gondolkodni, hanem egy oktatási ciklusban kell gondolkodni, hiszen ha a történetiség elvét igazán akarjuk érvényesíteni, ez a tanítási gyakorlatban a koncepció értelmében úgy tud csak megvalósulni, hogyha a tanítási gyakorlat készség- és képességfejlesztésen alapul. Tehát mindig előreutalunk és visszacsatolunk. Ezért tartanám fontosnak, hogy valamilyenképpen úgy gondoljunk végig a tantervet, hogy ezt most ne csak a kilencedikes évfolyamra gondoljuk át, hanem az egész középiskolai ciklusra, mert ennek a megvalósíthatósága csak így tud létrejönni.

Molnár Gábor Tamás: Nagyon egyetértve az előttem szólókkal, érdemes ugye, mit jelent egyáltalán a lexikális ismeret, s itt valóban a történetiség felé is fogunk tenni egy lépést. Azon szoktam gondolkodni, hogy hát ugye nyilván az etimológiába is bele lehetne menni, hogy a szókincsünk fejlesztését, az önkifejezés képességét hogyan fejleszti az, hogy ha ismerünk terminusokat, de én azon szoktam gondolkodni, hogy a terminológia, ahogy itt többen is megfogalmazták, az valamiféle transzfert tesz lehetővé, tehát hogyha egy szöveg értelmezésén keresztül elsajátítok egy bizonyos terminológiát, az egy másik szöveg értelmezését is megkönnyítheti. És itt érdemes esetleg azon gondolkodni, hogy melyek azok a lexikai ismeretek, amelyek könnyebben támogatják ezt a fajta transzferhatást, tehát egy tágabb képességfejlesztést is lehetővé tesznek, és mely lexikai ismeretek „vihetőek át” kevésbé egyik szövegről a másikra. Itt nagy közhelyeket mondok, de szerintem érdemes az alapoknál ezeket meggondolni, hogy mondjuk, vannak olyan poetológiai vagy irodalomelméleti fogalmak, amelyek nagyon sok szövegen működtethetők, tehát mondjuk hogyha különböző narrátor típusokat vagy ilyen egyéb



műfaji vagy műnemi kategóriákat említünk, akkor ezek, ha nem is egészen tetszőlegesen, de sokféleképpen alkalmazhatók különböző szövegek értelmezésében. Nyilván vannak olyan fogalmak, amelyek mondjuk művelődéstörténeti, eszmetörténeti kontextusba helyezendők, ezek egy kicsit szűkebb alkalmazhatóságot tesznek lehetővé, míg mondjuk egy költő életrajzának az alapos megtanulása az egy másik költő életművének az értelmezését nem segíti igazából. Tehát itt egyrészt támogatóan mondanám azt, hogy ez szerepel a tanterv-koncepcióban, hogy itt nem elsősorban életrajzi tényeknek a bemagolásán lenne a hangsúly, s hogyha ilyen kategóriákban gondolkodunk, akkor ez talán segíthet ennek a megindoklásában, további végiggondolásában.

Fóris-Ferenczi Rita: Olyan szempontból viszed tovább ezt a gondolatot, hogy transzferálható tudásról úgy beszélünk, mint ismeretkészletről, amelyek nem megtanult, bema-golt ismeretek, hanem beépülnek a szövegsémákba, gondolkodási sémákba, az olvasási stratégiákba, és hát ez a tanulás, megértés útja, de nem csak az irodalomoktatásban, hogy ezeket mindig el kell bizonytalanítani, újra kell értelmezni: tehát hiába tanulja meg a gyermek, hogy egy adott novellát „így és így” lehet olvasni, hanem ezt az előzetes olvasói tapasztalatát mindig el kell bizonytalanítani az adott szöveghez „igazodva”. Transzferálhatóak-e ezek a tudások? Az irodalomolvasás esetében az előzetes élményeket, olvasási tapasztalatokat és tudásokat egyfelől mozgósítani kell, másfelől viszont el kell bizonytalanítani, ahányszor egy új megértési szituációba vagy olvasási helyzetbe kerülünk.

Zágoni Melinda: Én nagyon jó dolognak tartom, nagyon örültem, amikor a tanterv-koncepcióban azt láttam, hogy nem állítja szembe élesen az esztétikai tapasztalást a fogalmi megismeréssel, a lexikai tudásnak a megszerzésével, hanem sokkal inkább abban gondolkodik, hogy az esztétikailag észlelő olvasásból, vagyis hogy ez az esztétikailag észlelő olvasás kell, hogy működtesse háttérben tulajdonképpen a lexikális ismereteket. Úgy gondolom, hogy azt is pontosítanunk kell, hogy lexikális ismereteken konkrét tárgyi tudást értünk-e, vagy legalábbis én ezt értem, ugyanakkor rendszerezett ismeretkészletet, velük összefonódva szerintem gondolkodási, gyakorlati, cselekvési műveletek működtetését is, ilyesmire gondolok, hogy analízis, szintézis, hogy a gyerek legyen képes arra, hogy összehasonlítsa dolgokat, szövegeket bizonyos szempontok alapján, hogy összefüggéseket vegyen észre, ok-okozati összefüggéseket, az értékest az értéktelentől megkülönböztesse, és így tovább. Tehát úgy gondolom, hogy a lexikális tudás működtetése is tulajdonképpen gondolkodást, gondolkodás-működtetést jelent.

Bokor Katalin: Én nagy örömmel és úgymond ismerős szöveggént olvastam ezt a tanterv-koncepciót, ez most már explicitebb, egy kicsit konkrétan megfogalmazott és nagyon árnyaltan megfogalmazott tanterv-koncepció, és ezt látom, hogy a bemene-ti követelményekben nagyon-nagyon átgondolt és nagyon jó irányban átgondolt, de ugyanakkor előrejelzi a kimeneti követelményeknek is úgymond az elvárásait vagy az értelemirányait.

Márton-Simon Anna: Gyakorlati helyzetben készség és tartalom ilyen erőteljes szétválasztása nem igazán lehetséges. Ezek folyamatosan összefonódva léteznek, és csak tanterv készítése vagy olvasása során választódnak ennyire élesen szét. És éppen ez az, ahol egy kicsit elbizonytalanodtam. Újra és újra visszatér a tantervjavaslat ahhoz, hogy ne egy fogalmi eszköz vagy valamilyen tudás illusztrációjaként kezeljük a szövegeket, de közben mi most arról beszélünk, hogy készséget vagy képességet fejlesszünk szövegeken keresztül. Az az érzésem, hogy ez a kettő két ellentétes irányú mozgás lenne: az egyik esetben szövegeken keresztül gyakoroltatunk be készségeket, tehát a készségfejlesztés, az eszközhasználat az, ami célként van kitűzve. A másik esetben pedig az eszközöket szeretnénk használni szövegek olvasásakor.

Molnár Gábor Tamás: Pont ezt én is megjelöltem a koncepció szövegében, hogy ez szerintem elkerülhetetlen, de ez a koncepciónak egy vakfoltja, hogy mivel az egyes szövegesztétikai tapasztalatáról és a szöveg egyedi igényeiről beszél visszatérően ugye hermeneutikai alapon, ezért nem tud ezzel a transzferhatással nagyon sokat kezdeni. Meg is jelöltem, van egy hely a szövegben, ahol ezt mondja, hogy mindig az egyedi szöveg igényeinek megfelelően kell kiválasztani, hogy milyen szempont felől közelítünk. Ezt valóban, teljesen konzekvensen a hermeneutikai koncepció alapján fogalmazza meg, viszont ha ez teljesen igaz lenne, akkor például nem lenne lehetséges az, hogy mondjuk, egy új elméleti fogalmiság alapján gyökeresen újraértelmezzünk már régebben ismertnek vélt szövegeket. Tehát lehet, hogy még hermeneutikaibb lenne a koncepció, hogyha a szöveg igénye helyett az értelmező és az értelmezett nyelv párbeszédéről lenne szó, hogy mégiscsak kiindulunk valamiből, amikor közelítünk a szöveghez. És hogyha van egy megtervezett készségfejlesztési vagy kompetenciafejlesztési elvárás-rendszer, akkor nyilvánvaló, elképzelhető, hogy amikor én egy adott szöveget tanítok, akkor már tudom, hogy két hónap múlva egy másik szövegnél is szóba fog kerülni mondjuk egy bizonyos elbeszélői eljárás, és tudatosan arra irányítom a figyelmet most is, hogy erre később vissza lehessen térni, és ez a transzferhatás jobban érvényesüljön. Tehát itt abszolút egyetértek Annával.

Fóris-Ferenczi Rita: Magam is. De vajon ezeket a „finom” elő- és visszagondolásokat, amelyek egy adott tanulócsoporthoz, egy adott tanár mozgás- és „olvasási” terében történhetnek, meghatározhatja-e egy országosan egységes tanterv? Szerintem nem. A tantervvel szemben támasztható elvárás annyi lehetne, hogy ad-e lehetőséget arra, hogy mindezt a tanár hosszú távú folyamatként átgondolhassa, megtehesse, megteremtse.

Visszatérnék még arra, hogy a fenti véleményekhez, kérdésekhez van-e a meghívottjainknak hozzászólásával? És egyúttal feszegetném még a történetiséggel kapcsolatos kérdést.

Kékesi Keresztes Lujza: Itt valójában meg is fogalmazza ez a tantervkoncepció, hogy például „a szövegválogatásban tekintetbe vehetjük, hogy a hagyományokkal való játék formateremtő erőként működik, hangsúlyozottan a kortársművészetben, ezért eleve olvasói tapasztalatokkal gazdagíthatja a régi műveknek a megfelelő kortárs szövegekkel



való társítása.” Tehát hogyha ezt a szempontot például a szövegválogatásnál követni lehetne, akkor talán megoldást is lehetne teremteni ahhoz, hogy a kortárs szövegekkel hogyan kezdjenek már kilencedik osztályban megismerkedni a gyermekek, illetve ezt hogyan lehetne végigvinni a négy év során úgy, hogy ne szoruljon háttérbe a kortárs irodalom. Meg, hogy ismételten biztosítani lehet az átjárást az egyik pontból a másikba.

Fóris Ferenczi Rita: Ha ezt felhoztad, Lujza, annyit hozzátennék, hogy a koncepció-javaslatot még továbbiakban kiegészíti egy függelék a munkacsoport részéről,⁹ amely adott korszakokhoz kapcsolódó irodalmi problémákat, problémakérdéseket, szövegjavaslatokat és szakirodalmat is tartalmaz. A szövegjavaslatokban szerepelnek magyar és világirodalmi példák, kortárs szövegek, a populáris kultúrához tartozó szövegek, társ-művészeti alkotások. Persze nem kötelező listaként, hanem háttéranyagként, amelyből választani lehet.

Visszatérnék korábbi kérdésünkhöz: „Miért nélkülözhetetlen vagy egyáltalán szükséges a történetiség elvének érvényesítése a tananyag felépítésében és irodalomórai feldolgozásában? Miért nem lehetséges a kortárs művek értő olvasása sem a történeti érzék működtetése nélkül?” Azt hiszem, megérne még időt, hogy a történetiség elvét ennek a koncepciónak a kontextusában hogyan értjük.

Dáné Szilárd: Azt hiszem, öreg hiba lenne, ha a történetiség elvét teljes mértékben alkalmazná ez az új tanterv, annál is inkább, hogy Európa-szerte vagy világszerte a történetiség mint elv, már nem nevezhető modern koncepciónak, ha már az irodalomtanítás modernségéről beszéltünk a legelején. Nyilván nem szabad a történetiséget eldobni, elvetni, valamilyen szinten érvényesülnie kell, és itt az előbbi példából is kiderült, hogy érvényesítve is lesz, viszont én úgy képelem el, mint a jelenlegi tantervnel akár, hogy valamelyik évfolyam kapcsán legyen egyfajta összegzés, irodalomtörténeti áttekintés, akár fél év alatt, akár egész évben, de semmiképp nem az egész ciklus folyamán, merthogy az minden bizonnyal lehet, hogy ha valaki vitatja ezt a dolgot, hogy ez jó, de én úgy gondolom, hogy mindenképpen valamiféle műfajcentrikus vagy más szempontok érvényesítése legyen a lényeges, és nem feltétlenül a történetiség elve. Átnéztem egy tizenévvvel ezelőtt megjelent könyvet, Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében, nyilván ez most már tizenéves, de gondolom, nagyon gyakran nem változnak azért a történetek a világ más tájain sem, mint ahogy nálunk is: a mostani tantervünk most már huszonöt éves, és azt tapasztaltam, hogy nagyon sok helyen ez a kettősség érvényesül. Nagyon kedvelt módszer lenne számomra például a japán modell, ahol tulajdonképpen egyrészt tanítanak klasszikus irodalmat, kanonizált szerzőkkel és művekkel, másrészt tanítanak mai irodalmat, és a mai irodalmat ők úgy értelmezik, hogy mátol százharminc év még

⁹ A tantervi javaslatához kapcsolódó háttéranyagok (irodalmi problémák, szövegjavaslatok) a beszélgetés idején még nem voltak nyilvánosak. A teljes tanterv-koncepció a hozzá tartozó függelékkel együtt olvasható a *Magiszter* 2020. 18. 2-es számában. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-2020_2_125-162.pdf

visszafele, és ezt két külön tanár tanítja egyébként, hát ez nálunk elképzelhetetlen ilyen formában, de nagyon szimpatikus volt ez a fajta oktatási elképzelés.

Fóris Ferenczi Rita: Annyiban reflektálnék erre a dologra, hogy egyetértünk, gondolom, abban, vagy talán egyértelművé válik ebből a javaslatból, hogy itt nem egy globális történetiségben gondolkodik a tanterv, vagy nem a klasszikus pozitivistá irodalomtörténet szemlélete szerintiben, hanem a történetiség elvének a hatástörténeti tudatnak alárendelten.

Molnár Gábor Tamás: Látom, hogy István már bekiabálta a *kronológia* szót, amelyet használ a koncepció, és ugye itt azért fontos lenne, hogy az elvi és a tananyag-elrendezési szempontokat egy kicsit elválasszuk. Szerintem mindenki egyetért azzal, hogy a történetiség elvének valamilyen módon érvényesülnie kell a tantervben és a koncepció szövege is némiképp engedékeny, amikor azt mondja, hogy bizonyos folyamatokat vagy modulokat akár ráklépésben is a jelen felől vagy a modernebb szövegek felől visszafelé fejtvé valósítson meg a tanterv. Én úgy nőttem fel, és nálunk ez az utóbbi ötven évben Magyarországon csak néhány kísérleti tanterv próbálkozott azzal, hogy megtörje a kronológiának az elvét, tehát itt ugye valóban ez van, kilencedikben elkezdik a Bibliával és a görögökkel, és aztán szépen mennek előre a világ, majd a magyar irodalom történetében. Ez nem biztos, hogy nagyon üdvös: egyrészt azért, mert például az életkori sajátosságokat nem tudja figyelembe venni az ilyen tananyag-elrendezés. Biztos-e, hogy egy gyereknek tizennégy-tizenöt éves korában kell az Antigonéval vagy az Iliással találkoznia? Másrészt pedig azt a szempontot, amiről korábban szó volt, hogy esetleg néhány helyen meg lehetne állni, elidőzni, kicsit elmélyülni, azt az egységes kronológia szinte kizárja, mert előír egy ilyen kötelező haladási tempót, amikor egyik korszakról a másikra kell ugrani meghatározott ütemben. És ezért én azt a javaslatot támogatnám, ami benne van ugyan a koncepció szövegében, de lehet, hogy ezt még egyértelműsíteni kellene, hogy ne legyen ilyen monolit a kronologikus haladás, hanem valahogy a hatástörténet elvét a tananyag-elrendezés szempontjából is meg kellene jeleníteni, hogy erre is valamiféle javaslatot tenni a szövegben.

Fóris Ferenczi Rita: Igen, én ezzel teljes mértékben egyetértek, még egyszer azt mondom, hogy az, ami a mi részünkről itt elkészült, az arról szólna, hogy most finomítani kellene a koncepciót, meg esetleg beemelni vagy pontosítani, árnyalni a szöveget, és hogy akkor ehhez lennének szövegjavaslatok – jóval több, mint ami beférne egy tantervbe, inkább szabad választási kínálatként. Ennél többet ez a tanterv-koncepció nem kínálhat.

Molnár Gábor Tamás: Bocsánat, csak, hogy konkrét legyek, az ötödik oldalon szerepel egy ilyen kifejezés, ki is van emelve, hogy „a tartalmak kiválasztásában és elrendezésében célszerűnek mutatkozik egy, az irodalomtörténet diszkontinuos folytonosságát érzékeltető kronológiai elv érvényesítése”. És talán ezen a megfogalmazáson még érdemes volna elgondolkodni.



Fóris Ferenczi Rita: A „kronológia” tényleg „lejáratos” fogalom, talán kerülni is kellene, de itt szándék szerint a történetiségen és a diszkontinuitáson lenne a hangsúly.

Berszán István: A történetiség elve nem a kronologikus sorrendet jelenti.

Gábor Csilla: Kronológia versus életkori sajátosságok. Ezzel a felvetéssel teljesen egyetértek, tavaly egy ügyes, okos, magyar szakos diák vizsgadolgozatában olvastam, hogy Balassi Pázmány tanítványa volt. Előbb szívszélhűdést kaptam, aztán rákérdeztem, ezt honnan veszi. A válasz nagyon egyszerű, az illető a középiskolában előbb találkozott a Pázmány, mint a Balassi nevével. Ez rögzült.

Szabó Levente: Csak egy rövid lábjegyzet, ez a kifejezés, azt hiszem, azért került be, és nagyon örülök, hogy Csilla kommentálta, mert évtizeden keresztül felvételi tapasztalat volt, hogy Vörösmartyt fölcserélték József Attilával időben, és ennek súlyos interpretációs következményei lettek. Itt is ezt a spektrumot lenne érdemes végiggondolni, hogy mit jelent, hogyha a kronológiai típusú gondolkodást teljesen kidobjuk, és mit jelent az, ha erre maximálisan támaszkodunk vagy a szélsőségekig. Ezeket a helyzeteket talán szimulálni volna jobb, mielőtt legyintünk rá, hogy ezt kidobjuk.

Fóris-Ferenczi Rita: Érdeemes viszont megállni ennél, és ismét fogalmakat próbálunk ugyanúgy érteni, hogy a kronológia hidegrázást tud okozni néhány embernek, hogyha nem úgy érti, ahogy esetleg mi most értelmezzük. Ugye, úgy értjük, hogy a kronológia és a történetiség nem ugyanaz? Lehet, hogy lehetne finomítani, hogyan is értjük. Gábor, te tetted szóvá, mit szólsz hozzá?

Molnár Gábor Tamás: Abszolút egyetértek, valóban, az áttekintés fontosságával is, hogy azért mégis, az érettségiző diáknak legyen valami elképzelése arról, hogy időben hogyan viszonyulnak egymáshoz ezek a szerzők és művek. Erre én nem tudok igazából teljesen jól működő modelleket. Magyarországon az Arató–Pála-féle tankönyv¹⁰ tett arra kísérletet, hogy szétzilálja ezt a kronológiai felépítést, de aztán újra összerakja. Egy ilyen szűkített kronológiai áttekintés volt, ami nem a 4 év vagy 6 év teljes időtartamára, hanem 1 vagy 2 évre korlátozta ezt. Amikor a korábban megbeszélte műveket is újra kronológiai összefüggések közé is helyezték. Megint a Rita első fölvetésére visszatérve, én nagy tisztelettel adózom a szerzőknek, meg a tankönyvüknek is, láttam működni sok helyen, de erre nincsenek felmérések, hogy például milyen kimeneti eredményei voltak annak, hogy egyik vagy másik tankönyvet használták. Tehát itt igazából szimpátiák, meg koncepciók alapján érvelünk, és nem nagyon vannak tényadatok ez ügyben.

¹⁰ Arató László és Pála Károly háromkötetes, *A szöveg vonzásában* című tankönyvsorozatáról (I. Bejáratok, II. Átjárók, III. Kitérők) van szó, amely eredetileg 1994-ben jelent meg, de a Műszaki Kiadó gondozásában még a 2010-es években is újra megjelent.

Fóris-Ferenczi Rita: Igen, erre vonatkozólag említettem, hogy ennek az oktatáskutatásnak, nyomkövetésnek, meg tankönyvkísérletnek egyáltalán nincs kultúrája Romániában. Pillanatnyilag olyan veszett iramban történik mind a tantervfejlesztés, mind a tankönyvírás, hogy egyszerűen azoknak az embereknek, akik nem főállásúak e téren, egyszerűen nincs energiájuk kísérletre meg nyomkövetésre. Neked ebben teljesen igazad van, hogy egyszerűen „bűn” bedobni egy tantervet vagy bármit bedobni a rendszerbe úgy, hogy ne legyen annak valamiféle előkészítése, kísérleti fázisa, nyomkövetése. Mi a '90-es években próbáltunk egy tankönyvkísérletet Orbán Gyöngyi középiskolai tankönyvére, meg a Tulit Ilona ötödikes tankönyvére utalok itt, de ezt olyan keretek között mertük művelni, hogy valójában nem voltak új tantervek, illetve ha igen, azok némi elnagyolt mismásai voltak a '89 előttieknek, tehát ez a kezdeményezés is valamiféle „partizánakciónak” minősült, s csak szűk tanári körben működött. Szóval ezeknek a „tényadatra” épülő fejlesztéseknek nincs hagyománya, kultúrája, sőt intézményi kutatási kerete sem igen. De tényleg így kellene csinálni, ha rendesen tudnánk csinálni.

Maradhatnánk még a *történetiség* kérdésénél?

Kőmíves Noémi: Az nem baj, hogyha egy tanterv tananyag-elrendezésének van egy követhető logikája. Nem baj az, ha van egy rendezőelv, és ez akár a kronológia is lehetne, de nyilván úgy, hogy a kronológia egyébféle megközelítéseket is, ha lehetővé tudna tenni, akkor azzal mindenki jól járna. Lehet időben előre haladni, de az a koncepció, amit Rita megfogalmazott, hogy nem stílustörténeti korszakok bemutatása lenne a hangsúly, hogy a műre úgy tekintünk, mint egy-egy művelődéstörténeti korszak reprezentációjára, hanem úgy, hogy abban van egy problémahelyzet. Ha ez kerül fókuszba, a problémahelyzet, akkor ez nem zárja ki azt, hogy ilyen intertextuális látásmódot is lehessen érvényesíteni a kronológián belül. Olyan szövegek kerüljenek dialógushelyzetbe, ahol megmutatkozhat a különbség.

Bokor Katalin: Én inkább azt tartom időszerűnek, hogy mi az a közös tapasztalat, vagy közös evidencia, amit azok az irodalmi szövegek, amiket olvastunk, és amelyeket értelmezünk, ugye kisebb nagyobb értelmezői közösségnek, hogy mit problematizálnak. Mi az, amit problematizálnak számunkra, és mi az, ami időszerű ebből, s ezt hogyan lehetne egy olyan tematikus fókuszba állítani, ami integrálná és ugyanakkor több irányba megnyitná a tantervolvasási képességeinket is, vagy a tantervhasználati képességeinket is. Például abban is, ha egy értekezésnél van egy tematikus fókusz, ami aktuális problémákat, kérdéseket vet föl, hogy azt hogyan tudjuk úgy megfogalmazni, hogy az tulajdonképpen egy kicsit integrálja is.

Berszán István: Én annak örülök nagyon, hogy sorra kerülhetett ez a régóta tervezgetett és dédelgetett ötlet. Eredetileg májusra terveztük, csak a járványhelyzet miatt halasztódott októberre. Az Iza ijesztő hírei hallatán jobban jártunk volna, ha májusban már sorra kerül, de így is nagyon örülök. Annak, hogy úgy tudunk – persze ezt folyamatosan tanuljuk is – együtt beszélni egy koncepció-javaslatról, hogy kiderülhetnek



annak a problémái, és kiderülhetnek a sok irányba tájékozódásaink feszültségei. Jó lenne megtanulnunk ezekkel is mit kezdeni, és úgy érteni szót egymással, hogy abból lehesen majd tanterv is, majd tankönyvek, akár alternatívák is, ha ilyen bőségre is futja. Én mindenkinek nagyon szépen köszönöm a szervezők nevében, hogy ilyen kitartóan, a 40 perces időkeret túllépése ellenére is itt voltatok, és részt vettetek ebben a beszélgetésben.

Farmati Anna: Én örömmel hallgattam a kerekasztal-beszélgetést, és annak külön örvendek, hogy megtörtént mégis valami változás. Arról mi nem tehetünk, hogy az állami rendszer olyan, amilyen. Most visszagondolva arra, hogy amikor én szocializálódtam a magyartanárok közösségében, 95–96 tájt, úgy éreztem magam, hogy egy ilyen háborús csatatérre érkeztem, ahol különféle elméletek és tankönyvek keresztüzében találtam magam, úgy, ahogy most Anna, fiatalon. Nagyon örvendek, hogy ebben változás történt, hiszen sokkal kiegyensúlyozottabban gondolkodunk ezekről a kérdésekről, erről hosszasan beszélhetnék, hogy mi mindent hallottam tőletek most, ami nagyon üdítően hat rám így, 20 év elteltével. Én köszönöm, és remélem, hogy tényleg gyümölcsöző lesz a továbbiakban az együttműködésünk.