

Bence Erika–Ispánovics Csapó Julianna**ÚJ ÉRTELMEZÉSI MODELLEK AZ
IRODALOMOKTATÁSBAN¹
AZ AKTUÁLIS VAJDASÁGI GYAKORLAT****1. Programok, tantervek, tankönyvek**

A múlt század utolsó évtizedének politikai és gazdasági válsághelyzeteit követően, amikor esetlegesség és a múlt örökségének módosított továbbvitele határozta meg az irodalomoktatást a vajdasági magyar iskolák kisebbségi tagozatain, csak a kétezres évek első évtizedében jelentkezett reális igény az általános és középiskolai oktatási programok és tantervek reformjára. Az első posztszocialista tantervmódosítási hullám mégis csak 2007–2008 táján érte el az iskolákat. Ennek az egyik hátulütője az volt, hogy az egyes, végképp alkalmazhatatlanná vált; nemcsak elvi, hanem tartalmi és módszertani szempontból is alkalmatlan tankönyvek cseréje megelőzte az új programok érvényessé válását, mivel az Oktatásügyi Minisztériumot is érintő többszörös politikai változások és kádercserék (például a hivatalban levő miniszter lemondása vagy leváltása) miatt az új programokat csak többszöri nekifutásra sikerült legitimálni.

A 2006-ban a belgrádi tankönyvkiadó által megjelentetett hetedik magyar olvasókönyv² és olvasási munkafüzet³ például a régi tantervi korpuszhoz volt kénytelen igazodni – legalábbis a törvény által előírt mértékben⁴ –, noha a szerző elvi és módszertani, sőt esztétikai szempontból is igyekezett teljes mértékben megújítani a tankönyvi koncepciót.⁵

A 2009-es új olvasókönyvből és olvasási munkafüzetből álló tankönyvcsomag – noha időközben módosultak és érvényt nyertek az új tantervi programok – sajátos módon, s feltehetően kiadói megfontolásokból⁶ csak a korábban kiadott módosított változata lett, ami valójában nem tartalmi vagy elvi, hanem külső, szerkesztési változásokat/változtatásokat jelentett.

¹ Mind az első, mind a második társszerző tankönyvíróként is részese a vajdasági magyar irodalomoktatás utolsó két évtizedében zajló folyamatoknak, sőt, az első szerző tagja volt valamennyi tantervírói munkacsoportnak is, amit az illetékes minisztérium, illetve a Magyar Nemzeti Tanács a vonatkozó oktatási programok módosítására, illetve újraalkotására létrehozott. A munkacsoportok működését és gyakorlatát megvilágító belső információk innen származnak, miként a kritikai észrevételek is elsősorban, de nem kizárólag az ő álláspontját tükrözik.

² BENCE Erika: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. 2006. (A továbbiakban: BENCE 2006)

³ BENCE Erika: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára*. Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. 2006a. (A továbbiakban: BENCE 2006a)

⁴ Ez akkoriban mintegy harminc százalékos eltérést jelentett az érvényes tantervi szövegkorpusztól.

⁵ BENCE Erika: *Tanári kézikönyv az irodalom tanításához az általános iskolák 7. osztályában*. Beograd: Zavod za udžbenike. 2007. (A továbbiakban: BENCE 2007).

⁶ A régi, még a szocialista korszak irányelveit és szellemiségét hordozó tankönyveket ugyanis 2006-ban, az új tankönyvcsomag megjelenésével már kivonták a forgalomból. Az olvasókönyvből, olvasási

A később még két (tehát összesen három) kiadásban napvilágot látott olvasókönyv⁷ és a két kiadást megért olvasási munkafüzet⁸ ugyanis a korábbi tankönyvek egyszerűsített, kevésbé elnéző módon fogalmazva: „lebutított” változata lett – legalábbis az olvasókönyv esetében. Az előző ugyanis kifejezetten magas esztétikai és képi minőséggel párosította az új tartalmakat: az ún. műnyomó papírra szedett szöveghez modern, színes és az európai kultúratörténet, a művészeti hagyomány kiemelkedő alkotásait bemutató illusztrációs anyagot kapcsolt. Ennek eredménye egy albumszerű kiadvány volt, ami nemcsak a tanulók irodalmi ismereteit, hanem esztétikai érzékét és képzőművészeti tájékozottságát, ízlését is fejlesztette. A módosított változatot viszont „visszatankönyvesítette” a kiadó, mi több, a szocialista korszak ún. „egy lecke, egy olvasmány” típusú beosztásához is visszatért, azaz nem tematikai és szövegértési szempontok szerint járt el szerkesztés közben.

Feltételezhető, hogy egyrészt anyagi megfontolások álltak a döntés mögött, másrészt időközben elkészültek az általános iskola többi felső tagozatát (tehát az ötödikes, hatodikos és a nyolcadikos irodalomoktatást) szolgáló olvasókönyvek és munkafüzetek is, és a kiadó egységes képre törekedett, amely sorból az irodalmi és képzőművészeti album sajátosságait érvényesítő hetedikes olvasókönyv mesze kitűnt volna.

A következő tantervmódosítási hullám tíz év múltán érte el a szerbiai (így a vajdasági) iskolákat, ami szükségzerű és észszerű megfontolások következménye, hiszen egy évtized nemcsak az oktatásügyben és a neveléskultúrában, de a kultúra alakulástörténetében is olyan hosszú idő, amelynek során gyökeresen megváltozhat az irodalom lét- és hatásformájáról való gondolkodásunk, miként az – a 2010-es évek végén keletkezett irodalmi tantervprogramok, legalább is azoknak nagy hányada mutatja – meg is változott.

A szocialista ideológia egyéni törekvéseket elnyomó gyakorlatának „maradványa” ismerhető fel abban a módszerben, ahogy az új tantervek létrejöttét felügyelő intézmények szervezték meg a munkát, megbízva egy koordinátort, aki munkacsoportot hozott létre, miközben a csoportpszichológiai kutatások⁹ már több évtizede bizonyították, hogy – a kommunista elképzelésekkel ellentétben – a csapatmunka során csökken az egyén teljesítménye;¹⁰ a legtöbb esetben az eredmény színvonala is. A csapatmunka ugyanakkor mérsékeli az egyén személyes felelősségét, hatalmi szempontból pedig kiszűri a túlságosan egyéni, eredeti vagy radikális megoldásokat. Ennek szellemében szerveződött a 2018/2019-es tanterv-

munkafüzetből és tanári kézikönyvből álló új csomag pedig jelentős mértékben megfelelt az új tantervi elvárásoknak (BENCE 2006, 2006a, 2007). Ez elsősorban annak volt köszönhető, hogy a tankönyv szerzője az új tanterveket kidolgozó munkacsoportnak is tagja volt.

⁷ Vö. BENCE Erika: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Első, második és harmadik kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2009. 2015. 2018. (A továbbiakban: BENCE 2009, 2015, 2018)

⁸ Vö. BENCE Erika: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára*. Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2013. 2019. (A továbbiakban: BENCE 2013, 2019)

⁹ Ringelmann-hatás. Maximilien Ringelmann úgy vélte, és kutatásai, kísérletei is ezt igazolták, hogy csapatmunka esetén minden ember kevesebb energiát tesz bele a feladatba. (Gulyás, Turcsányi, s.d.)

¹⁰ Erre rimel a Winston Churchillnek tulajdonított mondás: „Ha nem akarsz megoldani egy problémát, alakíts bizottságot!”

írói munka is, amelynek során a munkacsoport tagjainak többsége „kollektív tevékenységként” tekintett az elvégzendő feladatra, ahol az „egyéni meglátásoknak nincs helye”, és a „tantervírás nem az egyéni karrierépítés helye”. A gyakorlat viszont azt mutatja, hogy a munkának addig nincs kézzelfogható eredménye, csak végtelennek tűnő megbeszélések és egyeztetések sorozatából áll, amíg valaki ténylegesen fel nem veszi a munkát, meg nem írja legalább a fő részeket, azaz a feldolgozandó korpuszt és az értelmezési modelleket tartalmazó egységeket, elfogadva ezáltal jó vagy kevésbé jó vízióját a munkacsoporttal.

Az oktatási reformok a jelölt térségben általában mérsékelt intenzitással és sikerrel mennek végbe. Az említett évtizedben zajló ilyen irányú történéseket – legalábbis a középiskolai reformok tekintetében – akadályozták, illetve késleltették az oktatásügyi miniszter pozícióját érintő többszöri személycserék. Az általános iskolai magyar nyelvű irodalomoktatást megreformáló új tervek így is viszonylag gyorsan elfogadásra kerültek, míg a gimnáziumi és a művészeti középiskolákban előírányozott programok és tantervek, de különösen a szakközépiskolás és a hároméves szakiskolás (inasiskolás) tantervek csak többszöri újrakezdés után nyertek hivatalos legitimációt. Ennek az lett a következménye, hogy míg az általános iskola felső osztályai számára relatíve gyorsan elkészültek az anyanyelvoktatást segítő új irodalmi olvasókönyvek, olvasási munkafüzetek (és a nyelvtankönyvek is), addig a középiskolai irodalmi tankönyvek mind a mai napig nem láttak napvilágot, bár van rá példa, hogy a tankönyv határidőn belül elkészült; kevésbé hatékony gyorsasággal, de végül elfogadásra is került, a kiadását is engedélyezték, mégsem jelenhetett meg.¹¹

A munkacsoportok koordinálásával megbízottak¹² – feltehetően, de nem bizonyíthatóan – minisztériumi utasításra általában nem radikális változtatásokra, hanem csak a tantervek módosítására, frissítésére utasítják a munkatársakat, ami az általános részek (preambulum, curriculum etc.) esetében bizonyos szintig hatékonynak is minősülhet, viszont az irodalmi korpusz és értelmezési módszerei szempontjából vitatható érvényű, hiszen egy évtized is bőven elég ahhoz, hogy alapvető szemlélet-, sőt nemzedéki- és korszakváltások menjenek végbe az irodalom létformájában és alakulásrendjében. Kutatásaink során ezeket a kérdéseket is részletező igénnyel vizsgáltuk.¹³

A fentiekben taglalt hozzáállás eredményeként az általános iskola ötödik és hatodik osztályában alkalmazott anyanyelvi program és tanterv valóban csak kisebb módosítások alá esett; a vonatkozó felsős programok kidolgozására felállított munkacsoport nem minden tagja vett részt benne, és belelátása sem volt a munka folyamataiba. Ez különösen a hatodikos tanterv és a reá épülő tankönyv

¹¹ A probléma vizsgálatának, elemzésének és bemutatásának a tanulmány külön alfejezetet szentel.

¹² Hogy mennyire fontos a koordinátorok és a megbízottak szakmaisága és tájékozottsága, jól mutatja az általános iskolai negyedikes magyar irodalmi tantervi korpusz elrendezettsége – mint negatív példa. A feldolgozandó szövegeket ugyanis a „vers”, a „próza” és a „dráma” címek alá sorolták, összesen ezáltal a formai és a műnemi kategóriákat. És noha az általános iskola negyedikesének – hiszen a tantervek nem is a tanulók számára készülnek – elvileg nem kell e jelenségeket definiálniuk, a tantervírók gondolkodásáról, az irodalom létformájáról alkotott elképzeléseiről annál erőteljesebb képet fest.

¹³ Eredményeit *Az értelmezési szempontok változásai* című alfejezetben mutatjuk be.

miatt volt kérdéses eljárás, mivel az előző időszakban kiderült, hogy a legtöbb hiányosságot és vitatható jelenséget épp ez a program és a reá épülő tankönyvek vetették fel. Leginkább kifogásolható sajátossága az a megközelítési mód, amely révén az irodalmi szöveg olvasását és értelmezését lehetővé teszi. Nemcsak arról van szó, hogy az irodalom életét különálló művek sorozatának gondolja el, hanem hogy ebbe még egyfajta hierarchiát is beépít úgy, hogy a Kosztolányi-életművet kiemeltként kezeli. S legyen valóban ez az életmű a magyar irodalom alakulástörténetének egyik legjelentősebbje, mégsem gondolhatjuk, hogy a tizenkét-tizenhárom éves kiskamasz minden lehetséges kérdésére választ képes adni, miként a „szabadkaiság” mint lokális értelmezési szempont sem minden esetben megszólító erejű.

Hogy a csak kisebb mértékben módosított (ez többnyire néhány¹⁴ kortárs irodalmi szövegnek a sorba illesztését jelenti) tantervprogramokra épülő, először 2019-ben és 2020-ban megjelent olvasókönyvek és olvasási munkafüzetek¹⁵ mégis korszerű koncepció alapján készültek, az nem az említett programoknak, hanem a tankönyvírók személyes hozzáállásának és rugalmas szemléletének köszönhető, s – remélhetőleg – annak is volt hatása, hogy recenzensként és véleményezőként volt rálátásuk – legalábbis a hatodikos könyvek írása során – az időközben elkészült hetedik és nyolcadikos irodalmi tantervekre és modellekre, valamint a hetedik osztályos olvasókönyv is napvilágot látott, amelyben az ötödikes és a hatodikos tankönyvek második társszerzője – az IKT-játékok készítőjeként – ugyancsak részt vett.¹⁶

Az érvényben levő középiskolai magyar nyelvi és irodalmi tanterveknek a 2010-es évek elején/közepén már készültek változatai, amelyeket a korábban említett minisztériumi átrendeződések, illetve az oktatási reform elhalasztása miatt nem alkalmaztak. Majd az évtizedfordulón egy váratlan fordulat a vonatkozó középiskolai tantervek gyors megújítását irányozta elő. Az egykori csoport koordinátorai ekkor vették elő a korábban elkészített, „fiókolt” terveket, s a gimnáziumok első és második osztálya számára írtakat benyújtották az illetékeseknek. Ez

¹⁴ A hatodikos tankönyvben ez tíznél kevesebb szöveget jelent, és nem kapcsolódik értelmezésükhöz a legújabb irodalom felőli megközelítési szempont. Az erre vonatkozó vizsgálatokat a *Régi és új irodalom a tantervekben* alfejezet mutatja be.

¹⁵ ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 5. osztálya számára*. Első kiadás és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2019. 2021. (A továbbiakban: ISPÁNOVICS CSAPÓ, KUKTIN, 2019, 2021)

ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 5. osztálya számára*. Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2019a. (A továbbiakban: ISPÁNOVICS CSAPÓ, KUKTIN, 2019a)

ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 6. osztálya számára*. Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020. 2022. (A továbbiakban: ISPÁNOVICS CSAPÓ, KUKTIN, 2020, 2022)

¹⁶ BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020. 2021. (A továbbiakban: BENCE, KUKTIN, 2020, 2021).

BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára*. Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020a. 2021a. (A továbbiakban: BENCE, KUKTIN, 2020a, 2021a).

nemcsak azért volt problematikus eljárás, mert – a kollektivitás szellemében – tagadja az egyes tervek szerzőiségét és az eredeti koncepciók létét, hanem mert az eltelt több mint fél évtized is hozott olyan változásokat az irodalomról és az alakulástörténetéről szóló gondolkodásunkban, amelyek bevitele fontos lett volna. Emellett nem adott lehetőséget az időközben érvénytelenné vált szempontok korrigálására sem. Legjellemzőbb példája ennek a romantika és a realizmus mint irodalmi irányzatok létformájáról és időbeli hatásáról szóló felfogás megváltozása.¹⁷

2. Módosulások, új oktatási és értelmezési modellek

Természetes, sőt, szükségszerű jelenség, hogy a múlt idővel együtt változik gondolkodásunk, s ezek az átalakulások az irodalom létformájára, értelmezési modelljeire és interpretációira is vonatkoznak. Épp ezért nagyon fontos, hogy a tanterveket releváns időn belül újragondoljuk, megújítsuk, s hogy operatív tanítási programjaink kidolgozását a tanterv értelmezésével kezdjük.¹⁸

A kétezres évek első évtizedében megjelent tankönyvek többnyire nem tartalmaztak hosszabb, az irodalom tanításáról, illetve megértéséről szóló szerzői bevezetőt. Az olvasókönyv és az olvasási munkafüzet is az első fejezet első tanítási egységével kezdődött. Változást az évtized vége, illetve a 2010-es években megjelent újabb kiadások hoztak. Kivétel ez alól az általános iskolák hetedik osztályára vonatkozó *Tanári kézikönyv*,¹⁹ amely tanulmány terjedelmű bevezetővel nyit.²⁰ Ez érthető, hiszen a kézikönyv a tanároknak szól, célja pedig az oktatás hatékonyságának fokozása, amihez az elméleti szempontok és a legújabb trendek ismertetése is szükséges. A 2007-es bevezető ezért leginkább a régi módszerek, mint amilyen az életrajzi alapú megközelítések, illetve az ún. szubsztancialista szemléletek idejét múlt jellegére, oktatásban való alkalmazhatatlanságára hívja fel a figyelmet. E módszertani szemléletváltás kulcsszava a szövegközpontú irodalomértés, hivatkozási alapja pedig Roland Barthes,²¹ Szegedy-Maszák Mihálynak az irodalmi műről mint folyamatosan megtörténő eseményről szóló felfogása,²² illetve a szerző saját kutatásai.²³

¹⁷ Ezt bővebben *A középiskolai tankönyvek és tantervek* fejezet fejti ki.

¹⁸ Vö. BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára*. Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2021. 2023.

¹⁹ Vö. BENCE Erika: *Tanári kézikönyv az irodalom tanításához az általános iskolák 7. osztályában*. Beograd: Zavod za udžbenike. 2007.

²⁰ Ua. 3–6.

²¹ Vö. BARTHES, Roland: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. (Fordította: Babarczy Eszter, Kovács Sándor, Mihancsik Zsófia, Romhányi Török Gábor.) Osiris, Budapest, 1996.

²² Vö. SZEGEDY-MASZÁK Mihály: „Minta a szönyegen”. *A műértelmezés esélyei*. Balassi, Bp., 1995.

²³ Vö. BENCE Erika: *Társzművészetek, rokon diszciplínák a magyar irodalom oktatásában*. In: Szerk.: Dr. BERTÓK Rózsa–BÉCSI Zsófia–FÉBERT Zsófia és mások: *Pedagógusélet. Válság – váltás – változás – változtatás – tolerancia és a globalizáció kérdéskörei a tanári gyakorlatban. Tanulmányok az oktatás köréből*. Ethosz Tudományos Egyesület. Pécs, 2009. 43–50. (A továbbiakban: BENCE 2009) BENCE Erika: *A szövegszerű világtapasztalat jelenségei az oktatásban*. In: Szerk.: BARKÓCZY László–HAJDICSNÉ VARGA Katalin: *Nevelés és társadalom: Hagyomány és megújulás. Képzés és Gyakorlat V*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar. 2011. 76–85. (A továbbiakban: BENCE 2011)

Az általános iskolák 7. osztályában alkalmazott *Olvasási munkafüzet* 2013-as új kiadása is tartalmaz bevezetőt, ami az említett *Tanári kézikönyv* előszavának rövidített változata: módosítás csak annyi esett rajta, hogy a szövegközpontú világértésre vonatkozó törekvéseket egy újabb keletű hivatkozással erősíti meg.²⁴ Az adott időszakban az irodalom oktatásának kulcskérdése volt tehát a hagyományos módszertani megközelítések felülírása és a szöveg értelmezésére fektetett hangsúly. A nyolcadikos olvasási munkafüzet szerzője is ezt a szempontot emeli ki a feladatsorok elé illesztett rövid bevezetésben.²⁵

A fent említett tanári kézikönyv bevezetője még egy fontos szempontot erősít a hagyományos vagy elavult irodalomoktatási szempontok ellenében.²⁶ Ez a szövegközi tapasztalatok, illetve a korrelatív, társművészeti összefüggések szövevényében való értelmezés és irodalomértés módszere, ami a későbbi hetedikes és nyolcadikos irodalmi tantervek projektalapú koncepciójának előképe volt.

2. 1. Az értelmezési szempontok változásai

Egy évtized változásai épp elegendőek ahhoz, hogy a korábban újnak és haladónak gondolt irodalomértési modellek és a reájuk építkező oktatási módszerek is meghaladottnak, kevésbé korszerűnek minősüljenek. Nem véletlen, hogy a 2020-ban megjelent hetedikes *Olvasókönyv* bevezetője – amelyet az első társszerző írt, s amely a szöveg végén megszólítja ugyan a tanulókat is, de inkább a tanárok számára készült – erre, azaz a elvi alapvetések és elgondolások gyors változására hívja fel a figyelmet: „Az érvényben levő nyolcadikos tantárgyprogram, amelynek alapján ez a tankönyv íródott, már nemcsak korpuszt tartalmaz, hanem egy célszerűen félépített koncepció szerint kontextualizálja a jelenségeket: összefüggésekben láttatja az irodalmi szövegeket, amelyeknek fogalomkörébe nem csak a szépirodalom tartozik. Korábban nagy előrelépést jelentett a szövegközpontú irodalomoktatás szemlélete az elavult életrajzi megközelítésekhez viszonyítva, a tantárgy-korrelációk felfedése a kapcsolatokat figyelmen kívül hagyó módszerekkel szemben. De a mai életvezetési struktúrák és a digitális világ kihívásai közepette ezek a módszerek sem elég korszerűek ahhoz, hogy a befogadót, ez esetben az általános iskolás tanulót megszólítsák, értő irodalom- és szövegolvasóvá képezzék és neveljék, ezáltal a körülöttünk levő világ történéseinek és jelenségeinek megértésében segítsék”.^{27,28} Az olvasókönyvhöz társuló *Olvasási munkafüzet* már kettős bevezetővel él, az első a tanároknak szól, amelyben a „választás lehetőségére” irányítja a figyelmet szerzője,²⁹ míg a második, amely a tanulóknak szól, radikális

²⁴ Vö. MÁRFAI MOLNÁR László: *Folyóirat-kultúra*. Létünk, 2011/1. (41.) 49–55.

²⁵ TOLDI Éva: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 8. osztálya számára*. Első és második kiadás. 2008. 2013. 3.

²⁶ BENCE 2007.

²⁷ BENCE, KUKTIN 2020, 2021. 3.

²⁸ Az új tantervekre épülő ötödikes és hatodikos irodalmi tankönyvek szerzői, Ispánovics Csapó Julianna és Kuktin Erzsébet arányosan felosztották egymás között a tanítási egységek megírását. A hetedikes és nyolcadikos tankönyvek valamennyi egységét, így a szerzői bevezető szövegeket is Bence Erika írta. Kuktin Erzsébet az IKT-játékokat készítette.

²⁹ BENCE, KUKTIN 2020a, 2021a, 3.

módon igyekszik változtatni a korábbi gyakorlaton, amelynek értelmében a munkafüzet az olvasókönyv egységeit kiegészítő feladatlapokat és feladatsorokat tartalmaz. Ez a könyv, a tanárokat megszólító első bekezdés üzenete szerint „alternatív olvasókönyvként” is működhet, amelynek „az egyes számú könyv a szöveggyűjteménye”,³⁰ illetve mint a későbbiekben fogalmaz: „Az olvasókönyv rugalmasan közvetíti az érvényes hetedik osztályos magyar nyelvi és irodalmi tanterv szabványait és szövegkorpuszát. A munkafüzet ugyanennek a kiterjesztése, kontextualizációja, más utakat is kínáló és felvető változata”.³¹ A koncepció a kanonizált vagy a sablonos szövegértelmezések téves gyakorlatát próbálja meg kiiktatni, és azt a felfogást kívánja erősíteni, hogy az irodalmi szövegek értelmezése sokféle modell szerint, összefüggések hálózatában lehetséges, azaz irodalomórán is sokféle módon lehet megközelíteni az olvasott és elemzett alkotást. Épp ezért irányított kérdésfeltevések és definiáló eljárások helyett ún. „modelleket” mutat be, amelyek révén megközelíthetővé válhat a többjelentésű irodalmi szöveg egy-egy jelentésrétege. A szerző ezzel korrigálja az előző tantervek kevésbé hatékony és téves irányvonalait, amelyek szellemében a tanterv nem modell- és projektelképzeléseket tartalmaz, hanem kötelező írók és művek listáját, amelyhez ún. választható és ajánlott szövegeket társít.

A korábbi elképzelés mögött az a – gyakorlat nem igazolta – (a tantervíró bizottság egyes tagjai által forszírozott), (ál)naiv meggyőződés húzódik, hogy a tanár majd a „kötelezőn túl” is igyekszik változatos módon bemutatni a témát, az elemzett szöveg működtette jelentéseket: a megismert korszakot, műfajt, formát, alakzatokat etc., s nem csak a teljesítendő feladat (a kimenet) és a kísérettségi tesztre való felkészülés vezérel. A valóság viszont az, hogy egyetlen olyan operatív terv, óravázlat, adat, továbbképzési programok keretében tartott előadás vagy csak utalás sem ismert arra vonatkozóan, hogy valaki élt volna a tananyag kiterjesztésének, gazdagításának, több szempontú megtárgyalásának ezzel a módszerével, s hogy azt bármilyen vonatkozó intézmény preferálta volna. Mi több, a megreformált, azaz 2020-as programtervekre érkezett recenziók szinte „követelők” a világosan elkülönülő „kötelező anyagok” kijelölését.³² Ennek magyarázata a kö-

³⁰ Uo.

³¹ Uo.

³² Anonim: „... szerintem világosan ki kell emelni a kötelező szövegeket, és ajánlani a kiegészítőket. Az útmutató kellene, hogy tartalmazza ajánlásként a tematikus egységeket. A hatodikos tantervben részletezik a RJR-modellt, a hetedikos útmutatóban lenne a helye a Szövegek és kapcsolódási pontoknak, projektmunkának vagy portfólió készítésének. Ebből kifolyólag az útmutatóban arra is ki kellene térni, hogy szerintetek hogyan kellene ezeknek a projekteknek illetve portfólióknak kinézni. Ötletem adni, hogy a tanárok megértsék, hogy mire is gondoltok.” A korpuszt kidolgozó munkatárs erősen felháborodott válasza: „Jó lenne, ha már megértené végre a [recenzens], hogy az, amit én a „kötelező” egység keretén belül kidolgoztam – azokon nem kötelező szövegek, vagy olvasmányok (ahogy régen nevezték) sorát kell érteni, azok jelenségek, témakörök, világértési modellek, összefüggések, „szövevény”-modellek. Elutasítom, hogy ezeket az összefüggéseket és modelleket lebontsuk „kötelező szövegek”-re, és mindent nyomjunk be az ún. modulokba, az útmutatót jelentő megjegyzések rovatba, amellyel a kutya sem foglalkozik”. A recenzens által előírányzott javaslat visszatérést jelent az „egy olvasmány – egy lecke”-típusú irodalomtanítási modellhez, a tanárt pedig felmenti az elsajátítandó ismeret kontextualizálásától. Gyakorlatilag nem kötelezi arra, csak

vetkező: „A KÖTELEZŐ SZÖVEGEN azt értjük, hogy mindenkinek meg kell való-
sítani: falun, városban, jó és rossz diáknak egyaránt, mert erre fognak vonatkozni
a záróvizsga kérdései vagy pár év múlva az évvizsga TESZT³³ kérdései (erről is be-
szélnék már). Mert NEM KÉSZÜLHET A TESZT A KIEGÉSZÍTENDŐ SZÖVEG-
GEL KAPCSOLATBAN. Mert nem tudni, ki mit választ. A tanárnak is világosan
tudnia kell, hogy mi a kötelező szöveg, meg a diáknak is. Szerintetek a fentieknek
mindegyiknek kötelezőnek kell lenni?”³⁴

Az irodalom oktatásának korszerűtlen eljárásai nagyon mélyen vertek gyö-
keret a vajdasági magyar irodalomoktatásban; az idézett gyakorló tanári hozzáál-
lás és a recenzensi vélemény (sőt, annak tipográfiai megformáltsági is) arról ta-
núsodik, hogy az oktatás hagyományos és formális módszereitől való elszakadás
csak hosszadalmas, nehézkes folyamat során lehetséges. Sikeréhez a tanári és ok-
tatói magatartások gyökeres átalakulására, az irodalmi szövegfeldolgozás korsze-
rűtlen és pozitívista³⁵ eljárásaitól való eltávolodásra, az ismerethalmozó tanulás
helyett a kreatív megértés, a kritikai gondolkodás és a kutatói magatartás prefe-
rálására van szükség.

A 2020-ban napvilágot látott olvasási munkafüzet, amit szerzői alternatív
olvasókönyvnek tekintenek, a tanulókat – Peter Weir a *Holt költők társasága*
című 1989-es filmjére hivatkozva, valamint Keri Smith *Nyírd ki ezt a naplót!*
(2007) című könyvének alapötlete nyomán – „meghívja” a tanulókat az értő olva-
sók és a tájékozott irodalomkedvelők társaságába. A virtuális formáció a „Merj
gondolkodni!” horatiusi/kanti felfogás értelmében az önálló és kritikai gondolko-
dásra, a korszerűtlen és a retrográd magatartások elutasítására szólít fel, ezt tartja

hivatástudatára és a lelkiismeretére hagyatkozik, amikor az irodalomtanítási módszerek újszerű-
ségét, változatosságát, az alternatív utak lehetőségét felajánlja.

³³ Jellemző, ahogy a véleményt és a javaslatokat megfogalmazó személy „démonizálja” a kísértetségi-
nek nevezett záróteszt követelményét, eljárását, a teszt létrejöttét és alkotóit. Mintha a teszt feladat-
sorait nem a minisztériumi standardoknak megfelelően, az érvényben levő tantervekre alapozva, a
tanterv- és tankönyvírók, egyetemi és gyakorló tanárok köréből kiválasztott személyek írnák.

³⁴ Anonim, 2019.

³⁵ Ennek egyik legjellemzőbb példája a 2006-os kiadvány előtt forgalomban levő hetedik-es olvasó-
könyv Móricz Zsigmond *A hét krajcár* című novelláját feldolgozó egysége, ahol az értelmezést elő-
segítő kérdések egyike így hangzik: „Kik a novella szereplői?” (Varga, 1992). Tehát csak fel kell so-
rolni a szereplőket. Az érvényben levő hetedik-es tanterv és olvasókönyv is a Móricz-novella révén
modellálja a jelölt kisepikai prózaműfajt, de azt a szöveg működésének vizsgálata, elbeszélői szóla-
mainak és jelentésrétegeinek feltárása, értelmezése révén képzelet el. Hagyatkozik a tanulók koráb-
ban szerzett ismereteire, azoknak felhasználására és alkalmazására szólít fel, illetve arra biztat, hogy
a szöveg elemzése, a levonható következtetések alapján a tanuló legyen a fogalomalkotó: a szöveg és
megértése alapján ismerje fel, sajátítsa el, és fogalmazza meg a novella mint kisepikai prózaműfaj
működési karakterisztikáit. A hetedik-es irodalmi olvasókönyv és munkafüzet soha nem ad kész de-
finíciókat, hanem a szövegértelmezés, az interdiszciplináris és -mediális összefüggések vizsgálata
révén a tanulóknak magának kell eljutnia ezekhez a felismerésekhez, és a kiegészítendő leírást, meg-
határozást vagy jellemzést összefüggő, értelmes, kész szöveggé alakítani. A tanítási egységhez és
könyvbéli fejezetekhez járuló képzőművészeti anyag (Van Gogh *Szoba Arles-ban* című festményé-
nek változatai, és a hozzá fűződő ismertető), sem a novella (az elbeszélés és a rövidtörténet) alaku-
lástörténetére való – főleg példákra mutató – rövid kitekintés, de még az IKT-játékok sem az illusztrá-
ció vagy a szórakozás, hanem a megerősítés és a funkcióba állítás célját szolgálják; azt mutatják
meg, a megismert és az elsajátított jelenségek hogyan jelennek meg irodalmon kívüli formákban,
hogyan működnek a valóságban.

a modern irodalom és világértés legfontosabb feltételének. Kár, hogy a kiadó az esetleges szerzői jogdíjak – utánajárást igénylő, de nem lehetetlen megszerzése – miatt nem vállalkozott a Weir-film leghatásosabb jelenetképeit illusztrációs anyagként felhasználni. A bevezető szerzője nem rendbontásra szólít fel, hangsúlyozza az „asztalra való felállás” metaforikus értelmét, amikor kijelenti: „Elég, ha csak gondolatban állsz fel arra képzeletbeli asztalra!”.³⁶ Az olvasási munkafüzet az irodalmi szöveg befogadásának és megértésének kreatív eljárásaira ösztönöz, például úgy, hogy az olvasottak háttérének és összefüggéseinek kikutatására, továbbbolygatásra szólít fel projektfeladatok és az „Olvass még!” rubrika formájában. Ez a módszer a hatodikos olvasókönyvre és olvasási munkafüzetre is jellemző.³⁷ Az alternatív olvasókönyvként is működtethető munkafüzet ahhoz is lehetőséget biztosít a tanulók számára, hogy egy-egy fejezetét maguk írják meg. A könyv utolsó harmadában elhelyezkedő *Ez a Te oldalad* felcímmel rendelkező és a virtuális valóság, illetve a cyber space témáját körüljáró egység³⁸ a *Te munkád kerül ide!* és a *Rajta! Légy Te a tankönyvíró!* felhívásokkal motiválja a munkát, amelyhez útmutatást ad, és a korábban elsajátított ismeretekre és tudásanyagra, valamint a tantervi és tankönyvi koncepció által preferált kreatív hozzáállásra hagyatkozik. Részben hasonló módszert érvényesít a következő tankönyvi rész is, amely az olvasókönyvnek a futball jelenségét feldolgozó egysége és szövegei (Nick Hornby *Fociláz* és Darvasi László *Állatok a labdarúgásban* című műveinek részlete) változatos és több szempontú megértéséhez állít fel újabb értelmezési modelleket. Itt a tanulók innovatív munkája egyrészt úgy érvényesülhet, hogy futballszójegyzéket és a Hornby-szöveg alapján angol-magyar futballsótárt írhatnak, másrészt felajánlja az önálló témaválasztás lehetőségét is abból az elgondolásból kiindulva, hogy – bár a jelenség hozzátartozik a tájékozottság és a korszerű műveltség ismérveivel – nem mindenki futballrajongó. Utóbbi esetben az *Írd le az általad kedvelt vagy választott sport lényegét! Bizonyítsd érvekkel jelentőségét, hasznosságát vagy szépségét! Legalább három érved legyen!* feladattal fordul a diákokhoz.³⁹

Az olvasási munkafüzet záró egysége nemcsak összefoglaló ismétlést szolgáló feladatsort tartalmaz, hanem *Ezek is a Te oldalaid* címmel a hetedikes tananyagról és tankönyvekről alkotott véleményeknek és a kritikai észrevételeknek is helyt ad, amikor a szerzője rangsorok, pozitív és negatív toplisták összeállítására kéri fel a tanulókat.⁴⁰ Végül – Keri Smith játékkönyvének néhány ötletét átvéve – a (groteszk) játékosságnak is teret enged a kötet, amikor firkáláshoz, döfködéshez, pecsételéshez, tépkedéshez is lapokat biztosít, sőt, felszólítja a diákokat, hogy húzzák át golyóstollal azokat az oldalakat, amelyeket nagyon nem szerettek. Természetesen számol azzal, hogy a kamaszlélek mibenlétének megfelelően lesznek (vagy lennének) olyan tanulók is, akik mindent elutasítanak és át-

³⁶ BENCE 2020a, 2021a, 5.

³⁷ Ez az, amiről a recenzens úgy gondolja, hogy a „hetedikes útmutatóban volna a helye”. Vö. 12.

³⁸ BENCE, KUKTIN 2020a. 2021a, 164–168.

³⁹ BENCE, KUKTIN 2020. 2021a, 171.

⁴⁰ BENCE, KUKTIN 2020. 2021a, 180–185.

húznak, ezért több alkalommal is felhívja a figyelmet a korrekt magatartás szükségességére, az ízlések és a vélemények különbözőségére, az érvek fontosságára véleményalkotás közben.

2. 2. A munkafüzet problémája és a nyolcadikos olvasókönyv/olvasási munkafüzet példája

A hetedikes olvasási munkafüzet tanítási egységeinek szerzője a könyv utolsó blokkjának beiktatásával a tanítás és a tanulás interaktív módszerének megteremtésére tett kísérletet, feltételezve, hogy a digitális korszak elektronikus eszközei változatos lehetőségeket nyújtanak az oktatás résztvevői közötti kapcsolatteremtéshez. Előfeltevése az volt, hogy a tanárok és a tanulók is felveszik a kapcsolatot a szerzőkkel, a szerkesztőkkel, illetve a tanítás más résztvevőivel; a kiadó közvetítésével vagy közvetlenül fordulnak a szerzőkhöz kérdéseikkel, véleményükkel, korrekt tapasztalatokon alapuló bírálataikkal. Esetleg még a jelölt kiadvány felvetette diskurzus, kérdőívek, ranglisták eredményeiről is tájékoztatják az érdekelteket. Eerre azonban sohasem került sor, aminek legkézenfekvőbb oka, hogy a munkafüzet említett fejezetei sok esetben ismeretlenek maradnak a diákok előtt, sőt, maga az olvasási munkafüzet is, mivel a törvény értelmében „nem kötelező” megvenni. A másik ok, amiért évek óta elmarad a várt visszajelzés, az a tanári körben tapasztalható ellenérzés az olvasási munkafüzet iránt. Feltételezhetően ez abból ered, hogy azok a tanárok, akik nem nyitottak az újra és a változásokra, a munkafüzetben nem lehetőséget, nem a módszerek kiterjesztését, hanem többletmunkát látnak, például: „Nincs elég idő [óra] arra, hogy a munkafüzet példáit is átvegyük!”, vagy: „Minek bajlódni vele, ha a kísérettségi (záró vizsga) tesztben úgysem lehet a munkafüzetből származó feladat, mert tiltja a minisztérium!”

A fenti, a közösségi médiából vett típuskommentek a vajdasági magyar irodalomoktatás több hiányosságáról, regresszív tendenciájáról is tanúskodnak, elsősorban arról, hogy a 21. század harmadik évtizedében is milyen mértékben tartják magukat régi beidegződések, hogy ilyen szempontból alig képes előbbre mozdulni vagy fejlődni, másrészt, hogy nemcsak a tanárok, de a hivatalos intézményi megbízottak is milyen mértékben felületeseek és tájékoztatlanok bizonyos kérdésekben. Semmilyen módon sem állja meg a helyét ugyanis az az állítás, hogy a „munkafüzetből” nem lehet kérdés a zárótesztben. Ugyanis az iskoláztatás egyetlen szintjén, egyetlen tantárgyból sem a „tankönyvet” kell teljesíteni, így az irodalomoktatás kimenete sem az olvasókönyvek anyagának átvételével azonos. Az irodalom oktatása a vonatkozó programokon és tanterveken, miként a sikerességét felmérő záróvizsga feladatai is ezeken a standardokon alapulnak. Az sem helytálló észrevétel, hogy a tesztfeladatok „csak az olvasókönyvből lehetnek”. A tesztírók valójában nem magát a záróvizsgán használt tesztlapokat készítik el, mint arról a széles körben elterjedt téves információ szól, s főleg nem (elsősorban) a könyvekből veszik a feladatokat, hanem meghatározott követelmények (típus, jelleg, nehézségi fok etc.) szerint íródott feladatsorokat készítenek, amelyek a tantervi koncepciót és korpuszt követik, de elvileg ismeretlen (vagyis a tankönyvben nem szereplő) szöveg is szerepelhet az elemzési vagy példaanyagban.

A minisztériumi szabványok valóban előírják a „kötelező szöveg” kategóriáját, de a tantervi program nem redukálódik ezeknek a felsorolására, hanem tematikus egységek, projekttémák összefüggésében helyezi el őket. Amíg a tanterv kontextualizálja, interdiszciplináris és multikulturális összefüggések hálózatában értelmezi ezeket az szövegeket, addig a gyakorló tanárok jelentős része – miként arról több oktatóvideó is tanúskodik⁴¹ – ragaszkodik az írói életrajzot előtérbe helyező, tartalmat, cselekményt tárgyaló, és ezeknek a vázlatára (mint az értelmezés eredményére) hagyatkozó módszerekhez.

Az újabb oktatási és értelmezési modellek, valamint az olvasási munkafüzet ignorálásának gyakorlatát figyelembe véve, a nyolcadikos olvasókönyv és olvasási munkafüzet írásakor a szerzők (ez leginkább az első társszerzőre vonatkozik, mivel ő írta a tanítási egységeket) változtattak azon a koncepción, amelyre a hetedikes tankönyveket építették. Noha az előző osztályokban alkalmazott tankönyvek is a szövegértés kreatív és interaktív módszereit részesítik előnyben, mi több, a hetedikes munkafüzet alternatív olvasókönyvként is használható, és az olvasókönyv is tartalmaz olyan feladatokat, amelyek korábban csak a munkafüzetben szerepeltek, de nagyrészt mindkettő őrzi még a hagyományos olvasókönyv és szöveggyűjtemény, illetve a munkafüzet jelleget. A nyolcadikos olvasókönyv ettől

⁴¹ Forrás: Magyar Nemzeti Tanács hivatalos oldala. <https://tavoktatas.mnt.org.rs/>

Az oktatóvideók a 2020/2021-es tanévben, a Covid-járvány idején, a távoktatás segítése céljából készültek. Az eredetileg kiváló elképzelés eredményei azonban felemásak, leginkább azért, mert az aktuális oktatási programokat nem hangolták össze az operatív tervekkel, a tanmenetet készítő nem értelmezték a tanterveket. A koncepciót figyelmen kívül hagyva, a tantervet lebontották „egy lecke – egy olvasmány” típusú egységekre, nem véve figyelembe, hogy a tanterv és a tankönyv is kontextualizálja, illetve egymásra épülő, visszakövethető és folyamatosan működtetett tudásanyaggal építkezik, ezért nem célszerű megbontani azok építkezési rendjét. Az egyes modellek és tematikai blokkok hivatkoznak az előttiük levőre, úgy épülnek fel a tanítási egységek, hogy működtetik a korábban szerzett ismereteket.

Még nagyobb baklövésnek tarthatjuk azt, hogy a nyolcadik osztály számára készült oktatói videók jelentős része nem az érvényben levő, hanem a korábbi tanterv egységeit dolgozza fel. Magyarazata, hogy a tankönyv, részben az időközben kirobbant járvány, részben a kiadó halogatása miatt csak a 2021/2022-es tanév idejére jelent meg, noha kézirat már korábban kész volt, illetve hogy a tanárok közül sokan ragaszkodtak a régi beidegződésekhez. Emellett továbbra is érvényben volt (illetve van) az a korszerűtlen elképzelés, hogy a tantárgyi oktatás megvalósulása nem az előírt kimenetek, kompetenciák elérését, létrejöttét jelenti, hanem a tankönyvi anyag elsajátítását, átvételét. A törvény szerint viszont nem a tankönyv (az az oktatás segédeszköze), hanem a tanterv követelményeit kell teljesíteni.

Jellemző az az oktatóvideó, amit a nyolcadikos olvasókönyv is kevésbé célravezető modellként mutat be, s amely Mikszáth Kálmán *Bede Anna tartozása* című novellájának értelmezése céljából készült. A prezentáció a következő pontjait rögzíti a szövegolvasásnak és -értelmezésnek: az íróról, a műfajról, a novella szerkezetéről, a novella vázlatáról, összegzés. A modell több szempontból is téves, de leginkább azért, mert a műfaji szerkezet és a cselekmény felvázolásával egyenlíti ki a szövegértést, holott minden klasszikus novellai szerkezet ugyanazt a sémát mutatja, miközben nem biztos, hogy ennek alapján fény derül a szövegvilág bonyolultságáról, a szöveg balladai hátteréről, a szekunder jelentéstartalomról, ami egyáltalán nem a bírák előtt álló Bede Erzsébet történetéről, hanem a nővére tragédiájáról szól. A formális elemzés nem mutat rá arra a szövegközi diskurzusra sem, amit a Mikszáth-novella a 18. század végi, 19. század eleji hagyománnyal folytat, például: Csokonai népies dal-költészetével.

már messze eltávolodik. Kettős (a tanárokat és a tanulókat is megszólító) bevezetőjében a szerző leszögezi,⁴² hogy az olvasókönyvhöz tartozó olvasási munkafüzet alternatív olvasókönyvként szolgál, és hogy az olvasókönyv nem tartalmaz kész értelmezési sablonokat, sem a poétikai jelenségeket leíró definíciókat, „[...] ehelyett a szövegértelmezésből levonható tapasztalatok összegzésére, az önálló fogalomalkotás eredményére törekszik. Egyáltalán nem tartja kreatív tudásnak a definícióismeretet és idézésének készségét. Nem vezet különösebb eredményre, ha a tanuló el tudja mondani, milyen a klasszikus novellai szerkezet, de még az sem, ha ezt fel tudja vázolni, vagy le tudja írni. Ugyanígy: az egyes poétikai jelenségek, stilisztikai alakzatok szövegben való felismerése sem lényegalkotó és jelentésfeltáró tudás. A „van benne metafora”-, a „jól lehet tanítani a szövegben a színesztéziákat”-megállapításoknak nincs értelme, mert nem csupán a klasszikus novellai szerkezet milyenségének, a metafora és a színesztézia fogalmának elsajátítása a cél; önmagukban nem is vezetnek el a szöveg működésének megértéséhez”.⁴³ „Az irodalom »számít rád!« – szólítja meg a nyolcadikosokat a bevezető írója, és kreatív hozzáállásra ösztönzi őket: „[...] ne keresd és ne fogadd el a kész válaszokat! Ne hidd azt, hogy a Te értelmezésed nem lehet releváns egy irodalmi szöveg jelentés-összefüggéseinek feltárásában. Olvasókönyved egységei csak *értelmezési modelleket, kontextusokat* (a szövegek, azaz textusok köré épülő összefüggéseket) kínálnak fel, de a Te közreműködésedre és intellektusodra is szükség van ahhoz, hogy a szöveg „létrejöjjön”, azaz *jelentést nyerjen*. Ezért tartja úgy az irodalomtudomány, hogy az irodalmi mű „folyamatosan megtörténő esemény”: azaz a befogadó (az olvasó) tudatában, a Te értelmezésedben nyer végleges formát. És ez a „végleges forma” egyénenként más és más lehet”.⁴⁴

Nemcsak az olvasási munkafüzet, hanem a nyolcadikos olvasókönyv is tartalmaz négy ismétlést, az ismeretek felelevenítését és megerősítését szolgáló feladatlapot. Az első három a tanulóknak a korábbi osztályokban (de leginkább a hetedikben) szerzett ismereteit, poétikai tudását eleveníti fel, a negyedik a regény műfajáról, működéséről szóló kibővített ismeretek megerősítését szolgálja. Hasonló felidéző, illetve összefoglaló ismételések szerepelnek a munkafüzetekben is. A tanulókat minden alkalommal közvetlenül szólítják meg a feladatírók, hangsúlyozva azt, hogy nemcsak az irodalom olvasása, a poétikai ismeretek tanulása, hanem az ismételés is lehet játék és szórakozás, ezért az ismételést szolgáló fejezetek fel- vagy alcímeként szerepel az *Ismételés lehet szórakozás!*-, illetve az *Irodalom lehet szórakozás!*-felhívás, tipográfiailag is kiemelve. Ugyanígy megoldásokat alkalmaz a tankönyv, ha motivációs és megerősítő odafordulásokat, megszólításokat iktat a feladatsorba. Például: „*Teszteld a tudásod! Alkalmazd az ismereteidet! Tekintsd játéknak és szórakozásnak az ismételést!*”.⁴⁵

A nyolcadikos olvasókönyv tanulókat megszólító bevezetőjének címe *Írjunk együtt olvasókönyvet!*, ami nemcsak a tanulók kreativitására és együttműködésére apellál, hanem – mint a hetedikes olvasási munkafüzet esetében – a

⁴² BENCE 2021, 2023.

⁴³ BENCE 2021, 2023. 4.

⁴⁴ BENCE 2021, 2023. 6.

⁴⁵ BENCE, KUKTIN 2021a, 2023a. 131.

visszacsatolás, a véleményalkotás, a diskurzus és a bírálat lehetőségét is felkínálja. Okulva a hetedikes könyvek esetéből, már nem a közvetett kapcsolatteremtésben bíznak a szerzők, hanem mind az olvasókönyvnek, mind az olvasási munkafüzetnek e-mail-címet alkottak és nyitottak, ami a bevezető fejezet végén szerepel mindkét könyvben. Az elmúlt három év alatt, amióta forgalomba kerültek, a megadott címekre egyetlen elektronikus levél sem érkezett.

2. 3. Régi és új a tantervekben és a tankönyvekben

A tanulmány írásának idején még kiadatlan, de nyomdakész formában levő, a középiskolák második osztálya számára készült irodalomkönyv – ami a szöveggyűjtemény és a munkafüzet karakterisztikáit is érvényesíti – két bevezető szöveggel rendelkezik.⁴⁶ Mindkét szerző kifejti saját meglátásait, elképzeléseit és koncepcióját a tantervi követelmények megvalósításáról.

A vonatkozó irodalmi korpusz a 18. század utolsó harmada és a 19. század magyar irodalmát öleli fel, azt az európai irodalmi kultúra alakulástörténetének összefüggéseiben láttatva – mutatva be az azonos és az eltérő utakat, a szinkron és a digresszív jelenségeket. Mindkét szerző tárgyalja vagy kitér az ún. régi irodalom tanításának problematikájára; kortárs irodalommal való összefüggéseire, diskurzusára, a társművészetek és a nem művészeti diszciplínák szerepére a kultúratörténetben, a popkultúra jelenségeinek fontosságára a modern irodalomértésben, illetve a digitális korszak vívmányainak alkalmazására. Ezeket a kérdéseket a következő alfejezet részletesen is tárgyalja. Az általános iskola felső osztályaiban történő, az (alakulás)történeti szempontokat kevésbé érvényesítő irodalomoktatási modellek (mint amilyen a kontextualizáció és a projekt témák feldolgozása) esetében a jelölt elvi alapvetések azért jelentősek,⁴⁷ mert a szerzők itt fejtik ki azokat a meglátásokat és elveket, amelyek már a hetedikes és nyolcadikos irodalmi tankönyvek létrejöttét is formálták. Ezek közül a legfontosabb, hogy az irodalmi szövegekhez „mindig az újabb irodalom perspektívájából” lehet és kell közelíteni, mert a régi korok „befogadói háttére és elvárási horizontja már nem létezik”, rekonstruálni és így a szövegeket megérteni csak jelen világunk értelmezési modelljei szerint lehet, amihez sok segítséget nyújtanak a kortárs irodalmi reflexiók.⁴⁸ Ezért van az, hogy a tankönyvek a klasszikus irodalmi művek és jelenségeik megértését is a kortárs irodalom kontextusában, onnan kiindulva vezetik le. Itt hangsúlyozni kell, hogy az általános iskolai irodalomoktatás sem irodalomtörténeti, se kronológiai szempontokat nem érvényesít a szövegkorpusz feldolgozásában. Ennek függvényében ezért teljesen érvénytelenek azok a megjegyzések, amelyek az általános iskolában szereplő régi (főleg 19. századi szövegek) megértését vonják kétségbe: „túl nehéz” a tanulók számára, „tele vannak régies és latin kifejezésekkel” etc. Egyik jellemző esete ennek a 2018-ig használt

⁴⁶ BENCE, CZINI s. d.

⁴⁷ Uo.

⁴⁸ Uo.

hetedikes olvasókönyv első, a „játék” témáját körüljáró fejezete, amelynek második egységében, *Belépés az arénába* cím alatt részlet szerepelt Madách Imre *Az ember tragédiája* című drámájából. Ezt sokan kifogásolták, sőt, felháborodottan tiltakoztak ellene: a *Tragédiát* nem lehet általános iskolában tanítani. Miközben szó sem volt erről. Az olvasókönyv vonatkozó fejezete a különböző játékmódokat tárgyalta és értelmezte a színpadi játéktól az ókori gladiátorjátékokon és a bika- adalokon át a modern sport- és a számítógépes játékokig. A témába a különböző diszciplínák (képzőművészet, irodalom, film, informatika) révén nyújtott betekintés eredményeképp a tanulók különböző játékfogalmakkal, -formákkal és -jelentésekkel ismerkedtek meg, összefüggéseket értelmeztek, például azt, hogy az ókori gladiátorjátékok és a modern kori küzdő- vagy csapatsportok milyen kapcsolódási pontokat jelentenek, miképp reflektálnak egymásra és saját korukra.⁴⁹

A „régí és az új irodalom” szembeállításának jellemző példája volt a Tóth Krisztina író által kirobbantott 2021-es magyarországi polémia. A *Könyves Magazin*ban közölt interjújában a saját olvasmányairól nyilatkozik, s közben kitér arra, hogy Jókai Mór *Az arany ember* című regényét „a nőalakok ábrázolása miatt” le kellene venni a kötelező olvasmányok listájáról.⁵⁰ E dolgozatban nincs mód kitérni a vita egészére és jellegére, csak egy-egy szakmaiságot nélkülöző hozzáállásra és az irodalom oktatásával kapcsolatos sztereotípiára mutathatunk rá. Teljes egészében vitatható Tóth Krisztina regényértékelése. A Jókai-regény nőképét, nőalakjainak kiszolgáltatottságát és passzív magatartását ugyanis nem a mű keletkezésének aktuális idejébe helyezi és értelmezi. Kifogásolja azokat az ábrázolási módokat, amelyekből kitűnik, hogy „Tímea nem szereti a férjét, de engedelmesen szolgálja. Rendben tartja a házat és viszi a férfi üzleti ügyeit, ha távol van. Soha nincs egy rossz szava sem. Noémi szerelmes, de osztozik a férfin. Tímár Mihály néha megjelenik a szigeten, aztán elmegy. Noémi sose kérdez, csak örül. Nem lázadzik, hanem csinosan várja Tímárt, amikor az éppen ráér”.⁵¹ (Ezek a kifogások a 21. századi olvasó látásmódját és szempontjait tükrözik. Vajon hitelesnek minősült volna-e a korszakábrázolásban Jókai, ha regényeiben kizárólag és elsősorban önálló, szuverén női egyéniségeket mozgat, s nem olyanokat, akiknek sorsát a kor nőellenes normarendszere és elvárásai, előítéletei predesztinálják. Egyébként az sem igaz, hogy Jókai (akár a bírált regényben is) nem jelenít meg ilyen értelemben progresszív tartalmakat. *Az arany ember* nőalakjai között – igaz a háttérben – ott van például Noémi édesanyja, aki a maga módján (még ha az a menekülés és a társadalomból való kivonulás is), de megpróbálja felvenni a harcot a kor maszkulin erőivel és erőszakosságával, amit a történetben leginkább Krisztyán Tódor testesít meg. Teréz a lánya nevelésében sem a konzervatív női mintákat érvényesíti, hiszen lehetővé teszi számára, hogy természetes módon éljen, törvény nem szentesített házasságban, amelyből – legalábbis a korabeli norma- és jogrend szerint – törvénytelen gyermekei születnek. A regény egyik legfontosabb üzenete is épp az – ami komoly társadalombírálat –, hogy az előítéletektől, a boldogság- és

⁴⁹ BENCE, 2009, 2015, 2018. 8–12.

⁵⁰ OTT Anna: *Tizenegyes – Mit olvas az író? Tóth Krisztina*. Könyves Magazin, 2021. február 11. <https://konyvesmagazin.hu/friss/tizenegyes-ott-anna-toth-krisztina-olvasas.html>

⁵¹ Uo.

nőellenes közösségi törekvésektől mentes élet az ábrázolt korban nem lehetséges másként, csak ha az egyén kivonul belőle, és lemond a civilizáció vívmányairól. Nagyon jelentős mozzanat Tímár jellemfejlődésében, amikor ráébred az egyéni és a lelkiismereti szabadság hivatalos törvényeket felülíró erejére, és „elengedi” végre Tímeát.

A regény nem idealizálja a Tímea és a Noémi alakjában formát nyert „nő-kép”-et, mi több, esetenként (Tímea alakjában) épp a visszasságait mutatja meg. Épp ezért téves elképzelés az, amit az említett interjú és a nyomában kialakult polémia egyes résztvevői propagálnak, s amelynek lényege, hogy a régít „ki kell venni” az oktatott anyagból, „le kell venni” a kötelező olvasmányok listájára. A szelektáció ugyanis önmagában nem old meg semmit, ha ahhoz nem társulnak korszerű oktatási modellek. Ezek hiányában a fiatalokat a kortárs irodalmi szövegek sem szólítják meg. Az meg külön kérdés, hogy egy modern oktatási struktúrában mennyire tartható fenn a „kötelező olvasmány” kategóriája. S jellemzően Tóth Krisztinának sem ezzel, hanem egy 19. századi regény egy lehetséges értelmezésével szemben fogalmaz meg kritikát.

2. 4. A középiskolai tantervek és tankönyvek⁵²

A középiskola második osztálya számára íródott irodalomkönyv nem a 19. századi magyar irodalom, s nem is a felvilágosodás, a romantika meg a realizmus történetéről szól; nem is a 18. század második, illetve a 19. század első felében élt magyar írók munkásságát tárgyalja – legalábbis nem az irodalomoktatás hagyományos sémái szerint. Azonkívül, hogy kompozíciója – a szellemi folyamatok és jelenségek alakulása/létrejötté követhetőségének érdekében – rugalmas időrendet követ az egyes témák és modulok elrendezésében, hatályon kívül helyezi az írók egymásutánja és műveik sorozata alkotta irodalomtörténeti elképzeléseket; a fejlődéstörténeti koncepciókat, az egyetlen jelentésre és értelmezési lehetőségre vonatkozó törekvéseket.

Ez a könyv arról szól, hogy a ma létező és működő magyar kultúrában miképp él és működik az irodalmi hagyomány; a 18. század végén, illetve a 19. század folyamán létrejött szellemi/művészeti/kulturális jelenségek, magatartások, események, világértékek és az azokat megjelenítő alkotások összefüggése. Azt igyekszik bemutatni, hogy az a bonyolult és hálózatos szövevény, amit ma (nemzeti közösségi) irodalmi kultúrának nevezünk, milyen kontextusban és modellek szerint értelmezhető: miképp közelíthetjük meg és érthetjük meg jelentéseit, működését és – természetesen – örökös változásait, történéseit, de legfőképpen azt, hogyan ismerjük benne önmagunkra, világunkra, mai identitásunkra és intellektuális hovatartozásunkra.

Az irodalom alakulástörténete ugyanis nem áll meg és nem indul újra virtuális (elképzelt) század- és korszakhatároknál: újra és újra megtörténnek, reflek-

⁵² A fejezetben leírtak nagyrészt megegyeznek az említett, és a középiskola második osztálya számára készült tankönyvkézirat első bevezetőjében kifejtett tételekkel (BENCE, CZINI s.d.).

tálódnak, újraíródnak jelenségei. Ilyen összefüggésekből építkezik a kultúra teljessége. A könyv tehát egy nagytörténetet beszél el arról, hogy milyen szellemi alakulások és történések vezettek el hozzá, miből tevődik össze mindaz, amit ma európai vagy magyar irodalomnak nevezünk. Ezért fordulunk a múlt jelenségei (például: Batsányi János rebellis idegensége, Kazinczy Ferenc irodalomalkotó és kritikai törekvései, Berzsenyi Dániel ódai zaklatottsága és sértődöttsége, elégikus mulandóságélménye, Csokonai Vitéz Mihály lírai boldogságprogramja, Katona József drámai válságmodellje, Kölcsey Ferenc vagy Vörösmarty Mihály dezillúziós romantikája, Madách Imre drámaírásának, Arany János költészetének modernsége) felé – értelmezési szándékkal – mindig az újabb irodalom perspektívájából.

Azt (is) vizsgáljuk, hogyan van jelen a múlt irodalma egy-egy kortárs költői opusban, így Szilágyi Domokos, Orbán Ottó, Parti Nagy Lajos vagy Kovács András Ferenc verseiben; miért épp Faust, Batsányi János vagy Kazinczy Ferenc lesznek főhősei a 21. századi regényeknek (Balázs Attila: *Magyarfaust*, Márton László: *Minerva búvóhelye*, Péterfy Gergely: *Kitömött barbár*), miért formálódnak újjá régi műfajok és műfajtipusok (a késő barokk heroikus regény, a verses regény, a detektívtörténet stb.). Nagyon izgalmas kérdés, hogyan és miért íródik rá számos mai regény 19. századi vagy még korábbi hagyományra (mint amilyen Menander, Mészáros Ignác, Kármán József, Jókai Mór vagy Kemény Zsigmond regényírására volt), miért rekonstruálják mai írók múlt korok regénynyelvét és eszköztárát (mint: Vasagyi Mária: *Pokolkerék*, Márton László: *Testvériség-trilógia*, Milbacher Róbert: *Léleknyavalyák*). S nem utolsósorban: hogyan kerülnek színre és aktualizálódnak elfeledettnek és anakronisztikusnak gondolt színművek (Bessenyei György *Filozófusa*, Csokonai *Tempefője*), vagy miért írják át újra s újra a *Bánk bánt*, hogy aztán mégis az eredeti változat élje túl az adaptációt.

A könyv fejezetei – látszólag – nem irodalmi jelenségeket (a felvilágosodás filozófiája, tudományos felfedezések és elméletek, a Wittenbergi, a Heidelbergi vagy a Göttingeni Egyetem története) is tárgyalnak, s nemcsak azért, mert ezek korrelálnak valamilyen módon vele, vagy tematizálódnak az irodalomban (például a Kepler- vagy a Bolyai-jelenség, a camera obscura, a dagerrotípus stb.), hanem mert maguk is szerves részei és alakítják az irodalmi kultúrát. A naprendszert működésének elméletei, matematikai felfedezések (Leonardo Fibonacci számsora, Carl Friedrich Gauss vagy a két Bolyai, Farkas és János munkássága) reprezentációja, megfogalmazása, közzététele egyáltalán nem esik távol az irodalmi narrációtól, a nyelv lehetőségeinek kiaknázásától: irodalom maga is. Mi több, egyes személyiségek, mint Johannes Kepler, Galileo Galilei, René Descartes, Voltaire, Jean-Jaques Rousseau, Georges Danton, George Byron, Shelley, a magyar kultúra történetéből Bessenyei György, Batsányi János, Csokonai Vitéz Mihály, a két Kisfaludy, Sándor és Károly, Wesselényi Miklós, Széchenyi István, Liszt Ferenc, Vörösmarty Mihály, Petőfi Sándor – ha nem írtak volna maradandó szövegeket, akkor is e kultúraalkotók: mind magatartásukkal, mind életükkel irodalmat, nemzeti kultúrát képviselnek. A wartburgi dalnokverseny résztvevője, Heinrich von Ofterdingen és mestere, Klingsor, a varázsló (Novalis, illetve Vajda Péter regényeinek szereplői) még csak nem is léteztek a valóságban, legendájuk

mégis hozzá tartozik az európai kultúrához; utóbbi iskolát teremtett a középkori költészetben; a *Világirodalmi Lexikon* is szerepelteti szócikkei között.

A mai popkultúra és digitális tér (cyber space) jelenségei és eseményei sem azért kaptak helyet az irodalomkönyv lapjain, mert valamiféle aktualizációs szándék vezetett bennünket, hanem mert ezek jelentik a mai jelenség- és szövegértés kontextusait. A *Csillagok háborúja* című űropera a maga merchandisingjával azért lehet része *Az ember tragédiája* értelmezési modelljének, mert a 19. század második felében létező szemléletek helyett ma ez jelenti a rálátási távlatot a műre, a közmegegyezéssel tudást és a népszerű ismereteket az idő- és az űrutazásról; ez az információ- és jelenségrendszer van mögötte. Madách korának befogadói háttere és elvárásai horizontja már nem létezik.

Populáris regiszter és magasirodalom (mi több: tudomány és művelődés, történelem és kulturális emlékezet) között nincs olyan éles határ, miként azt konzervatív vagy felületes szemléletek láttatni igyekeznek. Nagyon is képlekeny a képzelt elválasztó vonal, amely így nagy átjárási lehetőséget hagy nyitva a különböző diszciplínák s irodalmi regiszterek között. A populáris irodalom mindig is része volt a mindenkor irodalmi kultúrának: számos példája van az átsorolódásnak, a recepció által megváltoztatott besorolásnak; ami korábban a népszerű, szórakoztató kultúra része, vagy az alávetett rétegek irodalma volt, klasszikussá válhatott. A popkultúrát ezért nem peremkultúrának, nem alternatívának, s főleg nem csak bizonyos műfajokra korlátozódó jelenségnek fogjuk fel, tehát nem csak a detektív-, a horror- vagy a ponyvaregény műfajára, a cyberpunk jelenségeire, s főleg nem a popzenére redukálható tevékenység, hanem kultúraalkotó mozzanat, a kultúra maga.

A tankönyv követi a vonatkozó érvényes tantervi koncepciót, amely szövegkorpusz helyett témák, modulok, projektek összefüggéséből állít fel lehetséges értelmezési modelleket – de felülírja azokat a helyeket, amelyek nincsenek szinkronban a korszerű korszak-, jelenség- vagy szövegértelmezési szemléletekkel. Ilyen megfontolásból iktattuk ki *A realizmus felé* tematikai és korszakjelölést, mivel azt sugallja, hogy a különböző művészi beszéd- és ábrázolásmódok között hierarchikus rend, fejlődési szintkülönbség áll fenn, s hogy a realizmus nem együtt, együttműködően van jelen a romantikával a 19. századi európai kultúrákban, hanem annak lefutását követően jelentkezik. Pedig ez nem így van. Akár egyetlen írói magatartáson és opuson, sőt, szövegen belül is különböző stílusok és beszéd-módok érvényesülnek. Csokonai Vitéz Mihály *Konstancinápoly* című versében a nagybarokk látványkép, a klasszicista utalásrendszer, a gáláns, udvarló stílus és a rokokó játékoság egyaránt jelen van. Honoré de Balzac (1799–1850), akinek műveit a tanterv a realizmus fogalomköre alá helyezi, Victor Hugo (1802–1882) mellett küzdött 1830-ban a nevezetes Hernani-csatában a romantikus ízlés létjogosultságaért, s meghalt mielőtt – a tanterv érvényesítette kronológia szerint – a realizmus „bekövetkezett” volna.

Az irodalomkönyv a tanulók már megszerzett, működtethető tudása, ismeretei segítségével kialakítani, létrehozni igyekszik azokat, s nem kínál kész értelmezési modelleket. Ennek érdekében folyamatosan visszautal a korábban már elsajátított, felhasználható tudásanyagra: kreatív felhasználására, az ismeretek

továbbfejlesztésére, kitágítására, kritikai gondolkodásra, a korszerűtlenné vált modellek lebontására, átírására és átértelmezésére

2. 5. Az új tantervek és tankönyvek fogadtatása

A oktatási reformok és a tantervi változások rendszerint ellentmondásos vagy vegyes fogadtatásra találnak a gyakorló tanári körökben. A 2019-es nyolcadikos tantervi munkacsoport munkáját véleményezőik egyike – az új ajánlott olvasmányok beszerzése miatt az iskolákat terhelő többletköltségek ürügyén – már ebben a fázisban kétségbe vonta, hogy „ilyen mennyiségű kortárs irodalom” tanítása lehetséges, s a közös olvasmányok választható listájára „visszaírta” Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* című regényét. Ez azért paradox hozzáállás, mert az általános- és a középiskolai magyartanárok egyik legfontosabb érve rendszerint az, hogy a régi irodalom nem szólítja meg őket, vagy befogadhatatlan a mai diákok számára. A régi irodalom fogalma alatt többnyire a 19. századi klasszikusokat kell értenünk, de épp az említett Móricz-regény kapcsán alakult ki kiterjedt polémia a közösségi térben, amely Nyilas Misit „lúzer”-ként láttatja⁵³. Nincs módunk arra, hogy e dolgozat keretében kitérjünk az ilyen típusú értelmezések igénytelenségének és felületességének, valamint romboló hatásának mibenlétére és mértékére. Ezzel kapcsolatban csak arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy a klasszikusok ekképp való interpretációja valójában nem sokban különbözik a hagyományos irodalomtanítási modellektől, mert azt sugallja, hogy egy-egy irodalmi szövegnek csak egyetlen lehetséges értelmezése van. Nem az a baj, hogy Nyilas Misit ez a megközelítési mód lúzernek mutatja, hanem az, hogy csak olyannak, miközben a regény és főhőse is nagyon összetett szövevény, illetve személyiség. Valójában azal sincs gond, ha Móricz klasszikus alkotása ott van a kötelező olvasmányok hagyományos listáját a vajdasági magyar irodalomoktatásban (legalábbis a hetedik, a nyolcadikos és középiskolai tantervekben) felváltó „közös olvasmányok” sorában, csak akkor, ha a kortárs irodalom ellenében van ott. Az érvényes program értelmében a hajdani kötelezők helyett a tanulók/tanárok négy közös olvasmányt választanak az ajánlott listáról, amelyet az év folyamán (közös olvasási és interpretációs gyakorlatok formájában) dolgoznak fel. A korábbiakban idézett vélemények⁵⁴, amelyek kifogásolják a választás lehetőségét (mert akkor nem lehet tudni, hogy ki mit választott⁵⁵) azt a világítanak rá, hogy a tantervi programok

⁵³ Például: a *Nők Lapja Café* vagy a *Dívány* magazin felületén (HORVÁTH 2011, ISMERETLEN, 2011).

⁵⁴ Lásd a *Módosulások, új oktatási és értelmezési modellek* című alfejezetet.

⁵⁵ Nem mellesleg, az sem releváns állítás, hogy ha az oktatásban alternatív szövegeket is felhasználunk, akkor a kisérlettségi vagy záróvizsga tesztfeladati gondot okoznak, mert nem lehet tudni, hogy „ki, mit választott”, hiszen a tesztírók elvileg tisztában vannak a modulok és a szövegváltozatok eshetőségével, és semmi sem tiltja, hogy a tesztben is legyenek olyan feladatok, amelyek élnek az alternatív lehetőségekkel. Tehát, ha nyolc ajánlott közös olvasmány létezik a tantervben, és nem tudhatni, hogy az egyes iskolákban és osztályokban egyenként ki, mit választott, akkor úgy kell összeállítani a feladatot, hogy mindenki élhessen a saját választásával. Ez már azért is megoldható, mert bár a széles nyilvánosság előtt a tesztírók kiléte ugyan nem ismert, azt lehet tudni, hogy olyanok kerülhetnek be a munkacsoportba, akik rendelkeznek kellő gyakorlattal, ismerik az oktatásra vonatkozó törvé-

felhasználói, a gyakorló tanárok ezt a modult elsősorban úgy értelmezték, hogy a „tanár választ” a neki megfelelő szempontok szerint, s nem a diák, ami azért nem jó eljárás, mert még a közvetett tapasztalatok (például a tanulóknak a gyereknapon és -rovatokban, a diákújságokban közölt olvasmánynaplói és -beszámolói) is azt mutatják, hogy ha az ajánlott olvasmánylistákon a klasszikusok többségében vagy egyenlő arányban vannak jelen, akkor a tanárok inkább az előbbieket részesítik előnyben és eltekintenek a kortárs irodalom olvasásától és tanulmányozásától. Volt rá példa, hogy ez akkor is így történt, ha a tanár által preferált világirodalmi klasszikus műve már nem is szerepelt a közös olvasmányok listáján.

Az újvidéki Magyar Tanszék által 2021. december 11-én *Kortárs szemléletű irodalom- és nyelv(tan)tanítás* címmel szervezett online tanári továbbképzésen bemutatták az új felsős magyar anyanyelvtanítást szolgáló tankönyvcsomagokat. A róluk kialakult diskurzusban – leginkább a hetedikes és a nyolcadikos irodalomkönyvekre vonatkozóan – a „váltás” minősítés negatív kontextusban hangzott el. A bíráló többek között a klasszikus irodalmi szövegek hiányát nehezményezte, konkrétan megnevezve például Radnóti Miklós *Tétova ódáját* és Ady Endre *A tűz csiholója* című versét, amelyek „kimaradtak” az olvasókönyvekből. A bírálat nemcsak azért nem korrekt, mert a második állítás valótlan, az Ady-vers a nyolcadikos olvasókönyv 176. oldalán teljes terjedelemben, értelmezési feladatként szerepel,⁵⁶ hanem mert azt tükrözi, hogy a véleményformáló gyakorló pedagógus, és a vele egyetértők továbbra is képtelenek maguk mögött hagyni a régi sablonokat, mint amilyen az általunk „egy lecke – egy olvasmány”-nak nevezett forma, vagy a „kötelező szöveg” kategóriája. A hetedikes olvasókönyv korábbi változatában⁵⁷ az *Ünnepélyesség versnyelve* cím alatt Radnóti Miklós *Tétova óda* és *Himnusz a békéről* című verse kerül elemzésre, míg más szövegek, többek között Kölcsey Ferenc *Hymnusa*, illetve Vörösmarty Mihály *Szózat* című kultikus költeménye, kontextualizálják, az intertextusok szerepét töltik be az olvasókönyvben és az olvasási munkafüzetben egyaránt. Az új kiadásban (Bence, Kuktin, 2020, 2021) viszont új modellt alkalmaz a szerző, amikor a *Műfaj és műfajköziség* témáját, köztük az ódai, a himnikus, az elegikoóda versbeszéd működését elsősorban Orbán Ottó *A magyar népdalhoz* és Kölcsey Ferenc *Hymnus* című költeménye révén értelmezi, ám más összefüggésben felveti, említi, sőt a nyolcadikos olvasási munkafüzetben teljes egészében meg is jelenteti, és interpretációs (megerősítő) feladatként kezeli Radnóti Miklós *Himnusz a békéről* című költeményét.⁵⁸ Semmilyen körülmény nem állja tehát útját annak, hogy az irodalomoktatás gyakorlatába bekerüljön a *Tétova óda*, vagy bármilyen más, a témakörbe illeszkedő szöveg.⁵⁹

nyeket, szabályokat, valamint a programokat és a tanterveket is. Akik valamilyen formában belelátással is rendelkeznek e tevékenységbe, azok azzal is tisztában vannak, hogy előfordult és előfordul az is, hogy a tesztrók a korábbi tanterv- és tankönyvírók köréből kerültek és kerülnek ki.

⁵⁶ BENCE, KUKTIN 2021, 2023.

⁵⁷ BENCE 2009, 2015, 2018.

⁵⁸ BENCE, KUKTIN 2021a, 2023a

⁵⁹ Az inkriminált tanári továbbképzésről videófelvétel is készült, amit feltehetően archiváltak és dokumentáltak is a szervezők, tehát lekövethető a fentiekben elhangzottak hitelessége, sőt, egy sor más (banális) körülményre is fény derülhetne belőle, mint például az, hogy egyesek a tanításban saját

3. Összegzés

Az, hogy az irodalomoktatás 21. századi megújulása, az új oktatási és értelmezési modellek bevezetése az irodalomoktatásban csak kevés vagy részleges eredményt hozott az aktuális vajdasági magyar oktatási gyakorlatban, nemcsak a korszerű magatartás- és gondolkodási modellek hiányán, a régi minták és sémák mozdíthatatlanságán múlik, hanem rendszerszintű problémákra is visszavehető. Egyrészt, mint a kelet-közép-európai és a balkáni tér nagy részében, az oktatásügy – az emberi erőforrásokba történő innovációk, kormány szintű befektetések, a korszerű és színvonalas tanárképzést, a hivatás megbecsülését elősegítő intézkedések hiánya következtében – háttérbe szorult minden más társadalmi és normatív tevékenységgel szemben, válságba került, és bizonyos szintekig leépült.

Tovább rontja a korszerű irodalomoktatás (és természetesen minden más típusú oktatási forma és képzés) lehetőségeit a különböző szintű politikai tartalmak beszűremlése a gyakorlatba, a tanintézmények és struktúrák átpolitizáltságának magas foka. Mindezt az adott területen ténykedő intézmények és személyek önmagukban képtelenek megoldani, vagy gyökeresen mást irányt adni e tendenciának, de bizonyos magatartások és divattrendek (pl. a kritikátlan polkorrektség, a minden áron való népszerűsítésre törekvés, az önkultuszépítés, a szakmaiatlan hozzáállás, a követelmények és a színvonal terén tett engedmények etc.) ignorálásával és elutasításával korrigálhatók vagy kikerülhetők a téves irányok.

A tanári hivatás tekintélyének és (anyagi) megbecsültségének leépülésével párhuzamosan csökken az ilyen képzést nyújtó egyetemi szakok iránti érdeklődés is, amit az érintett intézmények szükség szerű, bár nem mindig célravezető intézkedésekkel próbálnak meg kompenzálni. Ilyenek a különböző – egyébként nagyon fontos – népszerűsítő akciók, amelyeknek keretében azonban az animátorok nem mindig a képzés korszerűségével, színvonalas kurzusaival, a teljesítmény mércéivel, az elérhető képzettség műveltségi aspektusaival és működtethető kompetenciával próbálnak meg hatni a potenciális jelentkezőkre, hanem kommersz vagy triviális érvekkel, közhelyes vagy fals szlogenekkel.⁶⁰

Nagyon korszerű és fontos követelmény, hogy egy-egy képzési szak változatos és több szintű szakképesítést nyújtson, ami a karrierépítés lehetőségeit terjesztheti ki több irányban és lehetőség felé. Ilyen az a tendencia, amikor például a választott szak a tanítói és tanári diploma mellé a médiában, a fordítói szolgáltatások vagy a művelődésszervezés terén is kompetenciákat nyújt és elhelyezkedési

elfoglaltságaikat és ellenérzéseiket („kedvenc versem”, „szívem csücske”, illetve: „a mobiltelefonokat ki kell tiltani az órákról”, „nem szeretem ezeket az új írókat”) is releváns szempontnak tekintik, vagy amilyen a szervezők konfliktuskerülő, sőt részrehajló magatartása a mindenkor szakmaiság melletti kiállás helyett.

⁶⁰ A példák a különböző nyílt napok és népszerűsítő túrákról szóló beszámolókból, a végzős hallgatók ballagási összefoglalóiból, nyílt és burkolt visszajelzésekből, személyes tapasztalati forrásból származnak: „nincs matek”, „nem kell minden tantárgyból (sokat) olvasni”, „a vizsgák többségét könnyű letenni”, „van frizsider a kollégiumban”, „vannak nagyon »aranyos« tanárok”, „nem mindenkinél kell olvasni vagy szemináriumi dolgozatot írni”, „jó csajok/pasik vannak az évfolyamokon”, „vannak fiatal tanárok, akikkel lehet bratyzni vagy röhögni órákon”, „ha beállsz a ... csoportba megjelentetik az írásaidat a ... lapban” etc.

lehetőséget biztosít. A gond csak abból adódik, amikor az ilyen kompetenciákat is nyújtó programok az elsődleges, vagyis a tanárképzés rovására mennek azt a benyomást keltve, hogy ezek a kurzusok fontosabbak a klasszikus irodalmi vagy módszertani tárgyaknál, holott egyértelmű, hogy megfelelő nyelvészeti kompetenciák és irodalmi affinitások (például szövegértési tudás vagy olvasottság) nélkül jó tolmácsok, tájékozott művelődésszervezők sem kerülhetnek pályára és működhetnek a későbbiekben sikeresen. Mindehhez azt is hozzá kell tenni, hogy a jelöltek egy jelentős része később mégis tanárként helyezkedik el, miközben tanulmányai idején hanyagolta, vagy kevesebb munkát fektetett ezeknek a kompetenciáknak a kialakításába.

Irodalom

- BARTHES, Roland: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások.* (Fordította: Babarczy Eszter, Kovács Sándor, Mihancsik Zsófia, Romhányi Török Gábor.) Osiris, Budapest, 1996.
- BENCE Erika: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára.* Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. 2006.
- BENCE Erika: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára.* Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. 2006a.
- BENCE Erika: *Tanári kézikönyv az irodalom tanításához az általános iskolák 7. osztályában.* Beograd: Zavod za udžbenike. 2007.
- BENCE Erika: *Társzművészetek, rokon diszciplínák a magyar irodalom oktatásában.* In: Szerk.: Dr. Bertók Rózsa–Bécsi Zsófia–Fébert Zsófia és mások: *Pedagógusélet. Válság – váltás – változás – változtatás – tolerancia és a globalizáció kérdéskörei a tanári gyakorlatban. Tanulmányok az oktatás köréből.* Ethosz Tudományos Egyesület. Pécs, 2009. 43–50.
- BENCE Erika: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára.* Első, második és harmadik kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2009. 2015. 2018.
- BENCE Erika: *A szövegszerű világtapasztalat jelenségei az oktatásban.* In: Szerk.: Barkóczy László–Hajdicsné Varga Katalin: *Nevelés és társadalom: Hagyomány és megújulás. Képzés és Gyakorlat V.* Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar. 2011. 76–85.
- BENCE Erika: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára.* Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2013. 2019.
- BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára.* Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020. 2021.
- BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára.* Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020a. 2021a.
- BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára.* Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2021. 2023.
- BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 8. osztálya számára.* Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2021a. 2023a.
- BENCE Erika–CZINI Zoltán s. d.: *Irodalom.* Tankönyv, munkafüzet és szöveggyűjtemény a középiskolák II. osztálya számára. (Kézirat).
- BORI Imre–GEROLD László: *Olvasókönyv a középiskolák II. osztálya számára.* Kilencedik kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2023.
- CSORBA Béla: *Olvasókönyv: az általános iskolák 5. osztálya számára.* Beograd: Zavod za udžbenike. 2014, 2018,
- CSORBA Béla: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 5. osztálya számára.* Beograd: Zavod za udžbenike. 2015.

- GULYÁS László–TURCSÁNYI Enikő s. d.: *A munkavégzési rendszerek egyik kulcskérdése: csapatmunka vagy egyéni munkavégzés.*
https://acta.bibl.u-szeged.hu/11535/1/jelenkori_001_023-031.pdf
- HORVÁTH Judit: *Nyilas Misi már lúzernek számít 2011-ben.* nlc. 2011.
https://nlc.hu/csalad/20110426/nyilas_misi_mar_luzernek_szamit_2011-ben/
- ISMERETLEN: *Nyilas Misi lúzer volt, az Egri csillagok Gergője meg gonosz – A kötelező olvasmányok dilemmája.* Dívány 2011.
https://divany.hu/szuloseg/2011/03/31/ezt_minek_olvassam_el_a_kotelezo_olvasmanyok_dilemmaja/
- ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 5. osztálya számára.* Első kiadás és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2019. 2021.
- ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 5. osztálya számára.* Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2019a.
- ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 6. osztálya számára.* Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020. 2022.
- ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 6. osztálya számára.* Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020.
- KOJIC CSÁKÁNY Erzsébet–PINTÉR MOLNÁR Edit: *Olvasókönyv az általános iskolák 6. osztálya számára.* Negyedik kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2019
- MÁRFAI MOLNÁR LÁSZLÓ: *Folyóirat-kultúra.* Létünk, 2011/1. (41.) 49–55.
- OTT Anna: *Tizenegyes – Mit olvas az író? Tóth Krisztina.* Könyves Magazin, 2021. február 11.
https://konyvesmagazin.hu/friss/tizenegyes_ott_anna_toth_krisztina_olvasas.html
- Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања. 5-6.: Службени гласник Републике Србије,
 15/2018-77, 18/2018-1, 3/2019-83, 3/2020-3, 6/2020-94, 17/2021-1, 16/2022-1, 13/2023-458, 14/2023-384, 3/2024-1
- Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања 7.: Службени гласник Републике Србије, 5/2019-61, 1/2020-60, 6/2020-99, 8/2020-597, 5/2021-4, 17/2021-42, 16/2022-2, 13/2023-460, 14/2023-399
- Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања 8.: Службени гласник Републике Србије, 11/2019-61, 2/2020-6, 6/2020-118, 5/2021-8, 17/2021-58, 16/2022-2, 13/2023-470, 14/2023-407, 4/2024-1

- Правилник о изменама и допунама Правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама. Службени гласник Републике Србије. У Београду, 4. септембра 2023. године. Број 110-00-67/2/2023-03
<https://pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/>
- Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, 2009. јуниус 10., 6. sz., 18–21.
- SZEGEDY-MASZÁK Mihály: „Minta a szönyegen”. *A műértelmezés esélyei*. Balassi Kiadó, Budapest, 1995.
- TOLDI Éva: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 8. osztálya számára*. Első és második kiadás. 2008. 2013.
- TOLDI Éva: *Olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára*. Első és harmadik, utánnymott kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2010. 2018.
- VARGA Zoltán: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Második, átdolgozott kiadás. Tankönyvkiadó Intézet, Újvidék, 1992.

Abstract

NEW MODELS OF INTERPRETATION IN TEACHING LITERATURE CURRENT PRACTICE IN VOJVODINA

With the passing of time, our thinking about the form of existence of literature, its models of interpretation and its understanding is changing. Therefore, it is important to rethink and revise curricula within a relevant period of time (at least every 5-10 years) and to start the development of our operational teaching programmes with the interpretation of the curricula. According to the relevant Serbian laws on education, textbooks and teaching tools (such as workbooks, exercise books, teacher's resource books) that can be used in teaching must be at least seventy percent in line with the curricula legitimised by the Ministry of Education. The textbooks and literature workbooks for the higher grades of primary schools and the first grade of secondary schools in Vojvodina have been compiled on the basis of the latest curricula so as to promote the teaching of Hungarian literature, and – with the exception the secondary school textbook due to be published – have been in use for several years to teach Hungarian literature and to encourage the process of students becoming literate and creative readers; most of the mentioned textbooks are already in their second edition. The presentation will focus on these textbooks and experiences related to them, on conclusions to be drawn, as well as on suggestions for modification/updating, with a significant emphasis on the teaching models and teacher attitudes required for this type of literary education.

Keywords: Vojvodina, teaching literature, Hungarian classes, models, interpretation, curriculum.