

Rovatnyitó

Kevés oktatásügyi kérdés tud ma Magyarországon, mind a közélet és a politika, mind pedig a hétköznapi emberek, a szülők, a tanárok, a tanulók szintjén olyan heves érzelmekkel telített vitákat kiváltani, mint a kötelező olvasmányok kérdése. Függetlenül attól, hogy mennyiben van igazuk, a vitázók általában csak abban értenek egyet, hogy a mai magyar fiatalok keveset olvasnak, és ennek egyik okozója az olvasási kedvet nem-hogy stimuláló, hanem azt éppenséggel letörő kötelező olvasmányok sora. A nagy volumenű nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatások, mint például a PISA-vizsgálatok Magyarországra nézve szinte mindig kedvezőtlen olvasáseredményességi mutatói mögött is többek között a kötelező olvasmányok nem megfelelő mivolta érhető tetten.

Minden egyéb vonatkozásban poláris ellentéteken alapuló viták alakulnak ki. Vanak, akik túlságosan kevésnek, mások viszont nagyon is soknak találják az évente elolvasandó kötelezők mennyiségét. Egyesek túlzottan liberálisnak, míg mások éppen túlzottan konzervatívnak találják a kötelező olvasmányok kánonját, illetve általánosságban azt, ahogy a mai magyar pedagógia a kötelező olvasmányok kérdését kezeli. Míg egyesek úgy vélik, hogy a magyar nyelv, a nemzeti művelődés, kultúra és identitás hanyatlásának elvesztésének egyik legfőbb okozója a kötelező olvasmányok túlzott modernizációja, addig mások akként vélekednek, hogy a kötelező olvasmányok mai rendszere éppenséggel az irodalmi ízlésbeli, társadalmi, közéleti konzervativizmus véd-bástyája, s mint ilyen, a pedagógiai és társadalmi modernizáció egyik fő kerékkötője. Egyesek úgy érzik, hogy nem a mai gyerekekhez szólnak a több száz éve írott, megítélésük szerint avított nyelvezetű és szemléletű kötelező olvasmányok. Mások túlságosan temporálisnak és populárisnak látják a kötelező olvasmányként feladott egyes műveket, amelyeket meglátásuk szerint „csak a gyerekek kedvéért”, népszerűség-hajhászó okokból választanak a tanárok, s amelyekből éppen a távlatos perspektívájú nemzeti és az általános örök emberi értékek meglétét, valamint a veretes magyar irodalmi nyelvet hiányolják. Némelyek nyelvezetükben, tartalmukban, hangulatukban túlságosan nehéznek, felnőttesnek, komornak látják a kötelező olvasmányok körébe tartozó műveket, míg mások nyelvileg, értelmileg, érzelmileg nem eléggé fejlesztőnek tartják ugyanezeket, olyanoknak, amelyek nem jelentenek kihívást. Vannak, akik szinte gyerekellenesnek látják azt, amit ma az általános vagy középiskolás tanulóknak kötelező olvasmányként el kell olvasniuk, míg mások éppen azt látnák gyerekellenesnek, ha a tanulóknak nem kellene megismerkedniük a kötelező olvasmányok klasszikus körébe tartozó művekkel.

A kötelező olvasmányok témája igen összetett kérdés, amelynek mindenekelőtt irodalompedagógiai, könyvtáros(pedagógia)i és olvasásszociológiai vetületei meghatározóak. Ezért is határozta el a Magyar Olvasástársaság, hogy 2009. évi szakmai konferenciáinak egyikét interdiszciplináris megközelítésben a kötelező olvasmányok kérdésének szenteli. Magyar tanárok, könyvtárostanárok, olvasásszociológusok igyekeztek bemu-

tatni és elemezni, hogy mit olvasnak a mai iskoláskorú gyerekek, mi jellemzi a mai kötelező olvasmányokat a magyar oktatásban, hogyan viszonyulnak hozzájuk a diákok, a tanárok, illetve, hogy milyen lehetséges jó gyakorlatok kínálkoznak a kötelező olvasmányok kiválasztása, elolvasatása, feldolgozása terén. Az *Olvasáspedagógia* rovat hasábjain az előadások írásos változatát közöljük, néhányukat a lap nyomtatott, többségüket pedig annak elektronikus változatában.

(G. Gy. J.)

*

GORDON GYŐRI JÁNOS

Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány.

Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában

Jelen írásomban a kötelező olvasmányok¹ kérdésének tantárgy-pedagógiai, vagyis irodalomtanítási és magyartanítási vetületeire összpontosítok, s csupán egy-egy megjegyzés erejéig utalok az irodalomtudományi, könyvtáros-pedagógusi, olvasásszociológiai, vagy éppen a könyvkiadói és könyvkereskedelmi összefüggésekre – noha ezek ugyancsak elhagyhatatlanok lennének a kötelező olvasmányok jelenségének megértése terén.

Kézenfekvő lenne az írásomat azzal kezdenem, hogy mióta az irodalom tantárgy létezik, azóta léteznek a kötelező olvasmányok is. Csakhogy ez az állítás ebben a formájában nem igaz – éppenséggel nem azért, amit talán gondolhatnánk, vagyis hogy az irodalomtanítás előbb keletkezett, mint a kötelező olvasmányok rendszere vagy egy időben keletkeztek volna, hanem történetesen fordítva: a kötelező olvasmányok jóval megelőzték az irodalomtanítást. Kötelező olvasmányok ugyanis például már az 5000 évvel ezelőtti Kínában vagy a hasonlóan régi zsidó iskolákban is elő voltak írva; itt is, ott is a szent könyvek és/vagy a legfontosabb filozófiai irományok köréből kerültek ki a nemcsak elolvasandó, hanem egyben memorizálandó szövegek. A későbbi európai iskolákban a retorika, poétika, stilisztika, de még a grammatika mint tudomány és mint tantárgy is mind-mind kötelező szövegek ismeretére, tehát kötelező olvasmányokra épített, még ha ezek jó része nem szépirodalmi szöveg volt is. Amikor a 17-19. század Európájában kialakult az irodalom, mint iskolai – egyetemi és közoktatási – tantárgy, amely integráló diszciplínaként, egy sor jellemzőjét magába olvasztotta a fent említett tudományoknak, illetve tantárgyaknak, akkor mi sem volt kézenfekvőbb, mint az, hogy az így kialakuló tantárgy is megőrizze a kötelező olvasmányok rendszerét. Minthogy az oktatás egy jelentős része a 19. századra már szekularizált, állami, vagy – kulturális értelemben még inkább – nemzeti érdekeket képviselt, s azokat kívánta továbbhagyományozni, a kötelező olvasmányokul választott munkák sokasága nem annyira a vallási-ideológiai, mint inkább a nemzeti-ideológiai szövegek köréből került ki. Ahogyan arra Margócsy István is utal, a 20. század túlnyomó részében a hazai irodalomtanítást is elsősorban az ideológiai vezéreltség, nem pedig a nyelvi-esztétikai szempontok primátu-

sa jellemezte². A kötelező olvasmányok kánonjának nyelvi-esztétikai alapon történő kiválasztódása valójában csak az 1970-es évek második felében lezajló irodalomtanítási paradigmaváltás eredményeként következett be, és maradt meg még a politikai rendszerváltás utáni évtizedekben is. Fontos kérdés, hogy vajon a rendszerváltás eredményeként kialakuló pluralista társadalom értékvtásainak következtében be kellett volna-e következnie egy újabb irodalomtanítási átrendeződésnek, s ezzel együtt meg kellett volna-e változnia a kötelező olvasmányok kánonjának, s ha igen, akkor milyen irányban kellett volna lejárásódnia e folyamatnak. Például ismét az ideológiának kellett volna meghatározónak lennie a kötelező olvasmányok körének kialakításában, de most már egy pluralista társadalom pluralista értékrendje alapján? Vagy a számítástechnika, a tömegkommunikáció robbanásszerű fejlődéséhez kapcsolódóan kellett volna újjáalakulnia az iskolában olvasandók körének is?

Lentebb még visszatérünk ezekre a kérdésekre is, előbb azonban más kérdésekre is meg kell még próbálnunk válaszolni. Például arra, hogy a mai magyar irodalomtanításban mit is értünk pontosabban azon, hogy „kötelező” olvasmány.

Kötelező olvasmány – de kinek és milyen értelemben értve?

A/ Kötelező-e a kötelező olvasmány a tanárnak?

Amikor kötelező olvasmányokról van szó, szinte mindenki automatikusan olyan olvasmányokra gondol, amelyeket kötelező a tanulóknak elolvasniuk. Valójában többféle értelemben, illetve vetületben beszélhetünk kötelező olvasmányokról, s ezeket érdemes és szakmailag hasznos is elkülönítenünk. Korántsem lényegtelen ugyanis, hogy az az olvasnivaló, ami kötelező olvasmány egy tanulóknak, illetve a tanulók egy csoportjának, a tanárok által is kötelezően tanítandó mű-e vagy sem.

Nagy vonalakban az alábbi variációk lehetségesek.

- olyan olvasmányok, amelyeknek oktatását valamely iskolatípusban, oktatási szinten, a tanulók valamely életkorában az oktatásügyi dokumentumok (például oktatási törvény, kerettanterv stb.) kötelező módon előírják a tanároknak (szorosan értve kötelező olvasmányok)
- olyan szerzők, illetve a művek egy olyan csoportja, amelyek köréből a tanár szabadon választhat, de köteles valamit választani (kötelezően választható művek)
- olyan szerzők, illetve művek, akiknek/amelyeknek választását a tanár részére semmilyen oktatásügyi dokumentum nem írja elő, de a tanár mégis tanítani kívánja azokat a diákjainak (a tanár által szabadon kijelölt kötelező olvasmány).

A végeredmény – a diákok felől tekintve – mindhárom esetben ugyanaz: el kell olvasniuk valamely irodalmi művet. Az oda vezető út azonban, mármint az, hogy mi alapján, kinek a döntése nyomán válik egy szerző vagy egy mű kötelezővé a tanulók számára – drámaian különböző. Olyannyira más ösvények ezek, hogy jószerével csak más-másféle társadalmi-politikai és oktatási rendszerekben lehet bejárni őket.

A kötelező olvasmányok kiválasztódásának első formája a politikai-társadalmi-oktatási szempontból centralizált rendszerekben jellemző. E megközelítésben a tanár és a

tanuló szabadsága egységesen és egyformán megkötött: a tanár tulajdonképpen csak irodalomtanítási médiuma valamilyen központosított, centralizált politikai-ideológiai-oktatásiügyi akaratnak. A kötelezően választható művek rendszere esetében a tanár rendelkezik némi autonómiával, a szakmai autonómia és az e mögött álló bizalom bizonyos fajtájával vagy mértékével, ezzel együtt választásait továbbra is a társadalmilag vagy lokálisan centralizált előírások határozzák meg. A tanár által szabadon kijelölt kötelező olvasmány esetében a kötelező olvasmány mögött álló kánon nem társadalmi-intézményi, hanem individuálisan megválasztott és képviselt, s csupán tőle függ személyesen, hogy ennek keretében inkább valamilyen ideológiai vagy inkább nyelvi-esztétikai érdekek, esetleg másféle szempontnak rendel-e alá a saját választását.

Azt, hogy a mai magyartanítás átmeneti állapotban van, mi sem jellemzi jobban, mint az a tény, hogy ma mindhárom olvasmánytípus megtalálható a „palettán”. A János vitéz oktatását például kötelezően előírja a kerettanterv³, Kosztolányi esetében a középiskolában egy regény választása kötelező, de hogy melyik, azt a kerettanterv nem írja elő. A helyi irodalom témakörében pedig – amelynek oktatását az érettségi, mint kiemelt szabályozó teszi kötelezővé – a tanár vagy az iskola tanári közössége szabadon választhatja meg a szerzőket és a műveket egyaránt.

B/ Minden kötelező olvasmány kötelező a diáknak?

A kötelező olvasmányok fenti három típusában közös az, hogy míg a tanár esetében más és más mértékben vagy módon kötelező tananyag valamely olvasmány tanítása, addig a tanulók számára egyöntetűen kötelezőek az olvasmányok. Ugyanakkor a kötelezőség mértéke vagy jellege a diákok esetében is többféle lehet, mint ahogy annak ugyancsak fontos szerepe lehet esetükben, hogy miképpen jelölődik is ki az elolvasandó olvasmány.

Itt megint csak azt érdemes fölidézni, hogy milyen képzet támad a legtöbb emberben, ha meghallja azt a kifejezést, hogy „kötelező olvasmány”. Leginkább az, hogy a magyartanár valamilyen irodalmi művet kijelöl az osztály tanulói számára, aminek következtében azt valamennyi diáknak meg kell ismernie, el kell olvasnia. Csakhogy ezt a szokásos munkamenetet számos más változat fölválthatja. Például az, hogy a tanár nem valamennyi diáknak jelöli ki ugyanazt az olvasmányt, hanem egy-egy olvasmányt a diákoknak csak egy-egy csoportja számára jelöl ki. Például más regényt dolgoznak fel az osztályban a fiúk, mást a lányok. Mást a történelmi regényt kedvelők, és mást a jelenkorral szívesebben foglalkozó tanulók. Mást a nagyobb terjedelmű, bonyolultabb nyelvezetű művekkel elboldoguló, és mást azok, akiknek az esetében az a fontos, hogy egyszerű cselekménnyel egyszerű nyelvezeten ismerkedjenek meg.

Ugyancsak hasznos magyartanítási lehetőség, hogy a tanár nem egyetlen konkrét művet jelöl ki minden diák számára, hanem olvasmánylistákat állít össze a tanulóknak, amelyhez bizonyos kikötéseket tesz csak kötelezővé. Például azt, hogy a listán szereplő művek közül mindenkinek legalább egy magyar nyelven írott alkotást és egy világ-irodalmi művet is el kell olvasnia, fel kell dolgoznia. Vagy egy komikus művet és egy komolyabb tartalmú alkotást (persze ezek megjelölésével kell ilyenkor a tanárnak kiadnia a listát). Vagy: egy regényt, egy drámát és egy egyéb műfajú nagyobb terjedelmű művet a 19. század második feléből – és így tovább.

Az előző esetben van ugyan kötelező olvasmány, de nem mindenkinek ugyanaz; az utóbbi esetben a tanulók egyénileg választanak olvasmányt megadott művek egy csoportjából. De mód van arra is, hogy a tanulók és a tanár közösen válasszanak ki irodalmi műveket, amelyek aztán a továbbiakban kötelező olvasmányt jelentenek az osztályba járó tanulók számára. Különösen hasznos lehetőség ez olyankor, amikor a tanár a diákok életkora, vagy egyéb pedagógiai megfontolás miatt tematikus-motivikus szempontok szerint építi fel a tananyagot, nem pedig kronológiailag-irodalomtörténetileg. Például egy általános iskolai osztály számára kiválaszt egy fontos irodalmi motívumot – mondjuk nemzeti hősök a magyar történelmet feldolgozó regényekben –, néhány szóba jöhető műből összeállít egy ajánlólistát, de megkéri a gyerekeket, hogy ők is hozzanak javaslatokat a témakörbe vágó regények köréből, aztán együtt kiválasztják, hogy a közös munka során mely műve(ke)t dolgozzák majd föl az órai munka során. Természetesen ennek a fajta műkiválasztásnak fontos változata lehet az is, hogy a tanár és a diákok közösen konstruálják meg magukat a témákat is; például: családi történetek a mai magyar társadalomban.

Bár az ilyen olvasmányok is *kötelezőek* a tanulók számára – nem tehetik meg, hogy bizonyos művekkel nem ismerkednek meg, nem dolgoznak fel bizonyos műveket –, megnevezés szerint mégis indokoltabb talán azt mondani, hogy ezek *közös olvasmányok*. Nem egyedül a tanár (a tanterv) mint autoritás által előírt művekről van ilyenkor szó, hanem arról, hogy részben a tanítás témaköreit, részben magukat az olvasmányok körét is együtt konstruálják meg a tanárok és a diákok. E témák és olvasmányok köre természetesen mindig csak limitált lehet, hiszen olyan soha nincs, hogy a tanárnak semmilyen kötöttsége nincs a tanítás tartalmait illetően, és ezért minden téma és mű alkalmi kezdeményezés eredménye lehetne az irodalomtanításban, de az is bizonyos, hogy *valamennyi* lehetőséget szinte mindig lehet találni arra, hogy a tanár és a tanulók közösen állapodjanak meg a tanítás témáinak, tartalmainak, a konkrétan elolvasandó műveknek legalább egy részében. Sok más haszna mellett ennek a megközelítésnek nyilvánvalók az olvasásra, illetve a házi olvasmányok elolvasására vonatkozó motívációs előnyei.

Megfelelő körülmények esetén még ennél is tovább mehet az irodalomtanár, s az elolvasandó, feldolgozandó olvasmányok egy körének kiválasztását teljes egészében a diákjaira bízhatja. Például egy tanulócsoporthoz tagjai javasolnak egymásnak olvasásra művet, majd a javasolt művek köréből egy-két alkotást kiválasztanak, amelyet azoknak a diákoknak a vezetésével, aki az adott műveket közös olvasásra javasolták, együttesen feldolgoznak. A választás különféle szempontokon alapulhat: műnem, műfaj, korszak, szerző, motívum, irodalomtörténeti ismeret vagy más szempontokon. Ebben az esetben valósul meg leginkább az, hogy a gyerekek kölcsönösen egymás irodalmi ismereteit bővítik, és egymást tanítják. Ebben az olvasmány-feldolgozási megközelítésben a tanulók közötti szerepek, sőt, a tanulók és a tanár közötti szerepek is viszonylag rugalmasan változtatódhatnak. Hiszen a gyerekek egymást, sőt akár a tanárt is megismertetik egy általuk korábban nem ismert irodalmi alkotással, és megtanítják neki(k) azt, egy másik munkaalkalommal pedig megcserélődnek a szerepek, és alkalmasint éppen azok tanítanak meg egy általuk felkínált műre a többieket, akik maguk korábban többszörös értelemben véve is tanulói szerepben voltak. Hasonló munkaformák a taní-

tási órán kívül is elképzelhetők. E sorok írója például német minta alapján működtet egy Könyvbatyu elnevezésű munkaformát abban a 12 évfolyamos iskolában, ahol tanít. Ennek lényege az, hogy különböző osztályok tanulói regényeket küldenek egymásnak egy-egy ajánló írással együtt, majd kapják vissza néhány hét múlva a könyveiket a másik osztály tanulóitól, az olvasói élményeket részletesen rögzítő írásos üzenettel kísérve. (Egy-egy könyvbatyus könyvet általában két-három gyerek olvas el osztályonként, és írja meg róla olvasói élményét a könyvet eredetileg küldő gyerekeknek, de olykor a könyv olyan népszerűvé válik, hogy a fél osztály, vagy még annál több gyerek elolvassa a művet.). A tanév végén az osztályok egy közös magyaróra keretében – játékos-vetélkedős vagy komolyabb formában – összegzik mindazon élményeiket, olvasói tapasztalataikat, amelyek a tanév során a könyvbatyus regények megismerésének köszönhetően érték őket. Túl az ilyenféle *kölcsönös olvasási* munkaformák alapvető pedagógiai hasznain, például azon, hogy a gyerekek motiváltakká válnak a tanóra érdekében zajló vagy azon kívüli könyvolvasásra stb., nem elhanyagolható szempont az sem, hogy írásban és szóban, a tanórán vagy azon kívül zajló munkaformákban, de mindenképp kommunikálnak egymással az olvasmányokról, betöltve ezzel az irodalmi művek és az irodalmi élet egyik legfontosabb funkcióját, a műveken keresztül történő, egymással való kommunikációt.

A kötelező, közös és kölcsönös olvasmányok mögött álló társadalmi, irodalomtudományi és pedagógiai jellemzők

Bár a kötelező, közös és kölcsönös olvasmányok rendszere önmagában is lehet egy-egy irodalomtanítási megközelítés kizárólagos formája, valójában nem feltétlenül zárják ki egymást, sőt: megfelelő intencióval kombinálva változatos és hasznos, integrált rendszerré építhetők az irodalomtanításban, annak minden korosztályi szintjén.

Mindamellet a szorosan értve kötelező olvasmányok rendszere, amelyben a tanárnak törvényi vagy más szabályozók alapján kötelező megtanítania, a diákoknak pedig kötelező megismerniük a „központilag” előírt műveket, kötelező olvasmányokat, azokat a zárt, központosított (de nem feltétlenül nem demokratikus) társadalmakat és oktatási rendszereket jellemzi, amelyek valamely nagyközösségi kulturális értékek feltétel nélkül átadását tartják szem előtt. Ilyen esetekben valamely nemzeti, ideológiai, jól körülírt esztétikai értékrend vagy szélesen körvonalazott etikai, pedagógiai elv mentén alakítják ki az adott szempont alapján értve valóban mindenkinek kötelezően megismerendő művek kánonját, amelynek iskolai elsajátítása nélkül az adott értékek feltételezhetően valóban nem közvetíthetőnek maradéktalanul. A nevelési eszmény ilyenkor a kulturált ember, aki más, hasonló kulturális ismeretekkel rendelkező személyekkel tud valós és virtuális közösségeket alkotni.

A közös olvasmányok rendszere fenntartja azt az elvet, hogy léteznek olyan nagyközösségi célok, értékek, amelyek minden individuum számára elsajátítandók egy kulturális közösségben, és ezeknek az eszményeknek létezhetnek kanonikusan kijelölhető szövegkorpuszai is, de teret enged az egyéni értékrendnek, kezdeményezésnek és a lokális körülmények speciális igényeinek, lehetőségeinek is. Kijelöl ugyan egy olyan kulturális ismeretrendszert, amelyet mint egyének felett állót határoz meg,

amelyet az egyéni ízlés, értékrend, vagy a tanuló adott életkori érettségtől függetlenül mindenki számára elsajátítandó standardnak tekint, de nem igyekeznek azt sugallni, hogy az egyén világa, individuális horizontjai alacsonyabb rendű értékeket képviselneek ennél. A közös olvasmányok rendszerét képviselők bíznak az egyének és informális kisközösségek kreatív kultúrákonstruáló képességében is, nem ijednek meg ettől a lehetőségtől, nem tekintik a centralizált, nagyközösségi értékrendek kihívójának, hanem inkább kiegészítőjének látják azt, látva az individualitás és kisközösségség gazdagító erejét. A közös olvasmányok rendszere akkor működik hatékonyan, ha abban a nagyközösségi és az egyéni-kisközösségi irodalmi értékek integrálódni tudnak egymással, valóban kiegészíteni, megemelni, gazdagítani tudják egymást.

A kötelező, de még a közös olvasmányok rendszerére vonatkozóan is újra és újra visszatérő kritika a diákok, a szülők és a társadalom szélesebb rétegei részéről, hogy ilyenkor a tanulóknak „kényszerből” kell olvasniuk, ami korlátozza a gyerekek olvasási kedvét, letörli a motivációjukat, nem enged az érdeklődésüknek, ízlésviláguknak megfelelő teret. Részben éppen a tanulók motivációvesztésére vonatkozó gondolatmenet reakciójaként helyezi a kölcsönös olvasmányok rendszere a hangsúlyt az egyéni és kisközösségi ízlésvilágra, értékrendre. Nagy mértékben, vagy teljesen mellőzve ezzel a történeti nagyközösségek magasirodalmi narratíváinak szövegvilágát – függetlenül attól, hogy valóban csak a személyes választások és preferenciák vezethetnek-e az olvasás örömehez, illetve hogy pedagógiailag valóban helytelen-e, hogy a gyerekek a tanulási folyamat során olyan, külsőleg megszabott, nem maguk által választott tevékenységeket is el kelljen végezniük, amelyek nem feltétlenül jelentenek számukra örömet. A kölcsönös olvasmányok rendszere utat enged a jelenkornak, a divatirodalom és a populáris irodalom aktuális közösségteremtő erejének, függetlenül az ehhez hozzájáruló művek esztétikai értékminőségétől, miközben ugyanakkor nem zárja ki azt sem, hogy az individuumok és kisközösségek értékvilága a magasirodalmi, nagyközösségi kánonnal vagy annak egyes darabjaival essen egybe – vagyis hogy a gyerekek maguktól, akár éppen a hivatalos kánonba tartozó műveket válasszanak maguknak olvasásra.

Vélt vagy valós problémák; hátrányok és előnyök

A kötelező, közös, kölcsönös olvasmányok rendszere egyaránt sok hátránnyal, megkérdőjelezhető vonással rendelkezik. A szorosán értve kötelező olvasmányok rendszerében a nagyközösségi irodalmi értékek, érdekek miatt az egyéni, életkori, kisközösségi, lokális specifikumok sérülhetnek; nem feltétlenül érvényesül az esztétikai minőség primátusa a kötelező irodalmi művek kiválasztásában, minthogy azt könnyen fölülírtják nemzetideológiai, vallási, politikai vagy hasonló nagy értékek. A közös olvasmányok rendszerében nehézséget jelenthet a tanmenet és a magyartanár által képviselt „hivatalos”, magas kulturális értékeket, illetve a gyerekek ízlésvilágának köszönhetően az oktatási folyamatba bekerülő személyes és kisközösségi értékeket hordozó olvasandók valódi integrálása az irodalomtanítási folyamat során. A kölcsönös olvasmányok rendszerében pedig könnyen bekövetkezhet, hogy teljesen háttérbe szorulhatnak például a magas esztétikai értékek. Ennek következtében, míg az első rendszerben a hivatalos normatíva a közös kultúra kötelezettségének jegyében mindenkit

ugyanoda kíván felemelni (függetlenül attól, hogy az egyes tanulók élményvilága és értékrendje miként viszonyul ehhez), a második rendszer eklektikus rendszereket hozhat létre, a harmadikban pedig alkalmasint a tanuló már sehova nem emelkedik fel, nem lát a saját élményvilágán és értékrendszerén túlra, mert az iskolai munkahelyzetek ezt semmilyen értelemben nem kényszerítik ki. S ahogy már utaltunk rá: az egyetemes esztétikai értékek ebben a megközelítésben teljesen mellőzhetőek is. (De mint jeleztük már: ez nem azt jelenti, hogy valóban feltétlenül mellőzhetőek).

Ugyancsak fontos probléma, hogy míg az első paradigma esetében a diákok egy része nem olvassa el a kötelezően mindenkinek kijelölt irodalmi műveket, mert érzelmi, értékrendbeli vagy egyéb okokból ellenáll a kötelező olvasmányok megismerésének, addig a közös olvasmányok rendszerében, de különösen kölcsönös olvasmányok rendszerében a tanár kerülhet olyan helyzetbe, hogy nem ismeri az osztályba járó egyes tanulók vagy azok kiscsoportjai által preferált irodalmi műveket. Tényleges probléma, hogy a tanárok olvasási kapacitása gátat vethet ezeknek az olvasási és órai feldolgozási lehetőségeknek, hiszen egy tanártól sem várható el, hogy csupán egyetlen tanulócsoporthoz egyetlen munkamenete kedvéért akár öt-tíz, számára ismeretlen, nagyobb terjedelmű irodalmi művel ismerkedjen meg limitált idő alatt. Tehát könnyen kialakulhat az a helyzet, hogy a tanár valóban nem is ismeri azokat az olvasmányokat, amelyekkel a tanulók dolgoznak. Ez ugyan nem kedvezőtlen az iskolai olvasmányok decentralizációjára szempontjából, valamint a tekintetben, hogy ilyenkor valóban a gyerekek tanítanak meg a tanárnak (és egymásnak) egy irodalmi alkotást, de ugyanakkor valóban nagyon kérdésessé válik, hogy a tanári értékelés ezekben az esetekben valójában mire is vonatkozik, lévén, hogy a mű ismeretének hiányában a tanár például nem ismerheti fel pontosan, hogy a tanulók mennyire jól értették meg a feldolgozott művet.

Ugyancsak jelentős problémákat okozhat az, hogy a közös és a kölcsönös olvasmányok paradigmájában a tanulók olyan nagyobb terjedelmű művekkel kívánnak foglalkozni az iskolában, amelyből nincs kellő mennyiségben megszerezhető példány a könyvkiadásban, könyvkereskedelemben, illetve – könyvkiadási vagy ettől függetlenül anyagi okokból – a könyvtárakban, iskolai könyvtárakban sem. Míg a standard kötelezők rendszerére jól, sőt gazdaságilag is hatékonyan rá tudnak állni a kiadók és a könyvtárak, addig a közös és kötelező olvasmányok esetében ez esetileg erősen különböző lehet: a könnyen, jól elérhetőségtől a tartanak az opciók a könyvek nagyobb példányszámban való teljes elérhetetlenségének lehetőségéig. Vagyis ezeknek az olvastási paradigmáknak ilyenféle technikai limitek is erősen korlátozó akadályai lehetnek, s a tanárnak munkamenetről munkamenetre, egyik esetleges irodalomtanítási helyzetről a másik ugyanilyen helyzetre mindig adaptívan kell(ene) megoldania az olvastatás, műmegismerés és órai feldolgozás kérdéseit.

Nincs királyi út a kötelező olvasmányok terén sem – de „helyzet van”

Nincs tehát királyi út a kötelező (közös, kölcsönös) olvasmányok terén sem: valamennyi megközelítés jelentős értékekkel és előnyökkel, de ugyanakkora fogyatékosságokkal és hátrányokkal is jár. A módszereknek a változatos irodalompedagógiai helyzeteket szem előtt tartó adaptív változtatása lehet a leghatékonyabb megoldás. De

ez egyben azt is jelenti, hogy a ma Magyarországon már nem lehet monolitikusan csak a szorosan értett kötelező olvasmányok rendszerét fenntartani, erőltetni az iskolában. A 21. század technikai lehetőségei közepette, a gyerekek megváltozott olvasási, információelérési és – felhasználási lehetőségeinek, szokásainak idején, egy szabad, demokratikus polgárokat nevelő társadalomban ugyan korántsem válnak feleslegessé a magas irodalmi, esztétikai, nagyközösségi történeti értékek, de az irodalomtanítás és azon belül a kötelező olvasmányok rendszere nem képviselheti már csak ezt. Hangot, teret, lehetőséget kell adni a gyerekeknek, az individuumoknak és kisközösségi érdekeknek is, és akkor ez az irodalomtanításban, a nagyobb terjedelmű művek olvastatása és feldolgozása terén is meg kell, hogy nyilvánuljon.

A gyerekeknek meg kell érteniük, el kell fogadniuk, hogy az előttük járó generációk bölcsessége és az övékénél már távlatosabb látásmódja miatt értéke lehet a *Bánk bán*, vagy más, némelyiküknek némelykor unalmasnak, fölöslegesnek tűnő irodalmi mű elolvasásának; hogy értéke lehet egy ilyen olvasásnak még akkor is, ha az nem feltétlenül jár örömmel. A tanároknak, iskoláknak pedig el kell fogadniuk, bízniuk kell abban, hogy megfelelő pedagógiai környezetben a jövő generációk értékes kibontakozását segíthetik elő, ha a gyerekek akár Meg Cabot vagy Dan Brown valamely művét olvassák, netán az általuk választott szlovák történelmi kalandregényt, Háy János-kötetet, Böszörményi Gyula- vagy Lakatos Menyhért-művet.

Jegyzetek:

- ¹ A kötelező olvasmányok köre igen széles lehet; sokkal több mű tartozhat ide, mint csupán a kötelezően elolvasandó regények vagy drámák sora. Például kötelező olvasmány lehet egy lírai mű, mondjuk a *Himnusz* vagy a *Szózat* is. Mégis, jelen írásban a szokásos hétköznapi beszéd és a nem maradéktalan pontosságra törekvő pedagógiai közbeszéd hagyományainak megfelelően „kötelező olvasmány” fogalmán azokat a nagy terjedelmű irodalmi műveket, regényeket, drámákat értjük, amelyeket a tanulóknak többnyire házi olvasmányként kell otthon megismerniük, és az iskolában, illetve otthon feldolgozniuk.
- ² Margócsy István (1997). *Magyar nyelv és/vagy irodalom? Egy egyetemi és iskolai szaktantárgy kialakulása és változásai*. In Péter Ágnes, Sarbu Aladár, Szalay Krisztina (szerk.) *Éhe a szónak? Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen*, pp.71-80. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- ³ Mármost a kerettanterv a) variánsa. Sok magyartanár nincs is tisztában vele, hogy a kerettantervek kidolgozásakor magyarból rögtön két –a) és b)- tanterv készült, a tanárnak joga és lehetősége van akár az egyiket, akár a másikat választania. A gyakorlat viszont azt mutatja, hogy az elmúlt évtizedekben szinte minden magyartanár az a) variánst választotta és követte.

János Gordon Győri: Required, common and reciprocal reading. Tradition and renewal in the canon of required readings

The questions of students' reading list – of course embedded to the transformation of the youth' reading culture and as an integral part of it – according to many professionals' opinion indicates to the 'worldwide recession'. This topic in a wider sense has a rich special literature in Hungary also and it proved to be true to the problems of required readings by literature teaching, also. In an opening session of a conference about this topic, while taking in the Hungarian situation the author outlines in the spirit of tradition and renewal the variations of required, common and reciprocal reading opportunities of required readings. At the same time considers the educational effects and effectiveness of the used variations.

János Gordon Győri: Pflichtlesestück, gemeinsames Lesestück, gegenseitiges Lesestück – Tradition und Erneuerung im Kanon der Schullesestücken

Nach Beurteilung vieler Fachleute trägt die Pflichtliteraturfrage die Zeichen der Weltkrise. Das weite Thema hat eine sehr reiche Literatur auch bei uns und das trifft auch auf den Problembereich der Pflichtliteratur in dem Literaturunterricht. Der Verfasser gibt einen Überblick über die heimische Praxis und stellt die Variationsmöglichkeiten Pflichtlesestück-gemeinsames Lesestück-gegenseitiges Lesestück vor, bei gleichzeitiger Erwägung der pädagogischen Effekte und Wirkungen der angewendeten Abwandlungen.