

Sebők Melinda

A magyartanárképzés kihívásai

„A szavak mögött asszociációk vannak,
az asszociációkban élmények, az élményekben élet.”¹

(Babits Mihály)

„Így végtére mégiscsak az a fontos, hogy mindenütt sikeres legyen a dialógus, az a szavak útján zajló csere, s ugyane szavakat még bizonyosan sok egyéb mozzanat is kíséri, ám e kölcsönös cserében mindig rálelünk azokra a szavakra, melyek révén megérthetjük egymást.”² Az elmúlt években épp az eredményes szakmai dialógus és a kölcsönös megértés hiánya heves vitákat váltott ki az irodalomoktatásban bekövetkezett gyors változások eredményeképp.

Ha csak az utóbbi öt év intervallumát vizsgáljuk (vagyis a 2020-ban bevezetett új NAT és kerettanterv óta eltelt időszakot), szembetűnő, hogy mennyi szaktanulmány és kötet foglalkozik az oktatásügy helyzetével, az irodalmi kánon megítélésével, az irodalomoktatás aktuális kérdéseivel.³ Mindegyik szakkönyv és -tanulmány olyan oktatáspolitikai és az irodalomoktatással⁴ kapcsolatos problémákat vet fel, mint a szakmai konszenzus⁵ és szabadság hiánya,⁶ a digitális szöveg-

1 BABITS Mihály, *Az európai irodalom története*, Auktor, Budapest, 1991, 12.

2 Hans-Georg GADAMER, *Szöveg és interpretáció*, szerk. BACSÓ Béla, Cserépfalvi, Budapest, 2000, 29.

3 Az egyetemek bölcsészettudományi tanszékein oktató irodalomtörténészek éppúgy felszólaltak, mint az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Gimnázium, a Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium magyar szakos tanárai vagy az MMA tagjai.

4 Fenyő D. György az irodalomtanítás lényegére hívja fel a figyelmet korszakos jelentőségű, több száz oldalas kötetének *Pedagógiai ars poetica* című bevezetőjében: „[...] az irodalom közvetít ezernyi tudást és ezernyi világot segít abban, hogy megismerjük önmagunkat, hogy más emberek sorsába belelássunk, hogy megfogalmazzunk érzelmeket, hogy elgondolkozzunk a világ összefüggésein. [...] Ha pedig az irodalom közvetíti mindezeket, akkor az irodalomtanításnak is kell szólnia mindezekről.” FENYŐ D. György, *Az irodalomtanítás módszertana I., Éthos és praktikák*, Tea, Budapest, 2022, 16.

5 FÁBIÁN László, *Jövőkép stratégiával. Elkerülni az elkerülhetőt, avagy megcselekedtük, amit megkövetelt a haza?*, Kortárs 2025/3., 3–6.

6 L. Simon László *A politika elsődlegessége. Irodalom és politika* című esszéjében Horváth Jánosra hivatkozva állítja, hogy az irodalom esztétikai szempontok helyett ismét világnézetek harcterévé vált. Vö. L. SIMON László, *A politika elsődlegessége. Irodalom és politika* = Uő., *Művészi szabadság és intézményi autonómia*, Ráció, Budapest, 2025, 107–120.

olvasás⁷ és a mesterséges intelligencia térhódítása,⁸ a kronologikus-történeti elv túlsúlya,⁹ a kortárs irodalmi szövegek hiánya, a szemléletváltás szükségessége,¹⁰ a tanári pálya és a bölcsészettudományi presztízsének csökkenése, a szakma kiszolgáltatottsága.¹¹

Tehát a legfrissebb esszékötetek, szakkönyvek és folyóiratcikkek az oktatás és azon belül az irodalomtanítás problémáira világítanak rá. A szakmai dilemmák krízishelyzetre hívják fel a figyelmet.

Jelen tanulmány kifejezetten a magyar szakos tanárképzés néhány aktuális kihívását igyekszik tárgyalni a teljesség igénye nélkül, elsősorban az irodalomtanításra összpontosítva vizsgálja az oktatásügyre vonatkozó jogszabályokban, képzési és kimeneti követelményekben és az olvasási szokásokban bekövetkezett változásokat. Mivel a felsőoktatásba a közoktatásból érkeznek a hallgatók, először a közoktatás dilemmáiból szeretnék kiindulni, mivel az érettségi vizsga követelményeiben és az új NAT bevezetésében ragadható meg leginkább az irodalomtanítás átalakulása. Ezt követte a magyar szakos tanárképzésben a felsőoktatási követelmények és mintatantervek módosulása. Az ezredfordulótól máig tartó digitális forradalom pedig hatványozottan érinti a magyar szakos tanárképzés megpróbáltatásait. Az első nagyobb fordulópontra a húsz évvel ezelőtti időszakra, a 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi vizsgákra vezethető vissza.

Érettségi követelmények, a NAT változása

„Nincs egy-egy nehezebb feladat a magyar irodalomtörténet tanítójára nézve, mint a régi nyelvmlékek és költői maradványok iránt a tanulóban érdeket gerjeszteni, azt folyvást fenntartani, hogy a példányok olvasása előtte fárasztóvá, lélekölővé ne fajuljon; hanem

7 Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban, szerk. MOLNÁR Gábor Tamás – FEJES Richárd, Prae, Budapest, 2021.

8 Gloviczki Zoltán legújabb kötetének *Mesterséges intelligencia az oktatásban* című fejezetében a mesterséges intelligencia lehetőségeire és veszélyeire egyaránt felhívja a figyelmet. Vö. GLOVICZKI Zoltán, *Mesterséges intelligencia az oktatásban* = Uő., *A holnapután iskolája*, Open Books, Budapest, 2024, 215–233.

9 Kulin Ferenc *A történetiség elve és a „jelen horizontja” az irodalomtanítás kánonjában* kötetfejezetében a történetiség elvének dilemmáit tárgyalja. Vö. KULIN Ferenc, *A történetiség elve és a jelen horizontja*, MMA, Budapest, 2021, 183–202.

10 FÜZFA Balázs, *Kánonok (h)arca avagy irodalomta(la)nítás Magyarországon 1978–2020 között*, Élet és Irodalom 2020. november 27.

11 KEISZ Ágoston, *Merre induljunk? Néhány gondolat a magyartanítás újragondolásáról*, Kortárs 2025/3., 15–19.

figyelmét [...] a tárgyra feszítse, [...] önműködésre szoktassa”¹² – amikor Arany János az 1856-os nagykőrösi Református Főiskola Értesítőjében a magyartanítás nehézségeiről ezeket a sorokat írta, világosan érzékelte, hogy a magyartanár feladata a diákok motiválása, a tantárgy élményszerű oktatása, valamint az olvasás–szövegértés–önálló véleményalkotás fejlesztése. Babits Mihály – aki a magyar irodalomból legnagyobb mesterének (Vörösmarty mellett) Aranyt tartotta – több mint ötven évvel később így írt az irodalmi nevelés feladatáról: „Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját. [...] Gondolkodni és beszélni tanítunk. [...] Minden nyelvtan és minden irodalom gondolkodni tanít és beszélni. A nagy írók művei stilisztikai és retorikai példatárak.”¹³ Babits Mihály az *Irodalmi nevelés – egy tantárgy filozófiája* című fogarasi esszéjében 1909-ben rávilágított az irodalomoktatás lényegére: a lexikális ismeretek helyett az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség magasabb szintű megformálására, a kritikai gondolkodás fejlesztésére, valamint az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetenciáira. Bár az Arany János-i–babitsi „tudós tanár” figurája több mint száz év elteltével sokat változott; a „poeta doctus” szemlélete szerint az irodalom egységes, összefüggő folyamat, egyetlen vérkeringés, a magyartanár pedig olyan utazó, aki az oktatási folyamatban többször visszatér egy-egy mű szövegállomáshoz. Erre mutat rá Babits *Az európai irodalom története* előszavában is: „A költők [...] egymásnak felelnek idő és tér távolságain át. Egy lehetséges életmagatartás egyszer megtalált kifejezése fölébreszti a másik attitűd öntudatát, s akkor az is kifejezést keres. Ez a világ-irodalmi hatás lélektana. Homérosz fölébreszti Vergiliust, Vergilius Dantét, és a századok nem számítanak. Egymás nyelvén felelnek egymásnak: ez a világirodalmi tradíció.”¹⁴ Babits gondolatai, vagyis az irodalmi tradíció felélesztése, idő és tér távolságain át egymásnak felelő művészek párbeszéde az irodalomoktatásban az ezredforduló után a kompetenciaalapú kétszintű érettségi bevezetésével különösen fontossá vált. 2005-től a közép- és emelt szintű magyar érettségi bevezetésével egy olyan paradigmaváltás történt az irodalomtanításban, ahol nem a szerzőre vonatkozó lexikális adatok, hanem a szöveg

12 ARANY János, *A magyar nemzeti vers-idomról*, Franklin Társulat, Budapest, 1905, 3.

13 BABITS Mihály, *Irodalmi nevelés, Stilisztika és retorika a gimnáziumban. Egy tantárgy filozófiája*, Nyugat 1910/3., 177.

14 BABITS Mihály, *Az európai irodalom története*, Auktor, Budapest, 1991, 13.

vált elsődlegessé. A kronologikus rendszer helyett a szöveg megértése, különböző irodalmi korszakok tematikus-motivikus-műfajformai hasonlósága, vagyis a babitsi értelemben vizsgált irodalom hatáslélektana: átvett formák, képek, témák ismétlődő szövegálmása vált lényegessé. 2005-től a kétszintű érettségin a szövegértés, a reflektív gondolkodás, az ismeretlen szövegek adott szempontú elemző bemutatása, az összehasonlító műelemzés, az előző olvasmányokkal folytatott dialógus, a kortárs irodalmi szövegek ismerete, az intertextuális-hipertextuális eljárások vizsgálata is hangsúlyos lett. 2005 és 2023 között a magyar érettségi az irodalomtörténetre épülő kronologikus rendszer mellett a folytonos-szinkrón gondolkodást is előtérbe helyezte; a szerzői életrajzok helyett törekedett arra, hogy a hermeneutikai szemléletet tartsa elsődlegesnek; részben figyelembe vette a magyar irodalomtörténet utóbbi fél évszázadában bekövetkezett kánonváltozást.

Az irodalomtanításban bekövetkezett paradigmaváltás ellenére (vagy mindezzel párhuzamosan) az emelt szintű érettségi sosem zárta ki a szerzői életrajzra, a verstani ismeretekre, a szépirodalmi szövegekre és az irodalomtörténeti korszakokra vonatkozó pontos szaktudást; a műelemzés az adott mű megértésén túl megkövetelte a tágabb összefüggések meglátását is. Ez a szemlélet a magyar érettségin a 2024-től bevezetett változások után is érzékelhető azzal a különbséggel, hogy innentől (a kompetenciákat is mérő szövegértési és szövegalkotási feladatok mellett) nem csupán az emelt szintű érettségi követeli meg (pl. az irodalomtörténeti korokra, stílusirányzatokra, műfajokra, verstani ismeretekre, memoriterekre vonatkozó) szaktudományi ismereteket, hanem a középszintű is. Az írásbeli középszintű érettségi követelményeiben új feladatként jelenik meg egy 20 pontos, lexikális tudást mérő irodalmi teszt (a szövegértési feladatsor és a választható műelemzés/esszé mellett). A szövegértési feladatsorban pedig új elem az általában a leíró nyelvészethez kapcsolódó (szintén konkrét szaktudást mérő) ötpontos feladat. Kikerült a középszintű érettségi feladatsorból a kevésbé népszerű összehasonlító verselemzés, és helyébe olvasmányélményeken alapuló, választható esszéírás került; a gyakorlati szövegalkotást pedig irodalmi feladatlap helyettesíti.

Összességében tehát 2024-től – az írásbeli vizsgákat tekintve – a középszintű érettségiben történtek nagyobb változások: arányai-ban (az irodalmi feladatlappal és a nyelvtani kérdésekkel), valamint a szövegalkotási feladat tartalmi minőségének megemelt pontszámá-

val¹⁵ 30%-os hangsúlyeltolódás történt a konkrét szaktudás irányába. Emelt szinten megmaradt a lexikális tudást mérő feladatsor, a műelemző-műértelmező szövegalkotás (ami lehet akár összehasonlító verselemzés is), és a feladatlapot ismét reflektív esszé zárja. 2024-től a magyar érettségi vizsga szóbeli követelményeiben a legnagyobb változás, hogy nem hat (Petőfi, Arany, Ady, Babits, Kosztolányi, József Attila), hanem tíz életműnek nevezett kötelező szerző pályaszakaszából vagy műalkotásából kell felkészülni. Bekerült a kötelező szerzők közé Vörösmarty Mihály, Jókai Mór, Mikszáth Kálmán és Herczeg Ferenc életműve. Mindkét szintet érintő változás a szóbeli vizsga követelményeiben a négy kötelező szerző (Vörösmarty Mihály, Jókai Mór, Mikszáth Kálmán, Herczeg Ferenc) számonkérése. Herczeg Ferenc életműve más szerzők (Szenczi Molnár Albert, Heltai Gáspár, Tinódi Lantos Sebestyén, Gyergyai Albert, Erdélyi János, Bajza József, Tompa Mihály, Wass Albert, Dsida Jenő, Reményik Sándor, Áprily Lajos, Nagy Gáspár, Kányádi Sándor, Szabó Magda)¹⁶ mellett a 2020-as Nemzeti alaptanterv kerettantervi törzsanyagába került be a kötelezően tanítandó alkotók sorába. Az újabb alkotók sorából a magyar érettségien azonban csak Herczeg Ferenc jelenik meg a kötelező tíz szerző között. Talán a tananyag túlsúlyfolttsága, az időhiány, valamint a közép- és az emelt szintű érettségi közötti túl nagy szintkülönbség miatt még mindig viszonylag kevesen választják a magyar emelt szintű érettségit. A magyar emelt szintű érettségi tehát alulmarad¹⁷ minden más kötelező érettségi tantárgyhoz képest (matematikából, idegen nyelvekből és történelemből is sokkal többen érettségiznek emelt szín-

15 Középszinten a szövegalkotási feladat maradt 40 pontos, amelyből a tartalmi minőség részpontszáma 25-ről 30-ra emelkedett, a szerkezet és a nyelvi igény pedig 15-ről 10 pontra csökkent.

16 A Nemzeti alaptanterv és a hozzá tartozó középiskolai képzésre vonatkozó kerettanterv az Oktatási Hivatal honlapjáról tölthető le: https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf

Az új Nemzeti alaptantervben az elmúlt 30 év magyar irodalmából, a KÖTELEZŐEN tanítandó kortárs alkotók közül csak Nagy Gáspár, Szabó Magda és Kányádi Sándor szerepel. A többi kortárs szerző a tanár 20%-os szabad mozgásterére van bízva.

17 Az Oktatási Hivatal statisztikai adatai alapján a 2024. május–júniusi vizsgaidőszakot tekintve magyar nyelv és irodalom tantárgyból mindössze 2073 diák jelentkezett emelt szintű érettségire (míg 72 370 diák inkább a középszintű vizsgát választotta). 2024-ben emelt szinten matematikából 6694; történelemből 7769; angol nyelvből 20 821 vizsgázó volt. Magyar nyelv és irodalomból az emelt szinten érettségiző diákok átlagos teljesítménye 2024-ben 66,02% volt: https://www.oktatas.hu/koznevels/erettsegi/prezentaciok_tanulmanyok

ten).¹⁸ A vizsgázók alacsony száma feltételezhetően annak is köszönhető, hogy a NAT-ban kötelezően megtanítandó irodalmi törzsanyag nincs összhangban az emelt szintű érettségi követelményrendszerével. Az Oktatási Hivatal által meghatározott emelt szintű irodalom szóbeli érettségi tételsorában szereplő szerzők nem feltétlen egyeznek meg a kerettanterv követelményeivel. Az utóbbi néhány év emelt szintű irodalmi témaköreit áttekintve az érettségiző diákoknak külön kellett felkészülni többek között Pilinszky Szálkák című kötetéből, Jász Attila, Tolnai Ottó költészetéből, Sütő András drámájából vagy Mészöly Miklós, Borbély Szilárd, Kós Károly, Lázár Ervin prózájából. Csak a szóbeli és az írásbeli követelményeket vizsgálva, az emelt szintű érettségi olyan többlettudást vár el, ami eleve népszerűtlenné teheti a tárgy választását. Épp az emelt szintű magyar érettségi népszerűsítése érdekében szerveztünk a Károli Gáspár Református Egyetemen konferenciasorozatot, hogy szakmai segítséget nyújtsunk a magyar szakos tanároknak, hallgatóknak és az érettségiző diákoknak egyaránt.

A Károli Gáspár Református Egyetem Irodalom- és Kultúratudományi Intézetében működő Kötelezők Emelt Szinten Kutatócsoport azzal a szándékkal jött létre, hogy magyartanári konferenciákat és továbbképzéseket szervezzen, melyek során szakmai támogatást biztosítunk az emelt szintű érettségit választó diákoknak és felkészítő tanáraiknak. A konferencián részt vevő érdeklődők az Oktatási Hivatal által meghatározott emelt szintű szóbeli témaköröket érintő irodalmi alkotásokról hallhattak szakmai értekezéseket. A tudományos tanácskozáson az adott téma hazai szakértői tartottak előadást, szem előtt tartva a legújabb kutatási eredményeket és a művek irodalomkritikai eredményeinek iskolai taníthatóságát. A konferenciák és azok előadásaiából megjelent kötetek (*Kötelezők emelt szinten Balassitól Borbély Szilárdig*,¹⁹ *Kötelezők emelt szinten Dantétól Lázár Ervinig*²⁰) elsősorban az emelt szintű szóbeli témakörök elemzéséhez nyújtanak

18 A népszerűtlenség oka nem csupán a két szint közötti nagy távolság, hanem a továbbtanulási lehetőségekben is keresendő. A bölcsészettudományi karokkal szemben sokkal népszerűbbek a jogi és a gazdasági karok a felsőoktatásban. Az emelt szintű nyelvi érettségi 60% fölött középfokú nyelvvizsgával egyenértékű.

19 *Kötelezők emelt szinten Balassitól Borbély Szilárdig*, szerk. PAPP Ágnes Klára – SEBŐK Melinda – TÖRÖK Lajos, L'Harmattan, Budapest, 2019.

20 *Kötelezők emelt szinten Dantétól Lázár Ervinig*, szerk. PAPP Ágnes Klára – SEBŐK Melinda – TÖRÖK Lajos, L'Harmattan, Budapest, 2023. Ez utóbbi kötet a 2024-től bevezetett változások tükrében hosszabb tanulmányt szentel Jókai Mór és Herczeg Ferenc prózájának is.

segítséget, de néhány tanulmány nem kifejezetten az Oktatási Hivatal által kijelölt címet érinti, hanem tágabb művelődés- és kortörténeti háttértudást is ad, vagy az adott szerzői életműhöz kapcsolódó szövegkritikai-poétikai-műfajttörténeti problémát is érint. Mindemellett az irodalomtudományi tanulmánykötetek nem csupán a magyar szakos tanároknak, hallgatóknak, hanem az egyes téma kutatói, vagyis a szűkebb szakma számára is hasznos olvasmányok lehetnek.

Felsőoktatási követelmények, csökkentett kreditszámok

A közoktatásban megnövekedett tananyagmennyiséggel párhuzamosan az osztatlan tanárképzésben a szaktanszékeken nagyobb mértékű kreditszámcsökkenést rendeltek el. A képzési és kimeneti követelmények változása minden szakot érintett, a magyar szakos tanárképzést is. A legjelentősebb változtatás, hogy a nappalis középiskolai tanári végzettséget biztosító tanárképzésben lecsökkentették (két félévvel) a képzési időt és a szaktanszéki diszciplináris órák kreditszámát. Az addigi kétszakos 12 féléves tanárképzés 10 félévre redukálódott, szakonként 130-ról 100-ra csökkent az elvégezhető kreditek száma, ami szakonként jelentős veszteséggel járt. A 2022 őszétől bevezetett, a tíz féléves osztatlan tanárképzésre érvényes képzési és kimeneti követelmények új mintatantervek megírását követelték. A csökkentett diszciplináris szaktárgyi kreditszámmal, ugyanakkor sokkal több (nem feltétlen a szaktárgyhoz kapcsolódó) iskolai gyakorlattal, a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok felé történő hangsúlyeltolódással, az úgynevezett pályaszocializációs gyakorlatokkal újra kellett gondolni az egyetemi magyartanárképzés lehetőségeit. A gyakorlati idő meghosszabbítása mellett a módszertani képzésben hangsúlyossá vált az infokommunikációs technológiák és a kollaborációs tér szerepe. Az új képzési és kimeneti követelményrendszer a szakmai alapozó nyelvtudományi és irodalomtudományi ismeretek, valamint a módszertani képzés mellett valamivel több kreditet szán a közoktatásban is magasabb óraszámokban tanított irodalmi kurzusoknak a nyelvészethez képest. A magyar szakos tanárképzés legújabb követelményrendszere a csökkentett összkreditszám ellenére is párbeszédben van a közoktatás alapvető elvárásaival, hiszen irodalomból az irodalomtörténeti korszakok, a műelemzési gyakorlatok jelentősége mellett többek között bekerült a követelmények közé az 1920 utáni Kárpát-medencei magyar irodalom is. A felsőoktatási kurzusok

mozgástere alapvetően nem azzal szűkült le, hogy a szabályzat szerint a régi, klasszikus és modern magyar irodalomtörténeti korszakok, stílusirányzatok, szerzők, művek, műfajok, irodalomtörténeti és kultúratudományi áttekintések együttes tartalmának le kell fednie a Nemzeti alaptanterv alapján közvetítendő műveltség fő területeit és az érettségi vizsgakövetelményhez megadott témaköreit, hanem legfőképp azáltal, hogy „a Nemzeti alaptantervben és a kerettantervben rögzített teljes törzsanyagot”²¹ is magában kell foglalnia. Ez önmagában még nem jelenti azt, hogy az egyetemen nem lehet és nem kell a NAT kerettantervi követelményeitől többet és mást is tanítani, de a csökkentett kreditszámok a többlettudás átadását (idő és lehetőségek hiányában) kevésbé teszik lehetővé. Ha a NAT kerettantervének „teljes törzsanyagát” le kell fednie a tanárképzésnek, akkor nagyon kicsi mozgástere marad az oktatónak.²² Valóban fontos, hogy a tanárjelölt biztonsággal tájékozódjon irodalmi korokban, stílusirányzatokban, a megkérdőjelezhetetlen szerzők életművében, vagy legalábbis bizonyos műveket megfelelő szaktudással, korszerű módszertani eljárásokkal tudjon megtanítani, de legalább ennyire releváns a műfaj- és esztétikumi hosszmetaszetek vizsgálatának, mint a próza- és lírapoétikai eljárások sokszínűségének a felmutatására. A felsőoktatásban mindenképp szükséges az irodalomtörténetre épülő kronologikus-diakrón szemlélet mellett a folytonos-szinkrón gondolkodás; a lexikális, szerzői életrajzok helyett az irodalmi szöveg megértése, a hermeneutikai folyamat gadameri dialogikussága. A magyar szakos tanárképzésben az új NAT és a kétszintű érettségi legújabb követelményei mellett muszáj figyelembe venni a magyar irodalomtörténet utóbbi fél évszázadában bekövetkezett jelentős kánonváltozást, a posztmodern irodalom kulturális szótárát, a kortárs irodalom tanításának szükségességét is. A kortárs irodalom jó néhány alkotása allúzióival, asszociációival régebbi és mai szövegek együtt olvasását tudja megvalósítani, miközben az irodalmi hagyomány kapcsolataiban új dimenziókat nyit meg. Tehát a kronologikus-irodalomtörténeti szemléletet össze kell tudni kapcsolni a motivikus, hosszmetaszeti vizsgálódással. A félmúlt és a kortárs magyar irodalmából is érde-

21 https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/kkk_elerhetosegek

22 Mivel a középiskolai oktatáshoz szükséges ismeretek átadása rövidebb idő alatt, kevesebb kurzussal nem megoldható, a hiányzó tudásanyag pótlása céljából létrehoztak egy egyszakos, 60 kredites, 2 féléves szaktanári mesterképzést, amelyre csak azok nyerhetnek felvételt, akik Pedagógus I. vagy annál magasabb besorolással rendelkeznek.

mes tehát minél színesebb palettán felmutatni az irodalmi modernség gazdag tárházát. Azt a változatosságot kell biztosítani, amiben József Attilától Pilinszkyn és Tandorin át Petri Györgyig; Arany Jánostól Babitsón át Kovács András Ferencig, vagy épp Petőfi-től Illyés Gyulán át Kányádi Sándorig vezet az út. Az lenne ideális, ha a kurzus tematikában éppúgy szerepelne Nagy Gáspár, mint Orbán Ottó, de Szabó Magda, Mészöly Miklós mellett mindenképp ott van Ottlik Géza, Kertész Imre és Eszterházy Péter is, érdemes tehát törekedni a többirányú sokszínűségeire.

A NAT követelményeihez alkalmazkodó, sőt azon jóval túlmutató diszciplináris ismeretek elsajátítása mellett különös kihívást jelent az oktatásmódszertan, a portfólió és a szaktudományi elvárások közötti feszültséget feloldani, hiszen kompetenciát nem lehet fejleszteni megfelelő szaktudás nélkül. A kompetencia azt jelenti, hogy a hallgató képes a megszerzett szaktárgyi tudás, szakmai ismeret, tényanyag gyakorlati alkalmazására. A tanári kompetencia fejleszthető ugyan többféleképp is, de részben épp a megszerzett tudás alkalmazásának a képességén alapul. Tanári többlettudás, megfelelő kérdéskultúra, szakmai felkészültség és ellenőrzés nélkül nem feltétlen hatékony a kooperatív munkaformában és módszertani szempontból is korszerűen tanított tananyag. Módszertani kurzusokon is motiváló lehet az irodalom határterületeinek átlépése, a kortárs irodalmi szövegek intertextusainak folyamatos beemelése, a digitális háttéranyag használata, a sok vizuális segédanyag: (akár a mesterséges intelligencia által generált) kép, ábra, egyéb illusztráció, de egyetlen digitális feladat sem eredményes, ha nincs megtöltve megfelelő tartalommal, ha nem járul hozzá a szakmai ismeretek bővítéséhez, elmélyítéséhez, gyakorlásához. Épp ezért érdemes megismertetni a hallgatókat az élményközpontú irodalomoktatás szemléletével, amely az irodalommal kapcsolatos közvetlen élményszerzésre törekszik; a művészetben rejlő esztétikai szépség élvezetére ösztönöz; a szövegben felfedeztetni a kultúra forrását; szellemi szabadságra nevel; kultusz kutatásra, irodalmi emlékhelyek felkutatására sarkall. Élményforrást jelenthet továbbá a kreatív írás, a műalkotás művészi meghallgatása, közös versmondás, a filmrészletek megtekintése, a színházlátogatás, audiovizuális-információs eszközök bevonása az oktatás folyamatába.²³ Az él-

23 FÜZFA Balázs, *Élményközpontúság az irodalomkönyvekben? Olvasókat nevelünk vagy érettségizőket?* = *Irodalomkönyv ma*, szerk. FÜZFA Balázs, Pont, Budapest, 2002, 23–26.

ményközpontú irodalomoktatás lehetőségei mellett azonban célra-vezető felmutatni néhány alternatíváját a problémacentrikus szemléletnek is, amely a műelemzés különböző lehetőségeit, a jelentésképződések sokféleségét kínálja, a szöveg mélyebb és sokrétűbb megértésének az elvét érvényesíti azáltal, hogy hasonló műfajokat, motívumokat, témákat, jelenségeket állít kultúrtörténeti párhuzamba. A művek értelmezési lehetőségei lezáratlanok, ezáltal a konnotációs jelentésárnyalatok állandó továbbgondolására, az újraolvasás lehetőségére, a morális kérdések megvitatására inspirál.²⁴

A bölcsészettudomány akkor nyerhetné vissza presztízsét, ha jutna elegendő idő az elmélyülésre, a többféle értelmezésre. Ezt sokszor segítik a társtudományok. Jelentős előnnyel járhat, ha a tanárjelölt szabadon áthallgathat más társtudományi képzések kurzusaira is. Az irodalmi művek esztétikai szempontú megítélését sokban segíti az eszmetörténet, a filozófia, a művészet- és nyelvelmélet, a vallás- és kultúratudomány, a szociológia, a pszichológia, a kommunikáció, a színháztudomány, a művészettörténet, az etika, a könyvtárismeret, a kreatív írás. Az ország élvonalába tartozó bölcsészkaroknak biztosítania kellene ezt a kulturális sokszínűséget. Az 1990-es években az ELTE BTK magyar szakos hallgatóinak még volt ideje és lehetősége egy egész féléven át egyetlen életmű alaposabb megismerésére: Arany János-, Babits Mihály-, József Attila-, sőt még Janus Pannonius fordítási lehetőségeit vizsgáló és Balassi-szemináriumra is lehetett járni. Ezek a szemináriumok azon túl, hogy egy életre szóló élményt nyújtottak, sokféleképp felmutatták az alkotók pályaképét. Ha csak az érettségi vizsga kötelező szerzőire gondolunk – és egyelőre nem vesszük figyelembe a kutatótanárok szakterületét, az oktatói utánpótlást és a hallgatók tehetséggondozását –, akkor is nagy szükség lenne néhány, az egész életművet sokféle olvasmány alapján vizsgáló szakszemináriumra.²⁵

24 Javasolt a kötelezően választható kronologikus szemléletű irodalomkönyvek mellett más tankönyvekkel is megismertetni a hallgatókat (fakultációs órán vagy akár érettségi-típusfeladat gyakorlásához jó ötleteket, példákat meríthetnek). Az élményközpontú szemlélet kidolgozója Fűzfa Balázs, akinek szintén kronologikus a tankönyvcsaládja, de a kortárs irodalomoktatás folytonosságát és az élményközpontú oktatás számtalan lehetőségét kínálja. FÜZFÁ Balázs, *Irodalom 9–12*, Krónika Nova, Budapest, 2008–2010. A problémacentrikus, modulokba szerveződő irodalomoktatás elszakad a kronológiától. ARATÓ László – PÁLA Károly, *Beavatás. Irodalom és szövegértelmezés*, Keraban, Budapest, 1995; ARATÓ László – PÁLA Károly, *A szöveg vonzásában II. – Átjárók*, Műszaki, Budapest, 2014.

25 A Károli Gáspár Református Egyetem Benda Kálmán Bölcsész- és Társadalomtudományi Szakkollégiumának Irodalomtudományi Műhelyében meghirdetett

Olvasási szokások, esztétikai tapasztalat

Az említett változások mellett a magyartanárképzés egyik legnagyobb kihívása az olvasási szokások átalakulásában is keresendő. Kosztolányi Dezső szerint a könyv lelki gyógyszer, olyan ékszerartó, „amelybe a legértékesebbek mentették bele kincseiket, [...] amely mindenütt jelenlevővé varázsolta a szellemet, megteremtette az emberiség lelki közösségét, [...] amely nemcsak a teret hódította meg, hanem béklyóba verte a térnél is nagyobb ellenségünket, megállította az időt. Ennél nincs nagyobb csoda. Mindig a legegyszerűbb dolgok a valódi csodák. [...] A könyv is ilyen, mindennapi csoda [...]. Ez életünk örökkévalósága.”²⁶ Kosztolányi 1929-ben megfogalmazott gondolatai a könyvolvasás időtlenségéről és örökkévalóságáról a mai digitális világban már elképzelhetetlennek tűnnek. A digitális szövegek dinamikus, végtelen, asszociatív szöveghálójában már kevesebben olvasnak papíralapú könyveket, hosszabb szépirodalmi regényeket, tehát szoros olvasásról, hatékony, elmélyült olvasásról, a szöveg mélyfúrásairól már alig beszélhetünk. A magyar szakos tanárképzésben a valós tanulási folyamat pedig épp a szövegekre, elsősorban szépirodalmi forrásszövegekre irányul. Oktatónak, hallgatónak egyaránt előnyös és kényelmes, hogy a szép- és szakirodalmi szövegek nagy része digitálisan is elérhető, megosztható: projektor segítségével kivetíthető vagy a hallgatók okostelefonján kikereshető. A szöveg tehát könnyen hozzáférhetővé válik ugyan, de a szöveget kiszakítjuk a hagyományos kontextusból, a megszokott szöveghelyzetből. Szövegfragmentumokkal dolgozni nem teljesen ugyanaz, mint papíralapú kötetekkel, amikor a teljes műegész velünk van. A keresési lehetőség is szinte korlátlan, a vendégszövegek, kulcsszavak, hívószavak, motívumok keresésével könnyebbé válhat az alkotás konnotációs jelentésárnyalatainak vizsgálata. Fel kell azonban hívni a hallgatók figyelmét a könyvtári adatbázisok használatára és a digitálisan elérhető szakkönyvek, honlapok, online szótárak, irodalmi lexikonok elérhetőségére, hogy biztonsággal tudjanak eligazodni az online térben, és szakmai szempontból a leghasznosabb információkhoz, dokumentumokhoz is hozzáférjenek. A digitális szemléletváltás alatt tehát nem csupán az

szakszeminárium egy-egy témakört jár körül egy féléven keresztül (több oktató bevonásával). Ezt a kurzust a szakkollégiumból bármilyen szakra járó bölcsészhallgató választhatja.

26 KOSZTOLÁNYI Dezső, *Az olvasás jövőjéről*, *Literatura* 1929/6., 197.

online szövegek olvasását kell érteni, hanem a digitális hálózatok oktatási folyamatban való szükségességét is,²⁷ hogy irodalmi szempontból is tudjuk hasznosítani és megszerezni a sokféle információ szerteágazó világát.

A szépirodalmi, hosszabb terjedelmű prózai mű mélyebb megértéséhez az interneten elérhető, képernyőn vagy okostelefonon olvasott digitális irodalmi szöveg azonban inkább kiegészítésképp, kulcsszavak kereséséhez, bizonyos szövegfragmentumok újraolvasásához nyújthat segítséget, hiszen a tanórán kivetített online példaszöveg hasznos az oktatás folyamatában (ma már szinte elképzelhetetlen digitális kép, szöveg nélkül a hatékony tanítás), ugyanakkor a képernyőn olvasott műalkotás nem lehet kizárólagos és állandó helyettesítője a terjedelmesebb szépirodalmi regények elolvasásának. Amíg szakirodalmi szövegek, rövidebb lírai alkotások esetében elegendő lehet az interneten elérhető digitális változat, fontos és szükséges, hogy a hallgató nyomtatott könyvben is olvasson terjedelmesebb epikai, drámai alkotásokat vagy kizárólag könyvtári állományban hozzáférhető szakirodalmi tanulmányt. Az irodalmi szöveg olvasása során – legalábbis az elvontabb, mélyebb megértés szintjén – a virtuális és a materiális nem minden esetben kölcsönösen felcserélhető. A sokéves tapasztalat azt a romló tendenciát mutatja, hogy – noha vannak OTDK-n, tanítási és egyéb versenyeken, konferenciákon eredményesen részt vevő, kiváló tanárjelöltek – ha a szöveg digitálisan nem hozzáférhető, akkor a hallgatók egy része lemond annak elolvasásáról, holott épp ez lenne a feltétele a sikeres továbblépésnek. Ha a szöveg öröme nem jelent intellektuális kihívást és nem inspirálja a hallgatót, akkor nem tudja teljesíteni bizonyos zárthelyi dolgozat követelményeit sem. Az irodalomoktatásban az olvasási szokások megváltozásának figyelembevételével sem szabad teljesen lemondani a nyomtatott könyv szoros, „szövegközeli” olvasásáról és a Kosztolányi-féle „csodák” világába kalauzolni a hallgatót. Ez nem valamiféle elavult oktatási stratégia, hanem közös szellemi érdek is, hiszen a magyar szakos tanárképzés folyamatában az olvasás és az irodalmi mű befogadása közös felelősségünk! A „digitális kompetenciák és az (irodalom)olvasás együttes fejlesztése” lenne szükséges,

27 A KRE BTK Az irodalomtanítás módszertana kurzusain a digitális gondolatterkép készítése és az interneten elérhető kézirat, portré, képanyag, a költő, író saját hangján hallott interjú, szavakat nem csupán közelebb hozhatja a hallgatót az adott szerzőhöz vagy műalkotáshoz, hanem sokban segíti a mikrotanítások színvonalát is.

ahol az „összekapcsolódó közelítésmódok olyan párbeszédet alakítanak ki irodalomolvasási szokásaink és digitális életvilágunk között, amelynek révén az irodalmi művek – beleértve akár a régebbi korokból származó műveket – napjaink digitális kihívásaira is érvényesen képesek reflektálni”.²⁸ 2023 óta a mesterséges intelligencia térhódításával már a ChatGPT által generált szövegek veszélyeire is gondolni kell, hogy ne a virtuálisan létrehozott szövegek világára, hanem a valós irodalmi, szakirodalmi forrásszövegekre hivatkozzon a hallgató.²⁹

A netgeneráció olvasási attitűdjét is tekintetbe véve érdemes szélesre nyitni az irodalmi alkotások tárházának kapuit, hogy többféle szöveggel találkozzanak a hallgatók. Ugyanakkor mérlegelni kell, hogy mit és mennyit olvastatunk, hiszen meghatározó lehet, hogy milyen művekkel találkozik a tanárjelölt hallgató. Néha elegendő kiléptetni az adott szerzőt az ideológiai viták világából, és csupán az esztétikai értékek, narrációs technikák, próza-, lírapoétikai eljárások vagy dramaturgiai megoldások felől vizsgálni az életművet.³⁰ Az lenne az ideális (szinte illúziónak tűnő), ha a magyar szakos tanárjelölt hallgatónak az egyetemi irodalmi olvasmány egy életre szóló, meghatározó élmény lenne, hogy ne csak a portfólió összeállítása során (egyfajta kötelezettségből) fogalmazza meg hitvallását a tanári pályára

28 BENGÍ László, „Digitális”: közeg, olvasás vagy szemléletmód? = *Digitális (szöveg)kultúrák a bölcsészképzésben*, szerk. L. VARGA Péter – MOLNÁR Gábor Tamás – PALKÓ Gábor, ELTE BTK, Budapest, 2018, 37.

29 Noha a módszertani kurzusokon hasznos lehet a mesterséges intelligenciával generált szöveg vagy képanyag felhasználása bizonyos oktatási modulhoz (manapság már sem az OTDK Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekcióját, sem országos tanítási versenyt nem lehet ennek felhasználása nélkül eredményesen teljesíteni), a mesterséges intelligenciával generált szövegek elterjedése óta a KRE BTK magyar szakos tanárképzésén kevesebb irodalomtudományi diszciplináris szemináriumi dolgozatot kell beadni, és helyette referátumokkal, zárthelyi dolgozatokkal és szóbeli feleletekkel kell teljesíteni bizonyos kurzusokat.

30 Az ELTE BTK Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézete szervezésében 2024. október 17–18-án rendezett *Herczeg Ferenc a kánonban és a középiskolában* című konferencia a magyar szakos tanároknak igyekezett szakmai segítséget nyújtani azáltal, hogy meghatározta Herczeg Ferenc helyét a magyar irodalom történetében, módszertani ötleteket kínált az életmű tanításával kapcsolatban, és a NAT kötelező olvasmányai mellett a Herczeg-életművet többféle szempontból mérlegelve ajánlott az irodalomórán is tanítható műveket a hallgatóság figyelmébe. Az előadásokból érdemes kiemelni, hogy Gintli Tibor *A Gyurkovics-lányok* című regényt mint az anekdotikus narráció sikeres alkotását, Fráter Zoltán *Az első fecske* című kiváló novellát, Valaczká Andrást pedig *A kék róka* című szórakoztató drámát ajánlotta a magyar szakos tanárok figyelmébe.

szépségeiről és kihívásairól, hanem valóban úgy érezze, az irodalmi művek gazdagabbá teszik az életet, mert az irodalom olyan értékeket közvetít, amely segít megérteni a körülöttünk levő világot, és ezáltal a tanári pálya során ő is képes segíteni másoknak. Az „irodalom ugyanis beavatás, az egyén beavatása az emberiség – és benne a nemzet – közös gondolkodásába”.³¹ Az irodalom mindamellett műveltséget közvetít; segít a nemzeti hagyomány és a kulturális tradíciók megismerésében; rámutat a világ összefüggéseire. Az irodalom az olvasás öröme, amely érzéseket, sorskérdéseket vet fel; a művek megértése révén magasabb szintű gondolkodásra készítet; empátiára, toleranciára, morális-esztétikai értékek felmutatására, emberi értékek, érzelmek és létproblémák felismerésére tanít; magunk és a világ megismerésére, önkifejezésre, véleményformálásra nevel, mert az irodalom „az élet tanulmánya: nem is tanulmány, hanem nevelődés: edződés az életre [...]. Egyetlen, legfőbb, leghasznosabb. S legélvezetesebb is. Mert mi lenne élvezetesebb, mint érezni, hogy napról-napra több ember leszel, használhatóbb, képesebb gondolkodni, kifejezni gondolataidat, megérteni, élvezni másokét.”³²

31 FENYŐ D., *I. m.*, 17.

32 BABITS, *Irodalmi nevelés*, 188.