

A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái

Az MA PKK kutatóinak, köszönettel és nagyrabecsüléssel

A szlovákiai magyar iskolákban 2015 szeptemberétől lépett érvénybe a revideált oktatási program, mely az irodalomtanítást radikálisan új lehetőségek mentén teszi kibontakoztathatóvá.1 „A [korábbi] rendszer egy szikrányi érdeklődést sem mutat[ott] a diákok valódi igényei és érdeklődése iránt. A tanárnak úgy kell[ett] becsempésznie a szövegeket az órára, hogy közben azt kockáztat[t]a, hogy »lemarad« a tananyaggal. Az irodalmi szövegek nélkül viszont az óra unalmas, kreativitást és önállóságot nélkülöző, elpazarolt lehetőséggé válik” – írja meghatározó munkájában Hegedűs Norbert (2014, 56. o.). Lehet tenni bármit ez ellen? Munkánk többek között erre a kérdésre keresi a választ, kardinális empirikus kutatások eredményeire alapozva megállapításait, ajánlatait és kifutási projektjét. Első szakaszában a magyarországi, romániai magyar és a korábbi szlovákiai magyar oktatási programokat ütközteti a 2015-től hatályos revideált oktatási program lehetőségeivel, ezt követően néhány új irodalomtanítási alternatívát vázol, majd a kanonizált és kötelező olvasmányok listáját a diákok olvasói érdeklődésének és kívánalmainak tükrében értékeli, nem csak szlovákiai magyar viszonylatban.2 Zárásként a legújabb irodalomtudományi eredményekkel megtámogatott, értékes populáris irodalomról értekezik, minek révén a literatúra újra a tanulók érdeklődésének fókuszába kerülhet.

Irodalomoktatási programok viadala

A magyar irodalom oktatásának mikéntjét és kereteit előjegyző állami rendelkezések közül a 2012-es, mindmáig érvényben lévő magyarországi Nemzeti Alaptanterv (NAT)³ a 2015 szeptemberéig hatályos, 2010–11-es keltezésű szlovákiai Állami Művelődési Programmal (ÁMP) rezonált együtt.⁴ Mindkettő évfolyamcsoportokba – általános iskola alsó és felső tagozata, illetve középiskola – rendezte a kívánalmakat; hangsúlyozták a képesség- és készségfejlesztést, de mindenekelőtt a kompetenciákra és kulcskompetenciákra összpontosítottak, s ami esetünkben a legfontosabb összecsengés: nyomatékosan köztölték, mely művek is azok, amelyekkel az irodalomórákon feltétlenül foglalkozni kell... s tegyük hozzá rögtön, ezekből – a közben egyre nevetségesebbé váló óraszám tekintetében mégis – oly sok volt, hogy a fenti diákközpontú szólalmok megmaradtak szólalmoknak, helyettük pedig szembenézhattünk a megszokott poroszos struktúrával.

Jól kiolvasható e programokból továbbá az is, hogy ragaszkodtak a kronologikus, azaz a távolítól a közelebbi felé haladó rendhez, s bár a romantika, a realizmus és a modernség itt is, ott is komoly térrel bírt, a kortárs – tehát a diákokhoz időben legközelebb eső

– irodalom a NAT esetében még az antik korénál is kisebb súllyal rendelkezik – a régi magyar irodalomról már nem is beszélve –, az ÁMP pedig Esterházyval, Tözsérrrel és Grendellel fejezte be a listát, s nem tüntetett fel még az előbbi által felkínálthoz hasonló, két-három szabadon választható kortárs alkotásra szóló állandóalményt sem. Az ÁMP tartalom, fogalmak és kimenet szintjén határozta meg az irodalomoktatás céljait, melyek közül a középfok tervezetéből már a fogalmak is kiestek, sőt, a program évfolyamonként irányozta elő követelményeit, így azok határai is csak nem hivatalosan voltak áthághatók, összemoshatók. „Az életrajzközpontú oktatás központi helyzetét erősíti [továbbá] az is, hogy a szlovákiai magyar irodalomoktatás a hagyománykövetítésen alapul, annak ellenére, hogy az ÁMP célkitűzései között megjelenik a kompetencia-alapú oktatás is, melynek célja nem a kultúrák közvetítése, hanem »annak az eszköznek a kiművelése és birtoklása, amelyik révén az összes többi tárgy tanulása megvalósítható«” – írta még a 2010–11-es program kapcsán Bárczi Zsófia (2015, 57. o., az idézett szövegrész: Sipos, 2006, 23. o.), majd leszögezte, hogy a programnak nem sikerült önnön célkitűzéseit megvalósítania. Ehelyett kronologikus maradt, az egyes korok irodalomtudományi megközelítését segítő fogalmak elhagyásával az irodalom történeti létmódjára koncentrált, miközben a tananyagtartalom 1997 óta (sic!) változatlan maradt (Bárczi, 5859. o.)!

A fenti kettőnél kétségkívül jóval nyitottabbnak bizonyul – pedig korábbi, 2009-es keltezésű – a romániai irodalomtanítás államilag előírt oktatási programja⁵, mely bár minden évfolyamra éppúgy tekintélyes, a NAT-tal és az ÁMP-vel összecsendő műlistát sorakoztat fel, azt mégis csak lehetőségként teszi, az oktató szabadsága pedig a három viszonylatában ilyenformán itt a legnagyobb. Lássuk a mindenkori listát megelőző, vissza-visszatérő javaslatot:

„A javasolt szövegek, szerzők listája nem előíró jellegű. A tantervben megjelölt kompetenciákhoz igazodva a kötelező tartalomnak megfelelően a tankönyvszerző és a tanár más szövegeket is választhat. A tanterv 12–14 szöveg elmélyülő olvasását javasolja, amelyek között szerepelnie kell a klasszikus magyar irodalom jelentős alkotásainak, teljes szövegeknek vagy szövegrészleteknek. A tanórára kiválasztott szövegek, illetve részletek ne haladják meg az 1–2 lapot, az ennél hosszabb szövegeket a tanterv otthoni olvasásra és tanórai megbeszélésre javasolja (évente minimum 2 hosszabb terjedelmű szöveget).”

Az így kínálkozó lehetőségeknek azonban romániai magyar viszonylatban is megvannak a maguk korlátai. Egyfelől a „kötelező tartalom” itt is alapvetéssé teszik a kronologikus oktatást, másfelől az új, szabadabb keretek mentén esetlegesen végbemenő átalakulást elemző empirikus kutatásról még nem tudunk, így a kapunyitás pozitív hozadékai csak elméleti szinten állnak. Mivel azonban az oktatási program meghirdetése óta a minisztérium részéről nem írtak ki új tankönyvpályázatot, néhány kísérletező szellemet leszámítva minden bizonnyal mindenki maradt a régi forgatókönyvnél.⁶

2015 szeptemberében azonban, a revideált oktatási program⁷ révén a szlovákiai magyar irodalomtanítás – lehetőségek terén legalábbis – kétségkívül mérföldkőhöz ért. Nézzük, a szlovákiai magyarok hogyan jutottak el az ÁMP-től a revideált oktatási programig.

Simon Szabolcsot, a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének vezetőjét, s a 2010–11-es Állami Művelődési Program – ami egy korábbi munkája szerint „a hagyományos tantervtől a curriculumig ívelő átmenet egy kezdeti szakaszának értelmezhet[ő]. S ebben fontos, hogy kellő hangsúlyt kapjon az átmenet folyamatjellege” (Simon, 2008, 107. o.) – és a 2015-ös oktatási program magyar nyelv és irodalomra vonatkozó szakaszának egyik kidolgozóját arról kérdeztük⁸, hogy munkatársaival miért érezték szükségesnek revideálni az ÁMP-t, s hogy ő maga mit gondol, milyen úton kéne

továbbhaladnia az irodalomoktatásnak. Simon a kérdésben imponálón újító hangot ütött meg: véleménye szerint a tárgy 2015-ig tananyagtartalom tekintetében teljesíthetetlenül túlterhelt volt, bizonyos hangsúlyai pedig egy régóta elavult, a hagyomány által viszont markánsan támogatott oktatási módot erősítettek. Bárczi Zsófiával összhangban súlyos kritikával illette az úgynevezett életrajzközpontú és kronologikus irodalomtanítást – ezek összmagyar viszonylatban is általános problémák –, az egyes korszakok és művek kvázi bebetonozott státuszát, s a régi korok irodalmának erőnlétét a kortárs irodalom olykor szóra sem érdemes teréhez képest. Simon Szabolcs kijelentette, hogy ő maga a lehető legflexibilisebb oktatási program híve, és nem is csak a fentebb kiemelt romániai magyar javaslat-típusú variáns szintjén, mely utóbbinak már a szlovákiai magyar irodalomoktatás revideált terve is rokonaként említhető. Véleménye szerint az irodalomelméletből kiindulva kellene kiemelni azokat a tartalmakat, követelményeket, amelyeket a diákoknak el kell sajátítaniuk az egyes oktatási szinteken – és nem évfolyamokban, ami ugyancsak a helyi pedagógusok rugalmasságát erősítené –, s az már a tanár lelkiismeretének dolga, hogy a metaforát, a narrátor típusait vagy az egyes műfajokat tegnap, vagy ezer-kétezer évvel ezelőtt megjelent műveken kívánja megtanítani, de „hogy én a diákok számára is érdekes, friss irodalom híve vagyok, az biztos. Máshogy nem fog menni” – mondta Simon, megerősítve egy korábbi munkájában tett állítását, miszerint:

„A műveltségtartalmaknak az oktató-nevelő folyamatban időközönként szükség-szerűen változniuk kell. Ha ez nem történik meg, az az oktatás megmerevedéséhez vezethet.” (Simon, 2010, 91. o.)

Felhívta azonban a figyelmet arra a reformfolyamatot nagyban árnyaló tényre, hogy könnyű modern irodalomfelfogásról beszélni egyetemi keretek közt, olyan leendő tanároknak, akik ilyen szellemben szocializálódnak öt éven át.

„A tanári társadalom azonban nem csak frissen végzett emberekből áll, az újítás pedig menthetetlenül magában hordozza az idegen fenyegetését. Egy éveken, sőt, évtizedeken át fennálló és valahogy mégiscsak működő rendszer nem törölhető el egy tollvonással. Kelet-Európa számára fontos a hagyomány. Ez nem a Nyugat, ahol egyszerűen koloncként tekintenek rá, és hopp, kidobják. Haladni kell, de hiába akarunk nagy léptekkel, itt csak kicsikkel megy. Másként visszahull ránk, és felesleges volt az egész.”

Simon bevallotta, hogy az elkészült, radikálisan új oktatási tervezet első variánsát a gyakorló tanárok elutasították: a kvázi teljes körű szabadság nagyobb problémaként tűnt fel előttük, mint a szigorú keretek.⁹

„Ezért egyelőre nem törölhattük el teljesen a vázat, de az államnyelvi iskolák szlovák nyelv és irodalom tárgyának kerettervén alapuló revideált oktatási programban csökkentettük a tananyagot és a kötelező olvasmányok listáját, a felsorolt művek legjavát javaslatként hagytuk meg, szűkítettük a memoriterek számát, az évfolyamok határait tananyagtartalom tekintetében felfüggesztettük és nagy mozgásteret biztosítottunk. A tanár így eldöntheti majd, hogy melyik korra mennyi időt szán, és sok minden eddig evidens tartalmat mellőzhet. A kortárs nagyobb teret kap – szerintem minél inkább oldjuk a kereteket, mindig a kortárs fog erősödni. A soron következő módosításoknak hovatovább és mindinkább ezt kell elősegíteniük.”

Simon Szabolcs szavait kétségkívül alátámasztja az oktatási program kötelező és ajánlott műlistája mindegyik oktatási szint esetében a vonatkozó dokumentumok végén, illetve az azok kezelését előírányzó magyarázatok. Példaként a négyéves gimnáziumokat érintő utasítások szabad fordítását hozzuk, a dokumentum 32. oldaláról.

„A *Kötelező irodalom* szakasz azon művek listáját tartalmazza, amelyekkel a diákoknak feltétlenül meg kell ismerkedniük tanulmányaik során. Az egyes évfolyamokba, illetve témacsoportokba való besorolásuk a tanár hatáskörébe tartozik. A feltüntetett művek kronológiailag nem rendezettek és nem is memoriterek. / Az *Ajánlott olvasmányok* rész azon művek listáját tartalmazza, amelyek közül a tanár saját megfontolása szerint, a diákok aktuális ismereteivel, képességeivel és érdeklődésével összhangban választhatja ki az egyes alkotásokat. A lista kronológiailag nem rendezett, pusztán tájékoztató jelleggel bír, s a tanár frissítheti.”¹⁰

A tisztán láthatóság kedvéért fontos megjegyeznünk, hogy az így kialakult *Kötelező*-lista a négy évre 20 lírai, 6 epikai, 3 drámai és 5 világirodalmi alkotást irányoz elő (sic!).

Úgy tűnik tehát, hogy az új program – mely a Kárpát-medence legflexibilisebb keret-tervének tűnik a magyar nyelv és irodalom oktatásának tekintetében – egyfajta arany középút kíván lenni. Bár határozottan kedvez a kísérletező és reformer pedagógusoknak, a régi struktúra képviselőire sem erőszakolja rá a lehetőségeket. Mi azonban nem az utóbbi csoportra kívánunk koncentrálni, hanem az előbbire, s mivel az oktatási programok – szerencsénkre – nem statikusak, és mert a szlovákiai magyar vitathatatlanul sok, alig álcázott kiskaput hagy az újítóknak, az alábbiakban megfogalmazott javaslatok nekik, illetve a jövő oktatási programjait gazdóknak szólnak. A fejlesztési folyamat az előrejelzések szerint ugyanis még mindig nem ért véget – mint az a későbbiekből majd kiderül, igen helyesen –, felpörgetéséhez pedig nagyban hozzájárulhat az államnyelv idegen nyelvként való oktatásának bevezetése is a magyar iskolákban, amit a 2016-os kormányprogram is előírányzott.¹¹ Eddig a szlovák irodalmat az államnyelven oktató intézményekhez igazodva tanították, ugyancsak kronologikus és pozitivisták szellemében, míg az új fejlemény révén az élőnyelvre, s ha irodalom, úgy a ma nyelvén szóló (ifjúsági) literatúrára irányulhat majd a fókusz. Alább mi is ezen a gondolatelven haladunk tovább.

Kínálkozó flexibilis lehetőségek

Mivel a szlovákiai revideált oktatási program nem évfolyamokra, de oktatási szintekre lebontva közli kívánalmait, a pedagógusnak lehetősége van elfordulni a kronologikus rendtől (sic!), és új elven működő tematikus blokkokba rendezheti a tananyagot (sic!). A gimnáziumok első osztályában inntól kezdve tehát nem szükséges Homérosz eposzaiival, Szophoklész *Antigonéjával* és Dante *Isteni színjátékával* kezdeni az irodalomtanítást, sőt, még az időben való lineáris előrehaladás is felülírható... vagy akár megfordítható, hisz a módosítás miatt már nem lehet azzal érvelni, hogy a diákok annak okán nem ismerik a kortárs irodalmat és különböző dimenzióit, mert „azokra már nem jutott időkeret”. Az új programnak köszönhetően kialakulhat a „mából a holnapba”, az „ismerttől az ismeretlenhez”, tehát a „közelítől a távoli felé” haladó felfogásmód, s vele a diákok által megélhető, nyelvében, probléma- és témafelvetésében, világlátásában s egyszersmind az irodalmi keret meghaladásában érdekelt kortárs irodalom válhat alfává. A témába vágó felmérések eredményeivel összhangban Plonický (2015. 10. 19.) nagyon helyesen jegyzi meg, hogy „nem az olvasás válságáról, hanem a kvalitatív tartalmat jelentő szövegek olvasatának és a szépirodalmi textusok befogadásának radikális háttérbe szorulásáról, illetve mellőzéséről beszélünk”, tehát éppen a kvázi klasszikus – régebbi

– szépirodalom, amit az irodalomóra jórészt tárgyalni kíván, érdektelen a fiatalok számára. Érdektelen, mert távoli és kora nem átélhető; érdektelen, mert az általa felvetett problémák a mában nem létező problémák – a tanárnak előbb el kell magyaráznia, hogy mi is a gond, mielőtt még a mű eköré bonyolódott cselekményének megoldása értelmet nyerne –; érdektelen, mert a nyelvi megragadás eszközei sok esetben már messze nem részei mindennapi szókészletü(n)knek.

„[A]z irodalom is a »nehéz« tárgyak listájára került. Bonyolult összefüggéseket rejtő elméleti ismeretek tárháza lett, rengeteg adattal, ismerettel, melyet tanulni, azaz »magolni« kell. Élményközvetítő szerepe, életközelsége eltűnt az osztálytermekből”

– erősíti meg állításunkat Gombos Márta (2005). Antik és régi magyar művekkel kezdeni az oktatást olyan, mintha matematikaórán az exponenciális függvényekkel végzett műveletek és a három ismeretlenes egyenletek felől haladnánk a törtekkel való operációk felé. Egyszerűen nem logikus. Az irodalomoktatás feltámasztásának s az olvasás megszerettetésének – bármennyire elcsépelet és patetikus célnak tűnjen is ez, kétségkívül szükséges, hisz egy felsőfokú intézményekben végzett kutatás szerint a hallgatók mindössze 60 százaléka volt képes egy perc alatt elolvasni egy tizenkét soros szöveget, s ami még rémítőbb, hogy csupán a harmaduk tudta reprodukálni annak tartalmát! (*Bujdosóné Dani*, 2012) – egyik útja tehát a „mából a holnapba”, az „ismertől az ismeretlenhez”, a „közelitől a távoli felé” elven alapul. Ez az első lehetséges ajánlatunk.¹²

A program ezen túl – vagy sokkal inkább a fentiekkel párhuzamosan – lehetővé teszi azt a variánst is, hogy az irodalomtanár a megszokott sémák helyett bátran megkezdhesse a tanítást a *Regények* főcímmel, s ha indokoltnak találja, akár két-három félétven keresztül is foglalkozhat a témával, és mindezt úgy, hogy nem a *Don Quijotéval* kezdi a sort – lévén ez esik legtávolabb a jelenünktől, s ennek korával a legnehezebb azonosulnia egy tizenöt-tizenhat éves kamasznak –, de egy friss, kortárs regénnyel, például Lakatos István *Óraverzumával* vagy Csurgó Csaba 2014-es *Kukoriczájával*, melytől már csak egy hajszálra van, hogy általa testközelivé válják Petőfi *János vitéze* is, előbbi ugyanis az utóbbi újraírása. Ez a második módszer a „témaközpontú” vagy „műnem-”, esetleg „műfajközpontú” irodalomoktatás elve, mely rugalmasságát és lehetőségeit tekintve az előzőekben felvázolt programmal megegyező súllyal bír. A kettő nem vetélytársakat jelent, hanem analógiákat; eredményességük is hasonlónak feltételezhető. A szlovákiai magyar revidált oktatási program nagyon helyesen a tanárra hagyja annak lehetőségét, hogy a kettő közül választhasson.

A fenti alternatívák révén az irodalom(oktatás) megszűnhet időkapszulának lenni, melynek az az egyedüli feladata, hogy a múlt szerzőinek alkotásai révén a ma diákjai számára szinte elérhetetlen és érthetetlen múlt gondolatiságát, problémáit és kultúráját magyarázza, s mindezt ráadásul a szerzők életrajzának tükrében. Az új oktatási program flexibilis alkalmazása által bátran lehet az, aminek az alkotók is ténylegesen szánják: valami, ami a mából jön, s a mában tanít meg könnyebben élni.¹³

Kanonizált és kötelező olvasmányok vs. napjaink olvasási tendenciái, avagy a populáris irodalomban rejülő reformlehetőségek

Már az eddig leírtakból is kétségkívül kicseng, hogy amikor kortárs irodalomról beszélünk, elsősorban nem a posztmodern legrétegzettebb alkotásaira gondolunk, amelyek az irodalom, az olvasás és önmagunk létmódjával a poétikájukat elsőrendűen jellemző idegenség révén szembesítenek, hisz ezek megértéséhez és kiaknázásához a diákoknak a

legmélyebb irodalomtudományi ismeretekre és elméletanyagra volna szükségük, s valljuk be, itt egyelőre még csak arról van szó, hogy miként is tehetnénk az irodalomórát érdekessé. Véleményünk szerint egy út van: a szóban forgó tárgyon valami olyanról kell beszélni, ami a diákokat érdekli. Ahhoz pedig, hogy ilyet találjunk – észre kellene venni végre –, nem is szükséges messzire menni. A diákok ugyanis olvasnak. A kortársak közül nem biztos, hogy Esterházyt, s bár Varró, Dragomán, Grecsó és Házy már esélyesebbek a listára kerülésre, Stephenie Meyer, Leiner Laura és Paulo Coelho biztosan sokuk könyvespolcán ott van, ahogy J. K. Rowling, J. R. R. Tolkien, Stephen King, George R. R. Martin és Lakatos István is. Nézzünk meg néhány friss és kicsit régebbi, meghatározó adatot Magyarországról és Szlovákiából.

A TÁRKI 2002-es felmérése 937 fős mintával dolgozott. Eszerint a diákok 40 százaléka leggyakrabban szórakoztató irodalmat, 35 százaléka pedig szépirodalmat olvas. Az utoljára vásárolt könyvek listáját egyértelműen a *Harry Potter*-ciklus valamely darabja vezeti (37 említés), második *A Gyűrűk Ura* egy-egy kötete (18), mely pozíciókat tovább erősíti, hogy csak hat könyvet említettek meg 5-nél többen, s csak három haladta meg a tízes határt (Bernát, 2002).

Ábrahám Mónika 2004-ben végzett, 209 főt lekérdező kutatása a lányoknál (129 fő) 67 százalékra, a fiúknál (80 fő) pedig 80 százalékra mérte a fantasztikus és kalandregények közkedveltségét, ami összesítve 72 százalékot jelent; a lányoknál a szerelmes, romantikus regény volt a második, de csak 29 százalékkal, míg a fiúk ezüstérmese, a történelmi regény ennyit sem, mindössze 25 százalékot ért el. A szabadidős tevékenységet tekintve az olvasást mindazonáltal mindkét csoport csak a tizenhatodik helyre tartotta méltónak, míg 1960-ban az első, '77-ben a hatodik, '97-ben a tizenkettedik helyen állt. A legutóbbi hónap legolvasottabb könyveként *A kőszívű ember fiait* jelölték meg (34 százalék) – nyilván kötelező olvasmány volta miatt –, második azonban a *Harry Potter* volt, 32 százalékkal. A lista első tíz helyét kizárólag a jól megszokott kötelezők foglalták el (részletesebben ld. *Ábrahám*, 2006).

Ezzel szemben egy 548-as mintán végzett, 2012–13-as felmérés markáns módosulásokat mutat. Nem mellékesen meg kell jegyezni, hogy a kérdezettek 86 százaléka vallotta magát olvasónak (sic!), ami vészharangkongatókká degradálja az olvasáskultúrát temetőket. A lekérdezettek 44 százaléka olvas fantasztikus irodalmat, 40 százaléuk mesét vagy meseregényt, s ugyanennyien romantikus műveket, továbbá 33 százaléknyi a történelmi, és 28 százalék a vámpírregények preferálóinak aránya. A legkedveltebb könyv a *Harry Potter*-ciklus (56 százalék) és az *Alkonyat*-sorozat (42 százalék) lett, előbbi tehát bő egy évtized után is megtartotta pozícióját! *A Tűz és jég dala*-ciklus, illetve a *Szent Johanna Gimi*-sorozat preferenciáit a szerzők szerint mára kétségkívül újra kellene mérni; '12–13-ban még csak 8 százalék körül mozgott az olvasottságuk (*Gombos, Hevérné Kanyó és Kiss*, 2015).

Szlovákiai viszonylatban a Fórum Kisebbségkutató Intézet felületén olvasható az eddigi legmeghatározóbb, 2007–2008 között, 518-as mintán mért, Bereck Zsuzsanna nevével fémjelzett lekérdés. Eszerint a diákok 42 százaléka olvasott aktuálisan valamilyen regényt – a szakközépiskolások 24 százaléka és a gimnazisták 58 százaléka, a törés tehát kétségkívül nagy. A felmérés pontos adatokat nem közöl, de azt jelzi, hogy a legtöbben épp a *Harry Potter*-sorozat valamely kötetét olvasták, a populáris szerzők közül pedig felmerült Dan Brown, Tolkien és Rejtő neve is; a gimnazisták javánál az aktuális kötelező, az *Antigoné* volt a válasz (Bereczk, é. n.).

A győri Szabadhegyi Közoktatási Központ megbízásából Madics Erika is vizsgálta a csallóközi fiatalok olvasási szokásait, 553 fős mintán. A 7–12. évfolyamokra nézvést J. K. Rowling minden csoportnál négyyszeresen előzte meg a második helyezettet, aki az ugyancsak populáris szerző Tolkien volt (sic!). Rajtuk kívül az osztrák ifjúsági író,

Thomas Brezina, illetve a klasszikus kötelezők jelentek meg meg aktuális vagy favorit olvasmányként, a kedvenc hős, szerző, könyv kategóriákban vagy Tolkiennel osztozva, vagy őt követve (*Madics*, é. n., különösen: 9–13. o.).

Plonický Tamás (é. n.) megjelenés előtt álló munkájának eredményei megerősítik az olvasás mint szabadidős tevékenység romló helyzetét: az általa vizsgált szlovákiai iskolákban – Eötvös Utcai és Jókai Mór Alapiskola; mindkettő Révkomáromban található – 30-ból a 18–19. helyre került. Aktuálisan a lekérdezettek fele olvasott, ám alig akadt köztük, aki a tananyag olvasmányait említette. A dobogóra Leiner, Meyer és Rachel René Russel kerültek.¹⁴

Az üzenet tehát egyértelmű: a diákok olvasnak, de nem a hagyomány és a hagyományos irodalomoktatás által rögzített klasszikusokat, hanem a populáris irodalom – és kultúra – alkotásait¹⁵, melyek részét képezik mindennapjaiknak, hiszen interart és intermediális művek: egyszerre jelentenek irodalmat, filmet, számítógépes játékokat, zenét, képzőművészetet, stb. Voltaképpen egy „becsengetésnyire” vannak az irodalomórától, hisz (nagyon) sokszor a szünetek fő témáját adják, s ezt a Gutenberg-galaxis (ld. *Bujdosóné Dani*, 2012, 7. o.) és a szépirodalom mauzóleumaiban (*Szenci*, 2010, különösen: 120. o.) kesergő irodalmároknak észre kell venniük, mert lehet, lassan tényleg késő lesz, Szlovákiában, Magyarországon, Európában is. „Egyetlen út az lehet, hogy megpróbáljuk a tömegkultúrát is beemelni a tanításba, [a populáris kultúra ugyanis] könnyen, jól befogadható műveket hoz létre, s kielégíti többek között a befogadó azonosulásvágyát, hősigényét, álomigényét, kellemesség iránti vágyát” – írja nagyon helyesen Gombos Márta (2005). Mindez persze nem jelenti sem azt, hogy a kicsit feljebb felsorolt sztárszerzők mindegyike méltó az irodalomoktatásba való integrációra – de az utolsó öt biztosan, ám ennek eldöntéséhez, megszüréséhez egy magyartanár eleve kellőképp felkészült és nyitott kell legyen; a megválogatás egy felvilágosult oktatási program esetén is elsőrendű feladata –, sem pedig azt, hogy végképp szakítani kellene a klasszikus, eddig tanított művekkel, hanem épp ellenkezőleg, a populáris alkotások azok, amelyek első lépésekként foghatók fel a hozzájuk vezető rögzös úton. Almási Miklós szerint a kortárs kultúra és művészet hármasságban, a klasszikus, a modern és a populáris címszavakkal jellemezhető párhuzamos világok együtteseként értelmezendő. Ezek közül a klasszikus és a populáris áll egymáshoz a legközelebb, lévén utóbbi egyfajta szűkített kódal aknázza ki az előbbi narratív struktúráit és eszköztárát, tudatos intertextualitással erősítve tovább az érintkezést. Almási (1992)

Már az eddig leírtakból is kétségekívül kicseng, hogy amikor kortárs irodalomról beszélünk, elsősorban nem a posztmodern legrétegzettebb alkotásaira gondolunk, amelyek az irodalom, az olvasás és önmagunk létmódjával a poétikájukat elsőrendűen jellemző idegenség révén szembesítenek, hisz ezek megértéséhez és kiaknázásához a diákoknak a legmélyebb irodalomtudományi ismeretekre és elméletanyagra volna szükségük, s valljuk be, itt egyelőre még csak arról van szó, hogy miként is tehetnénk az irodalomórát érdekessé. Véleményünk szerint egy út van: a szóban forgó tárgyon valami olyanról kell beszélni, ami a diákokat érdekli. Ahhoz pedig, hogy ilyet találjunk – észre kellene venni végre –, nem is szükséges messzire menni. A diákok ugyanis olvasnak.

szerint az ebben a kapcsolatban rejlő lehetőségek kiaknázása révén az irodalomóra és -oktatás eredményessége s elfogadottsága fokozható volna. „Az iskolának nem harcolnia kell a tömegkultúra ellen, hanem integrálnia kell az oktatásba és felhasználni a minél jobb eredmények érdekében” – osztja Almási véleményét Hegedűs (2014) is.

A populáris kultúra alkotásainak ilyenét alkalmazását erősíti a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének berkein belül megalakult MA Populáris Kultúra Kutatócsoport¹⁶ munkatársainak több, meghatározó tanulmánya, melyeket Erdélyi Margit *Az irodalomoktatás új kihívásai* című kötetben szerkesztett egy fejezetbe. H. Nagy Péter (2014) a populáris kultúra révén kapcsolja össze a természettudományos és bölcsész látásmódot, hangsúlyozva az abban rejlő interdiszciplináris és intermediális lehetőségeket. Dolgozata mintapéldája annak, hogy miként alkalmazható meg az irodalom és a film felől a tudományos gondolkodás. Deisler Szilvia (2014) az irodalmi művek filmes adaptációi mellett teszi le a voksát, melyek révén közel minden diák bevonható a munkába; a fiatalok vizuális érzékenysége a szöveg iránti érdeklődés fokozója is lehet. Deisler a *Felhőatlaszon* – David Mitchell regénye, illetve Tom Tykwer és a Wachowski testvérek filmje – mutatja be elképzeléseit, eredményesen alkalmazható gyakorlatokkal is szemléltetve az egyes jelenetek és szemelvények produktív egymás mellett alkalmazását. Keserű József (2014, 121. o.) az úgynevezett elit és populáris irodalom ellentéteire is kitérve Poe *Az áruló szív* című rémtörténetén prezentálja, hogy „egy lenézett műfajú szöveg is rendelkezhet összetett poétikai és retorikai struktúrával”. A populáris irodalom irodalomoktatásunkba való bekerülésének szükségességét a mi dolgozatunkhoz hasonló felvetésekkel Hegedűs Norbert már többször hivatkozott tanulmánya is hangsúlyozza. Komoly kritikával illeti az összes tárgyhoz képest statikusnak tetsző irodalomoktatást, amely, úgy tűnik, nem hajlandó reagálni a körülötte zajló változásokra, gondolva itt elsősorban a felpörgött digitális, vizuális kultúrára – Plonický *Létünk onlineon* megjelent szövege is kiemeli ezt a problémát. Hegedűs a popkult alkotások előtérbe állítását öt kifejtett indokkal támasztja alá. Ezek a magas- és tömegkultúra általuk történő összekapcsolása, a metafikció, az öntükrözés és önreflexivitás lehetséges bemutatása, az intertextualitás és intermedialitás¹⁷ teremtette kapcsolatháló, az ironikus és szatirikus látásmód, illetve a történet linearitásának megbontását elkövető megannyi példa. Szövegének zárásaként Hegedűs lehetséges alkalmazási módokat sorakoztat fel a klasszikus szépirodalom és a populáris irodalom produktív és könnyebben emészthető egymás mellett olvasására. A szakasz kulcsszavai a karakter-, illetve hősépítés, s az újírás horizont-, médium-, közeg- és végletváltás szerint.

Többek között tehát az MA PKK kutatói is bizonyították, hogy a diákok érdeklődési körébe eső populáris művek irodalomoktatásba való beemelése nem eretnkség, hanem épp ellenkezőleg, az olvasáskultúra erodálódása ellen tehető leglogikusabb lépés.¹⁸ Ha a fent leírtak részévé válnának oktatási programjainknak, úgy szilárd meggyőződésünk, hogy pár éven belül egészen más eredményekről értekezzenek az olvasáskultúra kutatói. Továbbra is fennáll azonban a Simon Szabolcs által említett probléma: nem minden tanár olyannyira flexibilis, hogy a hagyomány által átörökített tartalmak mellé, önerőből egy hasonló kereteket igénybe vevő tudásbázist építsen fel. Mert ahogy Hegedűs Norbert (2014, 62. o.) mondja: „A tankönyvek sem jelentenek túl sok segítséget, mivel az általuk közvetített irodalomtörténet [jellemzően] véget ér a 20. század 70-es éveinél.” Az egyetemi katedrák és kutatócsoportok nyílt szellemiségű tagjai tehát úgy tehetnek a legtöbbet a helyzet megváltoztatásáért, hogy rövid (sic!), lényegre törő és mégis széleskörű információbázist integráló doboztankönyv-fejezeteket¹⁹ készítenek és tesznek közzé az erre alkalmas pedagógiai fórumokon és folyóiratokban, szemelvényekkel, feladatokkal, illetve gyakorlatokkal ellátva, melyek modernizálhatják és dinamizálhatják irodalomoktatásunk állóvizét. Az ilyen anyagok, mivel könnyen emészthetők és gyorsan feldolgozhatók, az eleve túlterhelt pedagógusok számára is szimpatikussá válhatnak, s mivel a

számukra is könnyebbé tennék a felkészülést – az órát pedig éppúgy mozgalmassá, mint a diákok számára –, feltételezhetően nyitnának feléjük. Jelen munka e ponton tehát felhívássá válik minden, a téma iránt nem érdektelen szakember felé...

A 2015-ös revideált oktatási program a fentiek szempontjából ellentmondásosan értékelhető, hisz amíg ajánlott olvasmányainak listáján általános iskolában és szakközépiskolában, illetve – bizonyosan a fiatalabb diákok miatt – a nyolcosztályos gimnáziumok esetében is megjelennek olyan alkotók művei, mint J. K. Rowling, J. R. R. Tolkien, Varró Dániel, Lakatos István, Böszörményi Gyula, Leiner Laura és Rejtő Jenő – tulajdonképpen a fentebb vázolt olvasói igényekkel összhangban –, a négyéves gimnáziumok ajánlott olvasmányainak listájáról ezek a szerzők, Varró egyetlen versét leszámítva, már mind hiányoznak: az ajánlott olvasmányok közt itt szinte csak klasszikusokat és az elitista értelemben vett szépirodalmi alkotásokat találni. Mindebből azt a két, korántsem szerencsés konzekvenciát vonhatnánk le, hogy például *A Gyűrűk Ura*, a *Harry Potter*-sorozat vagy Rejtő munkáinak poétikai mélysége már a tizenöt évesek számára is a maga teljességében feltáruul, illetve hogy a gimnáziumi elitképzésben a klasszikusokkal ellentétben utóbbiaknak nincs keresnivalójuk.

Bár a jelenleg érvényben lévő szlovákiai oktatási program elődjéhez képest vitathatatlanul nagy előrelépés, magyar viszonylatban irányadónak mondható, s a négy oktatási szintre/típusra előirányzott terve közül három határozottan igenelhető is, a Simon Szabolcs által említett folyamatos fejlődésre – főként az iménti bekezdésben taglaltak okán – továbbra is szükség van. S ez akkor is igaz, ha tudjuk, a kikapukat már megnyitották.

Utóhang

A fenti tanulmány több kérdésre is választ ad. Egyrészt bizonyítja, hogy a jól válogatott kortárs irodalom hatványozott érdeklődésre tarthat számot a fiatal olvasógeneráció körében, melyet fokozottan erősít a tárgyalt irodalmi mű jelenléte, az olvasóbarát nyelvezet s mindenekelőtt a fantáziát megmozgató és inspiráló témák sora, s a fantasztikus világépítés maga. Másrészt jelzi az igényt, hogy az egyetemi berkekben már fel-felbukkanó, új irodalmi hullámok bemutatására igenis szükség van az oktatás alsóbb – ám korántsem alárendelt – szféráiban is. Harmadrészt azt is sugallja, hogy az irodalom s az olvasásfolyamat egyáltalán nincs halálra ítéelve, sőt, nagyon is érdekfeszítő lehet a legifjabb generációk számára is. Egyszerűen csak jól kell megválasztanunk a tanítandó témákat. Mindez persze nem azonos a hagyománytól való teljes elszakadással, hiszen a revideálás hosszú távon a hagyomány s a klasszikusok pozícióinak megszilárdításához is hozzájárulhat, elvégre a hozzánk közelebb esőtől értelemszerűen a tőlünk távolabb lévőtig jutunk... de kétségkívül nem szabad az eleve messzivel, a régivel kezdeni a folyamatot. Tudatosítani kell továbbá, hogy az itt felmerült művek határai legtöbbször nem esnek egybe az írott szöveg határaival, de a filmművészet és a virtuális világok felé is hidakat emelnek, minek révén a kultúratudományba hajló, modern irodalomoktatásról van már szó, aminek a popkultúra kardinális eleme kell legyen.

Jegyzetek

¹ A dolgozat a Balassi Intézet Márton Áron Kutatói Szakkollégiumának pályázatára íródott, a 2016-os esztendőben, eredetileg *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái, avagy a steampunk irodalom és lehetséges szerepe az oktatásban* címen.

² A szlovákiai magyar anyanyelvi oktatás kapcsán ld. Szabó Tünde (2013) dolgozatát, mely a nyelvpolitika, a helyi magyar kisebbség, a nyelvtörvények és az oktatásügy horizontjaiból közelíti meg a témát.

³ http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf, 10 660–10 679. o.

⁴ A három évfolyamcsoportra lebontva, külön-külön dokumentumban elérhető a következő felületeken: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced1.pdf; http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf; http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf

⁵ 55–8, 9–10, 11, 12-es évfolyamcsoport tagolásban elérhető a következő felületeken: <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/5-8.pdf>; <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/9-10.pdf>; <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/11.pdf>; <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/12.pdf>

⁶ Ezúton köszönöm Dr. Kádár Edit segítségét és információit a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Bölcsésztudományi Karának Magyar Nyelvi és Általános Nyelvészeti Tanszékéről.

⁷ A revidált oktatási program az általános iskola, a szakközépiskola, illetve a nyolcosztályos és négy évfolyamos gimnáziumok számára, az itt jelzett sorrendben a következő felületeken érhető el: <https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf>; <https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf>; <https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf>; <https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf>

⁸ Simon Szabolccsal 2016. március 15-én beszélgettünk. A bekezdésben jegyzett gondolatokat az ő jövőhagyásával közlöm.

⁹ A tanári ortodoxia ilyen formájú megnyilvánulása összmagyar tünet lehet. Emlékezzünk vissza, a 2015-ös szlovákiai oktatási programot leszámítva az összehasonlított három keretűv között legnyitottabbnak ítélt erdélyi is csak lehetőségként kínálja az újítást. A tanárok megszabott keretek közt való mozgását, hagyományfüggését erősíti Gombos Péter vizsgálata is, aki magyarországi viszonylatban százötvenöt pedagógust kérdezett meg arról, hogy milyen műveket adtak fel kötelező olvasmányként. Összesen hetvenegy cím került fel, ezekből viszont csak kilenc kapott tíz szavazatnál többet, kvázi ennyi mű jelenti a diákok általános olvasmánybázisát, amiből ráadásul *A kis herceg* a „legfiatalabb”: hetvenegy esztendő!

A kortárs irodalom ismeretlenségének oka kétségkívül itt keresendő (ld. *Gombos*, 2009).

¹⁰ Eredetiben: „Časť Povinná literatúra obsahuje zoznam diel, s ktorými majú byť žiaci povinne oboznámení počas štúdia. Ich zaradenie do jednotlivých ročníkov resp. tematických celkov je plne v kompetencii učiteľa. Úvedené diela nie sú chronologicky usporiadané a nie sú ani memoritermi. / Časť Odporiúčaná literárne čítanie obsahuje zoznam diel, z ktorých učiteľ môže vybrať jednotlivé diela podľa vlastného uváženia v súlade s aktuálnymi vedomosťami, schopnosťami a záujmom žiakov. Zoznam nie je chronologicky usporiadaný, má iba orientačný charakter a učiteľ ho môže aktualizovať.”

¹¹ „Csak a gyakorlat fogja megmutatni, miként értelmezhető a nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatásának fejlesztésére fordított támogatás növelése, ami szintén szerepel a programban. Jelentős el[ő]relépést jelent viszont, hogy a kormányprogramba került a szlovák nyelvtanítás módszertanának megváltoztatási szándéka a nemzetiségi iskolákban[.]” (*Szárász*, 2016. 04. 14.)

¹² Hegedűs Norbert (2014, 60–65. o.) ugyanezt a megoldást preferálja.

¹³ Hasonlót állít Claude Roy (idézi: *Cs. Gyimesi*, 1983, 134. o.) is az irodalomról: „Az irodalom tökéletesen haszontalan: egyetlen haszna, hogy élni segít.”

¹⁴ Ezúton is köszönjük a szerzőnek, hogy rendelkezésünkre bocsájította eddigi eredményeit.

¹⁵ Jelen sorok szerzőjének megadatott, hogy meg tapasztalja, milyen is egy irodalomóra, ha a diákok érdeklődésére számot tartó művekkel operál. Az ipolysági Fegyverneki Ferenc Közös Igazgatású Katolikus Iskolában végzett szakmai gyakorlatunk során rugalmas és nyílt szellemiségű vezetőtanárnak, Szikora Andreának köszönhetően a tanterv kötelezően előírt témáin túl saját kutatási eredményeinkkel is foglalkozhattunk. Ezek közül elsőrendűen a steampunk irodalomról és az alternatív történelmi regényekről esett szó; az előbbi zsánerre nézvést *A gépezet*, a *Leviatán*-trilógia és *A szivarhajó utolsó úja*, utóbbiból pedig *Az ember a Fellegvárban*, *A rizs és a só évei*, illetve az *Egyenlítői Magyar Afrika* című művek kerültek terítékre. Az írott nyelv sajnos nem képes visszaadni azt az élményt, mellyel a szóban forgó órákon gazdagodtunk. A diákok érdeklődése sokszorosan meghaladta az előírt tananyagról tartott órákon tapasztaltat; a kérdések egyenesen záporoztak; rendkívül inspiráló véleménycsere és beszélgetés zajlott le, s ami véleményünk szerint a legfontosabb: sorra jegyezték le a felmerülő kötetek címét, nem győzve hangsúlyozni, hogy bizonyosan be fogják szerezni azokat. A tapasztalatot csak erősíti, hogy kisebb módosításokkal ugyanazt az órát több gimnáziumi évfolyamban és alapfokon is megtartottuk, s az eredmény rendre ugyanaz az ösztönző érdeklődés

volt. Bizonyos szempontból ez a dolgozat is a szóban forgó tapasztalatnak/élménynek a hozadéka.

¹⁶ Megjegyzendő, hogy L. Varga Péter (*Körkérdés...*, 2014) a 2014-es év irodalmi szennyezéséjeként az MA PKK megalakulására hivatkozott.

¹⁷ „Az előbb említett </Harmónia> a html kódolást modulálja, a Dmitry Glukhovskij *Metro 2033* c. regényének története egy videójátékban köszön vissza. Vagyis ezek a művek nem csak más szövegek felé nyitnak, hanem más médiumok felé is. A szöveghatárok feloldását tehát a végletekig (?) viszik.” (*Hege-dűs*, 2014, 70. o.)

¹⁸ Szimpatikus, témába vágó kísérlet/ajánlat olvasható Arató László (2013) esettanulmányában is.

¹⁹ Mivel a kortárs irodalom kánonja – vagy kánonjai – az idő előrehaladtával, jellemzően a recepció itélete szerint dinamizálód(hat)nak, a vázolt projektünk berkein belül születő, az egyes művekre koncentrááló egyenrangú tankönyvfejezetek egy fiktív dobozban helyezendők el, s az oktató és a diákok érdeklődése és választása, illetve a kritika megerősítő visszhangja szerint cserélgethetők, előtérbe állíthatók vagy épp elhanyagolhatók. Jelen sorok szerzőjének előreláthatóan az *Eruditio–Educatio* 2016/4-es számában jelenik meg egy ilyen munkája a steampunk irodalomról.

Bibliográfia

Ábrahám Mónika (2006): 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00099/index.htm>

Almás Miklós (1992): *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. T-Twins Kiadó, Budapest.

ÁMP I. (é. n.) http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced1.pdf

ÁMP II. (é. n.) http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf

ÁMP III. (é. n.) http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf

Arató László (2013): Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton (Esettanulmány és ajánlat). *Könyv és Nevelés*, 4. sz. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-nevelés/kozos-es-kolcsonos-kozott-uj-olvasmanyok-a-felső-tagozaton>

Bárcki Zsófia (2015): Néhány szó a tudományos tudásátadás helyzetéről a szlovákiai magyar irodalomtatásban. *Iskolakultúra*, 25. 7–8. sz.

Berecz Zsuzsanna (é. n.): *Felmérés a 16–19 éves fiatalok szabadidős, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. <http://foruminst.sk/press/felmeres-a-1619-eves-fiatalok-szabadidos-olvasasi-es-konyvtarhasznalati-szokasairol/>

Bernát Nikó (2002): *Könyvvásárlási és könyvolvasási szokások a mai magyar társadalomban*. MKKE–TÁRKI Rt., Budapest. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a186.pdf>

Bujdosóné Dani Erzsébet (2012): *Neumann kontra Gutenberg galaxis? Különös tekintettel a generációk olvasási szokásaira*. <https://nws.niif.hu/ncd2012/docs/ehu/005.pdf>

Cs. Gyimesi Éva (1983): *Teremtett világ*. Kriterion, Bukarest.

Deisler Szilvia (2014): *Meteorológia az irodalomórán*. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei. Gondolat Kiadó, Budapest. 78–101.

Dr. Gombos Péter, Hevérné Kanyó Andrea és Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2. sz. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje>

Gombos Márta (2005): *Az irodalomtanítás szemléleti változása*. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2005/osz/1.pdf>

Gombos Péter (2009): Ó mondd, te mit választanál? A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. *Olvasáspedagógia*, 2. sz. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuid=125&action=article&id=984>

H. Nagy Péter (2014): Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei. Gondolat Kiadó, Budapest. 13–54.

Hegedűs Norbert (2014): A populáris irodalom tanításának lehetőségei a közoktatásban. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei. Gondolat Kiadó, Budapest. 55–77.

Keserű József (2014): Hogyan olvassunk rémtörténeteket? In: Erdélyi Margit (szerk.), *Az irodalomoktatás új kihívásai*. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei. Gondolat Kiadó, Budapest. 102–122.

Körkérdés 2014 – L. Varga Péter válaszol. (2014) *Litera*, <http://www.litera.hu/hirek/korkerdes-2014-l-varga-peter-valaszai>

Madics Erika (): *A 12–18 éves fiatalok olvasási, könyvtárhasználati és szabadidős szokásai a Szabadhegyi Közoktatási Központban*. www.gykszekcio.eoldal.hu/file/26/magdics.doc

NAT (2012) http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf, 10 660–10 679.

Ősztlől idegen nyelv lehet a szlovák. (2015. 03. 19.) *Új Szó*, <http://ujso.com/online/kozelet/2015/03/19/osztol-idegen-nyelv-lehet-a-szlovak>

Plonický Tamás (é. n.): *Komáromi diákok olvasási szokásai*. Kézirat.

Plonický Tamás (2015. 10. 19.): Olvasási tendenciák a technika világában. *Létünk online*, <http://www.letunk.rs/olvasasi-tendenciak-a-technika-vilagaban/>

Revideált oktatási program a négyéves gimnáziumok számára. (é. n.) <https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf>

Revideált oktatási program a nyolcosztályos gimnáziumok számára. (é. n.) <https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf>

Revideált oktatási program a szakközépiskolák számára. (é. n.) <https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf>

Revideált oktatási program az általános iskolák számára. (é. n.) <https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf>

Romániai magyar oktatási program 11. (é. n.) <http://www.edu.ro/index.php/articles/6415>

Romániai magyar oktatási program 12. (é. n.) <http://www.edu.ro/index.php/articles/8513>

Romániai magyar oktatási program 5–8. (é. n.) <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/5-8.pdf>

Romániai magyar oktatási program 9–10. (é. n.) <http://www.edu.ro/index.php/articles/12777>

Simon Szabolcs (2010): Kétnyelvűség és tantervátalakítás Szlovákiában. In: uő: *Nyelvi szondázások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.

Simon Szabolcs (2008): Tantervek régen és ma. In: Albert Sándor (szerk.): *Milyen a jó iskola? Tudományos konferencia előadásai*. Selye János Egyetem, Komárom.

Sipos Lajos (2006): Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In: uő és Füzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.

Szabó Tünde (2013): Az anyanyelvi oktatás és a kisebbségi magyarság Szlovákiában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 8. 1. sz. 103–112. http://www.matarka.hu/koz/ISSN_1788-9979/vol_8_no_1_2013/ISSN_1788-9979_vol_8_no_1_2013_103-112.pdf

Szárász Dénes (2016. 04. 14.): A kormányprogram magyar vonatkozásai (Elemzés). *Körkép.sk*, <http://www.korkep.sk/cikk/kk/politika/2016/04/14/a-kormanyprogram-magyar-vonatkozasai-elemzes>

Szenci Beáta (2010): Olvasási motiváció: Definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110. 2. sz. 119–147.

Baka L. Patrik

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék