

PILLANATKÉP A MAGYAR IRODALOMTANÍTÁS SZAKMAI KONTEXTUSAIRÓL

Z. Kovács Zoltán

Bevezető

A tanulmány a legutóbbi két Nemzeti alaptanterv (2012, 2020) bevezetése óta felmerült kérdéseket veszi sorra, körvonalazva a magyar irodalomtanítást tárgyaló, egy többrétegű válsághelyzet diagnosztizálásának kontextusában megfogalmazódó szakmai diskurzust. A vizsgálat részeként áttekinti az e kritikai diagnózisra válaszként született irodalompedagógiai munkák lehetőségeit, gyakorlatát.

Természetesen megkönnyítené az elemzést, ha a közelmúltban lezajlott vitákból kiindulva lehetne értekezni az irodalomtanításról, érvek és ellenérvek találkozása, valamint a konszenzusok keresése nyomán, vagy legalábbis világos tézisek és antitézisek egymás mellé helyezése alapján. Ez az értelmezési keret azonban nem jött létre, így legfeljebb implicit vagy látens vitákról beszélhetünk. Az irodalomoktatás jelenével és perspektívaival foglalkozó tanulmányok bár

reflektálnak egymásra, mégsem kerülnek egy tudományos platformra, közös álláspontot képviselve egy másik, explicit felfogással szemben. Ami a sokszínűség szempontjából talán nem is baj, ugyanakkor megnehezíti annak a vitának a körvonalazását, ami a NAT elveinek kerettantervekben megfogalmazott megvalósítási módjával kapcsolatban zajlik. Ez némileg a két, részben rekonstruálandó álláspont különbségéből is adódik: az utóbbi egy hatalmi pozícióból bevezetett szabályrendszer, különösebb tudományos igényű indoklás nélkül, míg a másik a kérdéssel tudományos igénnyel foglalkozó szakemberek (sokszor egymáshoz mérten is eltérő) véleményeinek halmaza. A következőkben igyekszem kijelölni azokat a metszéspontokat, amelyek révén a magyarországi irodalomoktatás problémáival az elmúlt időszakban foglalkozó tanulmányok okfejtései összemérhetőek egymással.

Mi a baj?

Néhány jellemző, az irodalomtanítás válságát megfogalmazó idézet: „...egy rosszul értelmezett, a végsőkéig pozitivistá szemlélet jegyében tettük az iskola egyik erősen retrográd és anakronisztikus elemévé az irodalomtanítást” (Fűzfa, 2023, p. 14). „Hazánkban az irodalomoktatás válsága a mai napig nem megfelelően kezelt, fel nem számolt jelenség (...) Sajnos azt mondhatjuk, a magyar irodalom tantárgy kiüresedett, s ilyen formájában anakronisztikus” (Kispál, 2019, pp. 29–30). „Az irodalomoktatás válságban van, elavult a módszerek és a célok szintjén” (Réti, 2022, p. 74). „Am ha maguk a magyartanárok is elkezdnek úgy tekinteni a szaktárgyukra, mint a nagymamától örökölt csendéletre, amely ugyan nem illik a minimalista nappaliba, de a tisztesség úgy kívánja, hogy megtartsuk – az nem több annál, mint feltenni a kezünket, s elismerni a létezésünk értelmetlenségét” (Polyák-Pásztor, 2022).

Áttekintésünkben induljunk ki két, első olvasásra meglehetősen provokatív tünő állításból (mindkettőt a téma elismert kutatói fogalmazták meg). Az első idézet Gombos Péter olvasáskutatótól származik, egy kerekasztal-beszélgetésből. „Én legalább tizenöt évig hittél beszéltem arról, hogy a kötelező olvasmányok kiválasztása az egyik kulcskérdés, a kortárs irodalomé pedig a másik. Most mind a kettőre azt mondom: az ezekkel kapcsolatos bajok csak tünetei annak, hogy Magyarországon egészen rosszul működik az irodalomtanítás. Persze önmagában borzasztó a tünet, hogy még mindig tud egy *Légy jó mindhalálig* kötelező olvasmány lenni. A valódi probléma viszont az, hogy tulajdonképpen nincs irodalomtanítás – mert az iskolában nincs

vagy alig van irodalmi élménye a gyerekeknek” („Az irodalom az egy élvezeti cikk”, 2017, p. 115).

A „nincs irodalomtanítás” állítás megértése megkívánja annak meghatározását, hogy mit értünk az irodalomtanítás fogalmán. Az „irodalmi élményen” keresztül, ahogy Gombos okfejtéséből később kiderül, leginkább az „irodalom szeretetét” kell tanítani, nem pedig „irodalomtörténetet, szerzőket és irodalomelméletet” („Az irodalom az egy élvezeti cikk”, 2017). Steklács János is úgy fogalmaz, hogy az irodalommal történő olvasóvá nevelés – a gombosi „megszerettetés” – nem fér össze az irodalomtörténet tanításával („Az olvasóvá nevelésről”, 2017, p. 39). De mi is az, amit élményszerűen, mi is az, aminek a szeretetét tanítani kell: mit jelent az irodalom a tanítás szempontjából? Jöjjön ezzel kapcsolatban egy másik, szintén sarkos vélemény, Fűzfa Balázstól: „Az irodalomtanítás problémáinak legfőbb oka az elmúlt 170 évben [!], vagyis még a 2020-as években is Magyarországon nézetem szerint az, hogy az oktatási rendszer az irodalomtanításnak a rendszer egészével eredendően ellentétes természetét nem tudja érzékelni és szervezetébe, módszertanába beépíteni. Az egyik, azaz a rendszer szemléletének és módszertanának középpontjában ugyanis a reprodukтивitás, a másik, azaz az irodalomtanítás centrumában a produktivitás áll. Míg előbbi neveléseméleti-didaktikai értelemben ismétlésre és állandó bevésésre kényszerít, utóbbi alkotásra, kreativitásra, az egyéniség, a sajátos látásmód kibontakoztatására készlet” (Fűzfa, 2023, p. 10).

Mindkét állítás kerüli az irodalom immanens, irodalomelméleti definícióját, ami a szerzők praktikus, tágran értelmezett pedagógiai irányultságából következik. Gombos az irodalomtanítás célja felől, míg Fűzfa a cél elérése révén kiváltott hatás felől közelíti meg a fogalmat; utóbbi idézett tanulmányában később úgy fogalmaz, hogy az irodalomtanítás „értelme” a világ jobb megismerése, egyfajta „»ráismerési képességnek« a fejlesztése” (Fűzfa, 2023, p. 11). Az irodalom mint tantárgy tehát sajátos helyzetben van: olyasvalamit oktat, aminek „megtanítható” részei külsődlegesek az irodalmi szövegekkel való foglalkozáshoz képest. (Teszi ezt viszonylag magas óraszámban: ahogy Fenyő D. György kiszámolta, a köznevelés teljes spektruma 800 órát fordít rá; annyit, mint két-három szakma kitanulására – Fenyő, 2025, p. 19). Ennek a paradoxonnak az értelmezéséhez (és talán részleges megoldásához) két kérdést kell megválaszolnunk. Milyen, az irodalom „külügyeihez” tartozó interpretációs stratégiákat és módszertani eljárásokat kell módosítani vagy megszüntetni az irodalomtanítás

sikerességéhez? Miben áll és hogyan érhető el az irodalomtanítás sikeressége?

A „tárgy megtisztítása”, avagy az irodalomtanítás béklyói

A vonatkozó elemzésekben több olyan visszatérő elemet azonosíthatunk, amelyek megnehezítik az irodalom élményszerű befogadását és hatásfunkcióinak működését. A *tartalom* tekintetében a legtöbb kritika az oktatási szövegkánont (a „kötelezőket”) érinti: ideológiai céloknak rendeli alá a szövegtörzset, nem számol a befogadói kompetenciák és az igények megváltozásával. *Módszertani* szempontból pedig a pozitivista megközelítés (szerző- és kronológiai elv) és a strukturalista alapú szövegértelmezés (a „verselemzés”) töretlen uralma kapja a legtöbb szakmai támadást. Ezek éppen azok a területek, amiket a „felhasználói oldal” képviselői, a tanulók és (persze a szülők) általában a tantárggyal azonosítanak (nem a leginkább örömteli módon). „Az irodalomtanítást a közgondolkodásában két részterületével szokás azonosítani: a kötelező olvasmányok listájával mint tartalommal és a verselemzéssel mint tevékenységgel” (Fenyő, 2025, p. 156).

Kanonikus ballasztok

Az irodalomórán tanítandó szövegek halmazát nem csak azért lehet ideológiailag meghatározottnak nevezni, mert annak válogatási szempontjai alapvetően a nemzeti és a keresztény-nyugati kultúra értékeinek közvetítését, az identitás megőrzését szolgálják (ennek a kétségkívül fontos célnak az érvényesítésére Fűzfa Balázs elegendőnek tartaná az olvasmányok felét-harmadát – Fűzfa, 2023, p. 20). Ez a tanítandó (és optimálisan elolvasandó) szövegtörzs ugyanis egyfajta kulturális nyelvtanként (Altieri, 2001), valamint jogi-intézményi szabályok által előírt „nyílt kánonként” funkcionál (az irodalmi kánon fogalmáról és annak formáiról lásd Rohonyi, 2001; a magyar irodalom kontextusában Szajbély, 2005). A 2020-as Nemzeti alaptantervben és az annak alapján készült kerettantervben a legtöbb szöveg kötelező vagy kötelezően választható (a törzsanyag legalább 80%-a), s tanításuk sorrendje (a 7. évfolyamtól) is rögzített.

A központilag meghatározott kánon kizárólagosságra törekszik, konzervatív, nem kockáztat (Knausz, 2020, p. 80): olyan művek olvasására kötelez, amelyek „kiállták az idő próbáját” („A magyar nyelv és irodalom tantárgy kötelező törzsanyagában csak lezárt, biztosan

értékelhető életművek szerepelnek.” – NAT, 2020, p. 301). Mindeközben azonban nem veszi figyelembe, hogy már 1879, az első „kerettanterv” óta a „próba kiállításáról” valójában a kulturális hatalom állítja ki a „bizonyítványt”. Ebből következik a *kortárs* szövegek hiánya, az olvasandó művek nyelvének idegensége és a bennük felvetett – bármennyire is „öröknek” gondolt – problémák nehéz értelmezése. Ahogy Kusper Judit fogalmaz a felső tagozatos olvasmánylista kapcsán: „A háziolvasmányok szinte mind legalább száz évvel ezelőtt keletkeztek, olyan nyelven szólalnak meg, ami nagy kihívást jelent a fiatal olvasónak, olyan problémát tárgyalnak, mely nem e korosztály sajátja... (Kusper, 2019, p. 35).

Ebből a konzervativizmusból következik a *populáris kultúra* kizárása is. Kultúra- és művészettörténeti közhely, hogy a magas és a populáris kultúra, illetve irodalom nem állítható mereven szembe egymással, s a műalkotások mindkét irányban átkerülhetnek egyikből a másikba (Bárány, 2014). Felvethető, hogy például Agatha Christie egy műve vagy bizonyos értelmezések szerint az *Abigél* nem a popkultúra beemeléseként jelenik-e meg a kerettantervben a 8. évfolyam számára – azonban itt is évtizedekkel ezelőtt keletkezett krimiről és „lányregényről” van szó. Többen érvelnek amellett (Kiss, 2020, 2025; Manxhuka, 2016, 2020), hogy a popkultúra hiánya hozzájárul az irodalmi és az érdekes szöveg szembeállításához. Ugyanis olyan „lappangó kánonról” van szó ebben az esetben, amelynek szövegei kedveltek az iskolás korosztály körében (a sci-fi és a fantasy népszerűségéről a középiskolás olvasók körében lásd: Gombos et al., 2019).

A magyar irodalom(tanítás) nyílt kánonjának kizárólagosságára irányuló igényéből fakad a főként a 9–12. évfolyamos kerettantervre jellemző „fókuszátlanság” (Deák, 2022): a tanterv minden korszakból, a magyar és a világirodalom teljességéből válogat, és az anyagot az időben legtávolabbi korszakból indulva, kronologikus rendben tartja közvetíthetőnek. Az „irodalom” így részben a szövegtörzset nagyságából, részben történeti távolságából adódóan válik megtaníthatatlanná és megtanulhatatlanná – nem feledve, hogy a szépirodalmi művek elolvasásán túl történeti és elméleti tudás közvetítése is megjelenik.

Kanonikus interpretációk

A kerettantervek és az Oktatási Hivatal által engedélyezett tankönyvek alapján a tanítandó anyag elrendezése azt sugallja, hogy az egyes irodalmi művek csak az előzmények és a következmények, valamint az alkotói források feltárásával érthetők meg. Ez egyaránt megköveteli az

irodalomtörténet mint fejlődéstörténetként és a szerző pályájának ismeretét. Kronológia és szerző: e két rendezőelven keresztül az irodalom mint irodalomtörténet jelenik meg az iskolában. A történetiség is annak 19. századi felfogását, alapvetően a pozitívizmust jelenti (Bókay, 2006; Kispál, 2022). Ez a tárgyalásmód rendezi sorrendbe a kultúráközvetítő kánon alapján kiválasztott korszakokat, szerzőket és műveket a 7–12. évfolyamok számára.

Még ebben a nemzeti identitás elmélyítését és a kultúra közvetítését elsődlegesnek tartó, a fejlődéstörténeti tárgyalásmódot előíró keretben is nehéz eltekinteni attól, hogy az irodalom mint tárgy nem csak az olvasmányok „listája”, de egyúttal „szöveggyűjtemény”, ami elolvasandó művekből áll. Bármennyire is szabad kezet kap módszertanilag a tanár, a kerettanterv a szövegekánon mellett interpretációs kánont is előír. Ezek a „verselemzéssel” mint „mumussal” (Fenyő, 2025, p. 156) kapcsolatos elméleti, alapvetően poétikai jellegű ismeretek, amelyeket a kánon akkor mozgósít, ha a szövegek bizonyos aspektusai (formai-stiláris megoldásai) nem értelmezhetők az irodalomtörténet alapján. Szóképek, műfajok, verstani és stiláris kategóriák – már a 10–11 éves tanulók számára ilyen fogalmi hálók keretezik az irodalmi művek befogadását. Ezt jelzi az 5. évfolyam első, 18 órára tervezett témakörének megtanítandó fogalomkészlete: népmese, mese, monda, rege, mítosz, hagyomány, nemzeti kultúra, eredetmonda, dal, életkép, idill, lírai én stb.

Tánc, gúzsba kötve

A jelenlegi keretekkel és az általuk előírt gyakorlatokkal szemben számos javaslat megfogalmazódott az elmúlt időszakban, legyen szó általános pedagógiai vagy sajátosan irodalmi kérdésekről. Néhány javaslatcsomag ezek közül: élményközpontú irodalomoktatás (Bodrogi et al., 2016; Fűzfa Balázs könyvei és tanulmányai), probléma- (Arató, 2006) vagy témacentrikus elv (Kusper, 2017), az olvasmányok rendszerének átalakítása (Gordon, 2009), a kánon szűkítése, szemelvények bátrabb alkalmazása (Deák, 2022; Horváthné Vass, 2022), kortárs és popkulturális szövegek beemelése (Domokos, 2019, 2024; Kiss, 2025; Manxhuka, 2016, 2020), ezek klasszikusokkal való együttértelmezése – lehetőleg az időben visszafelé haladva (Józsa et al., 2017; Kusper, 2017). A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy a kritikai javaslatokon túl milyen megoldások születtek az irodalompedagógiai praxisban.

A tananyag és a tankönyvpiac centralizálásával (ennek történeti áttekintését adja: Fűzfa, 2023; Réti, 2022) nincs lehetőség arra, hogy különböző lehetőséget nyújtó tankönyvcsaládokat vessünk össze. Milyen műfajokban tört felszínre ebben a szituációban az irodalomtanítást korszerűsíteni akaró tudományos-módszertani akarat?

A felső tagozaton és középiskolában tanító magyartanároknak szól Fenyő D. György kétkötetes szintézise, *Az irodalomtanítás módszertana. Éthosz és praktikák* (2025). Fenyő nagy vállalkozása Gomboshoz és Fűzfához hasonlóan az „olvasni szerető és minél jobban olvasni tudó emberek” nevelését tartja a fő célnak, annak megfogalmazásával, hogy „a tantárgynak nemcsak a tárgy megismertetése, hanem megszerettetése is a feladata” (Fenyő, 2025, pp. 15–16). Az első kötetben az ezekkel a feladatokkal kapcsolatos kérdéseket tárgyalja (műelemzés, irodalomtörténeti és -elméleti kontextusok kezelése, szövegértés és -alkotás), míg a másodikban egészen részletesen, példákkal vesz sorra didaktikai kérdéseket. Az idézett célokkal összhangban a szerző egyetért a fentiekben összegyűjtött véleményekkel az élményszerűség (az olvasóra alapozó felfogás), a „kötelezők” többemű korpuszra cserélése, az irodalomelméleti fogalmak tanítása, valamint a kortárs és populáris irodalom szerepe tekintetében.

Más műfajt képviselnek azok az irodalomtanítást megújítani igyekvő tanulmánykötetek, amelyek szándékolt olvasói nehezebben körvonalazhatók. A „kötelezők emelt szinten” sorozat legutóbbi darabja 2023-ban jelent meg. Ahogy egyik szerkesztője az előszóban megfogalmazza, a vállalkozás az emelt szintű érettségire készülő diákoknak és tanáraiknak igyekszik segítséget nyújtani. Két bekezdéssel később azonban már úgy tartja, hogy magyar szakos egyetemistáknak, sőt a témák kutatóinak is hasznos lehet (Sebők, 2023, pp. 7–8). Ilyen széles olvasói horizontot valószínűleg a tudományos ismeretterjesztés műfajában készült munkák érhetnek csak el (a magyar irodalom esetében erre a legutóbbi példa Milbacher Róbert *Legendahántás és Ködképek az irodalom láthatárán* című kötetei). A kötet magas tudományos színvonalú tanulmányainak többsége azonban mind beszédmódját, mind megközelítésmódját tekintve nem számol a középiskolás befogadóval, módszertani szempontból pedig nem segít a középiskolai tanárnak. Ráadásul ennek a kötetnek a bevezető tanulmányából, Fűzfa Balázsnak a 2020-ig tartó „irodalomta(la)nítás” folyamatát elemző szövegéből (Fűzfa, 2023) származik egyik kiinduló

idézetünk, amelyben szerző az irodalomtanítás értelmét kreativitásként és „ráismerési képességként” határozza meg. Márpedig a könyv korrekt esszéi irodalomtörténeti és -elméleti kontextusok feltárására irányulnak (igaz, Fűzfa elemzése sem elsősorban az érettségizők érdeklődésére tarthat számot).

Még ennél is bizonytalanabb, hogy milyen olvasóközönset céloz meg a *Klasszikusok popritmusban* című 2025-ös tanulmánykötet (Nagy, 2025), amelynek címe is jelzi, hogy az oktatási kánon által fontosnak tartott művek közül válogatta anyagát. S valóban, az egyes tanulmányok az előírt „kötelező” olvasmányokat a *János vitéztől* és a *Tolditól* kezdve *Az arany emberen* és az *Egri csillagokon* át egészen a *Tótéig* és az *Abigélig* értelmezik. A cím ugyanakkor megtévesztő: bár valóban klasszikusokról olvashatunk, de nem „poposítva”, megkönnyítve azok elolvasását, befogadását. A *Klasszikusok popritmusban* tanulmányai nem nyújtanak alternatív szövegváltozatokat (mint Nádasdy Ádám ilyen irányú vállalkozásaiban, a *Bánk bán* vagy *Az ember tragédiája* modernizálásában, ahol a mondatok kerülnek átírásra, a két szövegváltozat pedig párhuzamosan olvasható). Ehelyett különböző, az irodalomtudomány határterületeiről származó interpretációs stratégiákkal tekintik át újból a kanonizált szövegeket. A megközelítések itt sem azoknak szólnak, akik számára gondot okozhat a „kötelezők” elolvasása, hanem a már szövegeket ismerő, teoretikus kérdésekben többé-kevésbé tájékozott értelmezők, gyaníthatóan a magyartanárok számára. Ugyanakkor az előírt szöveglista adottságként kezelésével a *Klasszikusok popritmusban* éppen azt a kánont igazolja, amelyen az általa mozgósított elméleti modellek alkalmazásával több tanulmánya is túllépne. Honnan ered a vállalkozás intenciójának ilyen „fókuszátlansága”? Valószínűleg az oktatási kánon kizárólagosságából, amely olyan olvasmánylistát konzervál, amelynek darabjai sok esetben nem az irodalmi élmény megszerzését, hanem az irodalomtörténeti vagy egyéb tudományos kontextusok megteremtését teszik lehetővé.

Külön csoportot alkotnak azok a könyvek, amelyek szintén érintetlenül hagyják az oktatási kánont, ám nem a szövegek értelmezéseit igyekeznek megújítani, hanem magukat a szövegeket. Ezek célközönset valóban az irodalomtanítás alanyai, az olvasásra felkért diákok jelentik, céljuk pedig az, hogy a kanonikus érveken alapuló olvasási gyakorlathoz képest élvezetesebb interpretációs lehetőségeket kínáljanak. A *Klasszikusok popritmusban* közreműködőinek fele részt vett a „Kötelezők újratöltve” sorozat

darabjainak megalkotásában is. E „lapozgató” könyvek hagyományába illeszkedő művek a kalandjáték módszere révén igyekeznek közelebb hozni az alapul szolgáló olvasmányt. A 2020 óta megjelent „kalandkönyvek” közül négy kötet olyan szöveg alapján készült, amely ott is szerepel (*A Pál utcai fiúk*, *Az ember tragédiája*, *Egri csillagok*, *A kőszívű ember fiai*). A problémát az jelenti ezekkel a könyvekkel kapcsolatban, hogy valójában inkább csak helyettesítik az elolvasatni kívánt „kötelezőket” (amelyeknek már nem is része Jókai regénye).

Külön műfajt jelentenek a Nényei Pál által írt „Az irodalom visszavág” sorozat darabjai, egyfajta alternatív irodalomkönyvekként (2022-ben három kötet jelent meg a reneszánszig, kronologikus rendben, valamint két „spin off”, egy Petőfi- és egy József Attila-könyv 2023-ban és 2025-ben). Nényei munkái is elsősorban diákoknak szólnak, de nem alternatív szövegekkel, hanem szubjektív értelmezői keretekkel. Számára sem megkérdőjelezendő a kánon, sokkal inkább az azt bemutató-értelmező beszédmód. Vagyis kötetének intencionált olvasója olyan diák, aki további olvasmányt is hajlandó elolvasni a kötelező tankönyvön és irodalmi művön túl, az új előadásmódban is megismerve ugyanazt az oktatási kánont.

Azt, hogy Nényei sorozatát mennyire nem az intézményesített olvasmánylistával szembeni elégedetlenség inspirálta, jól mutatja az a vita, amely a Válasz Online felületén zajlott 2022-ben gyakorló pedagógusok között. Nényei vitaindítónak vált írásában (Nényei, 2022) a konzumálódás és az ideológiai kényszerek ellenében ható, elitista középiskolai oktatás mellett érvel, igaz, meglehetősen szarkasztikusan, sőt, talán ironikusan – így nem feltétlenül dönthető el, hogy hol jelölhető ki a saját pozíció. A szövegre két gyakorló magyartanár is reagált. Közülük Polyák-Pásztor Diána véleménye egyezik csak a jelenlegi oktatási kánon fenti kritikáival, aki a másik két megszólalást az irodalomtanítást válságba sodró hagyományhoz sorolja. „Mindkét írásban azonosítható az a nagyon káros alapvetés, hogy a humán műveltség nem hasznos, *hanem* értékes, Nényei Pál egyenesen ebben a »haszontalanságban« látja a presztízsét, míg Horváthné Vass Ildikó szellemi luxusként hivatkozik az emberiség tudásának ezen szeletére” (Polyák-Pásztor, 2022). A vita, viszontválaszok nélkül, lezáratlanul maradt...

Összegzés

Az irodalomtanítás válságát a kérdéssel foglalkozó szakemberek azokból az ideológiai és interpretációs elvekből vezetik le, amelyeket a

NAT 2020 közvetít és konzervál. Az oktatási kánon konzervativizmusából ered az irodalmi szövegek kiválasztási módja, ebből fakad a szövegek történeti távolsága és beszédmódbéli idegensége, aminek leküzdésére a megtanítandó anyag terjedelme sem hagy elegendő időt. A problémát több szempontból is leírták, a megoldási javaslatok azonban az intézményesült kereteknek köszönhetően csak részlegesen és ellentmondásosan valósulhattak meg.

Irodalom

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. (2020). *Magyar Közlöny*, 17, 290–446.
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>
- Altieri, C. (2001). Az irodalmi kánon eszméje és eszménye. In Z. Rohonyi (Ed.), *Irodalmi kánon és kanonizáció* (pp. 141–162). Osiris Kiadó.
- Arató, L. (2006). A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje. In L. Sipos (Ed.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (pp. 113–123). Krónika Nova Kiadó.
- Az irodalom az egy élvezeti cikk: Kerekasztal-beszélgetés irodalomtanításról, tankönyvszerkesztésről és sorozatokról [Kerekasztal-beszélgetés]. (2017). *Új Pedagógiai Szemle*, 67(7–8), 112–122.
https://epa.oszk.hu/00000/00035/00182/pdf/EPA00035_upsz_2017_07-08.pdf
- Az olvasóvá nevelésről: „Pont akkora a sütemény, mint a tepsi” [Kerekasztal-beszélgetés]. (2017). *Új Pedagógiai Szemle*, 67(5–6), 31–42.
https://www.epa.hu/00000/00035/00181/pdf/EPA00035_upsz_2017_05-06_031-042.pdf
- Bárány, T. (2014). Magasművészet és tömegkultúra: A nem létező értékkülönbség nyomában. In Cs. Olay & J. Weiss (Eds.), *A művészettől a tömegkultúráig* (pp. 37–59). L'Harmattan Kiadó.
- Bodrogi, F. M., Czimer, Gy., Fűzfa, B., & Szakály, Sz. (2016). *Élményközpontú irodalomtanítás*. Savaria University Press.
- Bókay, A. (2006). Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In L. Sipos (Ed.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (pp. 29–49). Krónika Nova Kiadó.
- Deák, M. (2022). Taníthatatlan klasszikusok? A mitikus funkciók működése a *Csongor és Tündé*-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(7–8), 11–29.
https://epa.oszk.hu/00000/00035/00241/pdf/EPA00035_upsz_2022_07-08_011-029.pdf

- Domokos, Á. (2019). Világyár: SF-világépítés és -rekonstruálás irodalomórán. *Anyanyelvi Kultúraközvetítés*, 2(2), 58–96. <https://doi.org/10.33569/akk.2390>
- Domokos, Á. (2024). Nemkötelező fantasztikumok: Egy alternatív irodalomtankönyvről. *Anyanyelvi Kultúraközvetítés*, 7(2), 59–66. <https://doi.org/10.33569/akk.6166>
- Fenyő, D. Gy. (2025). *Az irodalomtanítás módszertana: Éthosz és praktikák*. Tea Kiadó.
- Fűzfa, B. (2023). Kánonok (h)arca, avagy „ki viszi át...”? Irodalomta(la)nítás Magyarországon 1978–2020 között. In Á. K. Papp, M. Sebők, & L. Török (Eds.), *Kötelezők emelt szinten Dantétól Lázár Ervinig* (pp. 9–27). L'Harmattan Kiadó.
- Gombos, P., Tóth, M., & Péterfi, R. (2019). Hogyan és mit olvas a digitális generáció: A 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. *Könyv és Nevelés*, 21(3–4), 12–49. https://www.epa.hu/03300/03300/00029/pdf/EPA03300_konyv_es_n_evelés_2019_3-4_012-050.pdf
- Gordon, Gy. J. (2009). Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány: Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és Nevelés*, 11(2), 27–36. https://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj_0902.htm
- Horváthné Vass, I. (2022, July 18). Mamutok vagyunk és itt az olvadás – egy mezei tanár válasza Nényei Pál elitpozíciós cikkére. *Válasz Online*. <https://www.valaszonline.hu/2022/07/18/kozoktatas-gimnaziumok-erettsegi-horvathne-vass-ildiko-essze/>
- Józsa, K., Fiala, Sz., & Józsa, G. (2017). A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire. *Anyanyelv-pedagógia*, 10(1), 19–27. <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.1.2>
- Kispál, D. (2019). Az irodalomtanítás válsága: A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae, Sectio Litterarum*, 21–30. <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4548/>
- Kispál, D. (2022). Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivisták elemek a pedagógusnézetekben. In R. Herédi, D. Kispál, & J. Kusper (Eds.), *IrKa I. Irodalom és kanonizáció* (pp. 11–22). EKKE Líceum Kiadó.
- Kiss, D. (2020). Olvasóvá nevelés és a populáris irodalom – Eltérő irodalmi regiszterek szerepe a tanításban a Nemzeti alaptanterv tükrében. In J. P. Fodor, T. Mizera, & P. K. Szabó (Eds.), *„A tudomány ekként rajzolja világát” – Irodalom, nevelés és történelem közös metszetei II* (pp. 38–58). Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Kiss, D. (2025). A populáris irodalom megjelenése a középiskolai irodalomtankönyvekben. *Új Pedagógiai Szemle*, 75(5–6), 97–107. <https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.08>

- Knausz, I. (2020). Szabad-e pipázni Tóra-olvasás közben? *Új Pedagógiai Szemle*, 70(3–4), 78–81.
https://epa.oszk.hu/00000/00035/00198/pdf/EPA00035_upsz_2020_03-04_086-089.pdf
- Kusper, J. (2017). A műfaj mint az olvasás lehetősége: Gárdonyi Géza: *Ida regénye*. In L. Czeglédi, T. Mizera, & A. Verók (Eds.), *Művelődéstörténeti kalászatok* (pp. 122–129). Líceum Kiadó.
- Kusper, J. (2019). Kötelezők, kortársak, klasszikusok: Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae, Sectio Litterarum*, 31–38. https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4549/1/32_39_Kusper.pdf
- Manxhuka, A. (2016). Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra*, 26(6), 67–75.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.6.67>
- Manxhuka, A. (2020). Blockbusterek az irodalomórán, avagy a populáris kultúra helye a magyartanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(3–4), 90–95.
https://epa.oszk.hu/00000/00035/00198/pdf/EPA00035_upsz_2020_03-04_099-104.pdf
- Nagy, Á. (Ed.). (2025). *Klasszikusok popritmusban: Képzlet és tanulás*. Napvilág Kiadó.
- Nényei, P. (2022, July 14). Fejétől bűzlik a magyar közoktatás, az éhbér csak következmény. *Válasz Online*.
<https://www.valaszonline.hu/2022/07/14/kozoktatas-gimnaziumok-erettsegi-nenyei-pal-essze/>
- Polyák-Pásztor, D. (2022, July 26). Definíciók káosza: Reakció Nényei Pál és Horváthné Vass Ildikó esszéire. *Válasz Online*.
<https://www.valaszonline.hu/2022/07/26/kozoktatas-gimnaziumok-erettsegi-polyak-pasztor-diana-essze/>
- Réti, J. (2022). Az irodalomoktatás helyzete napjainkban az oktatáspolitikai döntések tükrében. *Iskolakultúra*, 32(12), 74–88.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/43681/43238>
- Rohonyi, Z. (2001). *Irodalmi kánon és kanonizáció*. Osiris Kiadó.
- Sebők, M. (2023). Előszó. In Á. K. Papp, M. Sebők, & L. Török (Eds.), *Kötelezők emelt szinten Dantétól Lázár Ervinig* (pp. 7–8). L'Harmattan Kiadó.
- Szajbély, M. (2005). *A nemzeti narratíva szerepe a magyar irodalmi kánon alakulásában Világos után*. Universitas Kiadó.

Szerző

Z. Kovács Zoltán, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Nevelés-tudományi Intézet, Anyanyelvi és Gyermekművelődési Tanszék.

A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0

