

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola



A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:
Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, az MTA doktora

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:
Dr. Szűts Zoltán, dr. habil, egyetemi docens

Kispál Dániel

**Középiskolai magyartanárok irodalomtanításra
vonatkozó nézeteinek vizsgálata**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

Dr. Kusper Judit, dr. habil, egyetemi docens

Eger, 2022

Köszönetnyilvánítás

Egy hosszabb terjedelmű írás megalkotása korántsem tekinthető magányos tevékenységnek, hiszen annak létrehozásában a szerzőn kívül számos más embernek is szerepe van, akiknek a segítsége, támogatása nélkül a szöveg nem jött volna létre vagy nem abban a formájában létezne, ahogy megszületett.

Elsősorban témavezetőmnek, Kúspér Juditnak szeretnék köszönetet mondani, aki nem csupán a doktori iskolában támogatott, hanem az alapképzéstől kezdve segített, irányt mutatott számomra és jelentős mértékben meghatározta fejlődésemet a tudomány területén.

Hálával tartozom a Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóinak is, hiszen a kezdetektől nyomon követték munkásságomat, szerepet játszottak abban, hogy elmélyüljenek ismereteim a neveléstudomány belső filozófiáját, szerkezeti sajátosságait és meghatározó irányvonalait tekintve.

Köszönet illeti az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetében dolgozó kollégáimat is. Meglátásaikkal, támogatásukkal nagy segítségemre voltak.

Hálás vagyok páromnak, Rebekának, aki érzelmileg és szakmailag is támogatott, illetve családomnak, legfőképpen édesanyámnak, hogy biztosította számomra a továbbtanulás lehetőségét.

Végül pedig szeretnék köszönetet mondani azoknak a magyartanároknak, akik a fogalomtérképekkel, az interjúkkal és a kérdőívek kitöltésével hozzájárultak a dolgozat létrejöttéhez.

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	6
I. Az irodalomtanítás dilemmái hazánkban a rendszerváltást követően	7
I.1. Humán műveltség és irodalomtanítás	7
I.2. Kultúraörökítő és/vagy pragmatikus jelleg	11
I.3. Tantárgyi attitűdvizsgálatok eredményeinek hatása az irodalomtanításra.....	12
I.4. Olvasmányok, olvasási szokások	19
II. Irodalomtudomány és irodalomtanítás.....	27
II.1. Az irodalomtudomány átszivárgása	27
II.2. Irodalomtudományi iskolák	29
II.3. Irodalomtanítási paradigmák	37
II.3.a. Premodern, modern, posztmodern irodalomtanítási diszkurzusok.....	39
II.3.b. Az irodalomtudományi iskolák lehetséges alkalmazási módjai az iskolában.....	40
II.3.c. Konstruktivizmus és konstruktivista irodalomtanítás	45
II.4. A pozitivistá irodalomtanítási örökség áthagyományozódása	52
II.4.a. A történetiség előtérbe kerülése	52
II.4.b. A pozitivistá gondolkodás megerősödése	54
II.4.c. Irodalomtanítás mint ideológiák kiszolgálója.....	55
II.5. Az irodalomtanítás etikai és esztétikai perspektívái a századfordulón.....	57
II.5.a. Az irodalomtanítás etikai dimenziója.....	59
II.5.b. Egy esztétikai perspektíva lehetősége	60
II.5.c. Tanulásszervezés, módszerek	63
III. Az irodalomtanítás nemzetközi tendenciái.....	65
III.1. Az irodalomtanítás rendszerei Európában és az Amerikai Egyesült Államokban	65
III.2. Curriculumok, irodalomtanítás angol és német ajkú országokban.....	68
III.2.a. Irodalomtanítás Angliában	68
III.2.b. Irodalomtanítás az Amerikai Egyesült Államokban	74
III.2.c. Irodalomtanítás Németországban és Ausztriában	77
III.3. A nemzetközi irodalompedagógia néhány eleme	82
IV. Az irodalomtanítás lényegi területei.....	87
IV.1. Tanulásszervezés	87
IV.2. Műértelmezés	92
IV.3. Kortárs irodalom.....	94
IV.4. Tananyag-elrendezés	97
IV.5. Kanonizált értelmezések. Az interpretáció determinálása.....	98

IV.5.a. Az Ady-recepció alakulástörténete	99
IV.5.b. A tankönyvek Ady-képe	104
V. Pedagógusnézetek	109
VI. Az empirikus kutatás eszköztára	115
VI.1. A kutatási problémák és a hipotézisek	115
VI.2. Mérőeszközök és minta	117
VI.2.a. Mérőeszközök	117
VI.2.b. Kvalitatív és kvantitatív adatelemzés	119
VI.2.c. A vizsgálat mintája.....	120
VII. Nemzeti alaptanterv.....	122
VII.1. Hagyományos és/vagy modern paradigma?	122
VII.2. Kettősségek az irodalomtanítás területén.....	128
VII.3. Műismeret	132
VIII. Fogalomtérképek.....	136
VIII.1. A pedagógusok által kiemelt fogalmak	136
VIII.2. Fogalmak az irodalomtanítási paradigmák fényében	138
VIII.3. A fogalomtérképek holisztikus megközelítése	141
IX. Interjúk	145
IX.1. Pályaválasztási motivációk, tapasztalatok a felsőoktatásban és a pályakezdés nehézségei.....	145
IX.2. Tanulásszervezés és módszerek, műértelmezés	149
IX.3. Tananyag-elrendezés és kortárs irodalom	154
IX.4. A volt magyartanárok hatása és a digitális oktatás tapasztalatai.....	156
IX.5. Az irodalomtanítás nehézségei és ideálképei, olvasmányok és szerzők	158
X. Kérdőívelemzés.....	160
X.1. Általános információk	161
X.2. Tanárközpontú és tanulóközpontú modellek	166
X.2.a. Hosszabb válaszok értelmezése.....	172
X.3. Műelemzés	173
X.3.a. Hosszabb válaszok értelmezése.....	177
X.4. Kortárs irodalom	178
X.4.a. Hosszabb válaszok értelmezése.....	184
X.5. Tananyag-elrendezés	185
X.5.a. Hosszabb válaszok értelmezése.....	187
X.6. Keresztábrák	188

Összegzés	193
A hipotézisek igazolása vagy elvetése.....	198
Felhasznált irodalom	201
Ábrák jegyzéke.....	217
Táblázatok jegyzéke	218
Diagramok jegyzéke.....	219
Mellékletek.....	220

Bevezetés

Ahhoz, hogy a tanulók irodalom tantárgyhoz való kötődése újra pozitívabb irányba erősödhessen, szükséges a jelenleginél élményszerűbb, 21. századi irodalompedagógia kiépítése. Ugyanakkor, hogy ezt megteheszük, szükséges az is, hogy a jelen irodalompedagógiáját mélyebben és kiterjedtebben megértsük, tisztában legyünk irodalomtanítási rendszerünk alapvető struktúráival, illetve az irodalomtanítás magyarországi hagyományával.

Mindebben alapvető szerepet játszanak a pedagógusok is, hiszen ezek a motívumok rajtuk átszűrten napi szinten jelen vannak közvetlen módon a gyakorlati oktatásban is, a diákok rajtuk keresztül találkoznak az irodalommal, ilyen módon pedig a tanárok központi szerepet töltenek be a tanulók irodalommal való viszonyának kialakításában, formálásában.

Dolgozatom első felében a rendszerváltást követő időszak irodalomtanításban megjelenő dilemmáit (a humán tantárgyak helyzete az ezredfordulón, attitűdvizsgálatok, a tanulók és az olvasás kapcsolata) járom körül, az irodalomtudomány és az irodalomtanítás kapcsolódási pontjait keresve kitérek hazánk irodalomtanításának történeti hagyományaira. Külön fejezetben foglalkozom a nemzetközi irodalomtanítással, illetve meghatározom azt a négy területet (tanulásszervezés, műelemzés, kortárs irodalom és tananyag-elrendezés), amelyek napjaink irodalomoktatásának lényeges problémakörei.

Kutatásom empirikus részében kvalitatív dokumentumelemzést végzek el a 2020-as *Nemzeti alaptanterv* kapcsán, illetve kvalitatív módon elemzem a kutatásban részt vevő pedagógusokkal készített fogalomtérképeket és interjúkat, kvantitatív módon pedig a kérdőívek adatait.

I. Az irodalomtanítás dilemmái hazánkban a rendszerváltást követően

I.1. Humán műveltség és irodalomtanítás

Az 1990-es években egy olyan jelenség narratívája formálódott a teoretikus gondolkodásban, amelynek leglényegibb kérdése a humán tudományok pozíciójának újraértelmezése volt az egyre inkább digitalizálódó, természettudományok által uralt világban. Ez a jelenség nem pusztán filozófiai szempontból volt érdekes, a humán tudományok egészét áthatotta és olyan intézményesült struktúrákba is beépült, mint az oktatás világa, az általános iskolától kezdve egészen az egyetemekig. Az alakulóban lévő diszkurzusnak különböző irányvonalak mentén formálódtak a problémafelvetései. Filozófiai-teoretikus szinten központi tartalomként jelent meg annak a kérdésköre, hogy a 21. századra miben áll a humán tudományok és a humán műveltség lényege. Az oktatás szintjén az érdeklődés pedig arra irányult, hogy a humán tantárgyak – legfőképp az irodalom és a történelem – hogyan képesek lépést tartani a korrallal, hogyan kínálhatnak válaszokat a gyerekek számára olyan kihívások kapcsán, amelyek fókuszba lényegesen távol állt azoktól a belső szabályozóktól, melyek mentén hazánkban a tanítás jó ideje körvonalazódott.

Fontos kérdés volt annak a tendenciának a vizsgálata is, miszerint a kultúra soha nem látott tömegekhez jutott el egyre inkább (*Frank, 1997*), tehát nem attól kellett tartani, hogy a kultúrának nincsen „közönsége”, sőt, a befogadótábor ugrásszerű növekedése arra irányította a figyelmet, hogy – mint az élet és a tudomány megannyi területén a 20. században – ezen a spektrumon is valamiféle nagy sebességű szétszalazódás veszi kezdetét, és a korábban a tárgyterületen egységesnek és magától értetődőnek tűnő alapvető fogalmi apparátust kell újból letisztítani, bizonyos esetekben pedig megfosztani a rákövült metaforáktól.

Sok olyan véleménnyel találkozhatunk ekkortájt a tudományos közösségekben, amelyek olykor talán túlságosan is sarkítva fogalmaznak, védelmezve így a féltett kategóriába sodródott humán műveltség pozícióját, azonban jó néhány olyan írás is született, melyek igyekeznek mindvégig objektív módon állást foglalni – megfelelő távolságból szemlélni a problémákat –, felvillantva így olyan válaszlehetőségeket, amelyek oldanak a problémakör által felszínre hozott tragikumtudaton.

Bacsó (1997) a megértés nyelvi természetére hívja fel a figyelmet, amelyet már a korai hermeneutika kibontakozása kapcsán is megfigyelhetünk. A megértésnek folyamatjellege van, amely kibillentti azt egy statikusnak elgondolt pozícióból, s ez a folyamatjellegű dinamizmus

ember és világ között állandóvá válik. Mindez a végső, abszolút megértés örökös hiányát is jelenti, sokak pedig ezt a megérthetetlenséget egyfajta krízishelyzetként definiálják. *Bacsó* (1997) szerint a kialakult krízishelyzetre akkor adhatunk kielégítő, a problémát megoldani képes választ, ha arra az elvárás horizontjából tekintünk. Ebben a felfogásban pedig nem a humán tudományok nyújtanak immár keveset az ember számára, sokkal inkább az elvárás nőtt meg felénk túlságosan is. Nem képesek filozófiai-ontológiai igazságtételre, az egészlegesség és az abszolút megértés, értelmezés látszatának fenntartására úgy, ha a világ elve valamiféle szétszalazódott paradigma mentén artikulálódik. A humán tudományok ebben a helyzetben annyit tehetnek, hogy lehetőséget villantanak fel az ember számára. A szétszalazódott, meg nem érthető világban az orientálódás lehetőségét. Abban az esetben, ha erre a humán tudományok nem válnak képessé és örökös lemaradásban csupán valamiféle kompenzációs jelleggel bírnak, „halálra vannak ítélve.” (*Bacsó*, 1997, 205. o.) Feladatuk nem az, hogy saját terepén vegyék fel a versenyt a természettudománnyal, sokkal inkább arra kell törekedniük, hogy a természettudományok által technikalizált világot berendezzék, otthonossá tegyék. Ez pedig csak és kizárólag úgy lehetséges, ha nem mindig csupán előre tekintenek, hanem folyamatosan reflektálnak önmagukra és az eddigi tradícióikra, amely reflektív képesség lényegi sajátjuknak tekinthető. Így legfőbb feladatuk egyfajta örökös „hermeneutikai” kérdés, a „perspektivizmus megkérdőjelezése.” (*Bacsó*, 1997, 206. o.)

Mások úgy vélték, élesen el kell különítenünk egymástól olyan fogalmakat, amelyek sokszor özszemosódtak, mint például a humán műveltség és a humán tudomány. *Bókay* a humán műveltség fogalmát egy átfogóbb diszkurzusrendszerbe próbálja helyezni, a humán műveltséget már egy bizonyos kultúra „önreflexív leképeződéseként” (*Bókay*, 1997, 188. o.) értelmezi, a legfontosabb kérdése pedig az, hogy ez a humán műveltség – amelyre metakultúraként tekint, amennyiben az akkor jön létre, mikor valamilyen kultúra erőteljesen meggyengül és szükség van annak intézményesült, fogalmakban rögzített kialakítására – milyen mértékben nélkülözhetetlen. Az ő felfogásában a humán műveltség válsága egyenlő a humán tudományok válságával, „a metanarratívaként értelmezett kultúra sem racionális, sem tradicionális alapon nem védhető.” (*Bókay*, 1997, 189. o.) Ezzel szembe helyezi a posztmodern műveltségfogalmat, amely

„magát a műveltség fogalmát vonja kétségbe; a műveltség fogalmán belül és azzal szemben egyre nagyobb szerepet kap az önélvezet, a vágyartikuláció fogalma, melyben a kultúra hermeneutikaivá, a befogadás eseményében teremtődővé, lehetőséggé, vagyis jövővé válik.” (*Bókay*, 1997, 189. o.)

Nem lepődhetünk meg azon, hogy a humán műveltség felé intézett fontos kérdések nem pusztán az akadémikus szférában tartottak számot érdeklődésre, rávetültek az oktatási rendszerekre és folyamatokra is, hiszen a kultúraátörökítés és a kultúraképzés egyik legfontosabb hagyományos színtere maga az iskola (Sáska, 2004).

Talán *Közép-Kelet-Európában* azért volt szükség még inkább árnyaltabban szemlélni a problémakört, mivel a rendszerváltást megelőző politikai berendezkedés teljesen más irányt szabott a tárgyterület alakulástörténetének az életnek ezen a területén is (Bacsó, 1997). Különösen igaz volt ez az egyetemekre nézve, ahol többek között a humán tudományok is megsínylették a rendszerváltás előtti uralkodó ideológiai narratíva kizárólagosságát. A rendszerváltást követő évek a gondolkodásnak egy olyan szisztémáját hozták felszínre, amelyben a korábbi tudás értéktelennek, kevésbé értékesnek bizonyult. Az értelmiségiek képzésének tehát át kellett alakulnia, illetve olyan értelmiségre volt szükség, amely ellent mondott a régi, az értelmiséggel kapcsolatos rendszerváltást megelőző elképzeléseknek, miszerint az ilyen embernek metafizikusnak és érdek nélkülinek kell lennie. Olyan – a közoktatásban is – fontos további kérdések jelentek meg továbbá az egyetemek szintjén, mint például a humán tudományok természettudományokkal szembeni haszontalanságának gondolata vagy az oktatási menedzsmentkrízis kérdésköre (Abádi Nagy, 1997).

Számos olyan probléma is generálódott, amelyek tágabb értelemben voltak érvényesek az egész közoktatás területén a humán műveltség kapcsán, és erre olyan tudományos válaszok érkeztek, amelyek a mai napig meghatározók és amelyek elkezdték kijelölni egy modern struktúra kiépülésének központi jellemzőit.

Az egyik legfontosabb egy pragmatikus jellegű, a gyakorlati életre felkészítő, legtöbbször az adott társadalom ipari-indusztriális szférája által meghatározott, valamint egy a – hazánkban évszázados hagyományoknak örvendő – kultúraátadást előtérbe helyező, klasszikus értékeket közvetítő, az etikai perspektívát preferáló nevelési-oktatási rendszer szembeállítására volt. A nyugati mintákban a tudás új típusú szemléletével találkozhatunk, amelyben a procedurális jelleg a domináns, azaz a deklaratív jellegű tudással szemben – amely az ismeretekre helyezi a legnagyobb hangsúlyt – itt a képesség kerül fókuszba (Csapó és Kárpáti, 2002). Innen nézve lényegesen megváltozik az iskola hazánkban hagyományos feladatköre, hiszen a „pszichológiailag meghatározott kompetenciát, a kultúra perspektívájából értelmezhető műveltséget és a szakterület által meghatározott szakértelmet” (Csapó és Kárpáti, 2002, 300. o.) is fejleszteni kell. Ebben az értelmezésben is láthatjuk, hogy a hagyományos iskolai szerepkör átvértékelődik, az etikai-morális alapvetésű nevelési-oktatási folyamat mindinkább egy olyan irányba mozdul el, amelynek elkerülhetetlenül egyfajta

gazdaságpolitikai felhajtóereje van, nem a társadalom számára erkölcsileg-ideológiailag megmunkált individuumok képzése lesz az elsődleges feladata, hanem olyan „fogaskerekek” előállítását, amelyek zavartalanul illeszkednek bele abba a nagy gépezetbe, amely az adott – nemzeti közösségeken átívelő globális – piac számára aktuálisan a leginkább képes hasznot termelni. Így az oktatási folyamat valamiféle utilitárius jelleget ölt.

Mindez persze erőteljesen érintette a humán tantárgyak világát is, új irányokat jelölve ki így az irodalomtatásban, amely egy érvényét veszített kultúrafogalomból indult ki, és továbbra is azokat a tanulókat tartotta a leginkább műveltnek, akik a legnagyobb – alapvető műveltséget feltételező – lexikai tudásbázissal rendelkeztek. Az egész irodalompedagógiát áthatotta egyfajta maximalizált tudásnak az ábrándja, amely nem pusztán elméleti síkon volt jelen, de determinálta a tantervi szabályozó dokumentumok alakulását is. Ezenfelül komoly figyelmet kellett fordítani a pedagógusok nézeteire és irodalompedagógiai felfogására, ugyanis sokan közülük helytelenül értelmezték annak a váltásnak a lehetőségét, amelyet a rendszerváltás utáni tartalmi, formai és módszertani szabadság lehetővé tett volna számukra. Hiszen számos esetben nem a tantárgyfilozófiai alapokból kiindulva gondolkodtak el a változtatás lehetőségén, bizonytalanok és bizalmatlanok voltak a kortárs irodalomtudományi és irodalompedagógiai kutatások területén, így az átalakulás olyan irányban ment végbe, amely meghagyta ugyan a „demokratikus óratervezés” (Sipos, 2002, 85. o.) látszatát, de az interpretációs folyamatban a naiv olvasatok megsokasodását eredményezte (Nahalka, 2002). Nehéz helyzetbe kerültek tehát a pedagógusok is, akik eddig a nagy, közös tudás birtokosaiként és átadóiként határozhatták meg önmagukat, most azonban az elvárások alapján le kellett mondaniuk erről a szerepkörrel, olyan individuumokká kellett válniuk, akik sokkal inkább a facilitátor és a tutor fogalma felől értelmezhetők (Czeizer, 2002).

Annak ellenére, hogy a régi típusú iskolamodell megkérdőjeleződött és a tanárok szerepköre gyökeresen megváltozott, a pedagógusoknak mégis központi pozíciójuk maradt, hiszen az értelmezési folyamatban, továbbra is kulcsfontosságú feladatuk volt. Nagyrészt az ő „intellektusuk hordozta” a tananyag „újraértelmezésének lehetőségét,” (Csoma, 2004, 251. o.) amely továbbra is az egyik legfontosabb kategóriája volt az iskolai műveltség hordozóinak (Csoma, 2004).

Számos további tényező került felszínre, amelyek elkezdtek lebontani a hagyományos irodalomtanítási paradigmát és új irányokat szabtak ki az irodalompedagógia egészében. Arató (1997) már ekkor hangsúlyozta az irodalmi hermeneutika és az irodalomtanítás viszonyának elsődlegességét, a megértés részlegességét, az interpretációk körének történetileg változó voltát, a jelentésképzés nyitottságát, egy kreatívabb irodalomtanítási rendszer szükségességét,

amely elsődlegesen a kritikai érzékeket fejleszti. Mindemellett pedig nagy figyelmet szentelt a tanítási folyamatban a medialitásnak (pl. reklámok és klipek) és a popkultúra bizonyos elemeinek, amelyek egyfajta ajtóként funkcionálhatnak a megértési folyamatban és lehetővé tehetik a szépirodalmi műalkotások világában való lényegi esztétikai elmélyülést is.

Az irodalomtanítás egy olyan újszerű paradigmája volt tehát kialakulóban, amely a humán tantárgyak esetében is a nevelési-oktatási folyamat egyik központi céljává kívánta tenni az alapvető tanulói készségek és képességek folyamatos fejlesztését. Mindez persze nem jelentette azt, hogy nem szükséges a tantárgyi tudás, ugyanis a „kultúrába való beágyazódás nem lehetséges a kultúra alaptörténeteinek elsajátítása nélkül.” (Csapó és Kárpáti, 2002, 309. o.)

I.2. Kultúraörökítő és/vagy pragmatikus jelleg

Ezen kérdéskör körül létrejövő viták, két szélsőséges nézetet is generáltak az irodalomtanítás kapcsán, amely nézetek a mai napig politikai narratívák részeit is képzik, ha irodalompedagógiáról vagy annak jövőjéről van szó a közbeszédben. Az egyik ilyen elgondolás továbbra is a tradicionalista megközelítésmód elsődlegességét hirdeti, az irodalomtanítás legfőbb feladatát a kultúraközvetítésben, illetve a legfontosabb morális alapelvek átadásában látja, amelyek a közoktatásban eltöltött évek alatt megszilárdulnak a gyerekekben, ezeket az alapvető értékeket a gyerek pedig a társadalom jól funkcionáló tagjaként tudja majd képviselni, így nem pusztán ő, de általa a társadalom is etikailag „jobbá” lényegül. Ha történeti szempontból vizsgáljuk hazánk oktatási struktúráit, mindenképp azt mondhatjuk, ennek a meglátásnak van leginkább hagyománya nálunk.

A másik elgondolás az irodalomoktatás lényegét nem elsősorban a kultúraátadásban és a lexikális ismeretanyag felhalmozásában látja, hanem a tanítási folyamatok központi elemeit egyfajta pragmatikus irányelv mentén képzeli el, vagyis azt tartja az irodalomtanítás egyik központi feladatának, hogy olyan képességeket, készségeket fejlesszen, amelyek a gyerekek boldogulását segítik elő az átalakult világban. Ez a modell sokkal inkább egy globális-gazdasági paradigma felől értelmezhető, nem pedig a nemzeti-kulturális perspektíva felől, mint az előbbi. További fontos különbség a kettő között, hogy míg a kultúraátadó modellben inkább a pedagóguson van a hangsúly, aki egyfajta médiumként közvetíti a tudást, addig a pragmatikus modellben a gyerek lesz a középpontban, illetve azok a belső folyamatok, amelyek a tanulás, esetünkben pedig fókuszáltnan az irodalomértés, az irodalommal való találkozás közben lejátszódnak.

A közbeszédben sajnos sokszor hallhatunk arról, hogy politikai narratívák mentén egyik vagy másik kizárólagosságát hirdetik, ugyanakkor az én véleményem és a szűkebb értelemben vett irodalompedagógiai szakma meglátása szerint egyik nem zárja ki a másikat, csupán hangsúlyeltolódásról beszélhetünk egyik vagy másik javára. Az oktatási rendszer bonyolultsága és az évszázados hagyomány ellehetetleníti azt, hogy egyik napról a másikra óriási horderejű változások következzenek be a tárgyterületen, ráadásul a nevelési-oktatási folyamatban bármilyen pozitív változás csak igen hosszú idő után érezhető és mérhető. Így tulajdonképpen az volna a kívánatos, ha ez a hangsúlyeltolódás apránként a paradigmatis irányba megtörténne, ugyanakkor továbbra is fontos volna a kulturális paradigma, de nem akkora hangsúllyal és nem abban a formában, miképpen ma ezzel találkozunk.

I.3. Tantárgyi attitűdvizsgálatok eredményeinek hatása az irodalomtanításra

Közvetlenül az ezredforduló után érződött leginkább azoknak az attitűdvizsgálatoknak a hatása, amelyek az 1970-es évektől kezdődően fokozatosan rajzolták ki a magyar irodalom tantárgy eljelentéktelenedését a tanulók körében, illetve megmutatták a gyakorló pedagógusok és az irodalomelmélettel, irodalomtanítással foglalkozó szakemberek számára azt, hogy sürgető, strukturális változtatásokra, a tantárgy belső szerkezetének átgondolására lenne szükség. Olyan újfajta utakat kellett feltárni és kijelölni, amelyek lényegileg különültek el az irodalompedagógia eddigi sajátos magyar pozíciójától.

Az 1970-es években végbemenő *IEA*-attitűdvizsgálat 10, 14 és 18 éves tanulók körében, nagy számú, több ezeres mintán vizsgálta a diákok viszonyulását az iskola szeretetének, az iskolai motivációnak, az iskolai légkörnek, a természettudományos érdeklődésnek, a természettudományos tárgyak tanításának, tankönyvek használatának, a laboratóriumi munkának, a természettudományos szemléletnek és az egyes tantárgyakhoz való kötődésnek a viszonyrendszerében (*Ballér, 1973*). Ezen felmérés kapcsán még elmondható, hogy a magyar irodalom tantárgy az élmezőnyben foglal helyet. Negyedik osztályban nagyon sok gyerek említette az írást, a fogalmazást és az olvasást kedvenc iskolai foglalatosságokként. Kiemelendő a 14 évesek köre, itt a kutatás kilenc tantárgyat vont be a vizsgálati körbe, amelyek közül az irodalom lett az abszolút első (a nyelvtant külön tárgyalták, a tantárgy jócskán lemaradva a 8. helyen végzett). A 18 éves tanulók körében is kimagasló eredményt ért el a magyar irodalom tantárgy, amely a 3. helyen állt a történelem és a földrajz után közvetlenül. A vizsgálat megnyugtató képet adott a tantárgyak kedveltségi szintjével kapcsolatban, hiszen még az utolsó tantárgyak esetében sem beszélhettünk kritikus helyzetről. Összességében a humán tantárgyak

fokozott előretörését láthattuk, amely mindenképpen érdekes adatnak tűnhet számunkra, ismerve a humán tudományok kritikus helyzetét az ezredforduló környékén. Mint ahogy általában az attitűdvizsgálatok esetében kimutatható, úgy ennél a vizsgálatnál is láthatjuk, hogy az életkor előrehaladtával fokozatosan csökkennek a tantárgyi kötődések, az általános iskola alsóbb évfolyamaiban a tanulás iránt sokkal nagyobb fogékonyság és kíváncsiság figyelhető meg, amely jócskán megkopik a középiskolás időszak végére (Ballér, 1973).

A Báthory-féle (1989) attitűdvizsgálat elméleti bevezetőjében azzal a központi gondolattal találkozunk, miszerint az iskola első számú feladata az értelmi fejlesztés, ugyanakkor az érzelmi fejlesztésnek is kiemelt jelentősége van, hiszen ezen terület fejlesztése nélkül a – legfőképp motiválatlan – tanulók nagyon hamar elérhetik azt a küszöböt, amelyet átlépve az értelmi fejlesztés csupán kényszer lesz számukra. Igen fontos tehát az érzelmi-motivációs fejlesztés annak érdekében, hogy az értelmi fejlesztés ne váljon „önmagagátjává.” (Báthory, 1989, 1162. o.) Már Bloom (1976) is megállapította, hogy az affektív tényezők a tanulási teljesítmények variációjának jelentős százalékát magyarázzák, amely hatás ugyan az érettségi felé haladva csökken, de soha nem esik 10% alá (Bloom, 1956).

Báthory kiemeli, hogy a tantárgyak kedveltségi szintjét, a tantárgyi kötődéseket valószínűsíthetően „két ok alakítja és módosítja: a tantárgyak sajátos jellege és a tanítók, tanárok egyéni jellemzői.” (Báthory, 1989, 1163. o.) Ezen attitűdvizsgálat kapcsán még nem beszélhetünk a magyar irodalom tantárgy mélyrepüléséről, ugyanakkor a Ballér-féle vizsgálathoz képest némi visszaesést tapasztalhatunk. Az úgynevezett örömtantárgyak az elméleti tárgyakhoz képest jelentősen kiemelkednek a tanulók szemlélete szerint, ezek a tantárgyak a testnevelés, a rajz, a technika és az ének-zene. Nagyságrendileg hasonlóan alakult az elméleti tantárgyak helyzete a vizsgált korosztályoknál, a kedveltebb tantárgyak között foglalt helyet a biológia, a földrajz, a történelem, a magyar irodalom és a matematika.

Ezen kutatás esetében is megfigyelhető a már fentebb említett csökkenő kedveltségi tendencia a tantárgyakhoz kapcsolódóan az életkor előrehaladtával. Noha az irodalom tantárgy esetében leginkább csak a negyedik és a nyolcadik osztály között mutat jelentős mértékű zuhanást. Ugyanis míg a negyedik osztályosok 37,6 %-a teszi az irodalmat kedvenc tantárgyai közé, addig a nyolcadik osztályosok körében ez az arány már 20,2 %-ra csökken, tizedik osztályban 18,1 %, tizenkettedik osztályra pedig ismét némi növekedést tapasztalhatunk (21,2%). Ugyanakkor mindenképpen érdemes kiemelnünk az adatok tükrében azt a tényt, hogy a tantárgyi kötődés jelentős mértékben csökken a fiúk körében az életkor előrehaladtával, így a lányok körében pedig értelemszerűen növekszik (ez leginkább nyolcadik osztályban élesedik ki, hiszen itt a fiú-lány különbség a következőképpen alakul: 21,4% a lányok javára). Itt is

megfigyelhetjük a negyedik osztályos tanulók „naiv lelkesedését, nekik – úgy tűnik – még minden jó, amit az iskola kínál. Nem kritizálnak, nem válogatnak.” (Báthory, 1989, 1166. o.)

A 2000-es évek felé közeledve az attitűdvizsgálatok kapcsán továbbra is lényegi hangsúly helyeződött az affektív tényezőkre, amelyek a pedagógiai kutatások szerint nagymértékben befolyásolják a tanulás eredményességét.

A tanulók iskolai teljesítményét egyre sokoldalúbban kezdték elemzeni, ezek pedig bizonyították, hogy nem pusztán a kognitív területek belső összefüggéseinek vizsgálata fontos (Csapó, 2000). Számos terület befolyásolja azt, hogy egy-egy tantárgy vagy tudományterület kapcsán a tanulók milyen eredményeket érnek el, a legfontosabbak ezek közül a tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök, az énkép, a motiváció, attribúciók, tanuláshoz való viszony, pályaválasztás és az életcélok. A folyamatos attitűdmérésekre azért is szükség van, mert ezek nem pusztán az egyes tantárgyokhoz való viszonyt mutatják meg, de közvetett módon arról is számot adnak, hogy az adott tantárgyak módszertani kultúrája aktuálisan milyen szintet képvisel. Így az adatokból egyúttal azt is megláthatjuk, ha valamilyen terület kimondottan problematikus (Csapó, 2000; Kocsis, 2000).

A Csapó-féle attitűdvizsgálat az irodalompedagógia szempontjából mindenféleképpen az egyik legfontosabb volt, hiszen az adatok azt mutatták, hogy soha nem látott mélyponton van a magyar irodalom tantárgy kedveltségi szintje a vizsgált évfolyamokon, ez pedig számos újabb tanulmányt generált, amelyek a lesújtó eredmények orvoslásán fáradoztak. A magyar irodalom tantárgy kedveltségi szintje az általános iskola negyedik osztályában sem kiemelkedően magas már, ez folyamatosan romlik, különösen pedig a hetedik évfolyamon rendkívül rossz az eredmény, ahol a biológia, a rajz és a történelem is megelőzi, és a földrajzzal, a kémiával, illetve az idegen nyelvvel a középmezőnyben helyezkedik el. A földrajzi régiók tekintetében az adatok nagyjából hasonlóságot mutatnak, a *Nyugat-Dunántúlon* a legrosszabb a helyzet, a *Dél-Alföldön* pedig a leginkább pozitív, nem sokkal megelőzve *Közép-Magyarországot*. Iskolatípusok szerinti bontásban nem találkozunk nagy meglepetésekkel, hiszen a kedveltségi szint a gimnáziumokban a legmagasabb, ezt követik a szakközépiskolák, a szakmunkásképzőben pedig a legalacsonyabb a kedveltség mértéke, de ez a csökkenő tendencia minden tantárgy tekintetében megfigyelhető.

A kapott eredmények nem pusztán a magyar irodalom tantárgy esetében voltak elkeserítőek, de jó néhány alapvető hagyományos oktatásbéli struktúra átgondolását tették sürgetővé. A vizsgálatok sokszor mutatták meg azt is, hogy a tanulók nem saját maguknak tanulnak, hogy a megszerzett tudást így a való életben tudják majd kamatoztatni, hanem sokkal inkább az iskolai követelmények állítanak eléjük egyfajta külső motivációs faktort, az

iskolai tudás és a hétköznapi tudás között csekély mértékű az átjárhatóság, az pedig csupán illúzió, hogy egy magas szintű elméleti tudás birtokában a gyerekek képesek annak hétköznapi szituációkban való alkalmazására (Csapó és B. Németh, 1995).

Hasonló eredményekről olvashatunk egy 2001-es *Baranya megyében* elvégzett reprezentatív attitűdvizsgálat kapcsán is, amelyben az általános iskola hetedik és a középiskola tizenegyedik évfolyamáról kérdezték a tanulókat. A megkérdezetteknek egytől ötig terjedő skálán kellett elhelyezniük a tantárgyakat különféle kategóriák mentén. Az irodalom tantárgy szempontjából szintén megdöbbentő eredmények születtek, ugyanis például változatosság szempontjából a gyerekek a történelmet, az angolt, a matematikát, a kémiát, a biológiát, a földrajzot, a testnevelést, a technikát és a számítástechnikát is az irodalom elé helyezték. A vizsgálatba bevont 15 tantárgyból a fontos-felesleges fogalompáros kategóriájában megállapítható, hogy a tanulók 9 tantárgyat is fontosabbnak tartanak az irodalomnál, amely a feleslegesek táborát erősíti a fizikával, az énekkel, a rajzzal, a testneveléssel és a technikával. A hasznos-haszontalan kategóriapár eredményei is hasonlóan alakulnak, annyi változással, hogy itt a testnevelés is megelőzi az irodalmat. Az adatok a középiskolások esetében is hasonló képet mutatnak a fentebb említett kategóriák fényében, összességében pedig azt állapíthatjuk meg, hogy a jó-rossz kategóriapáros alapján a magyar irodalom tantárgy a 10. helyet foglalja el, nála rosszabbul csupán a nyelvtan, a matematika, a fizika, a kémia és az ének szerepel (Takács, 2001).

Csikos Csaba (2011) *Csongrád megyében* végzett településtípus szerint reprezentatív attitűdvizsgálatot hetedik osztályos tanulók körében. Az eredmények jelentős mértékben illeszkednek a korábbi országos reprezentatív mintavételekből nyert eredményekhez a kognitív és az affektív perspektíva felől is. A tanulók által megnevezett kedvenc tantárgyak rangsorában az irodalom a vizsgálatban szereplő 16 tantárgy közül a 8. helyet foglalja el, tehát a középmezőnybe pozicionálható. Kedvezőbb helyezésről beszélhetünk akkor, ha a tanulók által megnevezett legkevésbé kedvelt tantárgyakat nézzük, ugyanis ebben az esetben 11 tantárgy mögötte van az irodalomnak, ami a biológiával azonos arányban a negyedik, csupán az etika, a rajz és a technika előzi meg, ami ugyanakkor a tantárgy presztízsével kapcsolatban vet fel lényegi kérdéseket. Szignifikáns különbségek figyelhetők meg a lányok és a fiúk válaszadásaiban, ugyanis a lányok leginkább az irodalmat, a nyelvtant, a biológiát, az angolt és a rajzot preferálják, míg a fiúk a történelmet, a matematikát és a testnevelést.

Összességében tehát elmondható, hogy az 1970-es évekhez képest a magyar irodalom tantárgy sokat veszített kedveltségéből, az adatok pedig főként az ezredforduló után mutatnak egyre inkább negatív tendenciát a tárgyterületre vonatkoztatva. A negatív eredmények azonban

egy szempontból mégis hasznosnak bizonyultak, ugyanis növelték az irodalompedagógiával kapcsolatos gondolkodás termékenységét.

Sokan az irodalomtörténet tanításának nagyfokú jelenlétében látták a kudarc elsődleges okát, szorosan hozzáillesztve ehhez a kérdéskörhöz az olvasmányok és az olvasásértés problematikáját, hiszen az irodalomórák egyik legfontosabb tevékenységgörének azt tartották, hogy a tanórák és a tantárgy szellemisége által a tanulók megszeressék az olvasást, értő, irodalomértő olvasókká váljanak, felismerjék az egyes szövegek által közvetített legfontosabb, releváns problémaköröket (Bárdos, 2020). Nagyon fontos, hogy az órákon megjelenő irodalmi szövegek legyenek egyaránt értékesek esztétikailag és etikailag, de talán még ennél is fontosabb, hogy illeszkedjenek a gyerekek adott életkorához, illetőleg olyan témákat jelenítsenek meg, amelyek felkeltik a tanulók érdeklődését, amelyek valamilyen szempontból képesek kapcsolódni az ő életükhöz (Bárdos, 2020), hiszen így sokkal könnyebben jöhet létre egyfajta bensőséges viszony befogadó és szöveg között, amely a jelentésteremtés szempontjából kiemelt fontossággal bír. Ezen szemlélet megalapozásának, valamint az olvasás megszerettetésének egyik legfontosabb állomása az általános iskola felső tagozata, középiskolában pedig olyan további jelentékeny területekkel gazdagodhatnak az órák, mint irodalomelmélet és irodalomtörténet, valamint a kulturális emlékezet, kulturális narratívák mélyebb beágyazódása (Bárdos, 2020). Jól láthatjuk tehát, hogy az irodalomtanításnak sokkal inkább individuális-pragmatikus irányba kellene ezen meglátások alapján elmozdulnia a kollektív-lexikális perspektíva felől. Ilyen szempontból pedig kimondottan fontos a kötelező olvasmányok közoktatásbéli kánonjának újragondolása is, hiszen bizonyos – egyébként esztétikai értelemben kiváló – szövegek inkább eltávolíthatják a tanulóktól az olvasást, minthogy megszerettetnék velük azt. A befogadást és az esztétikai élmény létrejöttét sok esetben akadályozza az időbeli nyelvi távolság, így pedig nem feltétlenül ezek a szövegek a legalkalmasabban a kulturális emlékezet megjelenítésére (Benczik, 1999) – gondoljunk például egy Jókai-regényre, amely minden bizonnyal komoly olvasási-befogadói nehézséget képes okozni a tanulók számára, főként általános iskolában.

Fenyő D. György (2000) értelmezésében a rendszerváltás egyik legnagyobb vesztese maga az iskola, szerinte a technikai-tananyagbéli modernizáció kizárólagossága helyett az iskolának továbbra is a személyes viszonyok színtereként kellene funkcionálnia. Különösen aggasztónak véli az irodalom tantárgy helyzetét, hiszen a tantárggyal kapcsolatban a diákok valamiféle haszontalanságot éreznek. Úgy gondolja, az 1978-as reform nem csupán jót hozott az irodalomtanítás folyamatába, de azzal, hogy új tankönyvek vonódtak be az oktatásba, illetve az irodalomtudomány is egyre inkább képviseltette magát, a tanárok sok esetben kész

értelmezéseket, magát a tankönyvet óhajtják megtanítani, így pedig a tantárgy nagyon sokat veszített személyes jellegéből. Újra jelen kellene lennie valamiféle „naivitásnak” a tanításban, amely ugyan még megvan az alsó tagozatban, de felsőtagozatban és középiskolában szinte teljesen eltűnik.

A – részben média által generált – megváltozott szabadidős tevékenységek felől közelít *Gombos* (2005), akinek elgondolásában a videójátékok, a televízió, a mozgókép, az internet az információszerzés új, a hagyományos olvasástól lényegileg gyorsabb módjait nyitották meg. Ez az információfeldolgozás mélységében is változásokat hozott, a befogadás sokkal gyorsabbá vált, a könyv mint médium jelentős mértékben „lehűlt” a mozgóképhez és az internethez képest, amelyek a befogadandó információt sokkalta „készebben” adják, kevésbé kívánva meg a befogadó alkotó részvételét, mint például egy regény esetén a plasztikus réteg alkotó-résztevő megteremtése kapcsán (vö. *Bednancics* és *Bengi*, 2002).

Abban, hogy a tantárgy ne veszítsen tovább a presztízséből, hogy a gyerekek szeressék az irodalmat, központi szerepe van a pedagógusoknak, akiknek a 21. században már nem elég csupán valamiféle klasszikus kultúra birtoklása és átörökítése, de a populáris kultúrában is otthon kell mozogniuk a sikeres tanítási folyamat, valamint a tanulók figyelmének felkeltése és megtartása érdekében. A magyartanárok elsődleges feladata a felgyorsult információfeldolgozási módokkal ellentétben valamiféle elmélyültségnek, „elidőzésnek” a megtanítása (*Gombos*, 2005).

Noha a közoktatással kapcsolatos – és így az irodalompedagógiát, irodalomtanítást is magában foglaló – szakmai diszkurzusoknak a rendszerváltást követő három évtizedben kialakult egy erőteljes narratívája, miszerint a lexikális tudásátadás és a kultúraközvetítés felől egy olyan irányba kellene elmozdulnunk, amelyben a pragmatikus, a társadalmi szituációkban adaptálható tudás a legfőbb érték, néhány vélemény szerint ennek az iránynak a kizárólagossága tovább mélyítheti a szakadékot a különféle társadalmi csoportok között. A fentebb említett narratívák szerint a kultúraátadó jelleg a felsőbb társadalmi osztályoknak kedvez, míg a pragmatikus jelleg az alacsonyabb társadalmi osztályok gyerekei számára lehet előnyös. Ugyanakkor, ezt a gondolatmenetet megfordítva, néhányan úgy látják, ha az iskolában csökkentjük a lehetőségét a kulturális tudástartalommal való találkozásnak, végleg szétnyílik az olló magas és alacsony státuszú társadalmi rétegek között. A nem tudásalapú iskolában hiába van jobb jegye a hátrányosabb helyzetű és a magasabb osztálybéli tanulóknak, a hozott kulturális tőkét a magasabb osztályú a felsőoktatásban kamatoztatni tudja, így a felsőoktatásra elválnak egymástól a jegyek értékei. Egyszóval, ha a közoktatás meg is változik, attól a

felsőoktatás tudásalapú marad, ez pedig újra kinyitja az ollót, ilyen értelemben pedig a pragmatizált közoktatás újratermeli a kulturális különbségeket (Nagy, 2004).

Talán nem árt áttekintenünk néhány olyan kutatást, amelyek irányt szabnak a külföldi attitűdvizsgálatoknak. Közülük néhány továbblép a hagyományos kereteken, hiszen az irodalom tantárgyat nem önmagában helyezi a vizsgálatok tárgykörébe, hanem ahhoz sok esetben olyan további területeket társít, mint olvasás, kreativitás, kritikai gondolkodás, illeszkedve ezáltal abba a nagy irodalompedagógiai paradigmába, amely a tanítási-tanulási folyamat alapvető szervezőelveként már nem a lexikális-kultúraközvetítő episztémét jelöli meg.

A gyerekek természetüknél fogva kreatív és érdeklődő személyiségek, azonban bizonyos oktatási rendszerek sok esetben passzív befogadóvá formálják őket, pedig a másokkal való együttműködés, az együttműködésen alapuló felfedezés és problémamegoldás egy modern oktatási rendszerben elengedhetetlen része a tanulási folyamatoknak. *Mansoor és Servenaz* (2013) kutatásukban a merev, tanárközpontú tanulási folyamatokat igyekeztek megtörni, ennek a helyébe pedig olyan pedagógiai szituációkat állítani, amelyek lehetővé teszik kritikusan és analitikusan gondolkodó hallgatók nevelését. A kutatásban kiemelt fontossággal bírt a tudás és az információk személyes jellege. A kutatásban részt vevő személyeknek pozitív módon változtak meg az irodalomhoz fűződő viszonyulásaik. Számos kutatás foglalkozik az irodalommal mint az idegennyelvek tanításának egyik lehetséges eszközével (*Karakaya és Kahraman*, 2013).

Az olvasás iránti attitűdnek létfontosságú szerepe van az olvasási készségek egész életen át tartó fejlesztésében és használatában (*Lazarus és Callahan*, 2000). Számos vizsgálat rávilágít arra, hogy a tanulóknál már egészen kis koruktól szükséges az olvasás iránti pozitív attitűd felkeltése, ami a mai digitalizált világban különösen nagy nehézséget okoz a pedagógusok számára. Nem pusztán hazánkban probléma a tanárok túlzott megkötése akár a tantervi szabályozók, akár a kimeneti követelmények és a nemzetközi felméréseken való megfelelések szempontjából. Ezen okok miatt a tanárok nagyon sok esetben kerülnek az örömszerzés kedvéért végzett olvasási gyakorlatokat, inkább az olvasási alapkészségek elsajátításával foglalkoznak, holott az önmagában az örömszerzés miatt végzett tevékenység a pozitív attitűdök kialakításának legfontosabb terepe lehetne (*Cermik, Dogan és Yldrim*, 2021).

Nem pusztán a tanulói attitűdök, de a tanulók háttere is jelentős mértékben határozza meg az irodalomhoz és irodalomtanuláshoz való viszonyukat (*Ghazali*, 2008).

I.4. Olvasmányok, olvasási szokások

A rendszerváltás után az irodalomolvasás jelensége egyre kevésbé definiálható egzisztenciális érdekeltségként, sokkal inkább bizonyos partikulációs motivációs faktorok generálják (Kamarás, 1996). Az irodalomnak számos olyan funkciója volt korábban, amelyek fokozatosan koptak le róla. Korábban az élet több területén nyúlhattunk a szépirodalomhoz, amely képes volt segítségünkre lenni különféle pszichológiai témákban, legyen szó akár az identitás fejlődésének kérdéséről vagy a szocializációról, de olyan témák esetén is hasznos funkcióval bírt, mint a gyerekek szexuális felvilágosítása. Az irodalomolvasás ezen irányból történő megközelítése jelentős mértékben csökkent. Kamarás (1996) meglátása szerint, amennyiben tájékozódni akarunk az olvasás által az élet valamely területén, úgy sokkal inkább nyúlunk pragmatikus jellegű szövegekhez, ezenfelül általában elmondható, hogy az irodalom és az irodalomértés ritkábban beszédtema a társadalomban, mint azelőtt, illetve a rendszerváltás is a szépirodalom kárára történt, ha azt vesszük, hogy az egyre inkább kinyíló és szerteágazó piac a lektúrirodalmak térhódítását hozta magával.

Az elmúlt időszakban arról is sok szó esett, mennyiben más a papíralapú és a digitális közegben történő olvasás, valamint ez a különbség milyen befolyással bír majd a jövő generációinak olvasási szokásait illetően. Az egyik legfontosabb kérdés talán az, hogy „teljes értékűnek” tekinthető-e a digitális felületeken végbemenő olvasási folyamat, például mennyiben más szépirodalmi műveket – verset, drámát, novellát, regényt – olvasni ezeken a felületeken, a médiumváltás miként hat a befogadói élményre és folyamatokra, egyáltalában lehetséges-e elmélyülten és kellő odafordulással olvasni a papíralapon túl, illetve az internethasználat hogyan befolyásolja olvasási folyamatainkat.

Jellemző tendencia korunkban, hogy a szokásos olvasási modellek, mondhatni az úgynevezett *Gutenberg*-galaxishoz kapcsolódó olvasási struktúráink egyre változóban és visszaszorulóban vannak, a digitális fordulat sokkal inkább kedvez a szóbeliségnek, valamint a nonverbalitás eluralkodásának. Sokan az úgynevezett »második oralitás« korszakáról beszélnek (Bujdosóné, 2012), vannak akik pedig egyenesen a *Gutenberg* kora óta kiépült olvasáskultúra paradigmájának teljes felszámolódását vizionálják. Noha a 21. századi társadalmakban is szükség van az olvasott, kritikus gondolkodásra és problémamegoldásra képes társadalmi közösségekre, amely közösségek felkészültségében nagy szerepe volna a jó szövegértési és olvasási készségnek, nehéz ellenállni az új technikai vívmányoknak, amelyek

„nemcsak a hang, hanem a kép egyidejű továbbítását is lehetővé teszik. Ezzel a lépéssel megdöntik az írásos kommunikációnak azt a hegemóniáját, mely a literalitás kulturájára jellemző, és visszaemelik a kommunikációba a hang és a test közelségét.”
(*Bujdosóné*, 2012, 48. o.)

Mindemellett az utóbbi időkben egyre többet olvashatunk arról, miszerint az interneten történő olvasás nem az olvasás hagyományos formája, sokkal inkább valamiféle »szkennelésnek« tekinthető. A legtöbb esetben ugyanis csupán az adott tartalom címét nézzük meg figyelmesebben, esetleg az illusztrációkat, kiemelt szavakat vagy szószerkezeteket, beleolvassunk néhány bekezdésbe, és ha ez alapján saját magunk számára lényegesnek gondoljuk az adott szöveget, csak akkor fogunk bele a tényleges olvasásba (*Kerekes és Kiszl*, 2014). Megerősíti ezt az állítást *Koltay* (2016), aki korábbi empirikus kutatásokra hivatkozva véli úgy, hogy az online térben szinte senki sem olvas hosszabb szöveget, az olvasásfolyamat teljes mértékben alárendelődik a hipertextualitásnak. Ilyen szempontból pedig lényegileg változik meg az olvasás hagyományos, háromosztatú elgondolása (ismeretszerző, tanulási célú és élményszerző), hiszen az eszközjellegű technikák a kereső olvasás, a feladatazonosító olvasás, az áttekintő olvasás, a javító, ellenőrző olvasás és a korrektúraolvasás kategóriáit preferálják (*Gósy*, 1999).

Több tanulmány az olvasás népszerűségének – különösen a szépirodalmi művek – csökkenő tendenciájáról számol be. Egy 2015-ben publikált kutatás 1995 után született középiskolás korosztály olvasási szokásait vizsgálta 548 fős mintán. A tanulók időtöltésében nagyon kevés szerep jut az olvasásnak, az utolsó előtti helyen áll, legyen szó akár ismeretközlő munkákról, akár szépirodalomról. Műfaj szempontjából a legnépszerűbb a fantasyirodalom olvasása, amely műfajt a mesék és a romantikus történetek követik, illetve külön ki lehet emelni két szövegfolyamot, amely fontos olvasmányélmény volt a diákok számára, az egyik ilyen a *Harry Potter* – amely könyvsorozat az irodalom és az irodalomtanítás körül folyó vitákban számos ponton jelenik meg a 2000-es évektől –, a másik pedig az *Alkonyat*-sorozat. Úgy gondolom, a vizsgálat több lényegi megállapítást tesz, amelyek a későbbi olvasáskutatások tekintetében ösztönzően hatnak. Egyrészt rávilágít arra, hogy ugyan az internethasználat mértéke befolyásolja az olvasást, ugyanakkor nem azok a tanulók olvasnak leginkább, akik naponta a legkevesebbet interneteznek, hanem az internetet mértékkel használók tábora. Másrészt kiemeli, hogy a gyermekkorban történő rendszeres mesélés pozitív módon befolyásolja az iskolás gyerekek olvasóvá válását. Harmadrészt pedig sajnos azt olvashatjuk ki az adatokból, hogy az irodalomtanítás meglehetősen elidegenedett a gyerekektől, nem képes

megtalálni velük a közös hangot. Különösen megmutatkozik ez a kötelező olvasmányok területén, amely olvasmányok nem szórakoztatják a tanulókat, ami pedig az egyik legfontosabb szempont volna számukra, ha olvasásról van szó. Jól jelzi a szépirodalom és a tanulók közötti távolságot továbbá az, hogy az irodalmi szövegekről – amelyek véleményük szerint ugyan fontos dolgokról szólnak és általában tanulságosak – leginkább az a meglátásuk, hogy régiek, nehezen érthetők és nem szólítják meg őket (Gombos, Hevérné és Kiss, 2015). Ez a beállítódás mindenképpen összefügg az irodalomtanítás megújulásának sikertelenségével, illetve az irodalompedagógia bizonyos – a dolgozat további fejezeteiben kifejtett – kiemelt fontosságú területeinek kudarcával.

Gombos, Tóth és Péterfi (2019) újabb vizsgálatukban hasonlóképpen érdekes és a dolgozat szempontjából is releváns adatokkal szolgálnak. A kutatásban ezeröttszáz 10 és 14, valamint 15 és 18 év közötti tanuló olvasási szokását vizsgálták. Korábbi tapasztalataik alapján azt feltételezték, hogy az olvasásról egyre kevésbé beszélhetünk generációs élményként, nincsenek korosztályonként meghatározó művek, ebből a szempontból a közoktatás irodalmi kánonja köti össze lazán a tanulókat. Az iskolai olvasmányok sok esetben nem jelentenek meghatározó, katartikus élményt – és véleményem szerint a legtöbb esetben olvasást sem –, egész egyszerűen azért ismerik ezen műveket, mert az iskolában hallanak róluk. Így kevésbé lehet meglepő, ha kedvenc műként a lista első két helyén az *Egri csillagokkal* és a *Pál utcai fiúkkal* találkozunk, amely olvasmányokat nagy fordulattal a *Harry Potter* és az *Egy ropi naplója* követik. A kép tehát meglehetősen furcsa, a tizenegyes listán 3 kortárs mellett a klasszikus, sok esetben száz évnél is régebbi műveket találjuk. Mindez azt mutatja, hogy a sorrendet egyrészt valóban jelentős mértékben befolyásolja az iskolában való említettség, másrészt pedig a kanonikus szépirodalommal szembeni, a gyerekek életkora miatt még nem feloldódott alázat.

Ezzel szemben a 15 és 18 év közötti középiskolások már inkább a kortárs alkotásokat teszik előre (1. *Harry Potter*, 2. *Szent Johanna Gimi*, 3. *Alkonyat*), ezeket követi fordított sorrendben, de ugyanaz a két regény, negyedik helyen a *Pál utcai fiúk*, ötödik helyen pedig az *Egri csillagok*. Szembetűnő, hogy mindkét korosztály esetében szinte teljes mértékben kimarad közel száz év a klasszikusok és a kortársak között. Műfajok tekintetében összességében itt is a fantasy, a romantikus regények és a mese, meseregények dominálnak.

Az olvasmányokra és szerzőkre asszociálva kimondottan hasonló eredményeket mutattak egy szegedi középiskolában elvégzett kutatás adatai (Barátné, 2014). Feltűnő, hogy a diákok az olvasás szó kapcsán viszonylag szélsőséges asszociációs mezőt hoztak létre válaszaikban, ugyanis egyrészt itt is megjelentek azok az alkotók és művek, amelyekről az

irodalommal, irodalomtanítással kapcsolatos közbeszédben gyakran hallhatunk, gondolok itt például *Jókai Mór*ra vagy *Fekete István*ra, akik kapcsán alapvetően már az általános iskolában kialakul a gyerekekben valamilyen viszony. A listában szereplő *Wass Albert* neve is az utóbbi két évtizedből lehet kimondottan ismerős a tanulók számára, hiszen az ő nevével kapcsolatban is számtalan vita generálódott a közelmúltban, leginkább politikai, sokkal kevésbé irodalmi-esztétikai narratívák mentén. Másrészt már szinte szokásos módon vannak jelen a tanulók körében – az elmúlt évek - népszerű olvasmányai, a *Gyűrűk urától* a *Harry Potter*ig. Ezen kutatás kapcsán is megállapíthatjuk tehát, hogy – noha ugyan van néhány huszadik századi név az asszociációs mezőben, mint például *Ady Endre* vagy *Kosztolányi Dezső* – a 20. századi, különösen a 20. század második felének és a kortárs szépirodalomnak az alkotói rendre kimaradnak a felsorolásokból. Minden bizonnyal komoly szerepe van ebben annak, hogy az egyre bővülő tananyagmennyiség kevésbé teszi lehetővé a teljességet az irodalomtörténet-elvű tanításban, tehát négy év alatt a tanár és a tanulók képtelenek a tananyag végére jutni. Másrészt az időperspektíva felől vizsgálódva is könnyebben érthető az eredmény, hiszen a 20. század második felének irodalma még nincsen annyira távol. Noha bizonyos nemzedékek és szerzők kiemelkednek, nincsenek olyannyira megrendíthetetlen kanonikus pozícióban, mint a nyugatosok, a 19. század második felének prózaírói – különösen *Jókai Mór* és *Mikszáth Kálmán* –, illetve a romantika korszakának lírikusai. Valamint ide sorolható még a posztmodern fordulat által generált megváltozott olvasói odafordulás egy-egy alkotáshoz, hiszen ezek a művek a hagyományos interpretációs beállítódások mentén a legtöbb esetben nem nyílnak meg az olvasónak. Ugyanakkor azt is észre kell vennünk, hogy az említett szerzők és művek mögött nagy valószínűséggel nincsen vagy kevés az olvasási tapasztalat. A tanulók azért éppen ezeket emelik ki, mert erről hallanak a leginkább az irodalmi, irodalompedagógiával kapcsolatos közbeszédben vagy az irodalomtanítást a politikába beépítő narratívák köréből.

Mindenféleképp az eddigi irodalompedagógiai struktúrák átgondolására, valamiféle változtatásra van szükség tehát ahhoz, hogy megadjuk az esélyt az iskolásoknak az olvasóvá válásra. Ezzel a szándékkal számos szakember és a laikusok jelentős része is egyetért (vö. *Gombos, 2015*).

Fentebb szóltam arról, hogy a 21. század sokkal inkább a kép és kevésbé az írott szöveg évszázada, ugyanakkor nagy felelőtlenség volna, ha ezen kijelentés kapcsán elkényelmesednénk, feladnánk az olvasóvá válás lehetőségének megteremtését a magyarórán. Azon felül persze, hogy elfogadjuk ezt az álláspontot, számba kell vennünk, hogy miként tudunk mégis javítani a helyzeten, milyen spektrumai lehetnek az olvasóvá nevelésnek napjaink közoktatásában *Magyarországon*.

Mindenekelőtt fontos volna olyan olvasmányok beemelése a tantervbe, amelyek elsősorban nyelvezetüknél és témájuknál fogva – illeszkedve az adott korosztályhoz – sokkal inkább képesek megragadni a gyerekek figyelmét, mint a klasszikusok. Mindez persze nem azt jelenti, hogy a régieket teljes mértékben ki kellene szorítani, de szükség volna annak az átgondolására is, hogy mit és hol tanítsunk, ugyanis meglátásom szerint számos olvasmány nem jó helyen és nem jókor szerepel. A modern, kortárs, populáris szövegek sokkal inkább indukálhatják a gyerekekben az olvasás megszeretését, növelve így annak az esélyét, hogy később nyissanak a klasszikus szövegek irányába is, és valóban megtörténjen az olvasás folyamata és az olvasáson keresztüli értelmezés – gondolok itt főként arra, hogy ne a művön kívüli médiumok, kész interpretációk lépjenek az egyéni elgondolások helyébe. Ha esztétikai szempontból nem feltétlenül a legerősebb szöveggel dolgozunk, azokban is fellelhetők az alapvető irodalmi struktúrák, azok által is találkozhatnak a gyerekek alapvető irodalmi fogalmakkal (vö. *Arató*, 2016). Általános iskolában elsősorban az olvasás megszerettetése, az olvasóvá nevelés attitűdjeinek megalapozása kellene, hogy az irodalomtanítás legfontosabb feladatköre legyen, minden más ezután következik. Az olvasóvá nevelés és a populáris irodalom összekapcsolásának lehetőségeire egy későbbi fejezetben térek ki.

Fontos volna az is, hogy ne a megszokott – alapvetően frontális – módszerekkel dolgozzuk fel ezeket a műveket, kimondottan pedig arra kellene figyelni, hogy ne kész műértelmezéseket tanítsunk, adjuk meg a tanulóknak a szövegekről való gondolkodás lehetőségét, a szöveg és a befogadó közötti, olvasásban megteremtődő hermeneutikai viszony legyen a tanítási órák fókuszpontja.

Az a megállapítás is lényeges, miszerint a mai gyerekek szülei már eleve nem olvasnak annyit és nem úgy olvasnak, mint a korábbi generációk, ezért az olvasóvá nevelés lehetőségei már az iskolába kerülés éveitől romlanak. Az óvoda még képes fenntartani valamiféle lehetőséget azáltal, hogy a gyerekek akár minden nap hallhatnak meséket, verseket, történeteket, de az általános iskola sok esetben megakasztja ezt a folyamatot, „az iskola olvasni tanít [...], olvasóvá ritkán nevel.” (*G. Gődény*, 2014, 36. o.) Sajnos az iskolában eltöltött évek folyamán az irodalomról egy olyan vélemény alakul ki a gyerekekben, hogy az valamiféle időben távoli képződmény, amit olyan emberek művelnek, akik nem hétköznapi – sok esetben valamiféle transzcendens szférába emelt – személyek, akiket tanulókként nem vagyunk képesek megérteni, hiszen az interpretációhoz hétköznapi képességeink kevésnek bizonyulnak. Mindemellett persze az iskola az irodalomtörténet tanítását és a lexikális ismeretanyag felhalmozását középpontba helyezve – illetve ezt kiegészítve egy etikai, morális perspektívával –, teljes mértékben megfelelnek arról, hogy az irodalom művészet (*G. Gődény*, 2014), általa

tehát az ilyen irányban történő érzékenyítés, a személyiségfejlesztés is sikerrel valósulhatna meg. Mindemellett pedig tanulóink sokkal eredményesebben szerepelhetnének hazai vagy nemzetközi méréseken, hiszen jó olvasók elsősorban azokból a tanulókból válnak, akik sokat olvasnak, mivel azt saját örömeikre teszik, nem pedig kizárólag a külső motiváció hatására (Nagy, 1994).

Kiemelten lényeges lenne az irodalomtörténet tanításának átgondolása, különösen általános iskolában, ahol ennek a megléte eleve egy régi hagyomány sorozatos, téves kodifikálása (Arató, 2013). Magát a kötelező olvasmány fogalmát is újra kellene értelmezni, megtartva magát az alapfogalmat, de revideálva azt (Arató, 2013). Ezen a ponton pedig hasznos lehetőségnek bizonyulna a *Gordon Győri János* (2009) által bevezetett közös és kölcsönös olvasmány fogalma. A közös olvasmányok alatt olyan szövegeket ért, amelyek teret engednek az éppen divatos irodalmi témáknak, a popularitásnak, amelyek esztétikai értelemben sok esetben nem összevethetők ugyan az úgynevezett magasirodalom alkotásaival, ugyanakkor lehetőséget teremtenek arra, hogy ezen értékvilágok összecsenghessenek „a nagyközösségi kánonnal vagy annak egyes darabjaival.”¹ (Gordon Győri, 2009)

Az olvasás megszerettetése, az olvasóvá nevelés koncepciója nagymértékben segítheti a tanulók szövegértési és szövegalkotási kompetenciájának fejlődését is. Arató (2006) szerint az olvasás egy olyan konstruktív tevékenység, amelyhez szükség van a tanulók előzetes tapasztalatainak előhívására, mindig valamilyen cél által vezérelt, illetve kimondottan fontos szerep jut benne annak, hogy milyen tényezők tudják a leginkább motiválni az adott tanulókat. Arató tanulmányában számos olyan területet érint, amelyek a mai napig az irodalomtanítás érdeklődési körében maradtak, kezdve a magyar iskolarendszer szelektív jellegével, ami nem csupán az irodalompedagógia területén jelent problémát, ugyanakkor tárgyterületünk szempontjából is kifejezetten fontos kérdéseket vet fel. Elég pusztán arra gondolnunk, hogy már az óvodából is a képességek nagyon különböző fejlettségi szintjével kerülnek be a gyerekek iskolába, és a kellő differenciálás elmaradása miatt már az iskola első időszakában tovább növekedhet a szakadék a gyerekek képességei és teljesítményei között, mindez pedig csak fokozódik az elkövetkezendő időszakokban. Sajnos sok esetben érvényesülhet annak az elve, miszerint, ha valaki lemarad, az kimarad, egyszerűen nem lesz lehetősége felzárkózni, mert a magyar iskolarendszer ennek nem teremti meg a lehetőségét. Ha valaki felső tagozatos korára például az egyszerűbb szövegek elolvasásával és értelmezésével sem boldogul, szinte bizonyos, hogy az irodalmibb, szépirodalmi szövegekkel még kevésbé tud kapcsolatot teremteni, ez pedig

¹ Letöltés: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj_0902.htm (2021. 07. 20.)

– számba véve a fentebbi tényezőket – nagy valószínűséggel kizárja annak a lehetőségét, hogy olvasóvá váljon.

Arató szerint olyan differenciált fejlesztés a cél a magyarórán, ahol egyszerre van jelen egyfajta szemantikai perspektívájú irodalomértés, ugyanakkor a szövegértési és a szövegalkotási kompetenciák is fejlődhetnek.

Az a gyerek válik jó olvasóvá, akinek olvasási folyamatában tudatosság van, akiben bizonyos képességek működésbe lépnek olvasás közben. Ezeket kell a tanárnak tudatosítania és lépésről lépésre fejlesztenie. Az olvasási stratégiák, az olvasási motiváció és a szövegértési képesség összefüggéseit az elmúlt években számos tanulmány vizsgálta (vö. *Kelemen-Molitorisz*, 2009; *Józsa és Józsa*, 2014). Ezek a vizsgálatok egyrészt megállapították azt, hogy a magyar gyerekek sok esetben a mindennapi információk feldolgozásához sem rendelkeznek elégséges szövegértési képességgel, mintha az iskola megtanítaná ugyan a szavak kiolvasásának képességét, de a kiterjedtebb, mélyebb megértés nehézkes, az életkor előrehaladtával egyre romló tendenciát mutat. Ugyancsak megerősítik azt az elgondolást, miszerint a kisgyermekkorú mesehallgatásnak az olvasóvá válás és a jó szövegértési képesség kialakulásának szempontjából rendkívüli jelentősége van. A kutatások kimutatták azt is, hogy kifejezetten fontos, hogy a gyerekek mit olvasnak, hiszen az olvasás iránti folyamatos motiváció, illetve maga az olvasási folyamat csak akkor képes fennmaradni, ha az olvasás örömet, az olvasott szöveg érdeklődést vált ki. „Az olvasási motiváció szempontjából ugyancsak alapvető kérdés, hogy milyen a szókinccse, nyelvezete, felépítése, illusztráltsága azoknak a szövegeknek, amelyekkel tanulási céllal találkoznak a diákok.” (*Józsa és Józsa*, 2014, 70. o.)

A magyarórákon szükség lenne tehát a stratégiahasználat tudatosítására, alapvető olvasási stratégiák megtanítására a tanulóknak (vö. *Adamikné*, 1996), illetve annak a tudatosítására, miszerint a szövegértési, szövegalkotási képesség nem pusztán az iskola intézményén belül bír szereppel, de a felnőtt életben is mindennapi szerepe van, sőt akár a pályaválasztást is jelentős mértékben befolyásolhatja (vö. *Golnhofer*, 2012).

Arató (2006) szerint a kronologikus irodalomtanítás figyelmen kívül hagyja a tanulók életkorát, kizárólag irodalomtörténeti szempontokat tart szem előtt, amely helyett sokkal gazdagabb nyelvi és szociokulturális kontextusra volna szükség. Úgy gondolja, az irodalom művészeti funkciójára is nagy hangsúlyt kellene fektetni, ami a gyerekeknek lehetőséget kínál az ön- és világmegértésre, a saját élethelyzetek értelmezésére és az identitásépítésre. A tanítási folyamatban teret kellene engedni a medialitásnak (pl. vizuális tömegkultúra), a minket ténylegesen körülvevő tényezőknek, amelyek az irodalomtanítás szempontjából relevánsak

lehetnek (pl. reklámokon keresztül taníthatók a szóképek), illetve lényeges a popkultúra elemeinek felvillantása (pl. sorozatokon keresztül tanítható a cselekménybonyolítás, az alakteremtési eljárások stb.).

Elkülöníti a megfelelő olvasásstratégia-használat néhány lényegi területét. A tanulóknak egyrészt tisztában kell lenniük különböző olvasási stratégiákkal, másrészt fontos a procedurális tudás, illetve a feltételismeret (mikor szükséges alkalmazni egy adott stratégiát). Kiemelt szerepe van a motivációnak és a metakogníciónak (előreolvasás, újraolvasás, az olvasottak megbeszélése). Valamint lényeges a deklaratív tudás is, azaz magáról a feladat szerkezetéről, a célról való tudás.

Összességében, az egész társadalmat tekintve, azt mondhatjuk el, hogy az olvasásszociológiai elemzések által megmutatott romló tendencia a rendszerváltás után is jellemezte a magyar társadalmat az előző vizsgálatokhoz képest. Jelentős mértékben változtak meg és alakultak át az olvasás szinterei, illetve maguk az olvasásmódok. Korunkban az egyik leglényegesebb fogalom az olvasás kapcsán a hipertextualitás, amely jelentős mértékben meghatározza a mai iskolások olvasási folyamatát. Ha az interneten való olvasásra gondolunk, a vizuális tartalmat is ki kell emelnünk, amely mint egyfajta mankó vezet bennünket az olvasásban és az értelmezésben. A rendszerváltást követően óriási mértékben bővült az olvasmánykínálat, s noha a 21. század elsődleges mediális közege sokkal inkább a vizualításban keresendő, az irodalom továbbra is magában hordozza az önmegismerés, az ismeretszerzés lehetőségét (*Kamarás, 2005*).

II. Irodalomtudomány és irodalomtanítás

II.1. Az irodalomtudomány átszivárgása

Mint tudjuk, a nevelési-oktatási folyamat rendszere többszörösen összetett, számtalan fő- és alstruktúrából álló képződmény, melyben bármimemű változás vagy változtatás csak nagyon nehezen megy végbe – legtöbbször évekről beszélhetünk –, illetve még több idő szükséges ahhoz, hogy egy-egy változás hozzáadott pedagógiai értékét, pozitív hatását, majdani társadalmi hasznosságát mérésekkel is igazolni tudjuk.

Ugyanez a lassú folyamat az irodalomtudományi iskoláknak az irodalomtanításban betöltött szerepe mentén is megfigyelhető. Az irodalomtudomány bő másfél évszázados múltja számos iskolára, diszkurzusra ad rálátást, amelyek közül néhánynak a világ és hazánk irodalomoktatási rendszereit vizsgálva kitüntetett szerepe volt az elmúlt időszakokban. Különösen azok az irányzatok tudták megvetni lábukat a közoktatásban, amelyek viszonylag jól körülhatárolható interpretációs stratégiákat tudtak biztosítani. Látni fogjuk, hogy ez a feltétel a posztmodern irodalomtudományos narratívák esetében sokkal megfoghatatlanabbul van jelen. Ugyanakkor rendkívül sok sajátos történelmi tényező is befolyásolta azt, hogy egy-egy országban mely modell számított bizonyos időszakokban uralkodó irányzatnak, illetve mely modellek cserélődtek fel kimondottan lassan.

A közoktatás egésze semmiképp sem tud közvetlenül és gyorsan reagálni az újabb irodalomtudományos elméletekre, ennek különböző okai vannak, amelyek közül az általam legfontosabbnak tartott problémákat az alábbiakban részletezem.

Úgy gondolom, ebből a szempontból a rendszer legfontosabb eleme a pedagógus. Az újdonsült irodalomtudományos narratívák által felkínált elméletek és gyakorlatok legfőképp azért nem tudnak hirtelen lecsapódni a közoktatásban, mert ezekkel az elméletekkel a pedagógusok sem találkoznak azonnal és közvetlenül. Hozzá kell tenni, hogy a pedagógusok döntő többsége minden bizonnyal nem fogja megismerni a legújabb irodalomtudományos elméleteket.

Az új diszkurzusokkal való találkozás leglényegesebb terepe az egyetem, ahol az évek során a képzésben kialakulhat valamiféle beállítódás a diszkurzus kapcsán, illetve, ahol minden tanszéki oktató képvisel valamilyen irodalomtudományos irányvonalat és ahol az oktatók szemléleteinek összeadódásából jó eséllyel alakulhat ki egy nagy, közös irodalomértési irányvonal, amelyben egyik-másik irodalomtudományos paradigma bizonyos sarkalatos pontjai képzik az adott tanszék irodalmi beállítódásának alapköveit.

A hallgatóknak tehát a felsőoktatásban folytatott tanulmányuk ideje alatt megvan az esélyük – és jó esélyük van – arra, hogy találkozzanak olyan irodalomtudományos módszertannal, amelyet leginkább sajátjuknak éreznek, amely stratégiákat a leginkább hasznosnak ítélik meg saját interpretációs tevékenységeikben, illetve később a gyakorlati időszakban pedagógusjelöltekként, pedagógusként pedig ezek kínálják a legnagyobb beválást számukra.

Ugyanakkor tudjuk azt, hogy minden tanárjelölt a felsőoktatásba már egy eleve a tanításról, a tanárságról kialakult komplex nézetrendszerrel érkezik, amelyet lényegileg nagyon nehéz megváltoztatni, és már ezen a ponton megfigyelhető az új elmélet beáramlásának nehézsége. Hiszen, ha a hallgatót tanító tanár vagy tanárok – akiket adott esetben a hallgató valamiféle mintaként tart számon a majdani saját tanítási habitusára vonatkozó beállítódásaiban – inkább pozitivistá vagy strukturalista elemeket jelenítettek meg a tanítási folyamatban, akkor egy posztmodern irodalomtudományi iskolának az autentikus beépülése és az interpretációs folyamatokban irányítónak válása kis eséllyel történik meg, bár ilyen példákkal is találkozhatunk.

Az úgynevezett posztmodern irodalomtudományi iskolák bensővé válásának esetében további nehézségeket okozhat az – mint ahogy erről már fentebb is esett szó –, hogy ezek az iskolák sokkal kevésbé rendelkeznek olyan kézzelfogható interpretációs eljárásokkal, mint például egy strukturalista felfogás, amely minden műalkotásra rávetítve képes támpontokat, fogódzókat adni a tanulóknak. Különösen fontos mindez akkor, ha felmenő rendszerben, vizsgákban gondolkodunk. Ez pedig egy következő szempont. Nyilván egy ország oktatási rendszerének felépülése, az abban megjelenő elsődleges fontossággal bíró célok kiemelkedő mértékben határozzák meg többek között a tantárgyak tartalmi és formai, oktatásuknak a módszertani alapelveit. Így hiába is alakul ki az irodalomtanítás posztmodern képe a hallgatóban, ez a kép – a közoktatás rendszerében találkozáskor a szabályozó dokumentumok és az alapvető struktúrák rendszerével – hamar szertefoszlik, átalakul.

Ha pedig ez még nem lenne elég, a közoktatásba kikerülő, modern-posztmodern irodalomtanítási szemlélettel rendelkező – tudjuk, már az egyetemen is korlátozott az esélye ennek autentikus kialakulására – fiatal tanár találkozik a tantestülettel, a többi irodalomtanárral, magyartanárokkal munkaközösségével, akik megint csak nyilván képviselnek valamiféle – határozott vagy kevésbé határozott – irodalomtanítási beállítódást, és nagyobb valószínűséggel fogja egy már meglévő csoport az odakerülő újonc szemléletét alakítani, mint fordítva.

Az átszivárgás² folyamata tehát rendkívül bonyolult, nem lehetetlen, de egészségesen nem is lehetséges, az elsődleges célok, a meglévő rendszer könnyen leépítheti a kialakulóban lévő beállítódásokat, a folyamat maga pedig akár évtizedekig is eltarthat.

A magyar közoktatásban – legfőképpen sajátos történelmi okok miatt – leghosszabb ideig a pozitivista irodalomtudományi diszkurzus volt az uralkodó irányzat, amelynek bizonyos elemei még ma is fellelhetők az irodalomórákon, illetve a mai napig az irodalomtankönyvek fő szervezőelve. Feltételezéseim szerint napjainkban azonban már sokkal inkább egy, a strukturalista irodalomtudományi iskola felől értelmezhető oktatási paradigma az elsődleges. Az egyik részfejezetben részletesen szólok arról, hogy miért tudott a pozitivista iskola ennyi ideig domináns maradni Magyarországon, illetve méréseim igazolják vagy elvetik a strukturalista diszkurzusra vonatkozó feltételezéseimet.

II.2. Irodalomtudományi iskolák

Mielőtt rátérnék arra, hogy hazánkban az irodalompedagógia szempontjából mely irodalomtudományos iskoláknak volt/van a leginkább relevanciája, fontosnak tartom vázlatosan szemléltetni az irodalomtudomány diszkurzusainak alapvető teoretikus berendeződéseit, illetve – ha van ilyen – legfontosabb interpretációra vonatkozó módszertanainak összefoglalását. Ennek alapjául *Bókay* (2006a) könyve szolgál, már csak azért is, mert a szerző nem pusztán irodalomelmélettel, irodalomtörténettel foglalkozik, de jó néhány tanulmánya jelent meg az irodalomoktatás témakörében is, amely írások nagyban hozzájárultak az irodalomtanításról való gondolkodás fejlődéséhez és amelyek ismerete nélkül napjaink irodalomtanítási paradigmái is jóval nehezebben értelmezhetők.

A kora modern irodalomtudományi diszkurzus egyik legnagyobb sajátossága az volt, hogy a jelentésértelmezés szempontjából legfőképpen a műalkotás létrehozójához kötődött. Nagyon fontos volt az, hogy a megírásakor a szerzőt mely szándékok vezérelték, hogy a szerző milyen céllal írta az adott alkotást. Az interpretáció legfőbb értelmét a műalkotás genezisében látta, ezért is nevezik a hozzá kapcsolódó elemzési eljárást genetikus műértelmezésnek (vö. *Szentesi, 2008*). A szerző-műalkotás-befogadó hármastengelyéből ez a diszkurzus a jelentést a

² Az elnevezéssel, a fogalommal azt kívánom érzékeltetni, hogy bár van esélye a sikernek, de számos akadállyal kell szembesülni, míg egy irodalomtudományos diszkurzus a közoktatásban lecsapódik, illetve maga a lecsapódás sem lesz hirtelen és teljes, fokozatosan, elemről elemre, szivárgásszerűen történik meg. Teljessé pedig sosem válhat. Úgy hiszem, irodalomtudományi szempontból nem beszélhetünk vegytiszta kategóriák/iskolák jelenlétéről a közoktatásban – ha irodalomtudományi szempontokról beszélhetünk egyáltalán –, a modellek keverten, bizonyos dominanciákkal vannak jelen.

szervő és a mőalkotás kapcsolatából igyekezett magyarázni olyan kategóriák mentén, mint az egyén számára hangsúlyos etikai és morális, történelmi és szociális, valamint politikai háttér.

Ebben a felfogásban a mőalkotás egyik központi szerepe az egyén és az egyéne keresztül közvetlenül vagy közvetetten az egész társadalomnak a nevelése, etikai-morális megmunkálása. A befogadó szerepe a szerzőhöz és a mőalkotáshoz képest elhomályosul.

Bókay (2006b) két jelentős irodalomtudományi iskolát társít a kora modern diszkurzushoz, az egyik a pozitivista iskola, amely analitikus és elemekre bontó, a másik pedig a szellemtörténet, amely arra törekszik, hogy az élményeket egyfajta világképbe integrálja. Mindkettő iskola erősen ragaszkodik a kronológiához, illetve mindkettőben meghatározó az a felfogás, amely szerint az irodalomnak elsősorban nevelő funkciója van.

A pozitivista nagyívű elméleti keret kialakítását sosem tűzte ki célul, ugyanakkor számos interpretációs stratégiát dolgozott ki, melyek

„kiindulópontja mindig egy egykor volt eredeti társadalmi állapot, mely reprezentatív élménykonstrukcióval bírt. [...] A kutatás végpontja, célja pedig annak megmutatása, hogy az egyedi mőalkotásban milyen módon artikulálódott a közösségi értelem.”
(*Bókay*, 2006a, 69. o.)

Ahogy fentebb már én is jeleztem, a szerző elgondolásában is a pozitivista iskola jellemző interpretációs technikájával gyakran találkozunk az iskolákban, illetve a tankönyvekben, irodalomtörténet-írásokban is megfigyelhetjük. Ezen interpretációk középpontja a szerzői szándék, olyan kérdések köré szerveződik, mint a mőalkotás keletkezésének kora, a keletkezés háttérében meghúzódó történelmi-társadalmi kontextus, illetve fontos kérdés, hogy a szöveg miként reprezentálja a szerzői életút bizonyos stációit. Majd következnek a szöveg szerkezeti sajátosságai, formai és megformálási specifikumai, nyelvi szerkesztettsége. Végül pedig szemantikai szempontból foglalkozik magával a szövegértelemmel, aminek következtében megállapítja a mőalkotás értékességfokát, az oktatásban való alkalmazhatóságát.

A pozitivista iskola lényegileg sokkalta adekvátabb, megragadhatóbb módszertani megfontolásokkal dolgozik, mint a szellemtörténet, éppen ezért a pozitivista interpretáció jobban el tudott terjedni. Ugyanakkor a szellemtörténet abból a szempontból lehet mégis kimondottan érdekes oktatási szempontból is, hogy ez az első olyan irányzat, amely a befogadóra helyezi a hangsúlyt, hiszen a befogadó lesz az az „élő szellem”, amely „újraéli”, újraképzzi a szellem egykori konstrukcióját, és ez az újraképzés válhat a szisztematikus átgondolás tárgyává.

Itt is kimondottan fontos az összehasonlítás, összevetés, azonban a pozitívizmus ellenében itt az interpretációt végző én összevetése történik meg a másik énnel az élményeivel, tapasztalásaival. Ezek a szubjektumok nem közvetlenül érintkeznek egymással, hanem egy objektív közvetítő közegen, „objektívált szellemen” keresztül (műalkotás). A megértés az, amikor magunkat belehelyezzük egy másik kor világába, átéljük a szerzői hangulatot, érzéseket, üzeneteket.

A modern diszkurzusának legfontosabb különbsége a kora modern episztémé elgondolásaihoz képest az, hogy míg a kora modern szerző és műalkotás viszonyrendszerében látta legfőképp konstruálódni a jelentést, addig a modernben ez a fókusz műalkotás és jelentés viszonyrendszerére tevődik át, hiszen a modern diszkurzus elmélete azt mondja, hogy a műalkotás immanens módon hordozza saját lényegi jelentéstartalmait.

Míg a kora modernben a jelentésteremtés metonimikusnak mondható, azaz szerzői és történelmi kontextusban határozódik meg, addig a modern

„ezzel szemben a mű és értelem között olyan analogikus relációt feltételez, amelynek külső bázisra, leképezésre, reprezentációra és végső soron tartalmi összetevőre sincs szüksége, hanem belső, művet és értelmet összekötő formai homológián keresztül alapítódik meg. A modern ebből következően metaforikusan gondolkodik az irodalomról.” (Bókay, 2006a, 96. o.)

Ez a metaforikus diszkurzus textuális, úgy tartja, az irodalmi mű szemantikai szempontból autonóm, „nyelvi tárgy”, amelynek interpretálásából ki kell szorítani bármilyen mű kontextualitást. Az irodalmi művel kapcsolatban nem beszélhetünk a korábbihoz hasonló reprezentativitásról, illetve fontos továbbá az, hogy ahistorikus, a jelentés tehát minden pillanatban jelenlévő, nem pedig az olvasási, befogadói folyamatban keletkezik.

A modern első irodalomtudományos elméletei az úgynevezett formaelméletek, amelyek a 20. század elején fogalmazódtak meg, de sok esetben ma is jelenlévők, hatékonyak mondhatók. Két elkülönülő paradigmája a formalizmus és a strukturalizmus, a formalizmushoz kapcsolhatjuk az amerikai *Új Kritikát*, a német-lengyel fenomenológiát és az orosz formalizmust, ugyanakkor hazánkban a legnagyobb hagyománya az 1940-es és 1950-es években kialakuló strukturalizmusnak van.

Interpretációs stratégiák szempontjából az irodalomtanítást illetően az *Új Kritikának* és a strukturalista felfogásnak van a legnagyobb hatása, az orosz formalizmus alapvetően

avantgárdból táplálkozó, sajátos hermeneutikai felfogásmódjában a műértelmezési irányultság fakó.

Az *Új Kritika* képviselői számos könyvet szolgáltatottak az utókor számára a műalkotások interpretációs lehetőségeiről, amelyek sokáig népszerűek voltak az amerikai egyetemeken, sok hallgató ezekből tanult. Az egyik legjelentősebb ilyen mű a *Brook* és *Warren* által jegyzett *Understanding Poetry*, illetve *Wellek* és *Warren* kézikönyve.

Ez az irányzat úgy vélte, hogy minden irodalmi mű rendelkezik egyfajta belső koherenciával, és minél jelentősebb műről van szó, ez a koherencia annál organikusabb, annál kiterjedtebb.

Wellek és *Warren* könyvükben az irodalom intrinzikus és extrinzikus vizsgálatának alapjait fektették le. Extrinzikus vizsgálat alatt a műalkotás pszichológiai, szociológiai, eszmetörténeti és történelmi hasznosításának lehetőségét értették, míg intrinzikus megközelítésben – amely az igazán lényeges megközelítésmód – a legfontosabb az inherens jelleg, a szövegen belüliség. Úgy gondolták, a szövegnek különféle rétegei vannak, a hangok szintjétől kezdve, a jelentések szintjén keresztül a szövegszerkesztés szintjéig. Ezen szintek feltárására pedig sajátos interpretációs stratégiát, az úgynevezett *close reading* vagy magyarul szoros olvasat módszerét fejlesztették ki. Hittek abban, hogy ezáltal előhívható a műalkotás egy abszolút, legjobb olvasta, mely szemantikai értelemben horizontális és vertikális síkon is a legszélesebb, legmélyebb jelentés.

A modern diszkurzusának teoretikus és gyakorlati szempontból leginkább kidolgozott iskolája a strukturalista irodalomtudományi iskola. A strukturalizmus a humán tudományokban az 1960-as években vezető eszmévé vált.

Interpretációs felfogása rendkívül szisztematikus, egyszerre „radikálisan interpretatív és hermeneutikaellenes” (*Bókay*, 2006a, 132. o.), ugyanis míg a hermeneutikai értelmezésben mindig van valamiféle szubjektív pozíció, amely elsődleges a jelentéshordozó tárgyhoz viszonyítva, addig a strukturalizmus kizárólag a tárgyban, irodalmi műben bennefoglalt, immanens jelentést fogadja el. Ebből kiindulva az irodalmi interpretáció elsődleges célja is mindig valamiféle „általános műmegismerési vagy műszerkezeti modellt keresett, az interpretáció szerepe az volt, hogy ilyen sémák kitermelésével a többi egyedi mű is a típus, a séma alá legyen sorolható.” (*Bókay*, 2006a, 132. o.)

A műalkotások befogadásának empirikus vizsgálatainak és a befogadási aktus irodalomtudományos meghatározottságának megfeleltethetősége felől közelíti meg az irodalomtudományi iskolák rendszerét *Kamarás* (2005), legfőképp pedig arra kíváncsi, hogy a recepciós modellek közül melyek által értelmezhetők leginkább az empirikus kutatások. Így ő

a kora modern diszkurzus iskoláival nem foglalkozik, a modern és a posztmodern paradigma interpretációs lehetőségeit vizsgálja.

Az *Új Kritika* és a strukturalizmus iskoláját a mindenhatóság jellemzi abban az értelemben, hogy a műalkotás jelentését immanens, abszolutizálható kategóriaként feltételezi, a műalkotás analóg rendje szabályozza, biztosítja azt az olvasásfolyamatot, amelyen keresztül a tökéletes jelentésig a befogadó el tud jutni. Ugyanakkor az a tény, hogy különféle irodalmárok különböző olvasatokat tartanak jónak, megdönti a műalkotás mindenhatóságának, abszolutizálható jelentésének elvét.

A modern diszkurzus által feltételezett immanens jelentéstartalom és az abszolút, legjobb értelmezéseket nyújtó interpretációk gondolatának megfogalmazása helyett a posztmodern diszkurzus rávilágít arra, hogy a különféle nyelvelméletek, a struktúrák, konstrukciók és formák nem elegendők az irodalom lényegi magyarázatára. A posztmodern episztémé szerint a műalkotások folyamatosan változtatják értelmüket, saját konstrukciójukat, így nincsen abszolutizálható jelentés sem.

„A posztmodern irodalomtudományi diszkurzus [...] azt kutatta, hogy mi az a dinamikus mozzanat, amely az irodalmi jelentést egy ilyen kreatív folyamatban tartja benn, honnan származik az a dinamika, amely megbontja a stabilnak tűnő értelmet, új értelmet alakít ki, amelyet azután újra következetesen megbont.” (Bókay, 2006a, 191. o.)

Tehát ez a diszkurzus a műalkotásról úgy gondolkodik, miszerint az nem létezik valamilyen aktivizációs folyamat nélkül, a jelentést nem az adott szöveg tartalmazza immanens módon, hanem az a befogadó és a szöveg találkozása során születik meg dinamikus módon, egyfajta kooperáció, dialógus formájában.

A posztmodernben a textualitásról az intertextualitás fogalmára tevődik át a legfőbb hangsúly, azaz a műalkotás más műalkotások kontextusában fogalmazódik meg, a szöveg befogadóval való kapcsolata pedig szöveghálók rendszerének folyamatos érintkezéseiben érhető tetten.

Nem beszélhetünk színtiszta relációról olvasó és műalkotás között, hiszen már az olvasási folyamat előtt is befolyásolják azt megelőző értelmek, értelmezések. A befogadóban működik valamiféle interpretációs alap, amely minden esetben befolyásolja az olvasási mozzanatot.

Nagy különbség az eddigi és posztmodern irányzatok között továbbá az, hogy a posztmodern esetében nincsenek jól körülhatárolható, kidolgozott módszerek az interpretáció tekintetében, sőt, egyes iskolák kifejezetten ellenzik mindezt.

A posztmodern irodalomtudományi diszkurzus az értelemfolyamat természetete szerint négy nagyobb alkategóriára bontható.

Az egyik ilyen alkategória a posztstrukturalizmus, amely a hagyományos strukturalista fogalomhasználat megbontásából építkezik.

A második az amerikai-francia dekonstruktivizmus, amelynek követői szerint a nyelv nem grammatikai, hanem sokkal inkább retorikai természetű, amely valamiféle meggyőzésen és megértésen alapszik. Egy szöveget olvashatunk úgy, mint denotatív jelentések halmaza, azonban, ha elfogadom retorikaszerűségét, „a jelentés szubjektív elvárások, teremtések tükrében íródik újra.” (Bókay, 2006a, 194. o.)

Harmadik alkategóriaként nevezhetjük meg a modern ontológiai hermeneutikát, amely szöveg és befogadó közötti párbeszéd tartalmi és kreatív folyamatait helyezi középpontba.

A negyedik pedig a posztkulturális kritika, amely szerint a különféle szövegek értelemkonstrukcióiban gyakran különféle politikai céloknak alávetett jelentés van elrejtve, amely konzerválni akarja az aktuális állapotot, ilyen értelemben pedig újratermeli a különféle társadalmi csoportok közötti egyenlőtlenséget. Olyan iskolák sorolhatók ide, mint például az új historizmus, posztkoloniális elméletek, feminizmus, *gay and lesbian studies*, *cultural studies* stb.

A posztmodern diszkurzus egyik legfontosabb irodalomtudományi iskolája a hermeneutika, amelynek filozófiai keretrendszerét *Heidegger*ből kiindulva *Gadamer* teremtette meg, irodalomtudományi kereteinek kidolgozásában pedig nagy szerepe volt *Jauss*nak és *Iser*nek. A hermeneutikai iskola interpretációs folyamataiban mindig a műalkotás és a befogadó viszonyrendszere kerül az értelmezések középpontjába.

Sokan különböző irányokból jutottak el idáig, az úgynevezett *reader response theory* a strukturalizmus felől közelítettek, strukturalista formalizmusuk kiegészült a befogadás nyelvi pozíciójával. Egy másik irány a befogadói folyamatot a pszichológia különféle elméletei felől közelítette meg. A legjelentősebb azonban a recepcióesztétika, amelynek hermeneutikai vonalát elsősorban *Jauss* képviseli, *Iser* egyfajta „posztmodernizált fenomenológiát” képviselt. *Jauss*nál kulcsfogalomként jelent meg az úgynevezett esztétikai tapasztalat, a hermeneutikai kör, a másságon keresztül történő önmegismerés.

Egy másik nagyon fontos iskola a dekonstrukció, amely legfőképp *Paul de Man* és *Jacques Derrida* nevéhez köthető. A dekonstrukció olvasatai nem tartják feladatuknak

valamiféle tradíció megteremtését, hanem bizonyos csúsztatásokat határoznak meg, amelyek meghatározott érdekekkel jöttek létre egy-egy történeti tradícióban. Szerinte minden egyes olvasat egy másikhoz képest nyeri el értelmét, tehát megkerülhetetlenül intertextuális. Maga az olvasás pedig egyfajta félreolvasás, tehát bizonyos korban és bizonyos térben mindig előnyben részesítünk valamilyen jelentést a többihez képest, a dekonstrukció feladata pedig a „hibás interpretációs tradíciók retorikai bázisának kutatása.” (Bókay, 2006a, 261. o.)

Kamarás (2005) hasonlóképpen vélekedik, a posztmodern diszkurzus dekonstruktivizmusában a műalkotással szemben már sokkal inkább az olvasó mindenhatósága érvényesül, illetve a jelentés megteremtődésének megszámlálhatatlansága. Ez a megközelítés rendkívül hasonlatos különböző pszichológiai elképzelésekhez, vagyis a jelentés egyáltalán nincsen rögzítve a szövegekben, minden az olvasótól függ.

A hermeneutika egyik legfontosabb alaptézise, miszerint egy-egy ilyen jelentésteremtő folyamat önmagunkhoz visz közelebb bennünket, azaz minden egyes olvasat önmagunk megismerését segíti, előhívva előzetes fogalmainkat, előítéleteinket, melyek feloldódnak és helyettesítődnek az olvasás aktusában.

Az iseri terminológia szerint az olvasót a szövegek úgynevezett üres helyei vezérlik, orientálják. *Iser* tehát elfogadja a befogadó kulcspozícióját, ugyanakkor nagyobb teret ad magának a szövegnek is.

„*Iser* elképzelését úgy is lehet értelmezni, hogy a szöveg önmagában nem kész, rések (hiányok) maradnak benne vagy inkább maradnak ki belőle és az olvasónak kell befejezni, beteljesíteni. És lehet úgy is, hogy a rések nagyon is tudatosan megkomponáltak, mintegy körülrajzoltak, s mintegy lekottázzák az olvasó számára azt, amit bele kell látni ezekbe a résekbe.” (*Kamarás*, 2005, 136. o.)

Jauss magát a szöveg és befogadó között megteremtődő dialógust, illetve a dialógus történeti kontextusát helyezi előtérbe.

„*Jauss* úgy próbálja elkerülni a pszichologizmus csapdáját, hogy a mű befogadását és hatását az elvárásnak abban az objektíváltató vonatkozási rendszerében írja le, mely bármely mű megjelenésének történeti pillanatában létrejön, és a műfaj korábbi ismeretéből, előző művek formájából és tematikájából, valamint a költői nyelv és a köznyelv ellentétéből épül föl.” (*Kamarás*, 2005, 137. o.)

Az értelmezések kezdete tulajdonképpen egyfajta távolság generálta idegenség, a műalkotás és a jelen közötti távolság. Ez a távolság akár kortárs művek esetében is megfigyelhető, hiszen minden egyes műalkotás valamilyen tradícióhoz, valamilyen kulturális diszkurzushoz igazodva értelmezhető, ilyen formán megvalósítva a posztmodern paradigma intertextuális jellegét.

Az olvasási folyamatban az olvasó gyakran képes objektívizáltságát elveszíteni és fordítva, azaz képes túlságosan közel kerülni a szöveghez és távol kerülni attól, ami nem ideális, hiszen mindkét szélsőség elhomályosíthatja az adott műalkotás értelmezési horizontját. *Ricoeur* annak a veszélyére figyelmeztet, hogy – legfőképp az úgynevezett „naiv olvasók” – sokszor a mű által keltett illúzió csapdájába esünk. Az olvasók egy másik része pedig – akik inkább tudatosan olvasnak – eltolják maguktól ezt az illúziót. Az ideális olvasási folyamatban ez a kettő egyszerre van jelen, tehát egyszerre mártózunk meg a mű által keltett illúzióban és egyszerre utasítjuk el magunktól azt.

Az irodalomtudományos iskolák rendszerszinten – az irodalomtanítási paradigmákhoz hasonlóan – értelmezhetők úgy, mint olyan paradigmák, amelyek a szerző-műalkotás-befogadó hármasság közepén mindig valamelyikre koncentrálnak vagy éppen a hármasság fogalompár valamely kettősének viszonya kerül érdeklődésük és belső filozófiájuk középpontjába. Történetileg látjuk, az első irodalomtudományi iskolákhoz kapcsolódó műértelmezési stratégiák legfőképp a szerzőre koncentráltak, majd a 20. század elejétől kezdődően a műalkotások immanens, abszolutizálható jelentéstartalmára helyeződött a hangsúly, a posztmodern fordulat pedig a befogadók fókuszáltságát és konkrét, interpretációs módszertan feloldódását eredményezte. Ideális esetben ezeket a váltásokat az irodalomtanításnak is legalább részben követnie kellett volna. *Európa* nyugati felén és az *Amerikai Egyesült Államokban* az irodalomtanításnak számos olyan struktúrája van, amely már magán viseli a posztmodern diszkurzus jegyeit, noha természetesen országonként változó területekről beszélünk. Nagyan meghatározza egy-egy ország irodalomtanítási paradigmáját az, hogy az irodalomtanításnak és egyáltalán az oktatásnak milyen történeti-kulturális háttere van. Magyarországon sajátos történelmi folyamatok sokáig megakadályozták azt, hogy akár a modern episztémé iskolái meghatározó módon legyenek jelen az oktatásban, a posztmodernről nem is beszélve.

A posztmodern álláspontot képviselem akkor, mikor egyes irodalomtanítási paradigmákról kell beszélnünk. Ugyanis nem hiszek abban, hogy egy-egy paradigmát tisztán, jól elkülönítve, határelmosódások nélkül le lehetne írni, ugyanakkor a szerző-műalkotás-befogadó hármasság tengelye mentén meg tudunk határozni azonos irányba mutató értelemkonstrukciókat.

II.3. Irodalomtanítási paradigmák

A rendszerváltás körüli irodalomtanításról, az irodalomtanítás jövőjéről folytatott viták számos olyan dolgot generáltak, amelyek bizonyos kategóriák mentén megpróbálják leírni a legfontosabb irodalomtanításra vonatkozó paradigmákat. Ezek a kategorizálások némileg különbözőek, azonban egy dologban azonosak, nagyrésztük ugyanis a szerző-műalkotás-befogadó hármasszere mentén gondolkodik, mikor az adott paradigmákat meghatározza. Általában az egyik legjobbnak vélt, de a szakirodalomban is a legtöbbet hivatkozott modell, amely egy teoretikus sík felől közelít, *Bókay Antal* (2006b) modellje, aki premodern, modern és posztmodern irodalomtanításról beszél.

Arató a gyakorlat felől árnyalja ezt a rendszert, ő hat kategóriában gondolkodik, megkülönbözteti egymástól a nemzeti irodalmi örökség áthagyományozását világirodalmi összefüggések felvázolásával (irodalomtörténeti ismeretek tanítása; kanonizált művek, kanonizált értelmezések tanítása), az élményközpontú reflektálatlan és élményközpontú kreatív-produktív irodalomtanítást. Ír a műértelmezés technikáit és fogalmi kereteit középpontba helyező irodalomtanításról (melyen belül számos igen különböző megközelítésmód különíthető el, pl. marxista, pozitivisták, szellem- és eszmetörténeti, *readers respons*, dekonstrukció), a kommunikációs képességek fejlesztését középpontba helyező irodalomtanításról és az önértelmezést, önmeghatározást fókuszba helyező irodalomtanításról (*Gordon Győri* 2006).

Szintén a gyakorlat felől közelít *Horváth Zsuzsa* (1997), aki öt különböző nézetet különít el: 1. a személyes gyarapodás nézete; 2. tantárgyközi nézet; 3. felnőttkori igények nézete; 4. kulturális örökség nézete; 5. kulturális elemzés nézete.

Szintén inkább az elmélet szempontjából ragadja meg a kérdéskört *Kulcsár Szabó Ernő* (2006), aki a szerző elvéről, az élményiség elvéről és az ábrázolás elvéről ír.

Ezek a kategóriák nem pusztán az elméleti és a gyakorlati megközelítési lehetőségek mentén értelmezhetők, de azokat a meglátásokat is tartalmazzák, amelyeknek neveléstudományi relevanciája van, amelyek az utóbbi időszakokban fontos szerepet játszottak az egyes országok oktatási rendszereiben, illetve a nemzetközi neveléstudományi és pedagógiai gondolkodásban egyaránt, de a magyar állapotokat, így pedig az irodalomtanítást is közvetlen módon érintették. Gondolok itt például arra, miszerint *Arató*-nál megjelenik az irodalom kapcsán az önértelmezés lehetősége vagy a kommunikációközpontúság, mely egy pragmatista, praktikumorientált, a kultúraátadás paradigmáját és az etikai-morális funkciót háttérbe szorító

meglátás. Vagy *Horváth* komplex rendszerére, amely abból a szempontból posztmodern, hogy két esetben magát az egyént, a befogadói szubjektumot helyezi kategóriái középpontjába.

A leginkább kiterjedt, kultúratudományi, irodalmi-filozófiai szempontból kifejtett modell a *Bókay*-koncepció. Ennek értelmében az irodalomtudomány mindenkor feladatához hozzátartozik az, hogy bármely korban olyan értelmezési technikákat nyújtson az adott társadalomnak, amely segíti őket a műalkotások értelmezésében. Vannak olyan típusú szövegek, amelyeknek a megértése – az esetek jelentős többségében – nem jelenthet különösebb problémát, ebbe a körbe tartoznak a reklámok, ismeretterjesztő cikkek, a popkultúra bizonyos elemei stb., azonban olyan szövegek is léteznek, amelyek valamiféle – sok esetben jelentős mértékben kiforrott – interpretációs bázis meglétét kívánják az olvasókban. Ilyen értelemben az irodalomtudomány és az irodalomtanítás együttes feladata a megértési problémák kezelése, olyan kompetenciák fejlesztése és olyan értelmezési stratégiák biztosítása, amelyek feloldják az interpretációs problémákat.

Abban a pillanatban inadekváttá válik az irodalomtudomány és az irodalomtanítás, amikor nem tud választ adni a felmerülő problémákra – amennyiben az anomáliákat a meglévő tudományos paradigma módszereivel nem lehet megoldani, megkezdődik a regnáló paradigma felbomlása és egy új tudományos paradigma kiépülése (vö. *Kuhn*, 1984). Az irodalomtanításnak mindenképpen követnie kell az irodalomtudomány diszkurzusait, már csak azért is, mert idővel egyre több lesz az olyan szöveg, amely a hagyományos, addig jól működő irodalomtudományos iskola segítségével már nem vagy kevésbé sikeresen értelmezhető.

Ezen a ponton érdemes megjegyezni, hogy például a magyar irodalomoktatásban a tapasztalatok szerint a tananyagban a végzős osztályok legtöbbször egyáltalán nem jutnak el a posztmodern líráig vagy prózáig, ami azt eredményezi, hogy nincsen szükség olyan eljárások alkalmazására, amelyek szükségesek volnának az ilyen típusú szövegek értelmezéséhez. Sok esetben a pedagógusok számára ez akár áldásossá is válhat, hiszen egy életpályán át jól működő pozitivista-strukturalista műértelmezési attitűd adekvát tud maradni a posztmodern előtti szövegek többsége esetében is akár. Tehát nincsen szükség arra, hogy posztmodern diszkurzusbéli iskolák jelenjenek meg egy-egy szöveg értelmezése körül az irodalomórán. Ezért tartom fontosnak azt, hogy minél több kortárs szépirodalmi szöveghez szülessenek értelmezések és a tanórai feldolgozásukhoz óratervezetek, mert így a pedagógus legalább bele tud ezekbe „futni”, ha valami indukálni fogja a kortárs vagy posztmodern szövegekben való elmélyülés lehetőségét (például egy-egy érettségi tétel), de fontosnak tartom ugyanezt klasszikus, kanonikus szövegek esetében is. Például, ha a recepció, a tudományos szakma nagy része újra elkezd foglalkozni *Ady Endrével*, dekonstruálja az addigi értelmezési kereteket, és

bizonyítja, hogy *Ady Endre* fellépése a költészetben a századelőn korántsem olyan magányos tevékenység, mint ahogyan azt a 20. század jelentős részében uralkodó recepció magyarázta/figyelmen kívül hagyta. Egyrészt azért lesz fontos a magyartanár számára, mert szakmai-tartalmi szempontból mond újat, amivel jó, ha tisztában van, másrészt pedig tudományos-formai szempontból tapasztal közvetett módon egy dekonstrukciós folyamatot, amely fejlesztheti, módosíthatja kialakult értelmezési koncepcióit. Lényeges, hogy legyenek olyan kiadványok, fórumok – akár nyomtatott, de a könnyebb hozzáférhetőség szempontjából inkább digitális formában –, amelyek segítenek a pedagógusoknak eligazodni az újabb irodalomtudományos elméletek között, egyáltalán tudomást szereznek a létezésükről, valamint a tudomány aktuális problémáiról és módszertanairól.

Bókay Antal (2002) szerint, amennyiben a tanítási folyamat – mint ahogyan iménti példában is olvashattuk – megreked, folyamatosan táguló hasadék képződik, amely egyre inkább ellehetetleníti a megértést. A magyar irodalomtanítás legnagyobb problémáját abban látja, hogy benne egy pozitivista-filológus interpretációs stratégia uralkodik, amely mára többszörösen anakronisztikusnak bizonyul az alkalmazhatóság, a megértés foka és tudományos kritériumok szempontjából, és amely a tankönyvkészítést, a tankönyvek elméleti koncepcióit is jelentős mértékben befolyásolja. Radikális váltásra van szükség, amelyben központi szerep jut a magyartanároknak is, hiszen tisztában kell lenniük saját értelmezési koncepcióikkal, egyfajta „hermeneutikai önismeret” szükségeltetik mások – a tanulók – hermeneutikai stratégiáinak befolyásolásához.

II.3.a. Premodern, modern, posztmodern irodalomtanítási diszkurzusok

A premodern irodalomtanítási diszkurzus irodalomtudományi szempontból a fentebb kora modern diszkurzuson belül létrejövő iskolákkal rokonítható, illetve azok módszertanait alkalmazza a szövegek megértését illetően. Így ezen irodalomtanítási paradigma szempontjából a művek formai összetevőinek vizsgálata kiemelten fontos. A korrajz és a szerző életrajza magyarázza a műalkotást, tehát a műalkotás genezise, az a sok esetben – szellemileg – nagyszerű és kitüntetett korszak, amelyben létrejött. Ahogy fentebb már jelzésre került, ezen koncepció mindmáig a tankönyvek szerkesztésének egyik alapja, vagyis az életrajzot a történeti kontextus követi, majd azok a motivációk, amelyek a mű megírásához hozzájárultak, mindehhez kötődik a műalkotás. A paradigma fő céljának pedig egy olyan etikai-morális értelemben fejlett szubjektum kiművelése tekinthető, aki által a társadalom is nemesedni,

tökéletesedni fog, és kulturális értelemben is tisztában van azokkal az alapvető kanonikus struktúrákkal, amelyek a közösség művészi normáját meghatározzák.

A modern irodalomtanítási paradigma megjelenése egy jelentős kultúra- és eszmetörténeti változáshoz köthető. Az iskolás gyerekek döntő többsége már nem úgy került be az oktatásba, hogy otthonról hozott irodalomértési érzékkel rendelkezett volna, az irodalom bonyolultabb, az olvasmányok élményidegenek lettek. A modern irodalom kulcskérdésévé a megértés vált, az irodalmi szöveg elsődleges funkciója társadalmi szempontból már nem valamiféle morális-etikai érték hordozása volt, hanem egyre inkább önmagáért létezett, amely interpretálása által az egyén is jobban érthette önmagát. *Bókay* (2002; 2006) szerint Magyarországon arra lenne a legnagyobb esély, hogy egy ilyesféle irányba mozduljunk el, ehhez azonban három terület átgondolására volna szükség, amelyek által fejlődhet a gyerekek percepciók képessége.

Az irodalomhoz való eljutás előfeltételeiként lényeges egy közös beszéd-kontextus, kulturális szókinccs, terminológia megléte, valamint a kultúrafogalom újraértelmezése, amely sokkal inkább halmazszerűen, elszórtan képződik, mintsem egységesen, történeti-lineáris szempontok mentén. A megértés szempontjából fontos tisztában lenni olyan területekkel, mint például szintaktika, szemantika, pragmatika. Illetve megértési aktusokról ír, azaz olvasási stratégiák tudatos és folyamatos bővítéséről, a tanult vagy előzetesen meglévő ismeretek kreatív alkalmazhatóságáról, valamint a műalkotások interpretálására alkalmazható stratégiák tudatosításáról.

A posztmodern paradigma felvázolását nehézkessé teszi az, hogy időben túlságosan az elején járunk (*Bókay*, 2002), ugyanakkor egy posztmodern irodalomtanítási paradigma elsősorban befogadóorientált, legfőképpen az önmegismerés, önfejlesztés a cél, mintsem lexikális tudásátadás vagy akár interpretációs stratégiák tanítása. Játékos jellegű és élményközpontú, benne a populáris kultúra és a tömegkultúra fontos szerepet játszik. Nem a műalkotás van a középpontban, hanem a műről kialakult vélemény. A posztmodern irodalomtudományi diszkurzushoz hasonlóan itt is fontos az intertextualitás, a szövegek egymás kontextusában, egymás hagyományrendszerében értelmezhetők. Fontos a történeti-lineáris szerveződés megbontása és új szövegtelmezési eljárások felvillantása.

II.3.b. Az irodalomtudományi iskolák lehetséges alkalmazási módjai az iskolában

Ha a kronológia és egyfajta normatív szokásrend felől gondolkodunk arról, hogy milyen irodalomtanítási paradigmának kellene megvalósulnia, egyértelműen a posztmodern

mondhatjuk, hiszen ebben a diszkurzusrendszerben élünk, nyilvánvaló lehet, hogy a tanításnak is ezen paradigma mentén kellene körvonalazódnia. Azonban a helyzet nem ilyen egyszerű, Magyarországon ugyanis olyannyira erős volt a pozitivista irodalomtudomány hatása a tanításra, ezen iskola fundamentumai, alaptételei olyannyira beépültek és bizonyos szempontból a mai napig is jelen vannak ebben a rendszerben, hogy még egy modern irodalomtanítási diszkurzus kiépítése, megvalósítása sem volna egyszerű feladat.

Sok esetben tapasztalhatjuk, hogy az irodalomtanításban megjelenő tudományosság nagymértékben köthető a történettudományhoz, hiszen a kezdeti, pozitivista irodalomtudomány történettudományi koncepciót valósít meg, amennyiben az irodalmi folyamatok folytonosságára retrospektív módon tekint (Éliás, 2000). Mindez nagyban hozzájárult ahhoz, hogy sokan az irodalmat valaminek a történeteként, például szerzői életpályáknak, irodalmi alkotásoknak, irodalmi korszakoknak a történeteként fogják fel, és az ezredforduló utáni időszakban is csak ritkán találkozhattunk olyan tankönyvekkel, amelyek nem egy ilyesfajta szemléletnek alárendelve születtek volna meg. Ez mindenképp az egyik kimagasló gátja a haladásnak és a pozitivista alapállástól való elszakadásnak.

Nagy a félelem azzal kapcsolatban is, hogy a mostani felnövekvő generációk művelődés nélküliek maradnak, az olvasásnak az általunk még megtapasztalt hagyományos formái átalakulnak, ezáltal nem pusztán a számunkra még hagyományosnak mondható kultúrafelfogás és olvasástapasztalatok fognak elveszni, de a megváltozott, hangsúlyeltolódáson átesett érzékelésmódoknak köszönhetően felbomlik a könyv- és olvasásalapú kulturális társadalomkép is. Számos ilyesféle vészjósló forgatókönyvvel találkozhatunk, sokan azt gondolják, hogy a posztmodern irodalomtanítás, a hagyományos paradigmától való elszakadás elősegíti ezt a folyamatot. Bizonyos meglátások szerint éppen ennek az ellenkezője történik, éppen az anakronisztikus modellekhez való kötődés számolja fel ezeket a hagyományokat, hiszen olvasástalanítja és a kultúrától elszakítja a tanulókat.

Tudomásul kell venni azt, hogy a mostani generációk is éppúgy igénylik a kultúrát, mint bármely más megelőző generáció. Bizonyítja ezt az is, hogy soha olyan mértékű nem volt még a szolgáltatóipar, mint napjainkban. Csupán annyi történt, hogy a 21. században megváltoztak azok a tartalmak és azok a stratégiák, amelyek iránt a felnövekvő generációk érdeklődést mutatnak és amely stratégiákat szívesen alkalmaznak a befogadói mozzanataikban. Abban az esetben van esélyünk arra, hogy a hagyományos értelemben felfogott kultúramodell ne semmisüljön meg, ha olyan tanítási paradigmát és olyan befogadási stratégiákat kínálunk a tanulóknak, amelyek tőlük nem közegidegenek, amelyek által esélyt teremtünk arra, hogy hozzáférjenek a hagyományos kulturális bázisokhoz. (Bókay, 2002)

Bókay (2002) ezt egyfajta szórakozás-modellnek tekinti, amely sem etikai, sem pedig esztétikai alapállást nem érvényesít, a központban a diákok élményei, érdeklődési köre és előzetes tapasztalatai állnak. Ennek megvalósulása azonban csak akkor lehet sikeres, ha a pedagógusok értik azt a kulturális közeget, amely a tanulókat körülveszi, értik azt a kulturális nyelvet, amelyen keresztül a tanulók megközelíthetők. Az ilyen megközelítés pedig semmiképpen sem lehet olyan, amiben a tankönyv játszik központi szerepet, sokkal inkább élményközpontúvá kell válnia.

Számos olyan elmélet és ezzel párhuzamosan számos olyan kiadvány született az ezredfordulót követően, amelyek az élményközpontúságot alapul véve próbáltak olyan stratégiákat és olyan modelleket kínálni a tanároknak és magának az irodalomoktatásnak, amelyek hozzásegíthetnek egy ilyenfajta korszerű, befogadó- és tanulóbarát irodalomfelfogás kiépüléséhez az iskolákban (vö. *Arató és Pála*, 2005; *Arató és Pála*, 2014; *Bodrogi*, 2016; *Fűzfa*, 2016), azonban széles körben ezek a meglátások nem tudtak elterjedni. Mint ahogy a posztmodern irodalomtudománynak, úgy – természetéből adódóan – a posztmodern irodalomtanításnak sem lehet olyan egységes, jól körülhatárolható módszertana, amelynek az elsajátítása világos, az alkalmazása gond nélküli lehetne. Ugyanakkor vannak olyan mankók, amelyek segítségével a tanórákon egyfajta modern-posztmodern tanítási paradigmák érvényesíthetők.

Molnár Gábor Tamás (2015b) *Fűzfa* Balázssal folytatott vitájában arról számol be, hogy szerinte az irodalomtanítás erőssége éppen abban rejlik, miszerint a felgyorsulás és a felületesség ellenében képes megtanítani a tanulókat a lelassulásra és az elmélyedésre. Tehát az ő felfogásában az, hogy az irodalmat csak akkor lehet lényegi módon megszerettetni a gyerekekkel, ha hozzáigazítjuk ahhoz a közeghez, amelyben ők autentikus módon léteznek – tehát a töredékes szövegek kiegészítő médiumokkal, felgyorsult, de sok esetben felületes, kihagyásos áttekintés, ami csak a kiemelt szöveghelyeket veszi figyelembe, hipertextualitás stb. –, ellentétes az irodalom valódi természetével, ami éppen az egy-egy szöveg feletti elidőzésre ösztönöz. Ebből a szempontból pedig ez az elképzelés sajátos narratívát tud képezni a többi vélemény ellenében. Találó a hasonlat, amelyben az irodalomtanítást a közlekedési eszközök közül a kerékpárhoz hasonlítja. A gyorsaság és a hatékonyság érdekében ugyanis legtöbbször célravezetőbb az, ha valamilyen gyorsabb eszközt választunk, ugyanakkor bizonyos szempontból a kerékpár is fontossá képes válni, általa óvjuk a környezetet, testmozgást végzünk. Ha teljes mértékben a digitális médiumok világába importáljuk az irodalomtanítást, az olyan, mintha a testneveléstanár a hatékonyság érdekében motorra ültetné a diákokat.

Mindemellett úgy gondolja, el kell felejtenünk az irodalmi interpretáció esztétikai idealizmusát – ami, tegyük hozzá, a közoktatásbeli irodalomtanítás jelentős részében a mai napig sem vezető irányzat –, azonban a jelenlegi, megfoghatatlan kultúrafogalom ezt a lépést meg tudja nehezíteni. Komoly gondot jelent továbbá az, hogy a kerettanterv nem ad lehetőséget arra, miszerint bármiféle gondolkodási, tehát értelmezési stratégiát meg lehetne tanítani, ki lehetne alakítani a diákokban.

Egy befogadó- és élményközpontú, tehát a teoretikus értelem szerint egy posztmodern irodalomoktatásban, ahol már nem a műalkotás, a tökéletesség felé irányuló interpretáció tanítása az elsődleges feladat, komoly problémát jelenthet egy olyan tényező, amit gyakorló pedagógusoktól is számtalan esetben hallhatunk, ha az irodalomtanítás posztmodern jellegéről beszélünk. Ugyanis sokszor felmerül kérdésként, hogy abban az esetben, ha minden vélemény egyaránt számít, ha minden befogadással együtt minden interpretáció érvényes, mégis mi az a közös metszet, létezik-e egyáltalán az interpretációnak olyan közös metszete, amely irányt szab a tanórának, amely által a tanulók felkészülhetnek az érettségire (vö. *Jauss*, 1999).

Molnár Gábor Tamás (2015c; 2020) szubjektív-erotív és intellektuális mozzanatok egyensúlyáról ír, amely egyensúly fenntartása igen komplikált, és nem pusztán a tanár, de a tanulók számára is megterhelő feladat. Szerinte ugyanolyan veszélyeket hordoz a kontrollálatlan, teljes mértékben erotív értelmezés, mintha az interpretáció középpontja a szerzői életmű volna, ugyanis egy ilyen teljes mértékben szubjektív mozzanat elzárhatja az utat az elől, hogy a diákok lényegi módon férjenek hozzá az irodalomhoz, hiszen sok esetben feleslegesnek tünteti fel a kritikai odafordulást.

Az iskolában a legnagyobb probléma, hogy az olvasás és értelmezés formalista megközelítése kerül szinte kizárólagosan felszínre, ezek a formalista feladatok pedig nagyon sokszor lehetetlenné teszik azt, hogy a diákok személyes élménye, tapasztalata is felszínre kerüljön, illetve hogy a pedagógus folyamatosan monitorozza az egyes tanulók műértelmező kultúrájának alakulását. A megoldást *Bruns* nyomán (vö. *Bruns*, 2011) abban látja, hogy a közoktatásnak elsőként azzal kellene foglalkoznia, miszerint a tanulók a beleélés és elmélyülés révén, azaz szubjektív és erotív módon elmerüljenek a szövegekben, megszeressék az olvasást, aztán pedig egyre inkább egészüljön ki ez a mozzanat a szövegek kritikai megítélésével.

Monográfiájában *Molnár Gábor Tamás* (2015a) egy olyan rendszert dolgozott ki, amelyben az értelmezés kritikai, szakmai irányát ragadja meg, és amelyben felvázolja annak egy lehetséges rendszerét. Arra a nézetre támaszkodik, mely szerint az irodalmi mű többrétegű képződmény, így igényli a lassúságot, az újraolvasást, bizonyos szöveghelyekhez való visszatérést.

Hét kategóriából álló modellt hozott létre, amelyben a következő vizsgálati tényezőket különíti el egymástól:

1. poétikai: a szöveg kompozícióját vizsgálja
2. filológiai: a szöveg mibenlétével és a szöveg identitásával foglalkozik
3. hermeneutikai: a szövegértelemmel foglalkozik
4. esztétikai: a vizsgálat által a műalkotást elkülönítjük a hétköznapi szövegektől
5. kritikai: azt vizsgálja, hogy milyen minőségű maga a műalkotás, érdemes-e vele foglalkozni
6. irodalomtörténet: a műalkotásban hogyan fejeződik ki a keletkezés időszakának kultúrája, mennyiben jelent újdonságot korábbi hasonló művekhez képest stb.
7. kritikai (irodalomtudomány): az határozza meg, hogy milyen irodalomtudományi iskola felől olvassuk a műalkotást

A szubjektív-emotív és kritikai-intellektuális olvasási attitűdök szerveződését egy szép, *Umberto Eco A rózsá neve* című regényére épülő allegóriával fejezi ki. Ahogyan a regény főhősei, úgy az élményszerű olvasási folyamat során befogadóként mi is eltévedünk a labirintusban, szabadjára engedjük a fantáziánkat, teret adunk annak, hogy a szöveg vezessen, tudattalanul irányítson bennünket, tehát kritikai odafordulás nélkül időzünk el a szöveg szépségében. Ugyanakkor ahhoz, hogy megtaláljuk a kiutat, hogy távlati következményei legyenek az élménynek, kritikai távolságtartásra és megfelelő fogalmi apparátusra is szükségünk van. Így, ha következőre is belépünk a szöveg labirintusába, sokkal céltudatosabban tudunk majd haladni.

Orbán Gyöngyi számos munkájában keresi arra a választ, hogy a hermeneutika hogyan építhető be gyakorlati szempontból is az irodalomtanítás rendszerébe (vö. *Orbán*, 2007 és 2009). Elgondolása szerint az individuum, a nyelv és a másság kérdése felől kell közelítenünk a tanórai gyakorlathoz. A megértés aktusában, vagyis egyfajta belső dialógusban nem is az a legfontosabb, hogy az értelmező individuum miképpen vélekedik az adott kérdéstről, sokkal inkább az, hogy ebben a belső dialógusban képes legyen kihallani a másik hangot: „az idegen vélemény meghallása, a ráállásunk annak hullámhossz-változásaira, másságára, ami nyelvileg, azaz létmódjában formálja át – s ezáltal gazdagítja – a saját véleményt is.” (*Orbán*, 2009)³ Ebben az értelemben a jelentés megteremtődése nem pusztán annak birtokba vétele, sokkal

³ Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/ugyanugy-mint-eddig> (2022. 06. 03.)

inkább egyfajta bensőséges odafordulás a szöveghez, melyben magát az alkotást beszélgetőtársként, partnerként azonosítjuk. A tanórai szituációban a diákokban ki kell alakítani egy olyan hermeneutikai szemléletet, amely szerint egyetlen műnek sincs végső jelentése. Az osztálytermi interpretációs párbeszédben az egyes olvasatok hol felerősítik az értelmezés bizonyos szegmenseit, hol pedig – egymással ütközve – az interpretáció új irányait jelölik ki. Így ebben a felfogásban értelmezhetetlen az, hogy az interpretáció tanári előadás formájában valósul meg. Sokkal inkább osztálytermi dialógusról vagy polilógusról beszélhetünk (Orbán, 2009)

Bár ezen kutatás keretein túlmutat, a jövőben mindenképpen érdemes lenne alaposan feltárni azokat a tanításkonceptiókat, amelyek olyan jelentős gondolkodókhöz kapcsolódtak, akik nem csupán a neveléstudomány és a pedagógia területén tettek szert ismeretségre. Gondolok itt például *Németh Lászlóra*, akinek az oktatásról, a szaktantárgyak rendszeréről, egyáltalán a tanári szerepről is olyan karakterisztikus véleménye volt, amelyek meghaladták az adott korszakot (vö. Vincze, 2018). De ide sorolható *Hankiss Elemér* is, akinek az egyik legfőbb kérdése, hogy a történelem folyamán egységes értékparadigmák hogyan váltak a 20. századra anakronisztikussá, ezzel párhuzamosan pedig arra kereste a választ, hogy a fogyasztói társadalomban milyen lehetőségeink vannak az identitásépítésre és a személyiségfejlesztésre. Mindezt nem kizárólagosan a pedagógia létsíkja felől tette, gondolatainak megfogalmazásában segítségül hívta például a szociálpszichológiát és a kulturális antropológiát (Schüttler, 2005). Azt is érdemes volna megvizsgálni, hogy ezek a – például a *Németh László*-féle vagy a *Hankiss Elemér*-féle – rendszerek, koncepciók, gondolkodási modellek hogyan értelmezhetők a jelenlegi magyar vagy akár a nemzetközi irodalompedagógia perspektívájából. Fontos volna továbbá a hazai irodalomtanítás-történet minél széleskörűbb és mélyebb feltárása, hiszen így jobban meg tudnánk érteni irodalomtanításunk identitásformálódását. Ezt a vizsgálatot mindenképpen ki kellene terjeszteni az egész *Kárpát-medencére*, mert így arról is részletesebb képet kapnánk, miként alakult az irodalomtanítás helyzete *Erdélyben*, a *Felvidéken* vagy a *Délvidéken*.

II.3.c. Konstruktivizmus és konstruktivista irodalomtanítás

Mindannak ellenére, hogy kezdetben és még napjainkban is jó néhány bírálattal kellett szembesülnie (vö. Brown és Campione, 1994; Moreno, 2004; Kirschner, Sweller és Clark, 2006; Alanazi 2016) – a kritikusok főként azt emelték ki, hogy megfelelő tanári irányítás, megfelelő vezérlés nélkül a tanulók könnyen frusztrálttá válhatnak, ami az elveszettség érzetét

keltheti bennük, illetve a bírálókat egy másik csoportja azt jelzi, hogy a tanulóknak szükséges valamilyen kézzelfogható, empirikus dologgal találkozniuk –, a konstruktivizmus az elmúlt időszak rendkívül fontos tényezőjévé vált. A korábbiakhoz képest radikálisan újnak és másnak ható (vö. *Glaserfeld*, 1995) pedagógiai paradigma, amely hazánk irodalomtanításában is fontos szerepet játszott az ezredfordulót követően, illetve fontos szerep jut neki ma is. Sokan úgy gondolják, a konstruktivizmus egy olyan jelentékeny diszkurzus, amely filozófiájával, bizonyos elméleti alapvetéseivel és módszertanának számos elemével egy 21. századi irodalompedagógia lényeges irányvonalát, meghatározó alapjait képezheti, amely által hazánk irodalompedagógiája képes fejlődni, vagy a dolgozatban említett terminusokhoz igazodva, általa a magyar irodalompedagógia elmozdulhat a posztmodern irányba. Ugyanis a konstruktivizmus és az 1980-as, 1990-es években formálódó konstruktivista irodalomtudomány⁴ jó néhány helyen a posztmodern irodalomtanítási paradigma irányába mutat vagy legalábbis egy – a premodern irodalomtanítási paradigmát mindenképpen meghaladó – 21. századi, modern irodalompedagógia irányába.

Jelen dolgozatban nem kívánok részletesen foglalkozni a konstruktivista paradigma eredetével, filozófiájával és más fontos oktatási paradigmáktól való elkülönülésével, azonban lényegesnek tartom, hogy kiemeljem a diszkurzus néhány olyan főbb tényezőjét, amelyek az irodalomtanítás szempontjából is megkerülhetetlenek.

Az egyik legfontosabb konstruktivista fogalom az adaptivitás. A konstruktivista felfogás szerint egy megszerzett tudás akkor lehet adaptív, ha lehetővé teszi a megismerő fél – adott esetben a tanuló – számára azt, hogy miként, miféle hasznos formában tud általa alkalmazkodni saját környezetéhez, ettől függ az adott tudás megmaradása, túlélése is. Tehát nem az számít, hogy valami igaz-e vagy hamis, ez teljesen mindegy is az adott egyén számára, amíg meglévő tudása adaptívnek mondható és nem okoz problémákat, ellentmondásokat a mindennapi életében. Sajnos az iskolában a legtöbb esetben a tudás megszerzése nem történik meg autentikus módon, nagyon sokszor megfigyelhetjük azt, hogy belső motiváció nélkül, csupán a jó jegyekért történik meg a tanulás, ezáltal pedig az adaptivitás nem belső igényből születik, hanem külső motivációs kontextushoz igazodik, ami nem túl biztató az egyén számára a jövőt tekintve.

⁴ Sok meglátás szerint maga a konstruktivista irodalomtudomány lényegileg inkább csak egy szemlélet, ami annyit tesz, hogy művelői konstruktivista szemmel tekintenek az empirikus irodalomtudományra, ugyanakkor a könnyebbség kedvéért a továbbiakban mint konstruktív irodalomtudomány hivatkozom rá.

Az egyik legalapvetőbb magja a konstruktivista paradigmának a tudás megteremtődésének újszerű felfogása, hiszen a korábbi paradigmák ellenében, amely a tudás létrejöttét egy közvetítődési folyamat által gondolta el, addig a konstruktivizmus szerint a tudás létrejötte nem egy elraktározó folyamat eredménye, hanem az individuum saját magában hozza létre, konstruálja a tudást, ami egy személyes és aktív jelenség. Ez tulajdonképpen egy értelmezési folyamat, a megismerő fél értelmezi a hozzá eljutó információkat és megkísérli azt hozzákötni kialakult tudáskonstrukciójához. Ilyen értelemben tehát kialakult konstrukcióink, meglévő tudásunk vezérel bennünket, ezért kiemelkedő jelentősége lesz a különféle analógiáknak és hasonlóságoknak.

Ebben a személetben a pedagógus szerepe igen jelentős mértékben megváltozik, hiszen nem mint valamiféle médium van jelen, aki által vagy akin keresztül egyfajta abszolutizált tudás átszűrődik, és aki így közvetíti, átadja, leadja a tudást és az ismereteket a tanulóknak. Sokkal inkább valamiféle facilitátor szerepben van, aki hozzásegíti a tanulókat a sikeres konstrukciós folyamatokhoz, a konceptuális váltásokhoz, amikor az új információ zavartalanul képes beépülni a meglévő konstrukcióba vagy éppen segíti az információ és a meglévő konstrukció közötti ellentmondás feloldását. További lényeges, a pedagógusokkal kapcsolatos motívum, hogy míg a hagyományos pedagógiákban egységes tantervek alá rendelődnek a pedagógusok, addig a konstruktivista elképzelés éppen fordítva látja ezt a területet. Az oktatás tartalma, eszközei és módszerei valós pedagógiai szituációkban formálódnak, tulajdonképpen a tanulók hozzák azt létre a pedagógus segédkezésével. Ebben a folyamatban – mint ahogy magában a konstruktivista tanulásfilozófiában is – kulcsszerepe van az előzetes tudásnak (*Nahalka, 1997a, 1997b, 1997c, 2002*).

A konstruktivizmus ezen alapfogalmai, motívumai nem pusztán az irányzat alapvető beállítódásait határozzák meg és adják ezáltal belső filozófiájának legmélyebb struktúráit, de jól láthatjuk, hogy az állítások szépen összezsengenek a posztmodern irodalomtudományi paradigmával is. További összevetésre adhat okot az, hogy akár a posztmodern irodalomtanításban, úgy a konstruktivizmusban is van egyfajta megfoghatatlanság, hiszen nem beszélhetünk olyan összefüggő, a teljesség igényével megfogalmazott keretrendszerrel, amelyből kinőhetne valamiféle olyan egészes módszertan, ami konkrét és könnyen megragadható a pedagógusok számára. A meghatározott pedagógiai módszerek és eljárások helyett sokkal inkább egy konstruktivista pedagógus-hozzáállás megteremtődése lehet az egyik központi cél, azaz – s ez autentikus módon illeszkedik a konstruktivizmus filozófiájához is – a pedagógiai szituációk, a tantárgypedagógiai sajátosságok konstruktivista irányból történő koordinálása (vö. *Kiss, 2009*). Ennek ellenére azonban a konstruktivizmus számos olyan

gyakorlati, módszertani elemet dolgozott ki, amelyek jól alkalmazhatók a mindennapi pedagógiai szituációkban. Olyan alapelvek ezek, melyek szintén jól igazodnak a posztmodern irodalomtanítás-felfogáshoz.

Ahogy már említettem, kiemelt jelentőséggel bír az, miszerint a pedagógusoknak figyelembe kell venniük a diákok meglévő tudását, hiszen az új ismeretek megszerzése, feldolgozása ezen a már meglévő bázison fog zajlani. Ugyanakkor azzal is tisztában kell lennie a tanároknak, hogy minden gyerek, minden tanuló előzetes tudása más és más. Ehhez szorosan kapcsolódik egy másik lényeges alapelv, a differenciálás, amelynek elősegítése érdekében fontos feloldani a hagyományos pedagógiai kultúrában meglévő frontális tanulásszervezési formát és nyitni a kooperatív technikák, projektmódszer stb. felé.

Lényeges a konceptuális váltások elősegítése, a naiv elméletek, értelmezői keretek feltárása. Ez komoly feladat, hiszen a naiv elméletek mélyen befolyásolják és meghatározzák az értelmezést, a konceptuális váltás elősegítéséhez szükség van tanári irányításra, motiválásra, jól irányított kérdésekre. Ezek csak akkor valósulhatnak meg autentikus módon, ha a tanulók a megszerzett tudást fontosnak feltételezik, amihez pedig az szükséges, hogy azt össze tudják kapcsolni az élettel, alkalmazni tudják a mindennapi szituációkban.

Végül pedig nagy jelentősége van a tanulói aktivitásnak, öntevékenységnek, a belső motiváció megteremtődésének és fennmaradásának, a dolgok felé való kritikus odafordulásnak (*Nahalka, 1997c; Pethőné, 2005*).

A konstruktivista pedagógiai irodalomtanításba való integrálására történtek már kísérletek. Ezek közül minden bizonnyal a legátfogóbb ilyen munka *Pethőné Nagy Csilla* (2005) *Módszertani kézikönyve*, amely összefoglalja a konstruktivista paradigma lényegi vonásait, értelmezi mindezt az irodalomtanításon belül, számos olyan módszert sorakoztat fel, amelyek a tanítási folyamatban jól alkalmazhatók, illetve szól az úgynevezett RJR-modellről (ráhangolódás-jelentésteremtés-reflektálás), amely nem csupán az irodalom, de a többi tantárgy szempontjából is működőlépes lehet, és amely szintén egy befogadóközpontú, 21. századi irodalomtanításnak lehet az alapja. Úgy gondolom, ez a könyv jelentős mértékben hozzájárult az RJR-modell hazai meghonosodásához.

Azt láthatjuk, a kortárs hazai irodalompedagógia és a posztmodern irodalomtanítási paradigma szempontjából sem kerülhető meg tehát a konstruktivista pedagógia, hiszen ezek jó néhány ponton kapcsolódnak egymáshoz, és a konstruktivizmus döntően befolyásolhatja majd a magyarországi irodalomtanítás formálódását.

A továbbiakban a konstruktivizmus kapcsán érdemes még megvizsgálunk az úgynevezett konstruktivista irodalomtudomány sarkalatos pontjait, amelyek szintén

összefüggésbe hozhatók a posztmodern irodalomtanítási paradigmával. Hazánkban 1993-ban a *Helikon* (ma *Irodalom- és Kultúratudományi Szemle*) egyik száma foglalkozott a kérdéskörrel. Fordításban közölte a konstruktivista irodalomtudomány legjelesebb „képviselőinek” tanulmányait, amelyek alapján összeállítottam az alábbi elemzésemet.

A konstruktivista irodalomtudomány szerint a tudás és a megismerés fogalmaival kapcsolatban nem az objektivitásnak kell kulcsszóként szerepelnie, hiszen semmiféle megismerés és semmiféle tudás nem abszolutizálható (*Schmidt, 1993a*). Sokkal inkább magára a megismerésre, a megismerés folyamatszerűségére kell rákérdeznünk, illetve arra, hogy miben is áll az ember tudása. Ez a gondolat többek között az oly sok évszázadon át uralkodó arisztotelészi művészetfelfogást kérdőjelezi meg. *Arisztotelész* (1994) abban látta a művészet lényegét, hogy általa másolható, konkretizálható egy embert körbevevő objektív valóság, s a művészetnek minél hívebben, minél pontosabban kell ezt a valóságot lemásolnia (utánzás = mimézis), hiszen ezáltal pontosabb képet tud kapni a világról. Így a művészet egyik legfontosabb célja a létező világ megismerése. Ez a felfogás szöges ellentéte nem pusztán a konstruktivizmus művészetfelfogásának, de az irányzat belső filozófiájának is. Ugyanis a konstruktivizmus szerint a megismerés nem valamiféle objektív valóság leképezése, épp ellenkezőleg, valaminek a konstruálása, amit aztán valóságként ismerünk el (*Schmidt, 1993a*). Mindez a különbözőség természetesen nem jelenti azt, hogy e két művészetfelfogás harcot kellene, hogy vívjon egymással. Azért emeltem ki példaként az arisztotelészi felfogást, mivel a mai napig uralkodó elképzelés. Valamint egyáltalán nem hiszem azt, hogy az egyik vagy másik javára igazságot kellene szolgáltatnunk, ugyanis abszolút válaszok feltehetően nem léteznek annak a kérdésnek az eldöntésére, mi is a művészet. Talán éppen a sokféle felfogásban található meg minden egyén számára valamiféle lényege, és a konstruktivista felfogás sem abszolutizál, pusztán másabb perspektívákat villant fel, mint amikhez hozzászoktunk.

Tudjuk, hogy a 20. század második felében a művészetekben bekövetkező posztmodern fordulat számára a nyelv válik az egyik központi kérdéssé, s ezt a nyelvet sokkalta másképp értelmezi, mint korábban. A posztmodernben a nyelvi relativizmus lesz az egyik kulcskérdés, valamint előtérbe kerül a szövegek poétikai megformáltsága. Úgy gondolom, egy posztmodern irodalomtanítási modellbe, a nyilvánvalóan elsősorban ide kíváncszó, *Derrida* nevével fémjellezhető dekonstruktivista iskola mellé, a konstruktivizmus is odailleszthető, hiszen a nyelviség, a nyelv kérdése nála is kiemelkedő pozícióban kap szerepet, noha teljes mértékben felrúgja a hagyományos kereteket, amennyiben a nyelvről, illetőleg a kommunikáció aktusáról értekeznek. Szerinte a beszélő, feladó fél közölni kívánt tudattartalmait ugyan szöveggé kódolja, azonban maga a tudattartalom, gondolat nem kerül a szövegbe. A befogadónak, vevőnek lesz

majd meg a lehetősége arra, hogy valamiféle gondolattartalmat építsen fel/konstruáljon a szövegre (*Odorics, 1993*). Ez a felfogás nem csupán a szóbeli kommunikációs helyzetekre értendő, de óriási jelentősége van az írott kommunikációban is, ilyen szempontból pedig a műalkotások befogadása kapcsán. Hiszen, míg egy pozitivista iskola lehetetlennek tartja azt, hogy az interpretációs aktus során az értelmezés köréből kihagyjuk a szerzőt, addig a konstruktivista iskola – ezzel rokonságot mutatva 20. századi irodalomtudományi iskolákkal, mint például hermeneutika – a szerzőiségre egyáltalán nem fektet hangsúlyt vagy csupán olyan mértékben, ami az értelmezés folyamatát nem befolyásolja. Tehát azt láthatjuk, hogy a befogadó, az értelmező válik kulcsfigurává, illetve – ahogy azt már fentebb jeleztem – itt is a megismerési folyamaton lesz a hangsúly, azon, ahogyan a jelentéseket a szubjektum konstruálja.

Sosem kell tehát a művekben valamilyen rejtett jelentéstartalomhoz hozzájutnunk, sugalmazott jelentéstartalmakat feltárnunk, igazságot, abszolút tartalmakat keresnünk, hiszen az értelmezés szempontjából ez lényegtelen. Maga az értelmezési folyamat válik lényeggé, és az, hogy a folyamat során a befogadó hogyan épül, azaz mely értelemstruktúrákat tud hasznossá tenni saját maga számára. Mondhatnánk úgy is, „mivel csak interpretációk sorozatán át lehetséges hozzájutnunk beszélgetőtársunk gondolati tartalmához, így azt sosem lehetséges megtudnunk, hogy valójában” mit is gondol (*Odorics, 1993*).

Sőt, a konstruktivista iskola egészen odáig merészkedik, olyan, a hagyományos deskriptív grammatikák számára nyilván eretneknek ható, gondolatot fogalmaz meg, mely szerint a nyelv révén egyáltalán nem történik információközvetítés, a nyelv funkciója, hogy az egyént orientálja, annak kognitív tartományán belül (*Schmidt, 1993b*).

Noha igen változó, hogy melyik országban mik azok a folyamatok, amelyek az adott nemzet irodalomtanítását meghatározzák (vö. Gordon Győri, 2006), az mindenféleképp kimondható, hogy az irodalmi szövegek elemzése, azaz interpretációja, az osztálytermen belüli munkák egyik leglényegesebb eleme, s végső soron az irodalomtanítás sodrában a szövegek megkerülhetetlen tényezők. Ha az interpretációról íródott konstruktivista álláspontot vizsgáljuk, olyan lényegi ellentmondások merülhetnek fel bennünk eddigi tapasztalataink ellenében – a nyelvről alkotott felfogáshoz hasonlóan –, hogy azt mondhatjuk, a modern irodalomtudományi iskolák és a konstruktivista álláspont között az interpretáció tekintetében semmilyen egyetértés nincsen. Valóban egészen máshová tolódnak a hangsúlyok a fogalommal kapcsolatosan, sőt, ha beszélhetünk az interpretáció fogalmi jelentése kapcsán ontológiai háttérrel, szintén összeegyeztethetetlenek a vélemények. Mindemellett azonban van néhány olyan pont, ahol rokonságot láthatunk az ellentétes beállítódások között.

A konstruktivizmus számára az interpretáció, hasonlóan a nyelvhez, központi kategória. A konstruktivizmus szellemében munkálkodók úgy tartják ugyanis, hogy minden egyes élő rendszer – ahogy mi magunk is azok vagyunk – operacionálisan zártnak tekinthető, és éppen a zártság miatt kerül az interpretáció kiemelkedő pozícióba, hiszen

„a külső világ hatásai csak interpretációk sorozatán keresztül jutnak el a megismerő tudatba, így a megismerés során képződő minden világ-modell attól függően jön létre, hogy a külvilág ingerei milyen interpretáció-soron haladnak át, hogy miképpen dolgozza fel a külvilág hatásait a külvilág megismerésére törekvő személy. Ezt az interpretáció-sort a megismerő szubjektum fiziológiai felszereltsége (milyen receptorai vannak: pl. milyen a szeme) és szocializáció-története (milyen kulturális kódokkal rendelkezik: miként látatják vele a világot a tradíciók) határozza meg. (Odorics, 1993, 4. o.)

Ahogy az már fentebb a nyelv kapcsán kifejtésre került, a konstruktivista elmélet szerint az interpretáció kapcsán a befogadóra, értelmezőre helyeződik a hangsúly – ezzel is rokonságot mutatva más modern irodalomtudományi iskolák elgondolásával –, illetve azáltal, hogy a befogadó nem készen kap meg egy szövegjelentést, hanem ő maga konstruálja azt tudatában, a szöveg maga is a befogadóé (Odorics, 1993), ha úgy tetszik, a jelentésteremtés szempontjából befogadói terméknek tekinthető. Ebben az értelemben pedig – s itt ugyancsak a modern iskolákkal láthatunk kapcsolatot – egy-egy interpretáció nem pusztán az egyént építő tudattartalmak konstruálása, hanem adott esetben akár új szövegek létmódjaként is feltételezhető, de éppen ez lesz az a pont, ahol a konstruktivista elgondolás élesen elkülönül a többitől.

Míg van néhány olyan nézet, melyek szerint az irodalomtanítás valójában interpretációk, szövegolvasási stratégiák tanítása (Arató, 2006), a konstruktivizmus ezt a felfogást zsákutcának gondolja. Rusch (1993) vélekedésében a különféle irodalomtudományi iskolák megpróbálják hasznosnak beállítani az interpretáció lehetőségét – egyfajta „didaktikai eszközként értékelve” azt –, hiszen általa fejleszthető a kommunikáció, az értékítélet, a véleményalkotás képessége stb., tehát csupa olyan kategória, amely az egyén társadalmi hasznossága szempontjából megkérdőjelezhetetlen. Azonban a konstruktivista álláspont szerint az interpretáció „enciklopédikus-additív” voltával gátolja a „kognitív rendszereket” abban, hogy bennük általános sémák, úgynevezett „gazdaságos tudásstruktúrák” létrejöhessenek, éppen ezért nem lehetséges egy olyan folyamat, melynek eredményeképpen megteremtődhetne

valamiféle értelmezői módszeregyüttes. *Rusch* (1993) szerint az interpretáció hagyományos elgondolása, illetve az interpretációba vetett feltétlen hit a tanítási folyamatban, az osztályterekben paradox szituációt eredményez, mivel a tanulók az értelmezési eszköztáruk létrehozásában és bővítésében egy tanár által birtokolt interpretációs bázisra vannak utalva. Így olyan eredendő folyamatok indulnak be, amelyek a későbbiekben a tanulók és a tanár szempontjából is kizárják, de legalábbis erősen csonkítják a szubjektivitás lehetőségét. Az irodalmi szövegek értelmezését középpontba helyező irodalomtudomány csupán az értelmezések halmazát tágítja, nem pedig „cselekvéslehetőségeinket”, amelyeknek egyike éppen irodalmi művek értelmezése volna. A konstruktivista irodalomtudománynak – s így az én értelmezésemben egy konstruktivista irodalompedagógiának – az egyik elsőleges feladata, hogy saját magunk számára tárja fel és tegye világosabbá „gondolkodás- és cselekvésmódjainkat”, hogy ezek aztán alkalmazhatóak legyenek ne pusztán az irodalmi jelenségekkel kapcsolatban, hanem „az individuális autopoiezisben és a szociális partnerekkel való együttélésben” egyaránt (*Rusch*, 1993).

Láthatjuk tehát, hogyha ontológiájában, eredete szerint az interpretáció fogalma teljességgel más is a konstruktivista felfogásban és a modern iskolák elgondolásában, a teljes különbözőség nem állítható, hiszen tartalmi szempontból néhány dologban találhatunk egyezést. S még ha beszélhetünk is konstruktivista és általános értelemben vett modern (hermeneutikai) irodalomtudományi koncepciók szembeállításáról (*Hauptmeier* és *Rusch*, 1993), az a meglátásom, az osztálytermi irodalomtanítás gyakorlatába mindkét, sőt, minden elgondolás párhuzamosan beépíthető hasonlóságaik és különbözőségeik mentén.

II.4. A pozitívista irodalomtanítási örökség áthagyományozódása

II.4.a. A történetiség előtérbe kerülése

Ahhoz, hogy megértsük a magyar irodalom tanításának helyzetét a közoktatásban, együtt kell azt vizsgálnunk annak felsőoktatásbéli helyzetével. A 19. század második feléig a nyelv- és irodalomoktatásban kialakult retorikus szemléletet – amely magában foglalta a grammatikához kapcsolódó verstant és poétikát – felváltotta a történeti szemlélet, a történeti anyag oktatásának elsődlegessége. Elengedhetetlen szerepe volt ebben a váltásban *Toldy Ferenc* személyének, hiszen amikor a magyar tanszék vezetője lett, elkülönítette egymástól a magyar nyelv és irodalom tárgyalását, s székfoglaló beszédében kijelentette, hogy ő a magyar nyelv és irodalom történetét akarja tanítani (*Margócsy*, 1997).

Egy rövid ideig még élt és hatott az a szemlélet, amely a romantikának köszönhetően teljesebben ki hazánkban, s amely az irodalmi alkotásra esztétikai alkotásként tekintett, annak nyelvi felépítettségét, nyelvhasználatát helyezve fókuszba. Azonban ez a tendencia hamar feloldódott az irodalomban, kezdetét vette egy mindent magába olvasztó történeti szemlélet kibontakozása (Margócsy, 1997). Jól mutatja ezt az az 1879-ben kidolgozott gimnáziumi tanítási terv, amely általános célmeghatározásában – azon túlmenően, hogy lényegében kettéosztja a magyar tárgyat irodalomra és nyelvtanra – az irodalomtanítás fő feladatát a magyar irodalom fejlődésének ismertetésében látja a művek olvasásán keresztül, kiegészítve azt különböző esztétikai alapfogalmak tisztázásával.

A gimnáziumi tanítási terv szerint az első három évben az elbeszélő prózai és költői olvasmányok voltak túlsúlyban, kiegészülve népmondákkal, magyar történeti mondákkal és klasszikus mítoszokkal. Negyedik osztályban a *Toldit* olvasták. Majd különféle műfaji alapfogalmakkal foglalkoztak, mint például balladák, románcok. Nyolcadikban a magyar irodalom fejlődéstörténetét tárgyalták. Érettségi évében a magyar irodalom fejlődésének áttekintése volt a központi feladat, amely egyfajta ismétlő jelleget is kapott. A régi irodalmaktól Berzsenyiig tekintették át az anyagot, kiegészítve azt az újabb irodalmi törekvések és jelenségek, valamint főbb irányzatok tárgyalásával (Sipos, 2006).

Érdekesség, hogy az *Entwurf* bevezetésekor semmiféle tankönyv nem állt a tanítók rendelkezésére, amelyet felhasználhattak volna az oktatási folyamatban. Arany János is *Toldy Ferenc* két könyvét használta, amelyek frissen jelentek meg (*A magyar nemzeti irodalom története, A magyar költészet története*). Ezek a könyvek *Toldy* sajátos értékítélete alapján dolgozták fel az irodalmat. Ezt az értékítéletet Arany nem osztotta teljességében, ráadásul saját koráig ki akarta tágítani a tárgyalandó szerzők és művek körét, így új könyvet állított össze diákjainak. A legújabb kor irodalmának tárgyalása Arany János könyvének számottevő részét képezte, s többek között olyan alkotókat emelt be ide, mint *Berzsenyi Dániel, Kölcsey Ferenc, Vörösmarty Mihály, Petőfi Sándor, Tompa Mihály, Kemény Zsigmond, Jókai Mór*. Bár sok lényeges elemben eltért *Toldy* és Arany irodalomfelfogása, abban azonban egyetértettek, hogy a romantikus korszak irodalomfogalma szerint mindketten a nemzeti szellem kifejeződését keresték elsősorban a műalkotásokban, illetve magában az irodalomban (Sipos, 2003).

Az 1883-ban elfogadott új középiskolai törvény nem hozott jelentősebb változást a közoktatásban, noha a gimnáziumi irodalmi tananyag összetétele, illetve a tananyag mennyiségének kérdésköre már ekkor heves viták alapjául szolgált (Sipos, 2006).

Az irodalmat történetileg, történeti dokumentumként képzelték el és fogták fel, ilyen szellemben használták az irodalmi szövegeket az egész (nem irodalmi) magyar történelem

dokumentumaként és illusztrációjaként, s az irodalmi tananyagot tematikusan állították össze. A fő motívum, amely szervezte a tananyagot, az volt, hogy miről, mely történelmi korszakról szól tulajdonképpen az irodalmi mű (amely más korszakban született). A történelmi téma garantálta az adott mű történetiségét. Így az irodalom itt öltötte magára elsőként a szolgálóleány ruháját, funkciója pusztán illusztratív volt, a történelem jobb és pontosabb megismerésére szolgált (*Margócsy, 1997*).

II.4.b. A pozitivista gondolkodás megerősödése

Irodalomtanításunk valamilyen formában sokszor felhasználta a különféle irodalomtudományi iskolák által felkínált lehetőségeket, stratégiákat. Így elmondható, hogy az irodalomtudomány közvetve folyamatosan hatással volt az iskolákban zajló oktatásra. Az irodalomtudományban – és ezzel együtt az oktatásban is – gyakran megjelenik egy hármas fogalomrendszer, a szerző, a műalkotás és a befogadó kategóriái. A 19. századtól a 20. századon keresztül a különféle irányzatok megegyeztek abban, hogy használták ezt a fogalomhármast, noha lényegi elkülönülésük is éppen ezt érintve volt megragadható, tudniillik abban, hogy az interpretáció során éppen melyik tényezőre helyeződött a legnagyobb hangsúly.

A magyar irodalomtanítás sokat merített a késő pozitivista gondolkodás azon nézeteiből, melyek a műalkotás lényegét többek között a szerzői intencióban keresték. A 19. században egyre kidolgozottabbá váló irodalomtanítási rendszereknek a pozitivista gondolkodás szerves részét képezte, melynek jelenléte még a mai irodalmi tudatban is megfigyelhető (*Bókay, 2006*), hazánkban pedig talán még erőteljesebben van jelen.

A pozitivista iskolából táplálkozik az a genetikus elemzési modell, amely a 20. században a leginkább elterjedt Magyarországon. A genetikus értelmezés perspektívájában a műalkotás okozatként van jelen, amelyet valamilyen külsődleges ok hívott létre (életrajz, történelmi események). Az interpretációnak az okok feltárására kell irányulnia, hiszen, ha az okokat megértjük, az okozatot is érteni fogjuk. Mindez a gondolkodás odáig vezetett, hogy gyakran a műalkotások leglényegibb sajátosságát nem vették figyelembe, mégpedig azt, hogy műalkotások kapcsán esztétikai képződményekről kell beszélnünk (*Szentesi, 2008*).

Az iskolákban a művek megtanulása és formai összetevőinek vizsgálata mellett döntő jelentőséget kapott az életrajznak és a korrajznak az ismertetése és feltárása is, amely tehát az értelmezés szempontjából is kulcsfontosságúvá vált. A műalkotás jelentését a genezisben kellett keresni, megértéséhez történelmi háttérrel, vagyis a születésekor feltételezhető tanulságos, nagyszerű múltat kellett tisztázni (*Bókay, 2006*).

„Ez az irodalomtudományi gondolkodásmód rendkívül hatásos volt, és minden anakronizmusa, elavulása ellenére erős hatása van ma is. Az ok egyrészt az, hogy ez volt az első valóban tudományos kidolgozottságú irodalomtudományi modell és tanítási mód, azaz egyfajta ősképként maradt fenn. A másik talán lényegesebb ok az, hogy ez a modell a mindennapi jelentésérzékelés ismert és sokat gyakorolt mechanizmusát követi, tehát a minden olvasónál kéznél lévő, ismert jelentésdekódolási stratégiára épül. Harmadik oka a filológia erős jelenlétének az lehet, hogy Magyarországon több okból a szokásosnál is erősebb volt a pozitivista filológia [...] gondolkodásmódja.” (Bókay, 2006, 32-33. o.)

Mindeközben a világban az iskolákban oktatott klasszikus humán tudás mellett egyre inkább megerősödött a természettudományok oktatása, fontossá vált a szociológia és az élő nyelvek megismerése. A jelentős világszerte történő változás (például az ösrobbanás elmélete, Freud és Jung emberképe) az irodalomtanításra is nagy hatással volt. A fentebb már említett három kategória közül a szerzőről egyre inkább a szöveg irányába helyeződött a hangsúly. A közoktatás egyik legfontosabb elemévé a szöveg dekódolása, s ezzel párhuzamosan maga az interpretáció vált. Az irodalomtudományban is egyre inkább háttérbe szorult a pozitivista gondolkodás. Mindezen folyamatok éppen ellentétesek voltak azzal az általánosnak mondható magyarországi gyakorlattal, amely a romantikára épülve az irodalomban a nemzeti néplélek kiteljesedését kereste (Sipos, 2003).

II.4.c. Irodalomtanítás mint ideológiák kiszolgálója

Noha a 20. században Európa nyugati országaiban az irodalomtanításban a történetiség és a szerzői intenciók helyét átvette a szövegközpontúság, a műalkotásokat mint esztétikai képződményeket vizsgáló oktatás elve, Magyarországon a század túlnyomó részében az irodalomoktatás alapelveit nem nyelvi-esztétikai szempontból határozták meg, hiszen mindig valamilyen ideológia tartalmi kiszolgálása volt a cél (Margócsy, 1997). Bár 1924-ben egy nagyszabású kulturális reformprogram keretei közt elfogadták a Klebelsberg Kunó nevével fémjelzett középiskoláról szóló törvényt, de a szabályozás döntően egy 19. századi kultúrafogalomra épült és az irodalom lényegét még mindig a nemzeti szellem, nemzeti karakter kiteljesítésében látta (Sipos, 2006).

Trianon és az 1920-as években megjelenő nacionalista mozgalmak szemléletei egyre inkább beágyazódtak az oktatási rendszerbe. Ennek következménye az lett, hogy az 1927-es törvény kimondta, a nemzeti történetiség közvetítésének jegyében az irodalmi-esztétikai nézetet fel kell függeszteni. Így az irodalom egyik legfőbb feladata a politikai-erkölcsi példaadás sulykolása lett, melynek következtében például az írórsok, írói szerepvállalások elsőbbséget élveztek a művekkel szemben (*Balogh, 2017*).

Mindezeknek köszönhetően az 1938-as törvény a magyar irodalom tantárgyat nemzeti tárgyként definiálta – többek között a történelem, földrajz, gazdaságtan, nyelvtan mellett –, s a nevelési és oktatási célját nyíltan a nemzeti történetiség, nemzeti önismeretre nevelés jegyében fogalmazta meg (*Margócsy, 1997*).

Az 1948-as év után a rendszer a művészetek számára az úgynevezett szocialista realizmust szabta meg követendő irányzatként, amely a marxista esztétika égise alatt működött. A szocialista realizmus három alapfogalmat határozott meg, amelyeknek beemelése az irodalomba – s így az oktatásba is – kötelező érvényű lett. Ez a három fogalom a realizmus, a népiség és a pártosság volt. Fontos volt számára a történetiség, a nagy történelmi fordulópontok, az arra érdemes írórsok bemutatása. Kapóra jött tehát számára az a pozitivizmusból visszamaradt irodalomfelfogás, amelynek egy részét az 1920-as években is előszeretettel használták fel az oktatásban.

A korban az irodalmat – a társadalomhoz hasonlóan – egy fejlődő rendszerként fogták fel, az oktatásban pedig ennek a fejlődési folyamatnak a sarkalatos pontjait kívánták kiemelni az adott korban, társadalmon, embereken keresztül bemutatva. Mindenekelőtt azonban az irodalom nevelőerejét a szocialista ember kimunkálásában szerették volna hasznosítani (*Sipos, 2003*).

Az ideológiai alapvetésű irodalomtanítás feloldódása egy 1978-ban kiadott hivatalos dokumentum által – *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve* – kezdett feloldódni. Ez a dokumentum ugyan változatlanul a marxista-leninista világnézet kialakítását tekintette az irodalomoktatás elsődleges feladatának, azonban ki akarta használni az irodalomnak azon lehetőségeit, amelyek segítik az egyént a világ megismerésében. Ezenfelül pedig elismerte, hogy az irodalom egyik lényeges funkciója az, hogy esztétikai élményt képes nyújtani a művek által (*Sipos, 2003*).

II.5. Az irodalomtanítás etikai és esztétikai perspektívái a századfordulón

A századfordulón az élet jelentős területei dinamikusan formálódtak és változtak, nem történt ez másképp az iskola kapcsán sem. Az iskola által betöltött hagyományos funkciók mellett egyre inkább felsejlettek olyan irányvonalak, amelyek kezdetben ezen hagyományos struktúrák kibővüléseként voltak értelmezhetők, később pedig elkezdtek megbontani ezeket a korabeli funkciókat. Sokan írtak arról, hogy az iskolának egyre inkább az élet felé kellene nyitnia, tehát a képzés tartalmát és formáját illetően olyan változásokat kellene eszközölni, amelyek az intézmény falain belül történő munkát életszerűbbé teszik, s jól használható, a társadalomban is adaptálható tudást nyújtanak a gyerekeknek. Különösen fontos volt ez a népiskolák tekintetében. Nem országspecifikus jelenségről van itt szó, hiszen a 19. század második felében az egész oktatásügyben egy olyan paradigma kezd el formálódni, amely – a különböző reformpedagógiákkal kiteljesedve – a 20. században meghatározza a fejlett világ oktatási struktúráit.

Az irodalomoktatás számára releváns, de az oktatás egész szerkezetére vonatkoztatva is kézzelfogható példát szolgáltatott erre Magyarországon az 1899-es év, mikor is *Wlassics Gyula* vallás- és közoktatásügyi miniszter elrendelte, hogy az iskolákban több területen is jelenjen meg a művészeti oktatás irányvonala. (*Mosdóssy*, 1899)

Sokan az iskolát többé nem egy zárt képződményként, elzárt világgként fogták fel, amely idegen mindenféle társadalmi tevékenységtől, hanem éppen fordítva. Ilyen szempontból pedig a pedagógus egyik leglényegesebb feladatának tartották, hogy ne elmaradott szellemiségben képezze a gyerekeket, hanem készítse fel őket a való életre. Tehát azt vallották, kapjon a gyerek olyan tudást, amely praktikus és gyakorlati, amelyet a való életben is tud alkalmazni, amely hasznosnak bizonyul az egyén fejlődése és a társadalom megfelelő működése szempontjából. (*Új idők, új eszmék, új törekvések*, 1901) Lényeges volt továbbá, hogy – bár számos új eszme bontakozott ki és terjedt éppen –, az iskolának pártatlannak kellett maradnia, meg kellett őriznie egy olyan jelleget, hogy továbbra is független szellemi műhelyként tekinthessenek rá.

Kiemelt fontossággal bírt az, hogy a természettudományos világszemlélet hassa át az iskola légkörét. Mint ahogy azt fentebb jeleztem, a természettudományos gondolkodás fontos szempontként jelenik meg az 1905-ös tantervben. Úgy tartották, a gyerekek életből vett, valós dolgokkal ismerkedjenek meg az órákon, a pedagógus pedig próbálja felébreszteni az „egyén szunnyadó képességeit.” (*Új idők, új eszmék, új törekvések*, 1901, 2. o.) Összességében tehát elmondható, hogy az iskolának szakítania kellett az addigi szemléletével, s ha „versenyképes” és megfelelően funkcionált kívánt maradni, valamilyen formában érvényre kellett juttatnia a

természettudományos elvet. Mindehhez az kellett, hogy az új eszmeiség ne pusztán az iskola falai között legyen megalapozott, az oktatási intézményeknek és a pedagógusoknak a szülők segítségére is szükségük volt. (*Új idők, új eszmék, új törekvések*, 1901)

Természetesen jó néhány olyan vélekedéssel is találkozhatunk, amelyek a természettudományos térhódítást elítélték, úgy gondolták, hogy az új eszmék mentén egy olyan világ konstruálódik, amely felbomlasztja a régi értékeket, az erkölcsöt, és az eddiginél egy érzelmileg egységesebb, kevésbé árnyalt társadalmat hoz létre. *Novák Mihály* (1903) kifejti cikkében azt, hogy a nevelés központi fogalma továbbra is az erkölcsösség, ennek érdekében szoros együttműködést kell megvalósítani a pedagógusoknak a szülőkkel. A közismereti tantárgyak túlsúlya, a felhalmozódott haszontalan ismeretek súlykolása éppen ettől a lényegi motívumtól téríti el a tanulókat, a tudásátadás a nevelés helyébe lép. *Somogyi Géza* (1913) a nevelés aktuális mozgalmait elemezve öt olyan szempontot vetett fel, amelyekről úgy gondolta, egy modern oktatási kontextusban mindenképpen meg kell jelenniük. Ezek a szempontok az alábbiak: 1. legyen elérhető a nyilvános köznevelés közköltésen mindenki számára, 2. gyermekjólét, 3. jelenjen meg a természettudományok szellemisége, 4. az iskola biztosítson szakszerű képzést, 5. az iskola – különösen a népiskola – fordítson kiemelt figyelmet a nőnevelésre.

Kettősség figyelhető meg az irodalom közoktatásbéli szerepének elgondolásában, illetve az egyes irodalomfelfogások között is. *Jókai Mór* (1896) hangsúlyozza, hogy továbbra is összefonódik a nemzeti költészet és a nemzeti közélet, ugyanakkor lényeges változás mutatható ki a költői szerep tekintetében. A költő felé már nem jelenik meg elvárásként a társadalom részéről az, hogy valamiféle próféta legyen, ennek ellenére mégis lehetséges irányokat kell felmutatniuk a nép számára, fontos, hogy a tudományokkal párhuzamosan a költészet is fejlődjön.

Kiemelt szerep jutott a korszakban bizonyos költőknek, akiket több helyen is mintaként említenek, és akiknek művei mércéül szolgálhatnak a tanórán. Egyértelműen ilyen központi költőfiguraként említhetjük *Petőfi Sándort*, akiről *Burián Albert* (1903, 2. o.) „a népies irodalom bimbójaként” ír, aki nélkül *Arany János* és *Jókai Mór* munkássága nem jöhetett volna létre abban a formában, ahogy ismerjük. Elsősorban az ő szövegeik alkalmasak arra, hogy a felnövekvő generációk számára identitásképző, erkölcsiséget megalapozó mintául szolgáljanak, illetve az esztétikai igényesség is fellelhető bennük. Úgy gondolta, ezzel párhuzamosan a pedagógusnak törekednie kell arra, hogy a silány ponyvairodalmat minél inkább visszaszorítsa a gyerekek mindennapjaiban. Volt olyan, aki ennél is tovább ment, és azt

hangsúlyozta, sajnos a tananyagban is vannak olyan szövegek, amelyek egyenesen undorítóak.
(Vass, 1902)

II.5.a. Az irodalomtanítás etikai dimenziója

Az 1890-es évektől kezdődően megsokasodott azoknak a nézeteknek a száma, amelyek valamiféle művészeti, s ezzel párhuzamosan esztétikai alapú nyitást kívántak az oktatásügy részéről, azonban továbbra is túlsúlyban maradt azon elgondolások köre, melyek nem pusztán az irodalomtanítás, de az egész iskolai nevelés legfőbb irányaként egy szilárd etikai rendszeren alapuló identitásfejlesztést jelöltek meg mint a nevelési-oktatási folyamat leglényegesebb motívuma.

Úgy gondolták, a költészet tanításának kiváltképp illeszkednie kell a vallási-erkölcsi nevelés körébe, hiszen egy-egy műalkotás nem pusztán a valóság egy bizonyos szeletének reprezentánsaként funkcionál, minden jó műben van valamiféle földöntúli magasztosság, valamiféle fennkölttség. A pedagógus feladatának pedig legfőképp azt tételezték, hogy ezt a magasztosságot, a költemény isteni eredetét, ezáltal pedig a jó műalkotás szintiszta etikai eredetét villantsák fel a gyerekek előtt. (Molnár, 1896) Egyfajta megkérdőjelezhetetlen, szilárd alapként tekintettek a morális töltetű nemzeti és vallási nevelésre, amely stabilitást adott a gyermeki szubjektumnak, képessé téve a tanulókat arra, hogy minden más információt erre támaszkodva fogadjanak be, dolgozzanak föl és sajátítsanak el. Nem pusztán az egyes individuum számára volt ez fontos, hanem az egész nemzet fennmaradását biztosította a közeli és a távoli jövőre nézve. Egyes vélemények szerint ahhoz, hogy mindez megvalósulhasson, három személy tevékenysége szükséges: a tanítóé, az íróé és a lelkészé. Mindezen személyek közül kiemelkedett a tanító szerepköre, aki a legfontosabb alapozó munkát végezte az iskola intézményén belül. Különösen fontos munka az, amit a tanító az irodalomoktatás területén végez, ugyanis az ilyen jellegű cikkek fogalmazói azt vették észre, hogy hazánkban sokaknál nincsen meg kellőképp az irodalom szeretete, vagy ha meg is van, nem tudják azt megfelelő módon értékelni. Nincsen olyan szilárd és rendezett irodalomtanítási rendszerünk, ahol az irodalomtörténet és a legfontosabb költők – főként *Petőfi Sándor* és *Arany János* – ne sikkadnának el. (Sipos, 1902)

Ennek a szemléletnek volt egy erőteljesen pozitivistá beállítódása, fontosnak gondolták a szerzőiséget, a költői-írói intenciót. Találkozhatunk ezzel például akkor, amikor *Sipos Andor* (1902) *Pósa Lajos Gondoljatok őseinkre* című költeményének lehetséges tanórai feldolgozását adja. Többször is kitűnik írásából annak a sugalmazása, hogy egy jó költeményt csak olyan

ember képes írni, akit a teremtő Isten felruházott valamiféle különleges képességgel. Ezen sugallatot pedig – megpróbálván közelíteni a gyerekekhez – hétköznapi példával is alátámasztja.

„Ugy-e Józsi fiam, mikor édesanyád valami jóféle süteményt tesz elétek, az csak úgy magától készül el? Ugy-e, hogy azt ízletesen, jól, csak egy abban jártas gazd'asszony tudja elkészíteni? Lássátok, ezzel a szép kis költeménnyel is így van ám!” (Sipos, 1902, 9. o.)

Majd tovább részletezi egy lehetséges óra menetét. Amit kiemel, hogy a költő életét minden körülmények között ismertetni kell a gyerekekkel. Sipos elmarasztaló kritikát fogalmazott meg a tankönyvek ügyében, az volt a véleménye, hogy számos új tankönyvre lenne szükség, amelyek az életút mentén épülnek fel. Fontosnak tartotta, hogy már elsőben történjen meg a gyerekek érzékenyítése az irodalom iránt, főként olyan mesék által, amelyek valamilyen erkölcsi példázatot tartalmaznak, lehetnek ezek akár állatmesék is. Ugyanakkor hézagpótlóként vélekedett egy olyan lírai vagy prózai mű népiskolában való megjelenéséről, mint a gimnáziumokban Arany János *Toldija*.

Ezen meglátásokat erősíti tovább Kovács Dezsőné (1907) *Petőfi Sándor* tanítása köré fonódó szövege, aki a különböző versek elemzése kapcsán abszolút a költőt állítja középpontba, és lehetőség szerint a legtöbb versbéli motívumot a *Petőfi-életrajz* alapján igyekszik magyarázni.

II.5.b. Egy esztétikai perspektíva lehetősége

Egyre többen gondolták, hogy már a népiskolában el kell kezdeni a tanulókat művészeti és esztétikai szempontból is rendszeresen fejleszteni. Néhányan úgy látták, ennek elsődleges terepe lehet a nagy múltú *beszéd- és értelemgyakorlatok* tantárgy, amely tantárgy alakulástörténetével Balogh (2017) már részletesen foglalkozott. Ezenfelül úgy tartották, a művészi nevelésben is kiemelkedő szerepe van a gyakorlati jellegnek, hiszen a bennünket körülvevő természet a példák kimeríthetetlen tárházát képes biztosítani. (Keményfy, 1899) Más tantárgyakat is említettek, amelyekben belül lehetőséget láttak az esztétikai szemlélet, így az esztétikai irányú nevelés megjelenésére. Tehát az esztétikát nem mint önálló tantárgy képzeltek el, hanem szimbiózisban más, erre alkalmas tárgyakkal, például a rajz, az irodalom vagy a történelem. (Vajliczky, 1914)

Mosdóssy (1899) is megerősítette, hogy az esztétikának tárgyyszerű oktatására nincsen mód, érvül hozva többek között azt, hogy tantervi szinten sem történt meg kísérlet erre soha, ennek pedig továbbra sem látta lehetőségét. Ugyanakkor ő is erősítette azt az elképzelést, miszerint az esztétikának a *beszéd- és értelemgyakorlatok* tantárgy keretein belül van a leginkább létjogosultsága.

Néhány írás az 1905-ös tantervet vette nagyító alá abból a szempontból, hogy az esztétika mennyire játszik benne fontos szerepet. Ezek szerint nem az a lényeg, hogy az iskola minél előbb szakemberekké képezze a tanulókat, hogy ők aztán egyre korábban a munka világában találják magukat. Nincsen szükség arra, hogy az iskola egy olyan felfogást tápláljon növendékeibe, miszerint a tudomány és a tudományos érték kizárólag pénz által mérhető. Sokkal inkább szükséges, hogy megtanítsák a gyerekeket arra, hogy a szépet a gyakorlatival és a hasznossal összhangba tudják hozni, tehát lássák meg azt, hogy számtalan dolog a világon, amiről nem is gondolnánk, esztétikai minőség szempontjából megítélhető. Ezáltal pedig nem pusztán maga a megítélt kategória kerül az egyén számára új perspektívába, hanem maga az egyén is mindinkább kiteljesedik az esztétikai vizsgálódás révén. Jó példa erre az alábbi idézet: „az iskola esztétikai nevelés nélkül, test szív nélkül és gép, melyből hiányzik az éltető elemet nyújtó gőzerő.” (*Schlosz*, 1905, 4. o.)

Számos cikk foglalkozott tehát az esztétikai nevelés kérdéskörével a századfordulón, azonban az írásokban felvetett lehetőségek inkább csak szigetszerűen teljesültek. Sokan érezték úgy, az esztétika továbbra is az oktatásügy fekete báránya, noha az egyik olyan szegmens, ami a leginkább alkalmas lenne arra, hogy ne pusztán az ízlést, de a lelket is formálja. Hiszen a szépnak a keresése készíti az embert arra, hogy ezt idővel ne pusztán a külső világban keresse, hanem önmaga felé fordulva egyfajta belső, erkölcsi szépséget is megtaláljon. (*Martos*, 1915a)

Martos (1915b) egy olyan lehetséges paradigmát mutat meg, amely az etikai és az esztétikai beállítódás egyfajta kiegyensúlyozását adja. Megjelenik így a tanítás lehetőségének, elgondolásának egy harmadik nagy egysége, mely a következőképp értelmezhető: az esztétika által a gyermek képes feltárni lényegi módon a természeti világ szépségeit, idővel fontossá válik számára, hogy kívülről befelé irányuljon a figyelme, ahol saját erkölcsiségére vetítheti ezt a szépet, s ha önmaga ebben kiteljesedett – az iskola világából kilépve –, a társadalom is részesül az ő erkölcsi szépségéből, ezáltal pedig nem pusztán az egyén tökéletesedik, hanem maga a társadalom, maga a nemzet is.

Nagyon fontos, hogy olyan művet kell választani a tanórán, amely közel áll a gyerekek aktuális lelki állapotához, tehát tartalmában, formájában és mentalitásában illeszkedik a tanulók életkorához és a sajátos történeti kontextushoz. A művek értelmezése nem pusztán egy

bensőséges lelki folyamatként elgondolt dolog, a szellemet is mozgósítani kell a siker érdekében. Természetesen mindemellett továbbra is szükséges a költői életút ismerete, illetve vannak olyan műalkotások, amelyek érthetetlenek, ha a pedagógus és a gyerek figyelmen kívül hagyják a szerzői intenciót. (Martos, 1915).

Kulcskérdés továbbá a társadalmi ízlés fejlesztése, ami szintén a népoktatás feladata. (Juhay, 1902) Az iskola ezidáig sajnos egyoldalúan nevelt, adott ugyan irodalmi műveltséget, azonban ez csupán száraz tananyag volt, így a gyermek hamar elfelejtette, nem indított el benne mélyreható változásokat. Mindez azért is lehetséges, mert a tananyag pusztán önmagában áll, a gyerek nem tudja azt sem más művészeti ágakkal összekapcsolni, sem esztétikailag értékelni, így a tudás nem képes lehorgonyozni a tanuló fejében. Ezért lényeges, hogy műértő közönséget neveljünk, a tanulóknak tisztában kell lenniük a művészeti céllal ahhoz, hogy megítéljenek egy műalkotást. (Alexander, 1907) Hogy esztétikai értelemben miként ítélünk meg egy műalkotást az attól függ, a befogadó az erkölcsi fejlettség mely fokán áll. Például a meztelenség nem erkölcstelen akkor, ha van funkciója, de az ember, aki pusztán az érzékiséget keresi egy ilyen alkotásban, erkölcstelennek mondható. (Alexander, 1907) Alexander Bernát szerint a társadalomban két szélsőség figyelhető meg a művészetekről való vélekedés kapcsán. Az egyik ilyen szélsőség szorosan kapcsolódik a romantika művészetfelfogásához, amely a szépnek a világot mindenek fölé helyezte, még Kant is azt írja, hogy csak a művészetben vannak lángelmék, a tudományban nincsnek. A másik szélsőség pedig a tudományos világszemlélet embere, aki a művészetet pusztán szórakozásnak gondolja. Ezt a két táborot kellene egymáshoz közelíteni a siker érdekében. (Alexander, 1907)

Nem pusztán a *Néptanítók Lapjában* találkozunk izgalmas elgondolásokkal az irodalomtanítás és az etikai-esztétikai irányvonal kapcsán, a *Magyar Pedagógiában* is számos izgalmas írás jelenik meg ebben az időszakban. Málnai (1892) fontosnak tarja, hogy a nyelvtant és az irodalmat mint külön tárgyterületet vizsgáljuk – ez nem jelenti azt, hogy a népiskolában külön képzelet el a nyelvtan és az irodalom tanítását –, illeszkedve így abba a narratívába, amelyről Margócsy (1997) ír az irodalomnak és a nyelvészetnek a 19. század második felében, az egyetemi szférában végbemenő eltávolodását illetően. Fontosnak tartja, hogy határozott célok jelenjenek meg egy-egy tanórán az irodalomoktatásban, valamint ezzel kapcsolatosan a népiskolai tantervnek határozottabb utasításokat kell adnia. A pedagógus feladatát legfőképp abban látja, hogy hatással tudjon lenni a gyermeki képzeletre, illetve ehhez a képzelethez mérten válassza ki a megfelelő műveket. A gyermekek a műalkotások kapcsán egyrészt más emberek jellemét és gondolkodását ismerik meg, másrészt pedig saját érzélemvilágukkal is szembesülnek. Hangsúlyozza, szükséges egy népiskolai kánon, az abban listázott szerzőknek

és műveknek meg kell jelenniük az olvasókönyvekben, illetve szükség szerint kommentárokat kell fűzni az olvasmányokhoz, hogy azok mankóul szolgáljanak a pedagógus számára.

Az irodalomtanítás fontosságára hívja fel a figyelmet *De Gerando Antonia* (1892), aki szerint hazánkban ez a terület a leginkább elhanyagolt az oktatásban. Nézetei illeszkednek abba a paradigmába – esztétikai által indukált erkölcsi –, amelyet fentebb tárgyaltam.

„Az irodalom tanítása csakis arra való, hogy leginkább elősegítse az egész tanítás valódi teendőjét, a *lelkeknek szellemi életre való ébredését*, minden növendéket saját geniusa, egyéni tulajdonai, saját én-je megteremtését, s az általános műveltség azon fokának elérését, mely azután az egész egyedet átjárja, valóban az övé lesz s belőle öntudatlanul is kisugárzik, minden beszédéből, minden mozdulatából, minden tettéből, élete minden percében.” (*De Gerando*, 1892, 295. o.)

A cikkek hangvételét tekintve már az első világháborút megelőző években felerősödik egy olyan narratíva, amely mindenekelőtt egy sajátos, nemzeti gondolkodáson alapuló etikát kíván az oktatás, így az irodalomtanítás középpontjába állítani.

II.5.c. Tanulásszervezés, módszerek

A tanulásszervezés és az iskolákban megjelenő módszerek alapján a századforduló irodalomtanítása meglehetősen egységes képet mutat. Sokak számára fontos, hogy az oktatásügy úgy formálódjon, miszerint a tanórán megszerzett ismeretek a gyakorlati életre vonatkoztatva is alkalmazhatók legyenek. Ez a lánynevelés területén is jelentkezett, úgy gondolták, akként kellene megszervezni a lányok oktatását is, hogy legyen valamiféle gyakorlati haszna az egész társadalomnak illetően. (*Halász*, 1901) Ugyanakkor mindez komoly szerkezeti változást nem jelentett, pusztán újszerű tartalmi elgondolásnak tekinthető.

A tanítási és tanulási folyamat formai megvalósulásának legfontosabb forrásai a *Néptanítók Lapjában* az egyre nagyobb számban megjelenő prózai és költői olvasmánytárgyalással foglalkozó cikkek sora, melyekben gyakorló pedagógusok közölnek tulajdonképpeni óraterveket, olyan írásokat, melyekben kifejtik, hogyan képzelik egy adott vers vagy egy adott prózai olvasmány köré szerveződő tanóra mintaszerű menetét.

Az órák szerkezetének felépítése nagyjából állandónak mondható, ugyanazok a fő strukturális elemek, néhány kisebb változtatástól eltekintve. *Maurer* (1913) dicséretet nyert mintaleckéje jól jelzi ezt az általánosnak mondható felépítést:

1. hangulatkeltés (irányított tanári kérdés, tanulói válasz)
2. szemléltetés, fogalmak értelmezése (frontális osztálymunka)
3. célkitűzés, az olvasmány tartalmának kezdeti fejtegetése (frontális osztálymunka)
4. mintaolvasás (a tanár felolvassa a művet)
5. részletek olvasása (frontális osztálymunka; tanári kérdések alapján a gyerekek rájönnek, hogy melyik részt kell felolvasni)
6. vázlatkészítés (frontális osztálymunka)
7. begyakoroltatás és elmondás (frontális osztálymunka)
8. tantárgyi koncentráció (itt: a beszéd- és értelemgyakorlatok tantárggyal)

Láthatjuk, hogy tanulásszervezési munkaformák tekintetében a frontális osztálymunka dominál, alapvető, hogy egy-egy óra erre a formára épül. Számos mintaleckében olvashatunk az óra kezdeti szakaszának, a hangulatteremtésnek fontosságáról, sokan kulcsmozzanatnak tartják annak tekintetében, hogy a gyermeki lélek érdeklődve fordul-e az óra további részében is a tananyag felé. (*Kaposi, 1913*) A másik kiemelt fontossággal bíró terület a fogalommagyarázás, illetve néhányan hangsúlyozzák, hogy minden esetben jelenjen meg valamiféle természettudományos ráhatás az óra keretén belül. (*Kaposi, 1913*)

Ezenfelül mindenki más és más technikákat, eljárásokat emel ki. *Urhegyi (1914)* szerint a vers a maga egészlegességében kelti fel az esztétikai érzetet, tehát az elemzés alatt nem szabad részekre darabolni, nagyot hibázik a tanító, ha mondatról mondatra elemez. Úgy véli a tanító a kulcsa egy jó órának, szükséges, hogy az órán elemzendő alkotást előtte a pedagógus maga is sokszor elolvassa, hogy önmagát is hangulatba hozza, hiszen így képes csak a gyerekekkel is megtenni ugyanezt.

III. Az irodalomtanítás nemzetközi tendenciái

III.1. Az irodalomtanítás rendszerei Európában és az Amerikai Egyesült Államokban

Ahhoz, hogy mélyebben megérthessük hazánk irodalomtanítási rendszerét, nem elegendő pusztán saját belső folyamatainkra koncentrálni, azzal is tisztában kell lennünk, hogy a világ különböző országaiban mit értenek irodalomtanítás alatt, melyek azok a legfontosabb irányvonalak, amelyek a jelenben és adott időpontokban meghatározzák, meghatározták az adott országok irodalompedagógiáit. Hiszen a megismerés lehetőséget teremt arra, hogy a többiekhez képest is definiálni tudjuk önmagunkat és el tudjuk magunkat helyezni a világ irodalompedagógiáinak rendszerében. Ez pedig lehetőséget ad majd számunkra, hogy pontosabban feltárhassuk erősségeinket és gyengeségeinket, illetve kijelölhet számunkra bizonyos útvonalakat, amelyeket követve úgy érezhetjük, saját rendszerünk is fejlődni fog.

Irodalomtanításunk kapcsán a komparatistikai vizsgálódások sokáig háttérben maradtak, még közvetlenül a rendszerváltás sem generálta ezen a területen a kutatások beindulását. Ennek az lehetett az oka, hogy sokan azt gondolták, egy-egy ország irodalomtanítása meglehetősen kultúraspecifikus forma, azt megérteni az adott nemzet számára belülről szükséges, a másabb rendszerekkel való összevetés egyszerűen szükségtelen és autentikus módon nem is lehetséges. Ugyanakkor a globalizáció egyre mélyebb kiterjedése hazánkban is indukálta az alaposabb megismerés szükségességét.

A 2000-es években nagyszabású kutatás indult (*Gordon Győri*, 2006), amely nyolc ország – *Anglia, Franciaország, Németország, Svédország, Oroszország, Izrael, Japán* és az *USA* – bevonásával próbált meg olyan specifikumokat összegyűjteni, amelyek által a nagyobb irodalomoktatási rendszerek meghatározhatók, ennek alapján pedig a hazai rendszerünk is könnyebben pozicionálható. Illetve kilencedikként vizsgálták még az úgynevezett *Nemzetközi Érettségi* rendszerét is.

A kapott eredmények rendszerezéséhez *Purves* három kategóriából álló modelljét használták (vö. *Purves*, 1991), amely az imitatív, analitikus és generatív elnevezések mentén artikulálódik, és amely – mint azt majd látni is fogjuk – aránylag megfeleltethető a *Bókay*-féle, a kultúratudomány és az irodalomtudományi diszkurzusok felől megfogalmazott premodern, modern és posztmodern irodalomtanítási paradigmákkal.

*Purves*nél az imitatív kategóriája alatt egy olyan irodalomtanítási rendszert érthetünk, amely az értelmezési folyamatban legfőképp a szerzőt helyezi középpontba. Történetileg ez a

modell mondható a legrégebbnek, kiemelt fontossággal bír számára a nemzeti és a klasszikus-kanonikus értékrendszer, a tanítás végcélja pedig ezeknek az értékrendszereknek a minél alaposabb átörökítése a következő generációk felé, illetve olyan erkölcsös individuumok képzése, akik morálisan fejlett személyiségük által az adott kor társadalmát is jobbra képesek tenni. Ez a kategória számos ponton megfeleltethető a *Bókay Antal* által premodernnek elnevezett diszkurzussal.

Az analitikus modell az értelmezési folyamatban a műalkotást helyezi középpontba, ahol a tanár egyik legfontosabb feladata az, hogy különböző szövegolvasási-szövegértelmezési stratégiákat, műelemzési technikákat tanítson meg a diákoknak, ezenfelül pedig legyen naprakész az irodalomtudományi iskolák elméleti és gyakorlati tartalmait illetően. Mondhatjuk tehát azt, hogy ez a modell leginkább irodalomkritikai érzékeket fejleszt, közvetett módon pedig nem pusztán szépirodalmi, de számos szövegtípus olvashatóságát és értelmezhetőségét kívánja megkönnyíteni. Az analitikus kategóriája megfeleltethető a modern irodalomtanítási diszkurzus alapvetéseinek.

Végül pedig a generatív modellt kell említenünk, amely legfőképp a befogadót helyezi az értelmezési folyamatok középpontjába, pontosabban azokat a befogadói attitűdöket és érzelmeket, amelyek az interpretációs folyamatokban generálódnak, illetve azokat az előzetes befogadói tapasztalatokat, amelyek lényeges szerepet játszhatnak az értelmezésben. Ez a modell a posztmodern irodalomtanítási diszkurzussal mutat szoros kapcsolatot.

Az adatelemzés végeztével az országokat ezen modellek alapján három csoportba sorolták, így élesen elkülönült három ország (orosz, francia, amerikai) irodalomtanítási paradigmája, amelyek szintén jól értelmezhetők a szerző-műalkotás-befogadó fogalomrendszeren keresztül. Negyedikként *Japán* oktatási paradigmáját határozták meg, de ez olyannyira elkülönül (vö. *Herédi*, 2018; *Ishikida*, 2005) a többitől – mondhatni a zsidó-keresztény kultúrkörben nehezen értelmezhető –, hogy ezzel nem kívánok foglalkozni.

Az orosz irodalomtanítási modell a kronológia elve alapján építkezik, középpontjában a szerzők és a művek keletkezésének időpontjai állnak. A tananyag legfőképpen orosz szerzőkre koncentrál, ugyanakkor néhány ponton a világirodalom is fel-felbukkan. Ebben a modellben a tanítás fő célja, hogy a tanulók a nemzeti irodalommal mint egyfajta történeti diszkurzussal ismerkedjenek meg. A szerzők és a művek a stílustörténeti szempontból kimagasló időszakokat reprezentálják, a tankönyvek a teljesség felé törekednek részletes korrajzzal, stílustörténettel és a társművészetek történetével. A műelemzés már meglévő genetikus kontextusba helyeződik, tehát a diákok elsőként a szerzői életpályával, a műalkotás keletkezésének kontextusával ismerkednek meg, végső soron pedig ez fogja majd implikálni a

műalkotás szemantikáját. A tanítás kanonikus jellegű, kimagasló esztétikai csúcspontokkal (vö. *Kispál*, 2021), totalitásra törekszik, arra, hogy a diákok megismerkedjenek az úgynevezett kulturális „leg”-ekkel”, azaz azokkal a szerzőkkel és művekkel, amelyek a leginkább reprezentálnak bizonyos irodalmi korszakokat (*Gordon Győri*, 2009), amelyek a leginkább reprezentálják a néplelket, általuk pedig az egyén morálisan a leginkább tökéletessé válhat. Mivel lehetetlenül nagy a tananyagmennyiség, ezért a tanárok folyamatosan időhiányban szenvednek. Azt látjuk, a rendszer alapvető célja a kultúraátadás, a lexikálisan művelt, erkölcsileg fejlett személy kimunkálása.

A francia modellben is az egyik legfontosabb cél a kultúraátadás, azonban az arányok teljesen máshová sorolódnak, mint az orosz modell esetében. A francia modell legfőképp a szövegre helyezi a hangsúlyt az értelmezési folyamatban, de mindez azért nem is lehet olyannyira meglepő, hiszen *Franciaországban* mindig is nagy szerepe volt a szövegközeliségnek. Elég csak arra gondolnunk, hogy a legjelentősebb strukturalista eredmények innen származnak. Ebben a modellben a pedagógusok tehát arra törekednek, hogy a tanulók minél nagyobb jártasságot szerezzenek a szövegelemzésben, szövegértelmezésben, ehhez pedig különféle technikákat tanítanak számukra. A tananyag szerveződése alapvetően nem kronologikus, egy-egy műalkotás a kultúra egésze szempontjából válik jelentéssé, lényegesek az intertextuális és metatextuális szempontok, valamint a tanulók nyelvi és kommunikációs fejlesztése.

Az amerikai modell már szerkezete szempontjából is posztmodern, hiszen a leginkább decentralizált, az irodalomtanításnak nincsenek kifejezetten kanonikus alapjai vagy olyasféle normatív, egyetlen központi dokumentum által szabályozott jellege, mint ahogy azt például *Magyarországon* megszokhattuk. Az oktatás tartalmi iránymutatásai sokkal inkább az államokhoz, városokhoz köthetők, tartalmát az adott közösség kívánalmaihoz, igényeihez igazítják. A legfőbb cél a képességfejlesztés, a társadalom szempontjából funkcionálisan fontos egyén képzése, aki önálló problémamegoldó készséggel rendelkezik, de csoportban és projekteken is jól tud dolgozni, kreatív, vállalkozószellemű, hatékonyan kommunikál és elfogadja a másságot. Fontos, hogy a diákok ne pusztán a szépirodalmi szövegekkel boldoguljanak – sőt, ez talán nem is kiemelten lényeges –, hanem minden szövegtípusban találják meg a lényeges tartalmi csomópontokat, a szövegértelmet. Ebben a modellben a tanár egyfajta facilitátor, aki utat mutat a gyerekeknek és hozzásegíti őket ahhoz, hogy magukat, ezáltal pedig saját kultúrájukat a leghatékonyabban kibontakoztathassák.

Magyarország irodalomtanítási rendszere – legfőképpen sajátos történelmi múltjának köszönhetően – sok pontban hasonlít az orosz modellhez, ez azonban nem meglepő, a

posztszovjet országok legjelentősebb részére ezen modell bizonyos alapvetései igazak. Ugyanakkor elindultak olyan folyamatok is, amelyek által egyre inkább be-begyűrűzik az iskolákba a szövegközpontú műértelmezés elve, ilyen szempontból pedig hazánk az analitikus modell irányába is nyitni kezd, bár kétség sem férhet hozzá, hogy a legnagyobb hagyománya az orosz modellnek (purvesi értelemben imitatív, *Bókay* terminusa szerint premodern) van, amelybe alapvetően beágyazódtak az oktatás struktúrái, illetve amely a pedagógusattitűdök alapjait is erőteljesen befolyásolja.

Mindenképp említésre méltó, hogy hazánkban a rendszerváltást követően kezdetét vette egy folyamat, melynek végcélja az irodalomtanítás tartalmi és formai kereteinek átgondolása mellett a tantárgy belső filozófiájának átértékelése, újrafogalmazása lett volna. Az irodalomoktatás egyik lehetséges perspektívája tulajdonképpen a múltbéli gyakorlat átörökítődése lett volna az úgynevezett *cambridge-i* iskola mentén, amely az irodalomról elmélkedő közoktatásbéli diszkurzus fő tartományaiként a klasszikus kultúra közvetítését – kánonkövetést/kánonátadást –, az irodalom mint történeti-kronologikus műveltség-tartalom átadását jelölte ki, amely a fejlett, iparosodott országokban nagyjából az 1960-as évekig tartotta magát (vö. *Gordon Győri*, 2006). A másik perspektíva – amely mellett jóval inkább hitet tettek az 1990-es évek változást szorgalmazó reformerei – a *londoni* iskola néven híressé vált modell, amely teljesen más irányból közelítette meg az irodalomtanítás kérdéskörét. Annak nem kultúraátörökítő, kultúra-újratermelő funkciójában látta elsődleges feladatát, lényegét, hanem sokkal inkább egyfajta utilitarista perspektívából kapcsolódott a tárgyterülethez. Az irodalomtanítás ebben a formában inkább a szövegértés, kommunikációs képességek fejlesztése, szociális hátrányok leküzdése stb. – tehát sokkal inkább egyfajta pragmatikus – kategóriák függvényében vált érdekessé és olyan fogalmak mentén kellett újragondolni, mint például társadalmi hasznosság (vö. *Kispál*, 2019). Ugyanakkor a változás ezidáig – az előző fejezetekben már tárgyalt okok miatt – lényegileg nem tudott megvalósulni.

III.2. Curriculumok, irodalomtanítás angol és német ajkú országokban

III.2.a. Irodalomtanítás Angliában

Angliában a nemzeti curriculum (*The National Curriculum in England*, 2014)⁵ határozza meg az oktatás és így az irodalomtanítás alapvető irányelveit, amelyek alapján a pedagógusok is

⁵ Letöltés: https://dera.ioe.ac.uk/20510/1/SECONDARY_national_curriculum_FINAL_140714.pdf (2021. 11. 12.)

dolgoznak. A tanterv alapvetően négy kulcsszakaszban gondolkodik, amely kulcsszakaszok megszabják, hogy melyek azok a képességterületek, amelyeket az oktatásnak fejlesztenie kell. A kulcsszakaszok életkor szerint az alábbi szerint értelmezhetők:

Első kulcsszakasz: 5 és 7 éves kor között

Második kulcsszakasz: 7 és 11 éves kor között

Harmadik kulcsszakasz: 11 és 14 éves kor között

Negyedik kulcsszakasz: 14 és 16 éves kor között

Dolgozatomban én a 3. és 4. kulcsszakasszal foglalkozom, ugyanis életkor szerint ezeknek látom leginkább a relevanciáját.

A dokumentum önmagát egy olyan széles körű tantervként definiálja, amelynek az egyik legfőbb célja, hogy elősegítse a tanulók szellemi, erkölcsi, kulturális és testi fejlődését, valamint még az iskola intézményén belül készítse fel a tanulókat olyan elméleti és gyakorlati helyzetekre, amelyek a társadalomban segíthetik őket abban, hogy megfelelően, akadályoktól mentesen boldogulhassanak. Fontos kiemelni, hogy a nemzeti tanterv az iskolai tantervek részét képezi, azokkal a tanulási és egyéb tapasztalatokkal együtt, amelyeket az egyes iskolák fontosnak gondolnak.

Az államilag fenntartott iskoláknak *Angliában* jogi szempontból is kötelesek követni a nemzeti tantervet, amely a tanulmányi programokban a kulcsfontosságú szakaszok alapján meghatározza azokat a tantárgyi tartalmakat, amelyeket minden egyes tanulónak meg kell tanítani. Ugyanakkor a tanterv lehetőséget biztosít az iskolák számára, hogy azok szabadon bevonjanak olyan tantárgyakat vagy programokat oktatási tartalmaikba, amelyeket valamilyen szempontból fontosnak tartanak.

Összességében a nemzeti tanterv célja az, hogy biztosítsa a tanulók számára azon ismeretek elsajátításának a lehetőségét, amelyek által a társadalom jól funkcionáló polgáraivá tudjanak válni, elősegíti a kreativitás és a teljesítmény megbecsülését. A tanterv nem helyezi magát kizárólagos pozícióba, ugyanakkor a benne foglalt információk ösztönözni kívánják a pedagógusokat arra, hogy izgalmas, a tanulók számára is élményszerű órákat tartsanak, amelyek által a tanulók képesek a pontosabb megértésre, miközben a készségeik is fejlődnek.

A készségterületek két nagy egységével külön fejezet foglalkozik, ezek a területek a számolás és matematika (*numeracy and mathematics*), valamint a nyelv és műveltség (*language and literacy*).

A nyelv és műveltség területén belül a tanterv a beszélt nyelv, az olvasás, az írás és a szókincs fejlesztésének fontosságát hangsúlyozza, amely minden egyes tantárgy részét kell, hogy képezze, hiszen maga a nyelv olyan alapvető készségterület, amelynek megfelelő ismerete és használata nélkül a tanulók a többi tantárgy kapcsán sem fognak boldogulni. Tehát az angol nyelv egyfelől tantárgy, másfelől pedig a tanítás médiumaként is értelmezhető, egy olyan közeg, melynek kulcsfontosságú szerepe van az emberek életében.

A tanároknak minden tantárgyból fejleszteniük kell a diákok olvasási és írásbeli készségeit, hogy ezáltal támogassák tudásuk gyarapodását. A tanulóknak egyaránt meg kell érteniük a szépirodalmat és az ismeretterjesztő szövegeket, a legnagyobb siker pedig az, ha élvezetből olvasnak, az olvasás maga pedig ösztönszerűvé válik. Ilyen értelemben ez az elgondolás hozzákapcsolható ahhoz a fogalomhoz, amelyet mi itthon olvasóvá nevelésként határozunk meg, és amely a magyartanítás egyik legfontosabb feladatának az olvasó, a különféle szövegtípusokat jól értelmezni tudó gyerekek képzését tartja. Angliában úgy gondolják, hogy az iskolának a lehető legtöbbet meg kell tennie azért, hogy az olvasás mindennapos, élményszerű tevékenységgé váljon (ilyen például a megfelelő könyvtári létesítmények biztosítása).

Ugyanakkor az írásfolyamatok elősegítése is lényeges, a tanulókat képessé kell tenni arra, hogy hosszabb szövegeket is meg tudjanak írni, amelyek stilisztikai, szóhasználati és nyelvhasználati, valamint helyesírási szempontból is a tökéletesség felé törekednek. Olyan írásműveket kell elkészíteniük, amelyek tartalmazzak narratívákat, összehasonlításokat, érveléseket, leírásokat, magyarázatokat, összefoglalásokat és értékeléseket. Nem meglepő az íráskészség sok helyütt megjelenő hangsúlyozása a tantervben, hiszen angolszász területeken például a kreatív írásnak is komoly hagyományai vannak.

A fentebb említett két műveltségterület után az egyes tantárgyak programjai és a tantárgyakkal kapcsolatos tanítási célok kerülnek a dokumentumban megfogalmazásra, kiemelve három tantárgyat, az angolt, a matematikát és a tudományt (*science*).

Alapvetően azt gondolják, hogy az olvasás által van a diákoknak a legnagyobb esélyük arra, hogy kulturálisan, érzelmileg, értelmileg, szociálisan és spirituálisan fejlődni tudjanak, ebben pedig legfőképp az irodalom játszik kulcsszerepet. Mivel az olvasás a gyakorlati életben való boldogulás egyik alapvető feltétele is, ezért a tanterv gyakorlatilag jogfosztottnak tekinti azokat a tanulókat, akik nem tanulnak meg folyékonyan és magabiztosan olvasni.

Az angoltanítás legfőbb céljait a következőképp foglalhatjuk össze:

- a tanulók könnyen, folyékonyan és értőn olvassanak

- fejleszteni kell az olvasási készségeket, ösztönözni kell a diákokat az olvasásra mind örömszerzés, mind pedig információszerzés céljából
- szókincsbővítés, a nyelvtan alapos megértése
- az olvasás, az írás és a beszélt nyelv konvencióinak megértése
- a gazdag és változatos irodalmi örökség megbecsülése
- világos, pontos és koherens íráskészség, melynek nyelvezete és stílusa számos kontextushoz képes alkalmazkodni
- képesnek kell lenniük arra, hogy gondolataikat kifejtsék, azokat világosan és érthetően elmagyarázzák

A 3. és a 4. kulcsszakaszban olyan olvasmányokat kell választani, amelyek tartalmi és formai szempontból is változatosak, kihívást jelentenek a diákok számára. Ezekben a szakaszokban a tanulóktól már elvárják, hogy egész könyveket is elolvassanak, azonban továbbra is hangsúlyozzák az olvasás és az öröm összekapcsolását.

A harmadik kulcsszakaszban az olvasás tekintetében a tanterv verseket, novellákat, színdarabokat és regényeket ajánl. Fontos, hogy a tanulók megismerkedjenek különböző műfajokkal, irodalmi szempontból is lényeges korszakokkal, szerzőkkel, illetve, hogy a tárgyalandó olvasmányok minőségiek legyenek.

A tanterv biztosít egy nagyon tág kontextusban értelmezhető ajánlást – amely számunkra szinte értelmezhetetlen lehet – a tanárok számára, amely az alábbiak szerint állapítja meg az olvasmányok körét:

- 1914 előtti és kortárs angol irodalom (vers, próza, dráma)
- *Shakespeare* (két színdarab)
- minőségi világirodalom

Hangsúlyozza ezenfelül, hogy a gyerekek az örömszerzés és az olvasás élményszerúsége jegyében önállóan is választhassanak könyveket, illetve fontosnak tartja kiemelni az újraolvasás folyamatát, ami lehetőséget ad a mélyebb megértésre és a korábbi befogadói tapasztalattal, értelmezéssel való összevetésre.

A nagy kihívást jelentő, nehéz szövegek megértését a következő módon képzelel el: az új szókincset el kell sajátítani úgy, hogy folyamatosan viszonyítjuk azt a régihez, azonban a megértés az új szövegkörnyezetben kell, hogy megtörténjen. Az értelmezés során a tanulóknak

következtetéseket kell levonniuk a szövegből, a bizonyításhoz pedig hivatkozniuk kell a szövegben fellelhető információkra.

Egyre inkább figyelniük kell arra, hogy a szövegeket – beleértve a szépirodalmi műveket is – kritikusan olvassák, fel kell ismerniük a szépirodalmi szövegek legfontosabb szerkezeti sajátosságait, illetve azok jelentésképző funkcióját, valamint a különféle szövegeket össze is kell hasonlítaniuk. Illetve legalább két szerző munkásságával kell elmélyülten megismerkedniük egy év alatt.

A harmadik kulcsszakasz az írás tekintetében fontosnak tartja, hogy a tanulók jól felépített formatív és narratív esszét hozzanak létre, illetve alkothatnak történeteket, forgatókönyveket, lírai műveket. Mindemellett alapelveket szolgáltat az írásfolyamat tudatosítására, arra, miként tudnak a tanulók meghatározott lépések szerint jól felépíteni bizonyos szövegtípusokat.

A negyedik kulcsszakaszban a tanterv elvárja, hogy a tanulók az eddigieknél elmélyültebben tanulmányozzák az angol irodalmi örökséget, esztétikai értelemben kiváló minőségű olvasmányokon keresztül, amelyek kihívást jelentenek számukra. Ezenfelül ismeretterjesztő irodalmat is olvasnak.

A tanterv a szerzők és olvasmányok választását az alábbiak szerint szabályozza:

- *Shakespeare* (legalább egy dráma)
- művek a 19., 20. és 21. századból
- 1789 utáni költészet, beleértve az angol romantikus költészet reprezentatív darabjait

Az előző kulcsszakaszhoz hasonlóan itt is lényeges a művek újraolvasása és az olvasmányélmények összehasonlítása.

A további meghatározások azt mutatják, hogy ebben a kulcsszakaszban a műértelmezés elmélyül, alaposabbá válik, kiemelt fontosságú marad az olvasmányokhoz való kritikus attitűd és odafordulás.

Összevetve a nyelvtan és az irodalom irányába mutató készségeket, azt látjuk, hogy a nyelvtan szabályozottabb formában van jelen (például vannak különféle listák, hogy életkor szerint milyen nyelvtani szabályokat kell megtanulniuk a diákoknak vagy az adott életszakaszban milyen szókinccsel kell rendelkezniük), az irodalomtanításra vonatkozóan

azonban nem találkozunk kötelező érvényű listákkal⁶, csupán az alapidokumentumban olvasható tág ajánlásokkal.⁷ Illetve az irodalom és a nyelvtan korántsem válik külön olyan mértékben, mint például Magyarországon, a két tárgyterület sokkal jobban táplálkozik egymásból, erősíti egymást, sokkalta nagyobb az átfedettsége, mint azt mi hazánkban megszoktuk.

Bár az angol irodalomoktatás olyan szempontból centralizált, hogy létezik kézzelfogható nemzeti tanterv, amely körvonalazza és az állami iskolák számára meghatározza a nevelési-oktatási folyamat alapvető struktúráit, azonban – a magyar modellel ellentétben – a központi szabályozás jóval nagyobb szabadságot biztosít az iskolák számára például a tananyagtartalmat illetően. Találkozunk ugyan ajánlásokkal a harmadik és a negyedik kulcsszakaszban is, de ezek olyannyira tágan vannak megfogalmazva, hogy az egyes iskoláknak és pedagógusoknak nagy a választási szabadsága. Nem látunk tehát olyan mértékben bő irodalomlistát, ami teljes mértékben determinálná az irodalomtanítás kereteit ezen a téren. Az olvasóvá nevelés kimondottan fontos a tanterv számára, ami az ajánlások szerkezetében is megfigyelhető, hiszen a tanulók számára is élvezetes és érthető, inkább kortárs, modern irodalmak felől haladunk a klasszikusok felé. Bár nem beszélhetünk arról, hogy egy abszolút fordított kronológia érvényesülne, de az angol oktatási rendszer fontosnak tartja, hogy a tanulók kezdetben inkább olyan szövegekkel és olyan életművekkel ismerkedjenek meg, amelyek témában és nyelviileg közelebb állnak hozzájuk, ez pedig komoly lehetőséget teremt az olvasás és az alapvető irodalmi tartalmak megszeretésére, amely utat nyithat az angol klasszikus irodalom felé.

A tantervben – bár ez az angolszász irodalomoktatásban talán nem is meglepő – hangsúlyos szerepe van *Shakespeare* műveinek. Többször is kiemelve jelenik meg az olvasás mint örömforrás gondolata, hiszen az olvasás iránti pozitív attitűd kialakulása nélkül bármilyen külső motivációs irodalomértés csak nehézkesen vagy egyáltalán nem tud megvalósulni. Az egyik legnagyobb erőssége a tantervnek, hogy az olvasásra alapvető társadalmi jogként tekint.

Látható, hogy egészében ez az irodalomtanítási struktúra egy olyan irodalomtanítási diszkurzusba simul, amely a hasznosságot és az adaptív tudás megteremtődését tekinti az oktatás egyik fő céljának. Tehát – bár láthatóan a kultúraörökítés folyamata is jelenlévő – az

⁶ Letöltés: https://dera.ioe.ac.uk/20510/1/SECONDARY_national_curriculum_FINAL_140714.pdf (2021. 11. 12.)

⁷ Letöltés: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum#programmes-of-study-by-subject> (2021. 11. 12.)

angol irodalomoktatás rendszere abba a pragmatikus, haszonelvű, az egyén társadalomban való funkcionalitásának lehetőségét középpontba helyező paradigmába illeszkedik, amely az 1960-as, 1970-es évektől a gazdaságilag fejlett országokban nagy eséllyel vált uralkodó irányvonallá (Kispál, 2019).

Ami hazánkhoz képest jelentős különbség és amit mindenképpen kiemelhetünk, hogy míg Magyarországon hatalmas a tananyagmennyiség és a magyartanárok mindig az idővel küzdenek – általában sikertelenül – annak reményében, hogy a tizenkettedik évfolyam lezárultával eljuthassanak a tananyag végére, addig az angol rendszerben ilyen szempontból jóval nagyobb a megnyugvás. Az alapelv ugyanis az, hogy a tanulók inkább kevesebb szerzővel és szerzői életművel ismerkedjenek meg behatóbban, hiszen ezáltal fejlődik jobban irodalomértésük, illetve így saját személyiségük is. Ez a szemlélet a pedagógusokra is megnyugtatólag képes hatni, hiszen nem tartja őket nyomás alatt a teljesség bűvköre. A megnyugvás pedig lehetőséget teremt a módszertani sokszínűsége és egy átfogó, modern irodalompedagógia megjelenésére a tanórákon.

III.2.b. Irodalomtanítás az Amerikai Egyesült Államokban

Az Egyesült Államokban teljes mértékben értelmezhetetlen bármiféle nemzeti alaptanterv, az oktatás decentralizált. Ők tanterv helyett különféle standardokban gondolkodnak, vannak főbb standardok, amelyek irányt mutathatnak az oktatás tartalmi és formai kereteit illetően, azonban mind az ötven államnak és a legtöbb városnak, nagyvárosnak vagy esetenként megyének külön tantervei vannak, ami azt jelenti, hogy ezek a bizonyos egységek határozzák meg saját tantervi kereteiket, prioritásaikat, finanszírozásukat, szabványaikat, az ellenőrzés mikéntjét és a tanmenet ütemezését.⁸ Az Amerikai Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma ugyan irányítja, ajánlja és meghatározza az oktatási standardokat, azonban nincsen törvényi ellenőrzése és hatalma az állami vagy a helyi hatóságok felett, éppen ezért államonkénti és oktatási körzetenkénti akár teljes különbözőségről szólhatunk.

Az oktatási folyamatokat központi standardok (*core standards*) formálják, az irodalomtanítás standardjai pedig az úgynevezett *ELA* (*English language arts standards*) kategóriája alá esnek. Ez mindösszesen néhány iránymutatást tartalmaz, például, hogy a tanulók

⁸ Letöltés: <https://www.goodschoolsguide.co.uk/international/curricula-and-exams/american-curriculum> (2021. 11. 12.)

olvassanak el olyan történeteket és irodalmi szempontból összetettebb szövegeket, amelyek tényeket és háttéranyagokat nyújtanak olyan területeken, mint a természet- és társadalomtudomány. Fontos, hogy az olvasott szövegek a diákokat kihívások elé állítsák és folyamatosan kérdéseket támasszanak az olvasottakkal szemben, amelyekre a diákok képesek legyenek visszautalni. Hangsúlyozza továbbá a kritikai gondolkodás, az elemzőkéesség és a problémamegoldókészség fejlesztését, amelyek nem pusztán az egyetemi létre való felkészülésben és a karrierépítésben, de a társadalmi életben is hasznosak. Ezenfelül pedig a standardokat tartalmazó weboldalon évfolyamokra és korosztályokra bontva találhatunk pontosabb ajánlásokat. A példa kedvéért, nézzük meg a 9. és 10. osztályos *ELA*-standardokat:

- a tanulók vonjanak le következtetéseket az olvasott szövegből, legyenek képesek olyan bizonyítékokat találni a szövegben, amelyekkel alá tudják támasztani érveiket
- legyenek képesek meghatározni a szöveg különböző részleteit, illetve érzékeltessék egy-egy tartalmi egység szövegbeli fejlődését, kibontakozását
- elemezzék egy-egy irodalmi szöveg bonyolultabb karaktereinek fejlődését (például a különböző karakterek egymásnak ellentmondó motivációinak szempontjából), a karakterek kapcsolati hálóját, illetve általuk a történet kibontakozását
- legyenek képesek meghatározni a szavak denotatív és konnotatív jelentését
- legyenek tisztában a szöveg felépítésének, az időkezelésnek és az események sorrendjének jelentéses voltával (pl. ezek hogyan hoznak létre feszültséget)
- világirodalmi érdeklődés fejlesztése: hogyan tükröződik egy bizonyos nézőpont vagy kulturális tapasztalat a világirodalmi alkotásokban?
- medialitás: a tanulók ugyanazt a témát elemezzék különböző médiumokon keresztül
- parafrázisok és intertextualitás: a tanulók elemezzék hogyan merít egy szerző egy megelőző forrásanyagból, illetve azt hogyan alakítja át (pl. *Shakespeare* hogyan viszonyul a Bibliához vagy az antik irodalomhoz és egy későbbi szerző hogyan kezel egy *Shakespeare*-drámát)⁹

Itt sem találkozunk kötelező érvényű irodalmi listákkal, amelyek meghatároznák az irodalomtanítás tartalmát. Ugyanakkor olvashatunk három appendixet (*A*, *B* és *C*), amelyek konkrét segítséget nyújtanak a pedagógusok számára. Az *A* jelű appendixben részletesebben kifejtésre kerülnek a tárgyterületen megjelenő, fejleszthető kompetenciák és kulcsfogalmak, a

⁹ Letöltés: <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/> (2021. 11. 12.)

kompetenciák mérési lehetőségei, alapelveként pedig azt fogalmazza meg, hogy a tanulók az egyszerűbb struktúrák felől haladjanak a bonyolultabbak, összetettebbek felé.¹⁰ A *B* appendix évfolyamonként olyan szövegpéldákat tartalmaz, amelyekben szépirodalmi és hétköznapi-informális szövegek egyaránt előfordulnak.¹¹

A *C* jelű appendix pedig olyan írásműveket tartalmaz, amelyek a tanulóktól származnak, illetve minden egyes ilyen írásmű után megjelenik egy – az adott szövegre reflektáló – annotáció, ami tulajdonképpen valamiféle tartalmi és formai elemzésnek felel meg, és ami segítheti a gyakorló pedagógust a különböző évfolyamokon létrejövő írásos feladatok értékelésében (egyfajta mintát szolgáltat arra, hogy is kellene az adott életkorban felépülnie egy szövegnek).¹²

Láthatjuk, az *Amerikai Egyesült Államokban* nem létezik központi tanterv, az ország oktatási struktúrája decentralizált, ebből a szempontból pedig irodalomoktatása is illeszkedik a posztmodern irodalomtanítási diszkurzusba. Az angliai modellhez hasonlóan a tanítás célja itt is pragmatikus, a tananyagtartalom és a „kiművelt” egyén majdani társadalmi-gazdasági-kulturális funkcióját előtérbe helyező. A tanároknak szintúgy nagy szabadsága van, az appendixekben lévő ajánlások szövegtípusai sokrétűek. Konkrét ajánlások jelennek meg, szépirodalmi szempontból pedig a korosztály szerinti előrehaladással párhuzamosan bukkannak fel a klasszikusabb művek.

Tanulságos lehet azonban annak nyomon követése, miképpen változott az *Egyesült Államokban* az irodalomtanítás rendszere történeti szempontból. Ugyanis azt láthatjuk, hogy a most megjelenő posztmodern jelleg számos történeti tradíció következménye, amelyek jó néhány ponton a mostani felfogás alkotói és ellenpólusai egyaránt.

Applebee (1993), mikor megírta könyvét, melyben az amerikai irodalomtanítás jelentősebb állomásaival foglalkozik, arra hivatkozott, hogy a szöveg létrejöttét nagyban meghatározta az 1970-es és 1980-as években egy olyasfajta aggodalma a tanároknak, miszerint az irodalomtanítás kapcsán a kulturális értékek már nem kapnak kellő figyelmet. A kialakult viták azt bizonyították, hogy az érvekből hiányoznak a szilárd bizonyítékalapok az irodalomoktatás legfőbb jellemzőiről, ezért *Applebee* olyan történeti áttekintéssel élt művében, amely alapján az *USA* irodalomtanításának (angoltanításának) három jelentős hagyományát különítette el.

¹⁰ Letöltés: http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf (2021. 11. 12.)

¹¹ Letöltés: http://www.corestandards.org/assets/Appendix_B.pdf (2021. 11. 12.)

¹² Letöltés: http://www.corestandards.org/assets/Appendix_C.pdf (2021. 11. 12.)

Az első hagyomány a közös kulturális örökség fontosságát hangsúlyozta, ami egyrészt az egyén fejlődése, másrészt pedig a nemzeti értékek megőrzése szempontjából volt fontos, illetve a tanítás középpontjában a nagy kanonikus művek és az ehhez csatolható, a nevelési folyamatban kitüntetett szereppel bíró erkölcsi értékek voltak. Ez az elgondolás nagy szerepet játszott abban a folyamatban, amely az 1950-es években elutasította az úgynevezett progresszív, liberális, gyerekközpontú modellt, amely addigra sok iskolában nagy népszerűségnek örvendett. Ez a kulturális modell általában elutasítja a tantervi differenciálást.

A második hagyomány a nyelvi készségek fejlesztését helyezte középpontba, legtöbbször szem előtt tartva az oktatás haszonelvűségének kérdéskörét. A kánon ebben az elképzelésben nem játszik olyan nagy szerepet, mint az előzőben, hiszen a jelentős művek is alárendelődnek a készségfejlesztés pragmatikus oldalának. Sőt, sokkal inkább figyelmet kap a kortárs szépirodalom, amely nyelviileg közelebb áll a tanulókhöz. Az irodalomtanítás egyik legfőbb célja a szövegértés fejlesztése.

A harmadik modell a tanulókra helyezi a hangsúlyt, nem pedig a tantárgyra. A műalkotások kiválasztásában nagyobb szerepe van a gyerekek érdeklődésének, mint a könyvek kanonikus pozíciójának, kultúrában elfoglalt helyének. A hagyomány elsődleges gyökereiként lehet megjelölni a reformpedagógiai mozgalmak 19-20. század fordulóján végbement térnyerését, illetve *John Dewey* munkásságát.

Az 1970-es években a készségorientált irodalomtanítás került előtérbe, mivel a társadalom felől a tanulók képességeinek fejlesztése, ezáltal a munkaerőpiacon való megfelelésük volt a legfőbb elvárás (az angolszász rendszereknek a mai napig jellemzője, hogy megfeleljen a társadalmi igényeknek). Ez egyrészt a kompetenciamérések elterjedését is elősegítette, másrészt pedig megerősítette a nyelvi készségek fejlesztésének előtérbe helyezését az angoltanításban.

Ez a három modell nem tűnt el, mindháromnak megvan a táborra és az egyes iskolákban való létjogosultsága. Azonban összességében még mindig a készségfejlesztést és az társadalmi hasznosság generálását leginkább magában foglaló modell az irányadó, kiegészülve a gyermeket középpontba helyező elképzeléssel.

III.2.c. Irodalomtanítás Németországban és Ausztriában

Németországban sem beszélhetünk olyan mértékű centralizációról az oktatási rendszert illetően, mint hazánkban. Az oktatáspolitikai tizenhat tartományban gondolkodik, amelyek

viszonylag komoly autonómiát élveznek. Tehát sokkal inkább valamiféle szakmai szerveződésről van szó az oktatást illetően, melynek fóruma a *Tartományi Kultuszminiszterek Állandó Konferenciája*, amely az aktuális stratégiák formálója, felülbírálója, illetve a nemzetközi trendek figyelője és elemzője. Ez a tartományi önállóság meglehetősen heterogén oktatási rendszer működését feltételezi. A 21. század legfontosabb oktatásügyi határozata 2004-ben keletkezett, mikor is a *Tartományi Kultuszminiszterek Állandó Konferenciája* elfogadta az úgynevezett *Kompetenciakatalógust*. Tizenegy olyan kulcskompetenciát neveztek meg, amelyek központi szerepet töltenek be az oktatás tartalmi és formai kereteinek kialakulásában, és amelyek így a tanári munkát is meghatározzák (vö. *Bikics*, 2011; *Kispál*, 2018).

Az oktatást olyan standardok szabályozzák, amelyek mentén körvonalazódnak az általános célok.¹³ Az egyik legfőbb cél azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése, amelyekkel a tanulók rendelkeznek, amelyek megfelelő fejlesztése lehetővé teszi a további képzési területeken való sikeres megfelelést, illetve amelyek által a különböző tudásterületek összekapcsolódnak a gyerekek tudatában, kiemelt jelentőséggel bír tehát a tantárgyi koncentráció. A végső cél pedig maga a személyiségfejlesztés, illetve a kultúra központi területeivel való találkozás, amely segítséget nyújt az egyén számára a világ felé való orientálódásban.

Tárgyterületünk szempontjából kiemelt fontossággal bír az írásbeli és a szóbeli kommunikáció, valamint a szövegértés fokozatos fejlesztése, a legfontosabb információk kinyerése az egyes szövegekből. Az előzőekhez hasonlóan szintén megjelenik az olvasás és az örömszerzés összekapcsolásának gondolata, valamint hangsúlyos a kreativitás fejlesztése, és az, hogy a tanulók tudatos média- és internethasználókká váljanak. Mindezek nem pusztán az iskolában való teljesítés és a továbbtanulás szempontjából fontosak, de megalapozzák az egyén sikeres társadalmi létét is. A németórák nem csupán a tanulók általános műveltségének kialakításában és bővítésében játszanak lényegi szerepet, de a világorientációikat is irányítják, mélyítik irodalmi tudásukat, anyanyelvi ismereteiket. A kulturális hagyományoknak és az individuum esztétikai kiteljesedésének a tanulók szociális fejlődésében komoly funkciója van, amelyben fontos szerepet tölt be a kortárs és a klasszikus német irodalmi nyelv, ami az irodalmi művek közvetítése által jut el a diákokhoz.

¹³ Letöltés: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (2021. 11. 12.)

A tanórákon fontossá válik az, hogy a gyerekek minél több előzetes tapasztalatot, személyes élményt legyenek képesek felidézni egy-egy irodalmi alkotás kapcsán, ugyanakkor komoly hangsúlyt helyeznek arra, hogy idővel egyfajta kritikai távolságot is tudjanak tartani a művektől, illetve, hogy a műalkotásokról folytatott diszkurzus által szociálisan is érzékennyé váljanak és kooperatív készségeik is fejlődjenek.

A németórák feladata elsődlegesen az, hogy a tanulók olvasási készségét fejlesszék, ugyanakkor ez nem kizárólagos, hiszen az olvasás alapvető kompetencia, amely minden tantárgy kapcsán hozzájárul az oktatási folyamat sikerességéhez, így az olvasáskészség fejlesztése közvetett módon minden tantárgy feladata.

A dokumentum a német tantárgy alapvető feladatának négy alapvető kompetenciaterület fejlesztését tartja (érdekesség, hogy a kompetenciaterületek részletes bemutatása után módszereket és munkatechnikákat ajánl az adott terület fejlesztésére):

1. szóbeli kommunikáció
2. íráskészség
3. olvasáskészség (kitérővel a médiára)
4. a nyelv és a nyelvhasználat vizsgálata

Ezen kompetenciaterületek közül részletesebben a harmadikat kívánom kifejteni. Az egyik legfontosabb, hogy a tanulók különböző olvasási és szövegértési technikákat, valamint stratégiákat ismerjenek meg, illetve legyenek képesek ezek gyakorlatban való alkalmazására. Tehát az olvasásfolyamat tudatos tervezés által valósuljon meg, a szavak felismerésétől kiindulva egészen a nagyobb, szövegszintű koherenciáknak a felismeréséig. Olyan szövegstrukturálási alapelvek ismerete lényeges, mint például a cím és az alcímek elemzésének fontossága, a lényegi pontok felismerése és kiemelése, a szövegrészek közötti kapcsolatok felismerése, kérdések megfogalmazása a szöveg felé, ellenőrzés.

Az irodalmi művek megértésével kapcsolatban a német irodalomtanításban az alábbiak a legfontosabbak:

- a tanulók ismerjék a fontos irodalmi korszakok reprezentáns műveit és alkotóit (beleértve az ifjúsági irodalmat is)
- legyenek képesek különbséget tenni epikai, lírai és drámai szövegek között (különösen fontosak a kispikái alkotások, mint például a novella)
- kapcsolatok felismerése a szöveg, annak létrehozása és a szerzői életút között

- a szöveg lényegének feltárása
- a lényeges szövegstruktúrák vizsgálata: figurák, tér- és időszerkezet, cselekmény
- olyan alapvető irodalmi fogalmak ismerete, mint például narrátor, narratíva, lírai én, metafora, rím stb.
- a tanulók legyenek képesek a szövegre támaszkodva bizonyítani saját értelmezésüket, illetve ezekről a többi tanulóval párbeszédet folytatni
- különböző elemzési módszerek alkalmazása, irodalmi művek összehasonlítása, kommentálása
- kreatív, produktív feladatok megvalósítása: belső monológ, levél valamilyen irodalmi karakter bőrébe bújva, átírás más típusú szöveggé stb.
- a szereplők cselekvésének, viselkedésének, viselkedési motívumainak értékelése

Az oktatási standardok tehát adnak egyfajta irányt az irodalomtanítást illetően is, azonban a különböző tartományok más és más tartalmakra helyezhetik a hangsúlyt, a tartományi ajánlások jelentős változatosságot mutatnak.¹⁴

A bajor dokumentumban kiemelik azt, hogy a tárgyalandó szövegek életközeli helyzetekhez illeszkedjenek, amelyek gyakori életkérdéseket vetnek fel, amelyekkel a tanulók akkor találkoznak, mikor kilépnek az iskola falai közül a komolyabb felelősségvállalás világába. A központi standardokhoz igazodik annak tekintetében, hogy a tanulóknak olyan jól bevált szövegértési stratégiák birtokában kell lenniük, amelyeket sikeresen tudnak alkalmazni a szépirodalmi szövegek elemzésekor is. Ideális esetnek az tekinthető, ha a tanulóknak egy életre való elköteleződés alakul ki az olvasmányok és az irodalom iránt, ebben pedig fontos az, hogy iskolán kívül is olvassanak, önszántukból. Ismerkedjenek meg az irodalmi alkotások különféle fajtáival, ugyanakkor az egyes műveket ne csak szöveges médiumokon keresztül értelmezzék, figyeljék meg azt, hogyan adaptálnak egy-egy alkotást más médiumon. Elősegítheti továbbá az irodalomszeretetet órán kívüli felolvasóhelyek meglátogatása, műalkotások dramatizálása, az aktuális irodalmi piac felfedezése és még számos egyéb dolog, amelyeket a dokumentum említ.¹⁵

¹⁴ Letöltés: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-lehrplaene.html> (2021. 11. 12.)

¹⁵ Letöltés: http://www.isb.bayern.de/download/13223/05lp_d_10_m.pdf (2021. 11. 12.)

A berlini tanterv az irodalmi művek kapcsán a választás fontosságára is fokozottan felhívja a figyelmet, amelyet a tanárok a tanulókkal együtt tesznek meg.¹⁶ Itt, mint ahogy jó néhány tantervben, az irodalmi anyag nem kronológia, hanem témák szerint szerveződik, és egy téma köré rendkívül sok korszakból sorakoztatnak fel irodalmi alkotásokat. A témák a való életből és a diákok érdeklődési köréből táplálkoznak,¹⁷ hatékonyabban fejlesztve így személyiségüket. Az egyes szövegek kiválasztásánál figyelembe veszik a tanulók lakókörnyezetét és olvasói preferenciáit, illetve azt is, hogy a választott szöveg irodalmi-esztétikai, nyelvi és formai szempontból kiemelkedő minőséget képviseljen.

Jó példa a brémai körzet szakiskolai ajánlása, ahol a tanítási modul tizenöt témája között olyanokat találhatunk, mint a közös munka (együttműködés – *Gemeinsam arbeiten*), munkahelykeresés (*Arbeitsplatz suchen*), családi konfliktusok rendezése (*Konflikte in der Familie austragen*) stb., amelyekhez irodalmi műveket is ajánlanak.¹⁸

Németországhoz hasonlóan Ausztriában is meghatároztak bizonyos alapelveket. Fontosnak tartják, hogy a tanulók találjanak személyes kötődést az egyes szövegekhez, különösen nagy figyelmet fordítanak a korai szakaszban a gyermekirodalom és az ifjúsági irodalomra. Itt is az egyszerűbb szövegektől haladnak a bonyolultabb struktúrájú szövegek felé, a tanulóknak idővel meg kell érteniük a bonyolultabb formával és témával foglalkozó irodalmi műveket is, kiváltképp a fiatal vagy kortárs felnőtt irodalom köréből. Foglalkoznak a szövegek eredetével, illetve az egyes irodalmi alkotások kulturális hatásaival, valamint meg kell ismerniük azokat az alapvető szövegstrukturáló elemeket, amelyeket fel tudnak használni saját szövegalkotási folyamataik sikere érdekében.

Az irodalomhoz kapcsolódóan jelenik meg itt is a média megismerése és a médiatudatosság kialakítása. A tanulóknak meg kell ismerniük azt, miképp terveznek és jelenítenek meg tartalmakat az egyes médiafelületeken.

¹⁶ Letöltés: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_D_utsch_2015_11_10_WEB.pdf (2021. 11. 12.)

¹⁷ Letöltés: https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/thueringer_bildungsplan_18_dasnetz.pdf (2021. 11. 12.)

¹⁸ Letöltés: <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich-ii-berufsbildend-15316> (2021. 11. 12.)

Valamint lényeges azoknak a készségeknek a fejlesztése, amelyek a nyelvhasználatban segítik a tanulók kreatív kiteljesedését (tudatos nyelvi tervezés).¹⁹

A magyar rendszertől eltérően német nyelvterületeken is decentralizációról beszélhetünk. Az oktatási struktúra a tartományok mentén körvonalazódik, az egyes tartományi struktúrák eltérők is lehetnek bizonyos szempontból, azonban a standardok egyfajta keretét adják a tanítás alapvető irányainak.

Az irodalomoktatás szempontjából a rendszer egyik legnagyobb erősségét abban látom, hogy nem feltétlenül kronologikus rendben gondolkodik a tananyag szerveződése és elrendezése szempontjából, sokkal inkább egy-egy olyan, a való élet szempontjából is fontos téma áll az egyes blokkok középpontjában, amely egyúttal a tanulók előzetes tapasztalatai és későbbi társadalmi létezésük szempontjából is kiemelt fontossággal bír. A másik sajátosság pedig az, hogy a témákon belül sem feltétlenül jelenik meg a kronológia, hiszen egy-egy kategórián belül kortárs és klasszikus alkotásokkal is találkozhatunk. Az egyik legfontosabb cél, hogy a tanulók olvasó felnőttekké váljanak, vagy legalábbis megkapják erre az esélyt azzal, hogy az ajánlott olvasmányok köre olyan alkotásokat is tartalmazzon, amelyek valamilyen szempontból közel állnak a diákokhoz és olvasmányosak.

Természetesen van valamiféle szerepe a hagyománynak, alapvetően a diákok megismerkednek a német kultúra legfontosabb klasszikus alkotásaival, azonban a hangsúly sokkal inkább az irodalomtanítás praktikus perspektíváján van, vagyis azon, hogy a tanulók kompetenciái fejlődjenek, amely majdani társadalmi tevékenységükre lehet pozitív hatással, tehát egyfajta pragmatikus irodalomtanítás valósul meg itt is, a kultúraátörökítő jelleg emellett háttérbe szorul. Ezt a nézetet támasztják alá az alapvető standardok, illetve az egyes tartományokon belüli ajánlások és szabályozások is.

III.3. A nemzetközi irodalompedagógia néhány eleme

Az elmúlt egy-két évtized nemzetközi szakirodalmát vizsgálva feltárható néhány olyan tendencia, amely ebben az időintervallumban főként az angolszász területek irodalomtanítása körül létrejött.

A multikulturalizmus felerősödése, az angol nyelv térhódítása okán az irodalomtanítással foglalkozó tanulmányok jelentős része olyan csoportokkal foglalkozik, akik

¹⁹

Letöltés: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (2021. 11. 12.)

jelenleg is angol nyelvtanulók vagy – egy másik megközelítés szerint – második nyelvük az angol. Ezeket a csoportokat az *ELL* (*English Language Learners*) és az *ESL* (*English as a Second Language*) vagy *EFL* (*English as a Foreign Language*) kifejezésekkel határozzák meg. Az *ESL* és az *EFL* osztályok között a legnagyobb különbség az, hogy az *ESL* osztályok tágabb értelemben vett tanulási környezete egy olyan ország, ahol az angol a domináns nyelv vagy a hivatalos nyelv, a tanulók pedig általában betelepültek vagy egy ideig az országban tartózkodnak. Ezzel szemben az *EFL* azokat a területeket jelöli, ahol az angol nyelv nem domináns és nem is a hivatalos nyelv. Az ezen a területen az irodalomtanítással foglalkozó dolgozatok szempontjából a nyelvtanulás hatékonysága az elsődleges, vagyis az, hogy az angol irodalomnak melyek azok a területei, melyek azok a lehetséges feldolgozási módok, amelyek által az adott tanulók nyelvtanulása sikeresebb lesz (vö. *Dutro, Levy és Moore, 2012; Carter, 2014*). Ugyanakkor érdekes, hogy ezen tanulmányok jelentős része is foglalkozik azzal a kérdéskörrel, hogy az általuk felvetett problémák és megoldási javaslatok hogyan implikálhatók a nyelvtanulás körébe.

Azokra a tanulói osztályokra, ahol anyanyelvi beszélők vannak, és így tanulják az angolt, legtöbb esetben az *ELA* rövidítést alkalmazzák (*English Language Arts*), amely elnevezéssel az *Egyesült Államok* oktatásra vonatkozó standardjai között találkozhatunk.

Az egyik legfontosabb terület, amelyet napjainkban az irodalomtanítás kapcsán az angolszász régiókban és az angol szakirodalomban láthatunk, az irodalmi műalkotások értelmezési kánonjainak dekonstrukciója, amely sokszor valamilyen nyelvelméleti irányzat felől kívánja megoldani az adott problémát. Ez a két terület tehát – nyelvelméleti és kultúrakritikai megközelítés – szorosan összefügg egymással.

Irodalmi szempontból ennek az egyik legfontosabb eszköze a *critical literature pedagogy*, amely tulajdonképpen egy olyan megközelítés, ami különösen kritikai odafordulással értelmezi a klasszikus vagy a középiskolai oktatásban éppen meghonosodóban lévő műveket, illetve ezen műalkotások eddigi – akár kanonikus – interpretációit.

Ezen elképzelés jól illeszkedik az irodalomtudomány legmodernebb irányzataihoz, ugyanis az elgondolás szerint az irodalmi művek jelentős része uralkodó politikai narratívák mentén jön létre, illetve maga az értelmezési aktus is ezen ideológiai narratívák által vezérelt. Ezek a domináns ideológiák sokszor maradnak megkérdőjelezhetetlenek – amely megkérdőjelezhetetlen jelleget az oktatás is fenntart (vö. *Applebee, 1974; Cronin, 2014*) –, ezáltal potenciálisan állandósulnak, miközben margóra szorítanak és kirekesztenek egyéb értelmezési lehetőségeket. Ebben a felfogásban minden interpretációnak társadalmi-politikai relevanciája is van, megerősíti vagy pedig megbontja az uralkodó ideológiát. Ezen újfajta

értelmezések olyan irodalomtudományi iskolákon keresztül valósítják meg az olvasásfolyamatot, mint például a *cultural studies* vagy *gender studies*, illetve nagyon sokszor találkozhatunk a posztkolonialista megközelítéssel is (vö. *Borsheim-Black*, 2015; *Majors, Ortlieb és Puechner*, 2017). E modell alapján a fő cél egyrészt az, hogy a tanulók olyan értelmezési stratégiákat sajátítsanak el, melyek által a hagyományos szövegértelmezések nem okoznak gondot számukra. Azonban, ami talán még fontosabb, egyfajta kritikai attitűd felkínálása, tehát egyrészt belemélyedhetnek a szövegbe, ugyanakkor egyúttal örökös kritikusként a szöveg ellen is olvasnak, folyamatosan feltárva azokat a motívumokat, amelyek megmutatják, miképpen nyilvánul meg vagy jut hatalomra nyelvileg egy-egy ideológia narratívája az adott műben. Ezáltal a tanulók egy olyan kritikai műveltség birtokába kerülnek, amely – legszerencsésebb esetben – megtanítja őket egy örökös objektív pozícióban tartózkodni az olvasás szempontjából akár az iskolai kánon, a domináns popkultúra vagy a multimédia szövegei ellenében. Ugyanakkor ennek a beállítódásnak az lehet a veszélye, hogy az objektivitás pozíciója helyett inkább egyfajta ellenideológiát képez, melynek alárendeltjei sokszor nem képesek túltekinteni az adott ideológiai narratíva fundamentumain, ilyen szempontból pedig ugyanolyan kiszolgáltatottá válnak saját ideológiájuknak, mint azok, akiknek értelmezéseit nem sokkal korábban „ellenolvasták”.

A *critical literature pedagogy* legfontosabb fogalma az imént említett ellenolvasás, amely nem áll meg például az egyes szövegek fabuláris vázának feltérképezésénél, az irodalmi alakzatok felismerésénél vagy a műalkotás jellegzetes karaktereinek értelmezésénél, hanem a szöveg által közvetített ideológiát is meg kívánja ragadni és adott esetben ellenpontot képezni. Valamint az ilyen olvasás mindig a kánon elleni olvasást is magában foglalja. Ilyen szempontból pedig azt is mondhatjuk, hogy az ellenolvasás arra tanítja a diákokat, hogy ne pusztán az objektivitás pozícióját foglalják el, de a kritikus műveltség kialakítása egyben azt is jelenti, hogy kialakít bennük egyfajta kontrolláló attitűdöt az uralkodó intézményesült és a kanonikus ellenében. Ugyanakkor egyfajta történeti megközelítést is lehetővé tesz, hiszen azt is vizsgálhatjuk, melyek voltak annak a történelmi korszaknak a társadalmi, kulturális, etikai stb. normái, amelyben a szöveg létrejött, illetve mi volt a szöveg kanonikussá válásának kontextusa (*Borsheim-Black, Makaruso és Petrone*, 2019).

Az irodalmi művek kritikai vizsgálatának másik jelentős irányzata, amely a posztkolonialista olvasatok osztálytermi integrációját kívánja megvalósítani. Ebben az esetben a tárgyalt szövegek köre a gyarmatosítás élménye köré csoportosul, illetve olyan szubjektumokat, a művekben szereplő karaktereket vizsgál, akik gyarmatosítottként élték át ezeket a történéseket. A legfőbb cél, hogy a tanulók a szövegeken keresztül megéljenek egyfajta

kolonizált érzékenységet, illetve ezt az élményt ki tudják vetíteni valós társadalmi szituációkra is (vö. *Unsworth*, 1999; *Guo*, 2008; *Aragon*, 2020).

Ahogy említettem, ezen irodalomtanítási modellek nagy része közelít nyelvészeti irányból a műértelmezés kérdésköréhez. Az egyik ilyen elképzelés az irodalmi elemzés az úgynevezett *SFG* (*Systematic Functional Grammar*) segítségével, amely a tanárok számára kínál alternatívát a szövegelemzésben.

McCroclin és *Slater* (2017) az *SFG* és a karakteranalízis módszerét felhasználva elemzi *J. K. Rowling Harry Potter és a halál ereklyéi* című művét, kiemelve *Hermione* személyét. Pontosabban azokat a nyelvi mintázatokat keresik a szövegben, amelyek megmutatják, hogy *Rowling Hermionét* intelligens nőnek ábrázolta, illetve felvázolják, a tanárok hogyan segíthetnek a diákoknak azon mintázatok fellelésében, amelyek által intuícióik alátámaszthatók, valamint hogyan találhatnak egyéb hasonló összefüggéseket a műben. Nagy hangsúlyt helyeznek a nyelv jelentés- és értelemteremtő voltára, amely egyúttal segíti a diákokat az irodalom metanyelvének elsajátításában is.

A tanároknak elsősorban abban kell segíteniük, hogy a diákok megtanulják feltárni azokat az egyes mintázatokat, amelyeket a szövegek hordoznak, egyúttal pedig azt is tudatosítaniuk kell a pedagógusoknak, hogy a jó szövegekben mindig feltárhatók az ilyen motívumrendszerek. Itt pedig egy olyan másik jelentős kérdéskörrel is szembesülünk, amely a magyar irodalomtanítás területén is központi téma, azaz hogy a diákok egyszerre tudjanak érzelmileg közel kerülni a szöveghez, elmélyülni abban, másfelől pedig tanuljanak meg távolságot tartani a szövegtől, vagyis az értelem talaján állva tudják alátámasztani az adott alkotás által generált intuícióikat, az egyes szöveghelyekre támaszkodva. A tanárnak szintén nagyon fontos feladata, hogy a tanulóknak irányt mutasson ebben a kettősségben, hogy megtanítsa nekik ezt a kettős magatartást (*Cummings* és *Simmons*, 1983). Mindez egy olyan magatartás, amelynek kialakulását és fejlődését az *USA* standardjai is megkövetelik, vagyis míg alacsonyabb évfolyamokon az irodalom élvezeti megközelítése a domináns, addig a középiskolás korosztályban el kell kezdeni tudatosan foglalkozni az irodalommal, már nem elég pusztán az irodalomélvezet és az erről való beszéd, a diákoknak meg kell tanulniuk kijelentéseik mellett érvelni (*McCrocklin* és *Slater*, 2016).

Szintén az értelmezés nyelvi perspektívája felől közelít a diskurzuselemzés módszere, amelynek alapelve szerint a nyelv- és irodalomoktatás egyik legfőbb fókusza az olvasási folyamat, sikerről pedig akkor beszélhetünk, ha az olvasási folyamat során létrejön a megértés. Ebben a megközelítésben a szépirodalom nincsen kiemelt pozícióban, mindenféle szöveg olvasása és értelmezése számít, amelyekkel a gyerekek mindennapi tevékenységük során

találkoznak. A módszer a képességfejlesztésre épít és a tanulói aktivitásra az olvasásfolyamat során (*Kapanadze, 2018*). Irodalomtudományi szempontból a módszer alkalmazásakor az irodalom retorikai természetű megközelítése jelenik meg, amely a posztmodern irodalomtudomány jellemzője.

Az angolszász irodalomtanítás posztmodern karaktere olyan elgondolásokban is megmutatkozik, amelyek az irodalomtanítás középpontjába helyezik a hipertextualitás fogalmkörét. Ebben a megközelítésben – mint ahogy a gyerekeket körülvevő társadalmi kontextusban is – különféle írott (vers, novella, ifjúsági irodalom, kanonikus és kortárs szövegek stb.) és multimediális szövegek vannak egymással összekapcsolva (dalszövegek, reklámok, filmrészletek, klip stb.). Az összekapcsolt szövegek gyűjteménye nagyban épít a tanulók valós környezetére, így próbálván meg élményszerűvé tenni az irodalomtanulást és elősegíteni az olvasást (*Elish-Piper, Schwingendorf és Wold, 2014*).

Megjelennek a tananyag-elrendezésnek olyan, a kronologikus struktúrát feloldani kívánó elképzelései, mint például a problémaalapú tanulás, vagyis egy olyan lehetséges kortárs irodalomtanítási modell, ami a tanítási folyamat és a tananyagfelépítés/tananyagválasztás középpontjába helyezi a tanulókat, illetve arra ösztönzi őket – sokszor projekt módszerben gondolkodva – hogy önállóan vagy csapatban dolgozzanak egy adott probléma megoldásán. A problémaalapú irodalomoktatás a tanulók és az irodalom aktív viszonyára épít, azaz a folyamatban a diákok nem pusztán passzív szemlélők, a tanárok hipotézisek megfogalmazására, kutatásra és problémamegoldásra sarkallják őket, fejlesztve így kognitív és pszichikai területeiket, kreativitásukat (*Bús, 2013; Markusic és Sabljic, 2019*).

Összességében elmondható, hogy az angolszász irodalomtanítás tekintetében olyan pluralista rendszerekről beszélhetünk, amelyekben nem működnek egységes pedagógiai programok, azonban ez nem pusztán az angolszász területekre jellemző. *Zsolnay Anikó (2009)* az angolszász pedagógiai kultúrától (*Egyesült Királyság, USA, Kanada*) elkülöníti az észak-európai országokat, ahol a liberális angolszász és a német pedagógiai hagyományok szintézise a legjellemzőbb (például központi és helyi irányítás kiegyensúlyozottsága, gyerekbarát szemlélet, iskolai hatékonyság iránti elkötelezettség). A mediterrán országok némelyikében már megjelent az igény az oktatási rendszerek decentralizálására, míg a posztszocialista országokra többnyire az erős centralizáltság a jellemző (vö. *Gordon Győri, 2003; Falus, 2011*).

IV. Az irodalomtanítás lényegi területei

A rendszerváltás óta eltelt időszakban sokan foglalkoztak irodalomtanításunk rendszerével, jól vagy kevésbé jól működő területeivel. Számos olyan tanulmány született, amelyek leszögezték, ahhoz, hogy a tantárgy ne jelentéktelenedjen el a 21. században, mindenképpen lényegi változtatásokra van szükség. Miközben ezen állításaikat megfogalmazták, felvázolták, hogy melyek azok a területek, ahol a leginkább megjelennek a problémák, amelyeknek mindenképpen más módon – sokszor teljesen átgondolva a hagyományos felépítést – kellene működniük egy modern, a tanulók számára is élvezetes és hasznos irodalomtanítási modell megteremtődése érdekében.

Ezen munkákat tanulmányozva négy nagy területet különítettem el, amelyek a változtatások átgondolandó sarokkövei lehetnek, illetve amelyek kutatásom empirikus részének is alapját képezik. Az egyik ilyen fontos kategória a tanulásszervezés kérdésköre, amely nem pusztán az irodalomtanítás szempontjából releváns, de hazánkban az utóbbi időszakban szinte minden szaktárgy tekintetében, illetve az oktatásra átfogóan vonatkoztatva is foglalkoztak vele. A második terület középpontjában a műértelmezés helyezkedik el, a harmadik kategória a kortárs irodalom, a negyedik pedig a tananyag elrendezésének kérdésköre.

IV.1. Tanulásszervezés

Ezen a területen leginkább a frontális osztálymunka tanórai túlsúlyának kritikája figyelhető meg, hiszen *Magyarországon* a tanulásszervezési módok közül sajnos még mindig a frontális osztálymunka az elsődleges, amelyről ugyan tudjuk, hogy bármely tanulásszervezési stratégia alkalmazása esetén bizonyos szempontból megkerülhetetlen, ugyanakkor a legfőbb kérdés mégiscsak az, hogy melyik modell milyen súllyal van jelen az oktatásban, és úgy gondolom, egy modern oktatási rendszernek mindenképp a gyerekközpontú elgondolások felé kellene mozdulnia, mint például amilyenek lehetnek a kooperatív tanulásszervezés vagy a projektmódszer. A frontális osztálymunkának persze számos előnye van, amelyek könnyebbé tehetik a nevelési-oktatási folyamatot. Például a 45 perces tanórán viszonylag nagy anyagmennyiség dolgozható fel általa, tehát gyors haladást, a tananyag gyors feldolgozását teszi lehetővé. Számtalan helyzetben alkalmazható, nem igényel különösebb szervezési feladatot vagy ehhez kapcsolódó előkészületet, illetve bármilyen tanulói létszám esetén alkalmazható, legyen szó akár egy viszonylag kis létszámú vagy akár 30–40 fős osztályról.

Ugyanakkor azt, ami számos ponton az előnyének tekinthető, sok helyen hátránnyként érzékelhetjük, hiszen egyrészt nem teszi lehetővé a tényleges, mindenkire kiterjedő differenciálást, adott esetben pedig nem igényel interakciót és visszacsatolást a diákok részéről. Így pedig sok esetben nem fejleszt gyakorlatias pragmatikus készségeket, társas kapcsolatokat, a társas tevékenység alapvető tulajdonságait. Sokszor egysíkú és unalmas lehet ilyen formában a tanóra a diákok számára.

Ebben a szituációban a tanár vezető szerepben van, az óra leginkább domináns személyisége, szervezője és irányítója. Egyfajta „lexikonként” is elgondolható, médiumként, aki a tudást a tanulók felé közvetíti vagy akin átszűrten egy külsődleges tudástartalom a tanulók felé eljut. Az órát többnyire alá-fölérendelt viszony jellemzi, ami legtöbbször a kommunikációban is megjelenik. Ezzel szemben a tanulók alkalmazkodnak, sokszor egyfajta „várakozó pozícióban” vannak, akik arra várnak, hogy ez az átszűrt tudás megérkezzen hozzájuk. Mindez azt eredményezi, hogy a tanulók sok esetben nem kommunikálnak sem a tanárral, sem pedig egymással, tehát az órák interakciómentessé válhatnak, holott éppen ebben a kommunikatív szituációban teremthető meg a lényegük.

Azt gondolom, a frontális tanulásszervezés egyik legnagyobb hátránya a fentebb említettek közül az, hogy elsődlegesen a pedagógusra épít, őt helyezi a tanóra középpontjába, a gyerekek pedig sajnos nagyon sokszor a teljes passzivitás irányába tolnak. Az órák sok esetben előadásjellegűvé válnak, kiegészülve néhány irányított tanári kérdéssel, amelyekre többnyire ugyanazok a gyerekek felelnek majd. Ha metaforikusan képzeljük el a helyzetet, az órát rosszabb esetben akár egy színházi előadáshoz is hasonlíthatjuk, ahol a pedagógusé a főszerep. Egy monodráma ez, ahol ő adja elő a 45 perces darabot, a tanulók pedig a nézők, akik látják, hallgatják, jobb esetben interpretálják a tanár előadását, rosszabb esetben még ez sem történik meg vagy maga az értelmezés is irányított. Úgy vélem, hosszú távon, a majdani felnőtt életre vonatkoztatva is komoly gondot okozhat, ha a gyerekek belesüppednek a passzív szerepbe, megszokják azt, hogy az ő elgondolásaik, az ő szavuk nem számít (gondolok itt az irodalompedagógia kapcsán elsősorban arra, mikor a tanár jelentéskanonokat tanít, a tanulói interpretációt nagyrészt kirekesztve az óráról).

Ezzel szemben a kooperatív tanulásszervezési forma, valamint a jól eltervezett és kivitelezett projekt módszer legnagyobb előnyének azt tartom, hogy a tanulói aktivitásra épül. Az utóbbi egy-két évtizedben azt tapasztalhatjuk, hogy a kooperatív technikák hazánkban is egyre inkább elterjedőben vannak. A frontális tanulásszervezéshez hasonlóan a kooperatív tanulásszervezést is a tanár és a diák, valamint az előnyök és a hátrányok viszonyrendszerében vizsgáljuk meg.

Míg a frontális tanulásszervezés tanárközpontú, addig a kooperatív esetében sokkal inkább a tanulók kerülnek a tanórák fókuszába, illetve ez a tanulásszervezési modell nem csupán a tanártól igényel komoly erőfeszítést, a tanulóknak is sokkal aktívabban kell kivenniük a részüket a tanórai folyamatokból. A tanulók ebben a formában valamilyen mértékben mindig egymásra vannak utalva a csoporton belül, a feladatok megoldása során egymással interakciók sorozatát folytatják. Lényeges, hogy mindenki egyenlő mértékben vegye ki a részét a munkafolyamatokból, illetve felelősséget vállaljon az adott feladat vagy feladatok megvalósításában.

Ebben a modellben a tanár nem az abszolút vezető szerepkörébe bújik, sokkal inkább valamiféle segítő, azaz facilitátor, aki elősegíti, megkönnyíti a gyerekek munkáját – csoportot szervez és segíti őket, hogy elérjék közös céljukat –, felvillantja előttük a lehetséges irányvonalakat. Ez a tanárszerep nem pusztán az egyes órákon történő feladatmegoldások vagy a csoportmunka területén értelmezhető, sőt, létjogosultságát igazán egy tágabb perspektívában nyeri el, a facilitátorként viselkedő tanár olyan irányokat mutat meg a tanulóknak, amely irányok lehetőségek arra, hogy a diákok kognitív struktúráit egyik vagy a másik területen módosítsák. Tehát például az irodalomtanár feladata facilitátorként nem az, hogy konkrét tudástartalmakkal próbálja a megfelelő irányba változtatni a gyerekek kognitív struktúráit, sokkal inkább olyan lehetőségeket prezentál, amelyek közül a tanulók a számukra legmegfelelőbbet, kognitív struktúrájukhoz a leginkább igazodót tudják választani és egy aktív cselekvési aktusban megtapasztalni azt, hogy számukra az adott irány milyen mértékben működőképes. Ilyen értelemben a facilitátori tanárszerep jól illeszkedik a konstruktív pedagógia elgondolásához is. A gyerekeket partnerként kezeli, ez a partneri viszony pedig a kommunikációt is jellemzi, az alá- és fölérendelt szituációk ebben az esetben sokkal inkább mellérendeltek, egyfajta demokratikus kommunikációs modell jelenik meg a tanár-diák viszonyban. Összességében tehát nem csupán „leadja” a tananyagot, nem abszolút tudásbirtokos és médium, hanem iránymutató és képességfejlesztő.

A passzív szerepkörtől eltérően a diákok itt kooperálnak, egymással és a tanárral interakciót folytatnak, egy közös cél elérése érdekében dolgoznak, aktív részesei az órának. Mindeközben pedig fejlődik kreativitásuk, problémamegoldó készségük, képesek lesznek a csapatban való munkavégzésre.

A kooperatív tanulásszervezés hátrányai sok esetben a frontális tanulás inverzei lesznek, hiszen ez a technika nem alkalmazható bármilyen térben, illetve túl nagy osztálylétszámnál kimondottan nehézkes lehet a kivitelezése. Sokakat kezdetben talán az is zavarhat, hogy ez a technika a csoportmunkák jellegéből adódóan bizonyos mértékű alapzajjal párosul.

Előnyei közül az egyik legfontosabbnak azt tartom, hogy a frontális ellenében lehetővé teszi a differenciálást. A tanulók változatos feladatokat oldhatnak meg akár homogén, akár heterogén tanulócsoportokban. A heterogén tanulócsoportok azért is kifejezetten hasznosak, mert az eltérő képességű, eltérő érdeklődésű – és adott esetben eltérő társadalmi státuszú – gyerekek egymástól tanulhatnak, az egyik a másikat fejlesztheti, illetve sok esetben empátiás készségük is fejlődik, hiszen a másokkal való munka során megismerkednek a tőlük valamilyen szempontból idegennek ható személyiségekkel, társadalmi státusszal stb.

Továbbá a kooperatív tanulásszervezés számos olyan pragmatikus képességet is fejleszt, amelyek a társadalomban való lét és a társadalomban való boldogulás szempontjából nélkülözhetetlenek a sikeres élet, illetve a boldog, kiteljesedett individuum függvényében. Ezen modell filozófiája sokkal inkább épít erre, mint a tanulók lexikális tudásának növelésére.

A projektmódszer *Magyarországon* sajnos még nem annyira elterjedt, mint akár más európai országokban (pl. *Németország*). Bár az utóbbi években az óvodákban a projektalapú oktatás hazánkban is egyre erőteljesebben kezdi megvetni a lábát és az iskolákban is találkozhatunk olyan projektnapokkal vagy projekthetekkel, amelyek az oktatás tartalmát az adott időszakban egy-egy kiemelt téma vagy fogalom köré csoportosítják, a tantárgyközi projektek és a szaktantárgyakon belül megvalósuló projektek ritkák. Pedig egy kortárs és 21. századi irodalomtanítási szemlélethez ez a tanulásszervezési stratégia is jól tudna illeszkedni.

A projektmódszer elméleti és gyakorlati alapvetései a 19. században születtek meg az *Amerikai Egyesült Államokban*, és *Dewey* tanulásfilozófiájához, pedagógiájához köthetők, mely szerint a tanulásban kiemelt fontossággal bírnak a gyerekek személyes tapasztalatai, a tanulóknak aktívan részt kell venniük a tanulási folyamatban. Magának a tanításnak pedig úgy kell felépülnie, hogy figyelembe vegye a tanulók életkor szerinti aktuális szükségleteit. Illetve az is nagyon lényeges, hogy a tanulók az iskolából kilépve a társadalom aktív, hasznos tagjaivá tudjanak válni. Bár ezen alapelvek *Dewey*hoz köthetők, magát a projektmódszert *Dewey* egyik tanítványa, *Kilpatrick* dolgozta ki a 20. század első negyedében.

A projektpedagógia gyakorlati problémákat dolgoz fel és a mindennapi élethez kötődik (az egyes német tartományi standardokban is láthatjuk, főként a szakiskolák esetében, hogy a témák, amelyek a tananyagot szervezik, erősen kötődnek a mindennapi élethez és praktikumorientáltak). Egy-egy tananyagtartalom több szempontú elemzését is lehetővé teszi, miközben fejleszti a tanulók együttműködési készségét, figyelembe veszi az egyéni képességeket, lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók elmélyedhessenek valamely általuk preferált témában. Továbbá az oktatás általa felülemelkedhet a hagyományos 45 perces időkereten. Nagy szabadságot ad a tanulóknak, a megismerés és a tanulás pedig aktívan, alkotó

módon történik. Az ismeretátadás háttérbe szorul, tehát ahelyett, hogy készen kapnák, a tanulók saját maguk szerzik meg az ismeretet az aktív tevékenység által.

A negyedik olyan módszer, amely a frontális tanulásszervezés egyik alternatívája lehet vagy sokkal inkább az alapvetően frontális beállítódású órákat tudja színesebbé, élvezhetőbbé és élményszerűbbé tenni, a drámapedagógia, amelyre inkább módszerként, mintsem tanulásszervezési egységként tekintek, illetve alatta jelen esetben legfőképp az alkalmazott drámajátékok tanórán való megjelenését értem. Ugyanakkor a drámapedagógia apparátusa mindhárom említett tanulásszervezési formában jól tud funkcionálni.

A drámapedagógiának három olyan tartópillére – tudományos bázisa – van, amelyből táplálkozik, amely tudományterületek hozzájárultak ahhoz, hogy elnyerhesse mai formáit, amelyek folyamatosan alakulnak még most is (mivel fiatal tudomány, jó néhány kiforratlan részterülettel, bizonytalan terminológiával találkozhatunk). Ez a három terület a színház, a pedagógia és a pszichológia (*Pinczésné, 2003*).

Nagyon sok alkalmazott drámajáték képes megfelelő módon funkcionálni az irodalomórákon, valamint ezek a játékok abban is segítségünkre lehetnek, hogy a gyerekek személyisége, identitása jól fejlődjön. Egyfajta szocializációs tevékenységi formákként is felfoghatók, hiszen megkönnyítik a gyerekek társadalomba való beilleszkedését, valamint a társadalom különféle tagjainak a megismerését, elfogadását is lehetővé teszik. Fontos szerepük van a kommunikáció fejlesztésében is, az egyes játékok középpontjában a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás és a közlés kategóriái állnak. Ami pedig talán a legfontosabb, hogy cselekvést, aktív részvételt követelnek meg a tanulóktól, ilyen értelemben pedig képes ellensúlyozni a diákok passzivitását.

A jól alkalmazott drámajátékok tehát elősegíthetik a tanulói aktivitás növekedését, fejleszthetik a diákok önismeretét vagy mások pontosabb és mélyebb megismerését is. Fejlesztik az egyén kreativitását, de bizonyos játékok hozzászoktatnak a tudatos tervezéshez is. Valamint általuk fejlődik a tanulók tér- és időérzéke, kommunikációja (*Gabnai, 2015*).

Az irodalomtanítás területét illetően is kimondottan fontos, hogy az órák a tanulásszervezés, az alkalmazott módszerek szempontjából is változatosak legyenek, hiszen a tanulók ezáltal is közelebb tudnak kerülni a tárgyterülethez, illetve megkapják az esélyt arra, hogy a hagyományos formák általi gyakori elunás helyett élvezetesebbé, élményszerűbbé váljanak az órák struktúrái, amelyek elősegítik a tanórán végbemenő aktív tanulási folyamatot.

Különösen fontosnak tartom, hogy a tanulásszervezési és módszertani változatosság azokban az iskolákban is erőteljesen jelen legyen, ahol egy osztályon belül jelentős különbségek vannak a tanulók között, illetve ahol sok a hátrányos, halmozottan hátrányos

helyzetű diák. Tudjuk, azokban az erős általános iskolákban és gimnáziumokban, ahol nincsen jelentős különbség a tanulók képességszintje, teljesítménye között, akár a frontális tanulásszervezési forma is eredményes lehet, sőt, minden bizonnyal jobban tud működni az ilyen jellegű intézményekben, mint egy gyengébb általános iskolában vagy gimnáziumban. Ennek ellenére a gyerekek irodalom tantárgyhoz, illetve magához az irodalomhoz való kötődés pozitív irányba történő formálódásában jelentős szerepet játszhat az, ha a tanórák szervezési-formai szempontból sokszínűek.

IV.2. Műértelmezés

Az irodalomtanítás egyik legizgalmasabb és legfontosabb területe a műértelmezés, amelynek tanítása komoly erőfeszítést igényel a pedagógustól, hiszen számtalan ponton lehet elkövetni olyan hibákat, amelyek következtében a tanulók saját befogadói folyamatukban akadályozottakká válnak vagy legrosszabb esetben eltávolodnak az irodalomtól és a szövegektől.

A műértelmezés kapcsán az egyik legfontosabb az, hogy a diákokban magával az interpretációval szemben milyen viszony alakul ki a közoktatásban eltöltött évek alatt, ebben pedig szintén a pedagógusoknak van kulcsszerepük. Egy jó műértelmezés és a szöveghez való jó befogadói odafordulás mindig azon múlik, hogy a tanár instrukciói alapján – majd később önállóan is – milyen mértékben képesek a diákok kiegyenlíteni azt a fajta kettősséget, amely ontológiai jelleggel él benne az értelmezés, megértés aktusában. Értem ezalatt pontosabban azt, hogy az értelmezési folyamatban fokozottan oda kell figyelni a szövegekben való emocionális jellegű elmélyülés, illetve a távolságtartó, tárgyi jellegű, tudományos szemlélődés megfelelő súlypontjainak kialakítására. Hiszen, ha az egyensúlyteremtés helyett valamelyik kategória szélsőséges mértékben kerül az odafordulás középpontjába, valamilyen hiány keletkezik. Ha csupán a távolságtartó, tudományos jellegű megközelítésre koncentrálnunk, fennáll a veszélye annak, hogy az értelmezésnek éppen az az élvezeti faktora sorvad el, amely képes lenne indukálni további szövegekkel való kapcsolódásaink megteremtődését. Amennyiben pedig műértelmezésünkben nagyrészt és szinte kizárólagosan csupán az emocionális jelleg dominál, nagy a veszélye annak, hogy tudattalanok, reflektálatlanok, artikulálatlanok maradnak az interpretációs folyamat során létrejövő élményeink, ez pedig gátolja a megértés mélyebb szintjeihez való hozzáférésünket és – bár látszólag megmerítkeztünk az adott műalkotásban – kifordított módon így is távol kerülünk magától a szövegtől.

Természetesen ezen beállítódás kialakulása hosszú folyamat eredménye, és nem is biztos, hogy minden esetben sikeres lesz, de meg kell próbálnunk a siker érdekében lehetőségeket teremteni a fejlődésre, mégpedig úgy, hogy az emocionális megközelítés felől fokozatosan egy olyan irányba tereljük a tanulókat, ahol egyre inkább belép az értelmezés folyamatába a távolságtartás és a tudományos értelmezés lehetősége, mindez pedig nem jelenti azt, hogy a személyes megközelítéseknek, magának az élményszerűségnek kárt kellene szenvednie. Egy paradox jelenséggel állunk tehát szemben, hiszen a műértelmezés egyszerre közelítés és egyszerre távolságtartás, de éppen ez a megkerülhetetlen paradox jelleg adja lényegi, belső magvát. Ez a kettősség az egész irodalomnak a része, nem csupán az értelmezés felől, hanem a másik oldalról, az alkotási folyamat felől is találkozhatunk vele. Például, ha *Petőfi Sándor* megközelítésére gondolunk, aki az alkotás folyamatát egy olyan motívumként írta le, mely szerint egy ragadozó madár távolról, a levegőből szemléli érdeklődése tárgyát, majd, ha jól felmérte a helyzetet, lecsap, kiragad belőle egy darabot, ezáltal egy pillanatra eggyé is válik vele, majd ez a folyamat sokszorozódik, megfigyelés és megragadás. *Mészöly Miklós* alkotásszemlélete is jó példa, aki a paradoxont az alkotási folyamatra vonatkoztatva a következőképpen érzékeltette: „a körön kívül belül maradni”. (Grendel, 2008)²⁰ Ebben a megfogalmazásban is nagyon jól kirajzolódik értelmileg ez a feloldhatatlan kettősség.

Úgy gondolom, a tanárnak az is feladata, hogy a diákok számára ezt a kettősséget tudatosítsa. Másfelől pedig – a tudományos gondolkodáshoz is igazodva – az a meglátásom, hogy általános iskolában engednünk kellene, hogy a gyerekek érzelmileg megmerítkezhessenek az alkotásokban, majd a középiskolás évek folyamán felszínre hozni és megerősíteni a szövegekkel szembeni kritikai attitűdjüket.

A műértelmezéssel kapcsolatos másik lényeges pont tágabb kontextusban értelmezhető, hiszen, ha ki is alakul a tanulóknál a befogadás ezen kettős természete, vagy ha nem is alakul ki, de akármikor és akármilyen viszonyba kerülnek is egy szöveggel, az értelmezést mindig valamilyen hagyomány, narratív diszkurzus, valamilyen tágabb tudományos paradigma befolyásolja, amely paradigma elemei nagy eséllyel a tanáron keresztül épülnek ki a diákokban. Mindemellett persze az is kimondottan jelentős, hogy országos szinten, az irodalom tantárgyra vonatkozó nevelési-oktatási struktúrák milyen beállítódások mentén körvonalazódnak.

A második fejezetben már részletesen kitértem arra, hogy irodalomértési paradigmáink jól értelmezhetők a szerző-műalkotás-befogadó hármasság kategóriája mentén, illetve, hogy ez a

²⁰ Letöltés: <https://irodalmiszemle.sk/2008/02/grendel-lajos-ma%C2%ADgyar-li%C2%ADra-es-epi%C2%ADka-a-20-sza%C2%ADzad%C2%ADban-20/> (2020. 05. 19.)

kategóriarendszer az irodalomtudományi iskolák elméleteinek és módszertanainak feltárása során is segítségünkre lehet, ezért most ezt nem kívánom megtenni. Mindenesetre az említett értelmezői keretünket jelentősen befolyásolja az uralkodó országos nézet, szűkebb értelemben pedig irodalomtanárunk által képviselt irodalomértési hozzáállás.

Ha a magyartanárok mindegyike nem is tudja a kategóriarendszerhez tapadó irodalomtudományi iskolákat megnevezni vagy nem tudja megmondani például azt, hogy a pozitívizmus, a strukturalizmus, a dekonstrukció stb. milyen legfőbb tulajdonságjegyekkel bíró diszkurzusrendszerek, akkor is mindegyik magyartanár akár tudattalan módon is valamilyen viszonyulással bír ezen diszkurzusrendszerek, tágabb értelemben pedig a szerző-műalkotás-befogadó hármasság kategóriarendszere kapcsán.

Fontos feladat tehát annak a vizsgálata, hogy a tanárok alapvetően milyen elképzelések mentén gondolják el a műértelmezést, hiszen ebből arra is következtethetünk, hogy az iskolából kikerülő diákok hogyan fogják fel az irodalmat, illetve milyen viszonyuk van az interpretációhoz.

IV.3. Kortárs irodalom

A kortárs irodalom tanítása körüli viták, a kortárs szövegek kapcsán felmerülő aggályok kifejezése nem új jelenség *Magyarországon*, hiszen már a 19. század első felében is találunk arra utaló példákat, hogy a kortárs irodalom tananyagban való jelenlétének mindig is voltak bírálói, akikben kétségek fogalmazódtak meg az aktuális tananyagtartalmat illetően (Sipos, 2006).

Jól körvonalazható azon nézetek köre, amelyek egyfajta negatív alapállást fogalmaznak meg a kortárs irodalom, azaz a kortárs szerzők és kortárs szövegek kapcsán.

A negatív beállítódások jelentős része elsősorban a nemzeti kulturális irodalmi örökség, kisebb részben pedig a kulturális világirodalmi örökség áthagyományozása felől értelmezhető. Ugyanis a kulturális képződmények, így az irodalmi alkotások, irodalmi életpályák a nemzeti öntudat, nemzeti identitás alapvető építőkövei, amelyek képesek hidat képezni a generációk között, másfelől a nemzet kitüntetett történelmi-kulturális időszakainak lényegi reprezentánsai, amelyek összességében tehát biztosítják egy adott nép identitásának fennmaradását és sértetlenségét, alapvető kulturális értékeinek megőrzését.

A klasszikussá váló irodalmi alkotások értékelésében az esztétikai szempontok mellett az etikai perspektíva is komoly fontossággal bír, különösen akkor, ha az adott mű vagy szerzői életpálya egy – a magyarok számára fontos – meghatározó történelmi szakasz részét képezi. A

közoktatás kánonjának alakulástörténetében ez az etikai hagyomány – sajátos történelmi tényezők miatt – a mai napig erős, az esztétikai elveket felülíró perspektíva. A társadalom számára mindig fontos a hagyomány, mindig fontos az olyan kulturális motívumok átöröklődése, amelyek képesek felülírni az időtávlatból fakadó különbségeket generációk és generációk között. Ez a szempont kimondottan lényeges akkor, ha egy-egy klasszikus tananyagbéli szerepének átgondolásáról beszélünk. Különösen, ha az adott műalkotás már régóta a kánon része. Mindezt persze tovább árnyalja és tovább nehezíti az, ha az adott alkotás egy olyan szerzőtől származik, aki a közösség életében valamilyen szempontból – sok esetben morális megközelítés okán – kiemelkedik. Például gondoljuk csak el, az *Egri csillagok* kánonbéli pozíciójának megingása milyen nagy felháborodást váltana ki még a társadalom azon elemeinek esetében is, akik egyébként hétköznapjaikban egyáltalán nem foglalkoznak irodalommal. Nem véletlen ez, hiszen a regény már több mint száz éve a közoktatás kánonjának része, még *Gárdonyi* életében a kötelező olvasmányok közé került, generációk számára alapozta meg az irodalommal való találkozást, az emlékezés terének valós megtestesülése pedig – *Eger* városába látogatva a turisták beleszöppenhettek az emlékezés terébe – számos osztálykirándulás tárgyává vált (vö. *Kusper*, 2015a; 2015b).

Minden olyan narratíva tehát, amely akár csak kis mértékben is megkérdőjelezi a kánont, könnyen támadások kereszttüzeiben találhatja magát. Különösen igaz mindez akkor, ha történelmileg és kulturálisan generációkat átívelő, jelentős műről vagy alkotóról van szó. Úgy gondolom, az esztétikai perspektíva itt kevésbé szempont, vagyis egy esztétikai szempontból tökéletlenebb, de a közösség szempontjából kulturális értelemben mégis lényegi alkotás kanonikus pozíciójának megrendülése sokkal nagyobb felháborodást válthat ki, mintha egy – „csupán” – esztétikailag kiváló alkotással történne meg mindez.

Tovább fokozhatja a félelmet az a változás, amit a világ számos oktatási rendszerében érzékelhetünk, miszerint a klasszikus nemzeti vagy világirodalmi alkotások visszaszorulnak, a diákok több kortárs irodalommal találkozhatnak, a válogatásban pedig sokkal inkább a praktikus és az utilitarista jelleg, mintsem a hagyomány vagy az etikai perspektíva válik mértékadóvá.

Számos elgondolásban azt is tapasztalhatjuk – ezen álláspontok szintén az etikai felől közelítenek –, hogy a kortárs alkotásokkal szemben van valamiféle bizonytalanság, valamilyen szempontból tökéletlenebbnek tartják őket, mint a klasszikusokat. Mindebben nagy szerepe lehet az időtávlát kérdésének is, hiszen objektíve még kevésbé láthatunk rá ezekre a szövegekre, de szerepet játszhat benne akár az esztétikai megítélés is főként akkor, ha az alkotás egy olyan

meglévő vagy éppen formálódó irodalmi hagyományba illeszkedik, amely tőlünk mint kétkedőktől távol áll vagy számunkra ismeretlen.

Ez a bizonytalanság néhány esetben odáig terjed, hogy a kortárs alkotások alapvető értékességének lehetőségét is megkérdőjelezi, vagyis – ebben az elgondolásban – nincsen megfelelő alap arra, hogy a kortársak és a dicső klasszikusok összevethetők lennének. Nagyban hozzájárul ennek a jelenségnek a kiterjedéséhez az, hogy a 21. században gyakori jelenség, hogy az úgynevezett magaskultúra és a popkultúra között elmosódnak az éles határvonalak.

Persze beszélhetünk egy másik táborról is, amely – bár sokszor félnek az értékvesztéstől – szerint az olvasóvá nevelés és az irodalom tantárgy élvezhetősége, hasznossága szempontjából szükséges a kortárs irodalmi alkotások tanórán való nagyobb mennyiségű jelenléte. Ezáltal a tanulóknak sokkal nagyobb esélyük van arra, hogy megszeressék az olvasást és az irodalmat. Ennek a következő lényegi okai vannak.

Egyrészt ezek az alkotások a jelenből tematizálják önmagukat, tehát olyan problémákkal foglalkoznak, amelyek a tanulók szempontjából is érvényesek, amelyeket esetleg saját életükben is megtapasztalhatnak. Tudjuk, konstruktivista szempontból például kimondottan fontos az, hogy az órai tartalmakat a diákok össze tudják kötni korábbi személyes tapasztalataikkal. Ugyanakkor ennek fordítottja is igaz, az is érdekes, ha olyan jelenkori problémával vagy esetleg társadalmi közeggel találkoznak, amelyet még eddig nem ismertek. Mindez hermeneutikai perspektívából is érdekes, hiszen a befogadás folyamatában való találkozás lehetőséget teremt arra, hogy az idegenség tapasztalata a befogadói szubjektumon átszűrődve bensővé váljon, ezáltal pedig ne csupán az eddigi idegent, de azon keresztül önmagamat is jobban megismerjem.

Másik fontos szempont a nyelviség kérdése. A kortárs irodalmat a diákok nyelvileg is minden bizonnyal közelebbinek érzik, így kevesebb erőfeszítés és küzdelem árán teremthető közvetlenebb összeköttetés befogadó és szöveg között. Nyelvileg kevesebb lesz az akadály, amely sok esetben képes megtörni az olvasás, ebből adódóan az interpretáció folyamatát, végső soron pedig ebből következő az élményteremtődés lehetőségét. A klasszikusok esetében számtalanszor jelent problémát az, hogy a befogadás folyamatát akadályozza a nyelvi távolság, amely alatt nem csupán egy-egy szó vagy kifejezés jelentésének idegenszerűségét értem, hanem sokszor a szövegegészen végighúzódó stílust is, ami bizonyos esetekben nem képes lekötni a tanulók figyelmét.

Röviden szeretném ezen a ponton megemlíteni a populáris irodalom, vagyis szűkebb értelemben az adott időszakban népszerű tematikák mentén szerveződő, tágabb értelemben az adott időszakban népszerű, sokak által olvasott irodalmi alkotások taníthatóságának kérdését.

A fentebb említett változatos beállítódások a populáris irodalom tanításban betölthető szerepe kapcsán is megjelennek. Egyesek idegenkednek tőle, míg szakmai oldalról azt látjuk, sokan vélekednek úgy, hogy ezek az alkotások teremthetik meg a szépirodalom felé való belépést, metaforikusan valamiféle átjárókként tekinthetünk rájuk, amelyek megalapozhatják a gyerekek olvasóvá válását és élményszerűvé tehetik az irodalomórákat.

IV.4. Tananyag-elrendezés

Negyedik jelentős területünk a tananyag-elrendezés kérdésköre, amely időről időre újra felbukkan a magyar szaktudományos gondolkodásban. A tananyag-elrendezéssel kapcsolatban két számottevő problémáról beszélhetünk. Az egyik a tananyagmennyiség kérdésköre.

A magyar irodalom tantárgy tananyaga évtizedről évtizedre bővül, ez a jelenség pedig nem csupán azt lehetetleníti el, hogy egy osztály képes legyen ennek az óriási anyagmennyiségnek a végére érni akár nyolcadik akár tizenkettedik osztályban. A középiskolai irodalomoktatásban nagyon sokszor tapasztalhatjuk azt, hogy az osztályok nemhogy a kortárs irodalomig, de a posztmodern magyar irodalomig sem jutnak el a tananyagban. Emellett pedig az is zavaró tényező, hogy a mennyiség által indukált feszes tempó éppen azt teszi lehetetlenné, ami az irodalomtanítás és az irodalommal való élményszerű találkozás egyik legfontosabb motívuma lenne, hiszen nincsen mód a szövegekkel való mély találkozásra, nincsen mód az egy-egy szöveg feletti, „szövegben” való elidőzésre.

Egy másik komoly probléma a tananyagtartalmak szerveződésének kérdésköre. Hazánkban a kronologikusság, azaz a történeti elvű elrendezés kizárólagossága figyelhető meg, aminek legnagyobb hátrányát abban látom, hogy sok esetben eltávolíthatja a tanulókat az irodalomtól. Ugyanis időben azokkal a legrégebbi alkotásokkal ismerkednek meg elsőként – középiskolától az antik irodalmaktól haladnak a kortársak felé –, amelyek nyelvezetükben, stílusukban, tematikai relevanciájukban éppen az ellentétei azoknak az elemeknek, amelyeket a kortárs irodalom kapcsán az olvasóvá nevelés indikátoraiként említettünk meg. Ez a szemlélet nem pusztán középiskolában, de az általános iskola hetedik és nyolcadik osztályában is problémát jelent. Számos kutató helyezkedik arra az álláspontra, hogy éppen ez volna azon időszak, mikor véglegesen eldőlhet az, hogy valakiből olvasó felnőtt válhat vagy sem.

A dolgozat nemzetközi irodalomtanítással foglalkozó fejezete hoz arra példát, milyen módon lehetne oldani a kronologikus elrendezés kizárólagosságán, hiszen *Németországban* például a témák mentén felépülő tananyag-elrendezés modelljével találkozhatunk sokszor, de *Angliában* is látunk arra példát, hogy a 20. századi és kortárs művekkel való foglalatosság

megelőzi a klasszikus angol szerzőkkel és szövegekkel való ismerkedést. Mindez nem jelenti azt, hogy egyfajta fordított kronológiáról beszélhetünk az angol oktatási rendszerben, de mindenképpen a kronológia egyfajta – praktikus okok mentén történő – felszámolásával találkozhatunk.

Szorosan összefügg ezzel a témával irodalomtankönyveink felépítése is, hiszen a tananyag-elrendezés kérdéskörének gyakorlati megjelenítői a tankönyvek, amelyek sok esetben tartalmaznak bizonyos, a tudományos gondolkodásban már meghaladott tananyagtartalmakat, így megvan a lehetőség arra, hogy tévútra tereljék az adott tartalomhoz kapcsolódó oktatási tevékenységet. Különösen veszélyes ez azon szerzők esetében, akik körül történelmünk valamely pontján megfogalmazódott egyfajta irodalmi kultusz. A következő alfejezetben kísérletet teszek az *Ady Endre* korai költészete körül kiépült, sokáig uralkodó kanonizált értelmezés dekonstruálására, illetve összehasonlítom két fontos irodalomtankönyv – a *Mohácsy-féle* és a *Pethőné-féle* tankönyvek – azon fejezetét, amelyek *Ady Endrére* vonatkoznak.

IV.5. Kanonizált értelmezések. Az interpretáció determinálása.

Irodalomoktatásunkban időről időre megfigyelhetjük azt a jelenséget, hogy egy-egy szerző, életpálya kapcsán az aktuális tananyagtartalom radikálisan változik vagy éppen ennek ellentettje történik, nagyon hosszú időnek kell eltelnie ahhoz, hogy a kanonikussá szilárdult műértelmezések, az aktuális alkotó életművének recepciója valamelyest módosuljon. Fokozottan érvényes lehet ez az állítás azon költőink, íróink tekintetében, akik a legjelentékenyebb pozíciókat foglalják el hazánk irodalomtörténetében, és bizonyos szempontok alapján azt állíthatjuk róluk, nevük, életpályájuk, művészeti tevékenységük a kultusz fogalmának kategóriája alá tartozik.

A tananyagtartalmak módosításának vagy mozdulatlanságának változó perspektíváival találkozhatunk az elhallgatás, elhagyás, bővítés és kiszínezés négyes fogalomrendszerének segítségével.

A fent említett jelenség(ek) indikátora leggyakoribb esetben valamilyen ideológiai narratíva fölerősödése, azonban – szerencsésebb esetben – az is előfordulhat, hogy az irodalomtudomány új eredményei, illetve bizonyos pedagógiai paradigmaváltások, tanításmódszertani meglátások generálják a változást.

Magyartanárként nehéz dolgunk adódik akkor, ha ezen kiemelt pozícióban lévő, kultikus szerzők – gondolok itt elsősorban *Petőfi Sándorra*, *Ady Endrére* és *József Attilára* –

műveivel, írásművészetének jellegzetességeivel foglalkozunk az irodalomórákon, hiszen a műalkotásokat mindig valamiféle mitikus felhő lengi körül, illetve az adott szerzői életpályája jelentős mértékben befolyásolja, befolyásolhatja az interpretációt, ami sok esetben azt eredményezi, hogy a szövegek esztétikai szempontból történő megítélése elsikkad egyfajta pozitivista, ideológiai pozitivista narratíva árnyékában (Szentesi, 2008). Talán még ennél is nagyobb problémát jelent – hiszen a posztmodern irodalomtanítás lényegiségét zárja ki –, ha a magyarórákon elsikkad a befogadói nézőpont, és ahelyett, hogy valamiféle hermeneutikai szituáció jönne létre, a tanulók kész, kanonizált interpretációt hallhatnak a pedagógus részéről, ami sok esetben kizárja az önálló véleményalkotás és a műalkotás világában való elmélyülés lehetőségét.

Összességében arról van tehát szó, hogy a műalkotások értelmezése többszörösen determinálttá válik, a szerzőiség egyfajta kanonikus értelmezési keretként feszül a hagyományban, amely előfeltétele az értelmezői folyamat megkezdésének. A legtöbb esetben – így Adynál is – az életút szakaszai és a művek tematikája szoros összefüggést mutatnak. Mindezt figyelembe véve központi kérdéssé válik, lehet-e ezen szerzőket egy viszonylag semleges értelmezési rendszerben vizsgálni, dekonstruálható-e az a szigorú kanonikus rend (Kusper, 2019), amely az idők folyamán megkövült, illetve ha végbemegy valamilyen változás, az milyen mértékben érhető tetten irodalomtankönyveinkben.

Dolgozatomban megpróbálom röviden összefoglalni a legjelentékenyebb nézőpontváltásokat, amelyek a 20. század elejétől – különös tekintettel az 1990-es évekre – meghatározók voltak az *Ady*-repció kapcsán az irodalomtudományban, végül két 21. századi, középiskolában használatos irodalomtankönyvben vizsgálom az *Ady Endré*hez kapcsolódó tananyagot.

IV.5.a. Az Ady-repció alakulástörténete

Ady Endréről elmondhatjuk, hogy olyan szerzője irodalmunknak, akiről rendkívül sok értelmezés született, ez a „tekintélyes korpusz az értelmezéshagyomány teljességét felöleli, amire alig van más példa a magyar irodalomtörténetben”. (Kenyeres, 1998)

Az *Ady*-kérdés recepciótörténete valamelyest mindig is összefonódott az irodalmon túlmutató jelentésimplikációkkal, a kanonizált *Ady*-líra értelmezése pedig a modern magyar irodalom fejlődéstörténetével is párhuzamba állítható (Kulcsár Szabó, 1998). Az *Ady*-líra körül kivételesen élénk volt a recepció a 20. század első két harmadában, azonban ez az élénkség az 1990-es évekre kifulladás, ugyanis szemben találta magát egy olyan megszilárdult értelmezési

struktúrával, amit mindenképpen le kellett bontani annak érdekében, hogy a szerzőt a megfelelő irányokból lehessen újraértelmezni, hiszen esztétikai értelemben igazságosan csupán akkor vagyunk képesek megítélni egy szöveget, ha lebontásra kerülnek bizonyos recepciós akadályok (*Kulcsár Szabó, 1998*). A '90-es években tehát jelentős értelmezői folyamatok indultak, amelyek olyan kérdésekkel is számot vetettek, amelyek korábban ideológiai vagy tudományos okok folytán nem kerültek feltevésre.

*Kulcsár Szabó Ernő*nél is olvashatjuk: „Adyt évtizedeken keresztül olyan esztétikai ideológia kanonizálta Babits és Kosztolányi ellenében, amely valóság és szöveg, referencialitás és poétika burkolt értékellentétére épült.” (*Kulcsár Szabó, 1998, 365. o.*)

Sokáig az egyik legfontosabb kérdés az volt, hogy az évtizedekig a modern magyar költészet megteremtőjeként definiált *Ady Endre* képes-e egyfajta hatalmas költőóriásként önmagában állni a századforduló korai éveiben mint a leülepedett, állóvízjellegű magyar költészet úttörője, felkavarója. Éppen ezért a kutatások jó ideig főként az *Ady* felbukkanását megelőző időszakra fókuszáltak (*Lőrincz, 2002*), olyan költői tevékenységeket, poétikai folyamatokat és stílusáramlatokat vizsgálva, amelyek feltérképezése arra szolgáltatott magyarázatot, miképpen formálódott olyan irányokban irodalmunk, hogy az egybefutó szálak *Ady*ban csúcsosodhassanak ki. Jó ideig az is kérdéses volt, *Ady* megérdemli-e rendkívüli szilárdságú kanonikus pozícióját a korszakban, illetve költészeti tevékenységének valóban oly mértékű befolyása van-e a magyar modernsége és az utána következő korszakokra, mint néhány más nyugatos szerzőnek.

Ha mindezen előzménytörténetek összefüggésrendszerét meg akarjuk érteni, elengedhetetlen *Herczeg Ákos* kutatásának számbavétele, akinek az egyik legfontosabb kérdése az, miképpen válhatott az *Új versek* kötet a magyar irodalom alakulástörténetének mérföldkövévé, sokáig kikezdetlenként állított korszakhatárává. Tanulmányának bevezetőjében a szerző hitet tesz amellest, hogy *Ady Endre* pozíciója a közelmúlt kutatásai ellenére továbbra is kitüntetett szerepben van, ezt a pozíciót meg is érdemli, ugyanakkor az már mindenképpen megkérdőjelezhető, hogy kizárólag ehhez az egy szerzőhöz kössük hazánk költészeti paradigmaváltásának nyelvi és esztétikai természetű aspektusát. Továbbá kiemelt fontossággal bír még azon megállapítása, miszerint a közoktatásban is rendíthetetlenül tartja magát a mai napig az a tény, hogy a fent említett verseskötet egyfajta határmezsgyéje a magyar költészetnek (*Herczeg, 2019*).

Herczeg kiemeli: az egyik legfontosabb dolog, ami az *Ady*-recepció, illetve *Ady* költészetének alakulásában szerepet játszott, nem más, mint a tudatosság, egyfajta költői szerep

elgondolása és megalkotása. Ezt mai szóhasználatnál „brandépítésnek” (Herczeg, 2019, 55. o.) is nevezhetjük. E jelenséget már

„a szerző egyik korai filológusa, Földessy Gyula által összeállított (s a későbbiek mintájául is szolgáló) 1930-as első Ady-összes is alakította azáltal, hogy a függelék »karanténjába« zárta az esztétikailag kifogásolhatónak vélt indulás költői dokumentumait”. (Herczeg, 2019, 56. o.)

Láthatjuk tehát, hogy az elhallgatás, az oda nem illő elemek kizárása – mintha egyfajta szent kanonizációs aktus metodikáját követné – már nem sokkal a költő halála után kezdetét vette.

Ennek a tudatos brandépítésnek egyik legfontosabb médiuma a korai sajtó volt, ugyanakkor nem pusztán csak néhány akkori, jelentős lapokat irányító szerkesztő állt a háttérben, hanem maga *Ady Endre* is, aki – kihasználva publicisztikai munkásságát – tudatosan próbálta alakítani önnön recepcióját, így igyekezvén valamiféle perspektívát teremteni költészeti stílusának. Ezenfelül abszolút mértékben kihasználta a korabeli médiumok bulváros hatáselemeit:

»Egy könyvet írtam, s ki is adom mégegyszer. [...] Azok számát szaporítom – sajnos – én is, kik rövid sorokban próbálják kiadni a lelköket. Amiket mostanában írtam: furcsa dolgok nagyon. Kevés benne a költői cafrang. Kemény, merész, goromba versek ezek. Ha észre fogják venni: nagyon kikapok. Ha olvasói lesznek: bizonyosan nem a felső leányiskolák növendékei. De minden szavuk egy vércsepp a szívemből s egy tömjén-morzsa az örök eszmék szent füstölő edényében.« (Herczeg, 2019, 60. o.)

Ennek ellenére nem mondható, hogy az *Új versek* megjelenése magára irányította volna a kor irodalomkritikájának figyelmét, ez már sokkal inkább az ezt követő kötet, a *Vér és arany* érdeme volt. Mindehhez persze elengedhetetlen volt e harmadik kötet által generált sajtóvisszhang, illetve a *Nyugat* indulása, amely folyóirat neve és „teljesítménye” a korban és a recepciótörténetben is teljes mértékben összefonódott *Ady Endre* munkásságával (Herczeg, 2019).

A kutatások másik csoportja az irodalomtörténeti háttér mellett az *Ady*-költészet esztétikumának perspektívájából próbálja dekonstruálni a recepció bizonyos elemeit, olyan kérdéseket generálva és megválaszolva, mint például az, hogy mi az oka annak, hogy a kiemelt kanonikus pozícióban levő – noha az *Ady*-líra radikális újszerűségére már az 1910-es évektől

kétségekkel kell tekintenünk – *Ady*-költészet nyomai kevésbé fedezhetők fel a 20. század második felében alkotó, legjelentékenyebb szerzőink munkásságában (*Eisemann*, 2007).

Török Lajos egy olyan narratíváról beszél, amely „a lírai vagy életrajzi én önkinyilatkoztatásaként felfogott nyelvet a miszticizmus, a metafizika, a szimbolizáció fogalmaival véli leírhatónak”. (*Török*, 2002, 55. o.) Mindemellett (szimbolizmus, a késő romantika líranyelvének átalakítása, bizonyos költészeti témák átértelmezése) fontos lehet olyan egyéb irányoknak a vizsgálata is, mint például *Ady* költészetének „messianisztikus karaktere”. (*Balogh*, 2019, 109. o.)

Azonban ahhoz, hogy objektíve meg lehessen ítélni ezt a költészeti teljesítményt, mindenképpen el kell távolodni az irodalmi kultusz fogalmától, amely nem pusztán a magyar irodalomtudomány szempontjából ásta alá ezen kutatások lehetőségét, de a közoktatásban is meghatározta a tananyagtartalmak szerveződését, illetve megadta a műértelmezések irányát. Alapvetően tehát feladatunk szétválasztani a szerzői életpálya és a szöveg felől közelítő látásmódokat (*H. Nagy*, 2002), illetve felszámolni az *Ady*val kapcsolatos kisajátító mechanizmusokat, hiszen ha ezt nem tesszük meg, mindörökké az marad a közelítések egyik megkerülhetetlen kérdése, milyen irányból kell interpretálni az *Ady*-költészetet egy-egy értelmezői közösségnek ahhoz, hogy az eredmények tükrében magáénak mondhassa őt, amely irányvonal sohasem a művészet, sokkal inkább a kulturalitás kérdéskörének kategóriája alá tereli a vizsgálódásokat (*Kulcsár Szabó*, 1998).

Ugyanakkor a recepciótörténet szempontjából a kultusz fogalma – ahogy azt már fentebb említettem – irodalomtörténetünk jelentős részére kiemelkedő hatással volt. A kultusz mindig kiemelt szerepet tulajdonít a szerzőnek, amely nem pusztán az életpálya kitüntetett pontjait helyezi egyfajta misztikus, transzcendentális közegbe (*Margócsy*, 2019), de – szinte kizárólagos módon – megszabja a szerző által létrehozott alkotások értelmezésének irányait is. Az értelmezés esztétikai irányultsága részben vagy teljes egészében elsikkad, háttérben marad. Ha ilyen szerzők nevét vagy híres műalkotásainak címét a – nagymértékben valamilyen ideológiai narratíva által irányított – befogadó meghallja, nem esztétikai-kritikai értelmezői beállítódással fordul az alkotás felé, hiszen a kultusz fogalmának természete ontológiai szempontból szükségszerűen biztosítja azt, hogy valamely kulturális vagy politikai tényezők játsszák a főszerepet (*Margócsy*, 2019). Az ezen írókról szóló narratíva nagyon sokszor azt az érzést próbálja megerősíteni a befogadóban, hogy az adott költő, író nem ugyanolyan ember, mint ő, valamiféle „antropológiai másság” (*Margócsy*, 2019, 36. o.) révén képes arra, hogy életművét megalkossa. Mindez hosszú távon talán még károsabb hatással van ránk akkor, ha az irodalomhoz való viszonyunkat vesszük, hiszen ha a közoktatásban a tanulók ilyesféle

narratívákkal találkoznak, ennek az elkülönülésnek a tudata véglegesen eltávolíthatja őket a szépirodalomtól, hiszen joggal tehetik fel maguknak a kérdést: miért olvassanak olyan szövegeket, amelyeket valószínűleg úgysem tudnak értelmezni, lévén úgysem állnak a szellemi magasságnak azon a fokán, hogy a befogadás sikeres legyen? A műalkotás eredetének transzcendentális horizontja további távolságot eredményezhet.

Fokozottan érvényes a kultusz kérdésköre *Ady Endrével* kapcsolatban is, hisz életműve mindig „nagy kultúraképző stratégiák közép- vagy ellenpontja” volt. (*Szirák, 1998, 174. o.*) A recepció alakulásában tehát a kulturális stratégiáknak már a kezdetektől nagy jelentősége volt, a két világháború közötti értelmezéseket jelentősen befolyásolta a magyar modernség korai értelmezése, magának a fogalomnak a dinamizmusa. A második világháborúhoz közeledve *Ady* írásainak azon köre emelkedik ki, amelyekből ki lehet kényszeríteni a fajvédő ideológiához simuló olvasatot. Mindez elmondható az 1948 utáni értelmezések kapcsán is, csupán az ideológia változott, de az esztétikai szempontok alapján történő értelmezés nem talált magának szabad utat (*Szirák, 1998*).

A tankönyvek kapcsán is azt mondhatjuk el, nagyon sokáig nem kapott teret az esztétikai irányultságú attitűd, a tankönyvek politikai-ideológiai beállítódás mentén íródtak, illetve szerkesztődtek, erőteljesen szerzőközpontúak voltak. A két világháború között *Adyt* mint a szimbolizmus egyik legkiemelkedőbb hazai alakját tárgyalták, emellett pedig megemlégették, hogy költészetében és nyelvében is valami lényegi újat hozott. A második világháború után a központi narratíva az volt, hogy *Ady* kizárólag a valóság megváltoztatására és népe boldogítására szánta a szövegeit.

Az 1920-as években *Ady* megítélése kettőssé vált. Egy viszonylag szűkebb, szellemi értelemben haladónak mondható közösségben nagy népszerűségnek örvendett, így egyes vélekedések szerint *Ady* tanítása nem eléggé alapos. Ugyanakkor az oktatás problémája az etikai és az esztétikai mérce kapcsán az volt, hogy *Ady* az etikai mércének nem felelt meg. Az iskolai tanítás egyik lehetséges válaszaként fogalmazódott meg, hogy a költészetben ritkán előfordulnak olyan tehetségek – *Ady* is ilyen –, akiket nem lehet hétköznapi mércével megítélni, akiket nem is kell és nem is lehet követni, tehát egyfajta zseniként értelmezhetők. Ugyanakkor a pedagógus képes egyfajta médiumként közvetíteni a zseni eszmeiségét a gyerekek felé, s rendelkezik azokkal az alapvető morális vonásokkal, amelyek követendő példák a gyerekek számára. A *Horthy-korszak* meghatározó pedagógiai irányvonala a nemzeti érzelmű nevelés volt, ennek következtében pedig szintén ideológiai szempontból viszonyultak az interpretációhoz. *Adyt* vagy nem tárgyalták a tankönyvek vagy pedig néhány mondatban megemlégették az életpályát, de a versei kapcsán egyfajta negatív beállítódás volt

megfigyelhető, hiszen kozmopolita, dekadens költőként tekintettek rá. Egy másik szempont szerint saját életútja alapján láttatták be a hibáit, illetve már itt megjelent egyfajta perspektívaváltás az értelmezésben, látnokként tekintettek rá, aki megjósolta a közelgő nemzeti katasztrófát. Az 1940-es évekre már sok helyen egyenrangúvá lett *Petőfi Sándorral*, illetve korszakhatárként tekintenek tevékenységére. 1945-től kezdődően pedig a kultikus szempontok lesznek az irányadók, a 20. század egyik legnagyobb magyar költőjeként tekintenek rá, aki önmaga teremti meg saját költői eszköztárát (*Teslár*, 2006).

IV.5.b. A tankönyvek Ady-képe

A közoktatásban használatos irodalomtankönyvek a rendszerváltást megelőzően egyfajta irodalomtörténeti konszenzust követtek, illetőleg néhány éves késéssel igazodtak az uralkodó irodalomtörténeti felfogáshoz. Volt néhány változás a tankönyvcsaládokon belül, amelyek valamiféle paradigmaváltást akartak kieszközölni az addig normatívnak számító formai és tartalmi struktúrák között, így próbálva generálni egyfajta személeváltást a közoktatásban tanító irodalompedagógusok körében. Ilyen például a *Szegedy-Maszák Mihály* és *Veres András* által szerkesztett sorozat, amely elméleti szempontból fenomenológiai és strukturalista alapállású, legfőbb szempontként pedig az jelenik meg benne, hogy a tanítás-tanulás folyamatában az esztétikai-poétikai magyarázóelv legyen a legmeghatározóbb. *Arató* ezenfelül megemlíti még az *Eisemann György*, *H. Nagy Péter* és *Kulcsár Szabó Zoltán* által szerkesztett tankönyvet, amely a korban rendkívül újszerűnek és modernnek számított, hiszen a közoktatás irodalompedagógiájától még oly távol álló hermeneutikai és dekonstruktivista irodalomelméletre épített (*Arató*, 2014).

A következőkben két középiskolai tankönyv *Ady Endréhez* kapcsolódó tananyagtartalmát vázolom fel röviden, keresve azokat a legjellemzőbb különbségeket vagy hasonlóságokat, amelyeket a fentebb kifejtett irodalomtanítási paradigmákhoz viszonyítva meg tudunk határozni. Az egyik ilyen tankönyv a sokáig közkedvelt – az 1990-es és a 2000-es években minden bizonnyal a legnépszerűbb – *Mohácsy*-féle sorozat, a másik pedig egy újfajta irodalomértési és irodalomtanítási paradigmát felvillantó, *Pethőné Nagy Csilla* által szerkesztett irodalomtankönyv.

Szerkezetében a *Mohácsy*-féle könyv egyfajta klasszikus megközelítésmódot követ, hiszen a szerző életrajzával és életpályájával indít, ezután az adott téma alá sorolt versekről vagy magáról a témáról ad információkat, illetve a versekről részletes interpretációkat. Amit

mindenképpen fontos megjegyeznünk, hogy a versek a jól megszokott *Ady*-tematikák mentén szerveződnek, ilyen szempontból követik az *Ady*-receptió addigi eredményeit:

- I. Ars poetica, lírai önszemlélet (*Góg és Magóg fia vagyok én...*; *A magyar Messiások*; *Az Illés szekeren*; *Szeretném, ha szeretnének*; *A magyar Ugaron*; *A Hortobágy poétája*)
- II. Léda-versek (*Héja-nász az avaron*; *Lédával a bálban*; *Elbocsátó szép üzenet*)
- III. A hiányérzet versei (*Harc a Nagyúrral*; *Kocsi-út az éjszakában*)
- IV. Halál-versek (*Párisban járt az Ősz*)
- V. Istenes versek (*A Sion-hegy alatt*)
- VI. Magyarság-versek (*Nekünk Mohács kell*; *A föl-földobott kő*)
- VII. Kuruc versek (*Sípja régi babonának*)
- VIII. Világháborús költészete (*Emlékezés egy nyár-éjszakára*; *Az eltévedt lovas*; *Ember az embertelenségben*)

A lecke zárásaként kiemeli *Ady Endre* publicisztikai tevékenységét. Ilyen szempontból a szerkezet teljes mértékben visszaadja mindazon értelmezések és *Ady*-kutatások meglátásait, amelyek az *Ady*-korpuszt és a kánonbéli pozíciót az 1920-as évektől – de már az 1910 körüli időszakban is – építették, illetve a tankönyv jól illeszkedik a kultusz azon sajátosságaihoz, miszerint a szerző az *Új versek* kötetével egyszeriben radikálisan újító, teremtő erőként bukkant fel, rögvest hatalmas népszerűségnek örvendő. Hiszen így egyáltalán nem jelenik meg az, milyen lényegi hatása volt az indulás éveire és a radikális hangnak tűnő líranyelvre a publicisztikai tevékenység, sőt kiragadva ezt az életrajzból úgy tűnik, mintha ezt a lényeges motívumot az „elcsendesítés aktusaként” egyfajta zárójelbe rakták volna.

Kiemelt fontosságú megvizsgálunk, hogy a tankönyvben szereplő verselemzések miként szerveződnek, hiszen ezek első számú mankóként segíthetik a magyartanárok munkáját.

Az interpretációk szövegközpontúak, alapvetően strukturalista elméleti beállítódást követnek, az elemzések kiindulópontja egy esztétikai perspektíva. Ugyanakkor ezek néhány alkalommal kiegészülnek olyan motívumokkal, amelyek a szemantikum felfejtése során a szerzői életút és a szerzői szándék jelentőségét erősítik fel. A *Góg és Magóg fia vagyok én...* és a *Szeretném, ha szeretnének...* című versek kapcsán a következőket olvashatjuk:

„A nagyvilágot megjárt, Párizsból hazaérkező s új szemléleti távlatokkal gazdagodott költő lírai vallomása ez a vers: írói szándékának összegzése, a hazához való ragaszkodásának összetett érzelmű kifejezése.” (Mohácsy, 2005, 158. o.)

„A megírás alkalmát a költő kitárulkozni vágyó meg nem értettsége szolgáltatta ugyan, de a költemény nem csupán egyetlen ember magányáról beszél [...]” (Mohácsy, 2005, 160. o.)

Talán még inkább érdekes pozitivista megközelítésmódot kapunk a *Kocsi-út az éjszakában* és az *Ember az embertelenségben* versek interpretálásakor:

„A vers 1909. augusztus 10. táján íródott. Az életrajz ismeretében lelhetünk mögötte akár valóságos élményt is: Nagykárolyból a késő éjszakai órákban indult haza Mindszentre parasztszekéren (kb. kétórás út). A fogyó hold ekkor valóban csonka volt, a táj elhagyatottan hallgatott. A vers világában mindez jelképes értelmet kap: egy képzeletbeli, lelki tájat jelenít meg a költő.” (Mohácsy, 2005, 168. o.)

„[...] A kétségbeesett emberek rohanó áradata Erdély egyetlen országútján, a Sebes-Körös völgyében, a Boncza-kastély alatt vonult el. Ady ekkor Csucsán tartózkodott, s a dombon lévő kastélyból, a »tetőről« láthatta a »borzalmak típort országútját«, az elüzlött székelyek kavargó, riadt futását.” (Mohácsy, 2005, 180. o.)

Láthatjuk tehát, az értelmezés ezen elemei azt sugallják az olvasónak, befogadónak, hogy az interpretálás aktusa során bizonyos szerzői mozzanatok többletjelentést képesek hozzáadni a szövegimmanens értelmezésekhez, illetve a szerzőt övező, eleve transzcendentális jellegű kultuszt – s magát a vátesz költőképet – is erősítik az olyan jellegű romantikus motívumok, mint az éjszakai holdvilág hallgatag tája.

Az életrajzi ismertetőben is számos olyan motívum található, amelyek a kiépített kultusz és az ezzel összefonódó, megkérdőjelezhetetlen kanonikus pozíció erősítése szempontjából válnak érdekessé, mint például a szifilisz helyett szerepeltetett „Mihályi Rozália csókja” (Mohácsy, 2005, 155. o.) kifejezés vagy a zsenigyerek motívumát felvillantó „bár keveset tanult (gyakran elegendők voltak erre a tízpercek), jeles eredményeket ért el” (Mohácsy, 2005, 153. o.) formula sem ritka.

A *Pethőné*-féle könyv számos strukturális újítást vezet be annak érdekében, hogy megpróbálja felkavarni a tankönyvekben is kanonikussá vált rendet az *Ady*-líra kapcsán. Szerkezetében az egyik leginkább észrevehető lényegi különbség az, hogy itt a versek már nem kötődnek olyan szigorúan a fentebb látott tematikus sémához, olvashatjuk is, hogy a tankönyv ilyen szempontból is megpróbál hozzájárulni az *Ady*-költészet „jelenleg is folyamatban lévő újraértéséhez”, valamint „az *Ady*-kánon újraalkotásához”. (*Pethőné*, 2016, 62. o.) Ezen elgondolások alapján az alábbi rendben olvashatjuk a fejezeteket.

- I. Az Új versek című kötet és cikluskompozíciója
- II. Kísérlet a ballada műfajának megújítására
- III. Modern vallásosság *Ady* lírájában
- IV. Csonkaságélmény és modern személyiségtapasztalat
- V. Változó versbeszéd és hagyománytapasztalat
- VI. A bibliai és krónikás szöveghagyomány, illetve beszédmód megidézése
- VII. Értékkeresés és értékörzés a háború idején
- VIII. Csinszka-versek
- IX. Pályakép

A másik – irodalompedagógiai – szempontból jelentős változás a *Mohácsy*-féle tankönyvhöz képest a pályakép pozíciója, hiszen ennek a lecke végére történő kerülése nyíltan szembehelyezkedik a szerzői jelentésimplikációk fontosságával, így pedig a pozitivistá iskolával, helyette egyfajta strukturalista-hermeneutikai-dekonstruktivista megközelítésmódot igyekszik felvillantani. Mindez persze nem jelenti azt, hogy a pedagógusok megközelítésmódja is változik. Sőt, félő, egy-egy pedagógus tanításfilozófiájára és irodalomtanításhoz kapcsolódó implicit attitűdjeire e változtatások nem gyakorolnak jelentős hatást, s megvan annak az esélye, hogy az *Ady*t tárgyaló órák bevezetője ugyanúgy az életrajzzal kezdődik, rögtön megteremtve ezzel a műalkotások értelmezésének szükségesnek feltételezett kereteit, járható útjait.

Ennek ellenére természetesen elmondhatjuk, hogy a tankönyv megpróbálja háttérbe szorítani az életrajzalapú elemzést, a műértelmezések kapcsán illeszkedni próbál az *Ady*-kutatások új eredményeihez, hiszen *Ady Endre* mint a *Nyugat*-kánon egyik alkotója kerül említésre (*Arató*, 2014), nem pedig az új, modern magyar költészet megteremtőjeként van jelen. Ezenfelül pedig tanulás-szervezési és módszertani szempontból is korszerűnek tekinthető, hiszen számos kooperatív és projektjellegű feladattal találkozunk benne, illetve hangsúlyhoz jut a medialitás, a hipertextualitás, a vizualitás, valamint a kortárs szövegek. Így azt

mondhatjuk, a tankönyv illeszkedik a problémaorientált és/vagy a konstruktivista tanuláselméletek paradigmájába.

Az irodalomtanítási paradigmák tekintetében úgy vélem, alapvetően mindkét tankönyv valamiféle modern(ista) irodalomtanítási felfogást próbál követni, amelyben irodalomelméleti szempontból a strukturalista jellegű műértelmezések mindenképpen meghatározók. Ugyanakkor a *Mohácsy*-féle tankönyv pozitivistá elemi az origó felől azt egy kora modern, míg a *Pethőné*-féle tankönyv modernista módszertani bázisa, illetve hermeneutikai és dekonstruktív elméleti elgondolásai egy posztmodern irodalomtanítási paradigma irányába mozdítják el.

V. Pedagógusnézetek

Az oktatás rendszere nem pusztán az intézmények szintjén alkot bonyolult struktúrát, de az intézményesült keretek között zajló nevelési-oktatási folyamatok is igen komplex hálózatot hoznak létre. A rendszer egésze történetileg és a hagyomány perspektívájából is jelentős mértékben meghatározott, de a felépítmény működés módját nagyban befolyásolják azok a keretrendszerek, amelyek egy bizonyos időintervallumon belül meghatározzák az oktatás tartalmi és formai irányelveit. Ezenfelül pedig a hazai és nemzetközi oktatásügynek is komoly szerepe van abban, hogy egy-egy ország oktatási rendszere milyen irányban fejlődik vagy bontakozik ki. A rendszerek alapvető építőelemei a pedagógusok, akik nem pusztán szaktudásukkal, de egész lényükkel, személyiségükkel is hozzájárulnak ezen rendszerek gyakorlatban való, mindennapi működéséhez.

Az oktatási rendszereket tehát olyan mélyreható és többszörösen összetett struktúrák alkotják, hogy benne mindennemű lényegi változásra törekvő szándék – ami nem pusztán a struktúrák felszínét érinti – csak nagyon lassan képes hatást kifejteni, az új intézkedés esetleges eredményességének kimutatása pedig még lassabb, komplexebb folyamat. Ugyanez igaz persze azokra a reformtörekvésekre is, amelyek az irodalomtanítás valamely fontos elemét kívánják megújítani, megváltoztatni. Abban, hogy ezen reformtörekvések kellő mélységgel és kiterjedtséggel hathassák át oktatási rendszerünket, a magyartanárok is számottevő szerepet játszanak, hiszen tulajdonképpen olyan médiumnak tekinthetők, akiken keresztül a tárgyterületre vonatkozó új meglátások, új eredmények sikeresen vagy sikertelenül szivároghatnak át a mindennapi gyakorlatba. Vagyis elmondható, hogy nélkülük lehetetlen bárminemű mélyrehatóbb változás kieszközlése, amely változtatás nyilvánvalóan akkor kivitelezhető, ha egy-egy pedagógus azt lényegi módon képes a sajátjának érezni. Természetesen ez a folyamat is összetett, az oktatás egy-egy részrendszerének – esetünkben az irodalomtanítás – megújítása nem pusztán a közoktatásban tanító gyakorlópedagógusokat kell megcélozza, a törekvésnek át kell hatnia a tanárképzést és a továbbképzések rendszerét is. Mindenekelőtt azonban annak minél pontosabb megismerése szükséges, hogyan is viszonyulnak a tanárok saját tárgyterületükhöz, milyen irányból közelítenek a tárgyterület legfontosabb kérdéseire, problémáikhoz, hiszen végtére is ez határozza meg azt, hogy egy-egy tantárgy kapcsán milyen hagyomány, milyen filozófia húzódik meg az osztálytermi folyamatok hátterében.

A neveléstudományban a pedagógusok nézeteire irányuló kutatások nemzetközi szinten már a 20. század második felében megkezdődtek, Magyarországon pedig az ezredforduló környékén kezdtek el lényegileg kibontakozni.

Még az ezredforduló előtt a kutatások egy jelentős része arra irányult, hogy magának a nézetnek (*belief*) a fogalmát próbálja minél pontosabban definiálni, illetve elkülöníteni a tudás fogalmától. A kutatások élesen elválasztották egymástól e két fogalmat, *Gatbonton* (1999) pedagógiai perspektívából közelítette meg a tanár tudásának kategóriáját, amelynek jelentős része az osztálytermi gyakorlatban nyeri el adekvát jellegét.

Néhány kutató úgy vélekedett, nagyon nehéz dolgunk van akkora, ha el akarjuk különíteni a hiedelmeket a tudástól, hiszen a két fogalom között nincsen éles határvonal, a különbségek igen homályosak (*Grossman és Wilson, 1989*), így néhányuknak nem is sikerült szétválasztani a tanárok tudását és meggyőződését (vö. *Verloop, Van Driel és Meijer, 2001*). Ezen kutatások eredményeképpen olyan tudományos beállítódások is megfigyelhetők, melyek hasonló kategóriaként tekintenek a tanári meggyőződésre és a tanári kognícióra, illetve ezeket felcserélhetőnek vélik (vö. *Nishino, 2012*).

A tanári hiedelmek és a tanári tudás közötti határvonal bizonyos vélekedések szerint tehát megragadhatatlan és kevésbé konkretizálható, ugyanakkor e két fogalom között sokan vélnek felfedezni valamiféle koncepcionális különbséget, ami abban fejeződik ki leginkább, miszerint a tudás tényszerűbb és ellenőrizhetőbb, a hiedelmek pedig sokkal jobban kötődnek a szubjektivitáshoz, illetve nem igényelnek mindenképpen érvényesítést. Ugyanakkor a tanár tudását és meggyőződéseit, hiedelmeit egyaránt befolyásolja az, hogy milyen konkrét osztálytermi folyamatok veszik körül – amiben nyilván a tanulóknak is nagy szerepe van –, illetve jelentős mértékben hatással van még erre a két komponensre – ahogy azt már fentebb is említettem az oktatási rendszerek kapcsán – az állami és a nemzetközi politikák összefüggésrendszere, valamint a környező kulturális normák és értékek (*Davis, Hoy és Pape, 2006*).

A tanári hiedelmek jelentős mértékben befolyásolják az egyes pedagógusok oktatási gyakorlatát is (vö. *Kojanitz, 2019*), illetve ezen hiedelmek, a tanár szakmai kompetenciája, valamint az iskolai kontextuális változók összefüggései nem pusztán az osztálytermi folyamatokra vannak hatással (*Thomas, 2013*), de jelentős mértékben befolyásolják a tanulók teljesítményét is. Éppen ezért lényeges annak a vizsgálata, hogy a különféle nézetrendszerek milyen hatással vannak a tanulói eredményességre (*Rubie-Davis, 2012*).

A tanári nézet-fogalom tisztázásának egyik legjelentősebb mozzanata *Calderhead* (1996) nevéhez köthető, aki szerint a nézet sokkal inkább valamiféle vélekedés, az adott

motívum felé való elköteleződés, míg ezzel szemben a tudás összekapcsolható a ténszerűség fogalmával, amely a szakszerű cselekvéseket képes irányítani. Egy másik fontos irányelv szerint, amely a nézeteket a tudástól igyekszik elkülöníteni, nagy szerepe van a fogalommeghatározások kapcsán a tapasztalatiságnak, ugyanis a nézetek olyan személyes rendszereknek tekinthetők, amelyek legtöbb esetben a hétköznapi életből származnak (*Pajares*, 1992), ezeket igaznak véljük, így meghatározzák a hétköznapi szituációkban meghozott döntéseink irányvonalát, illetve a nézetek és a cselekvés kölcsönösen hatnak egymásra (*Richardson*, 1996). Tehát előfordulhat az, hogy valamely cselekvés hatására a nézetünk változik egy bizonyos dolgot illetően, ugyanakkor ez fordítva is igaz, kialakult nézeteink cselekvéseinket is meghatározhatják.

Bárdossy és Dudás (2011) *Pajares* nyomán jól összefoglalják a nézetek legjelentékenyebb tulajdonságainak mibenlétét. Eszerint a nézetek viszonylag hamar kialakulnak és nagyon nehezen változtathatók meg. A nézetrendszernek van egyfajta adaptív funkciója, amely segíti az egyén világban való eligazodását, boldogulását és a gyakorlati problémák minél inkább akadálymentes megoldását. A tudás és a nézetek bonyolult hálót alkotnak bennünk, a különféle szálakat nehéz egymástól elválasztani, ugyanakkor a nézetek egyfajta szűrőként funkcionálnak, tehát meghatározzák azt, hogy milyen információkat engedünk be a világból, illetve ezeket hogyan csoportosítjuk, az új jelenségekkel szemben milyen viszonyunk alakul ki. Ezenfelül a nézetek jelentős mértékben hatással vannak a viselkedésére. Amit pedig mindenképpen ki kell még emelnünk, az nem más, mint hogy a tanításról való nézetek megalapozódnak és kialakulnak addigra, mire a hallgató bekerül a felsőoktatásba. Tehát a tanárjelöltek olyan pszichikai konstrukcióval érkeznek meg, amelyek megadják az alapvető irányvonalait a tanári tevékenységrendszerrel alkotott elképzeléseiknek, és amelyek nagyon nehezen módosulnak. Ilyen szempontból tehát nem pusztán az válhat érdekessé, hogy a közoktatásban dolgozó magyartanárok az irodalompedagógia bizonyos területeihez hogyan viszonyulnak, de a kutatások kiszélesítésének és elmélyítésének egyik érdekes, izgalmas területe lehet az is, ha a tanárszakos hallgatók nézeteit vizsgáljuk (vö. *Golnhofer és M. Nádas*, 1981; *Kispál*, 2020; *Köcséné*, 2004). Ebben a felfogásban a nézetkutatások leginkább kiemelt perspektívája az, hogy a szűrőként funkcionáló hallgatói nézetek eleve megszabják a képzés irányvonalát, azokat a tartalmakat, amelyeket a hallgatók képesek zökkenőmentesen vagy éppen akadályokkal telítve befogadni, amelyek autentikus módon be tudnak épülni kognitív struktúráikba (*Goodman*, 1988). *M. Nádas* gondolatait idézi *Bárdossy és Dudás* (2011), amely szerint minden pedagógusjelölt a tanításról való hétköznapi vélekedéssel vesz részt a képzésben. Már rögtön a képzés elején jól körülhatárolható

konstrukcióval rendelkeznek, meg tudják mondani például azt, hogy számukra mi a tanítás elsődleges célja, tartalma, illetve hogyan kell a leghatékonyabban tanítani, hogyan kell viselkedniük a tanórai szituációkban a pedagógusoknak és a diákoknak. Ugyanakkor igaz ezekre a nézetekre, hogy gyakran reflektálatlanok maradnak, illetve ekkor még a különféle nézetek nem alkotnak egységes, koherens rendszert, egymáshoz csupán lazán tapadnak (Bárdossy és Dudás, 2011). Több kutatás is alátámasztja ezt, Iuga-Gombos (2019) Steger 2015-ös összefoglalójára hivatkozva állapítja meg, hogy a pályára lépők még nem rendelkeznek koherens pedagógiai nézetrendszerrel, a tanári szerepre vonatkozóan az egyik leginkább jellemző felfogásuk pedig az, hogy a pedagógusnak elsősorban valamiféle ismeretátadó funkciója van, emellett pedig jelen van elgondolásukban a pedagógusok szakma- és gyermekszeretetének képe, illetve úgy tartják, hogy végső soron a tanári szakma nem tanulható, hanem születni kell rá. A képzés utolsó időszakában a tanítási gyakorlat előtt álló hallgatók nézetrendszerei még mindig egyfajta diákperspektívából értelmezhetők, a képzés pedagógiai ismeretanyaga csak minimális mértékben lelhető fel.

A kutatások jelentős része hat nagy csoportba sorolja a pedagógusnézeteket, ezzel elkülönítve egymástól azokat. Az első fontos kategória, hogy a pedagógus hogyan tekint önmagára, tehát az önmagára vonatkozó nézetei tartoznak ide, a második az iskolai környezetre irányuló nézetek rendszere. Harmadikként a szaktárgyra irányuló nézeteket említhetjük, a negyedik kategóriába pedig a módszertanra irányuló nézetek tartoznak. Ötödikként a tanítás mibenlétére vonatkozó nézetek csoportját különíthetjük el, végül pedig az utolsó kategóriába a pedagógus diákokkal kapcsolatos nézeteit sorolhatjuk (Iuga-Gombos, 2019).

A hazai nézetkutatások szempontjából megkerülhetetlen Falus Iván munkássága (vö. Falus, 2002, 2004 és 2007), aki tanulmányiban folyamatosan számolt be a kutatási terület legfontosabb eredményeiről, illetve tisztázta azokat a fogalmakat, amelyek a terület magyát alkotják. Richardsonra támaszkodva Falus (2001) is pszichikai komponensekként tekint a nézetekre, amelyek feltételezésszerűek és amelyek bizonyos szituációkban befolyásolják ítélőképességünket, így pedig sok esetben cselekedeteinket is. Fogalmi szempontból a nézet kimondottan hasonlít az attitűd fogalmához, hiszen ez is csak nehezen változtatható meg, illetve befolyásolja az adott személy döntéseit. Mindkettő pszichikus komponensként értelmezhető, a különbség Falus szerint azonban abban ragadható meg, hogy míg az attitűd inkább érzelmi, a nézetek kognitív töltetűek, így pedig a tudás fogalmához közelítenek, ugyanakkor jelentős köztük a különbség, mivel a tudás egy olyan ismeretelméleti kategória, amely valamiféle igazolást igényel, ezzel ellentétben a nézet csupán egy állítás, amit az adott személy ugyan

igaznak tekint, de ezt nem kell igazolni, nem kell, hogy valamiféle tényleges igazságtartalom támassza alá.

Falus elgondolásában közelebb visz a nézet fogalmának mélyebb megértéséhez, ha számba vesszük azokat a további fogalmakat, amelyeket sokszor szinte szinonimaként használunk a nézetfogalom helyettesítésére. Így elsősorban szubjektív elméletekről, személyes elméletekről, implicit elméletekről, a tanár személyes elméleteiről és gyakorlati tanulásfilozófiákról ír, amikben az a közös, hogy az értelmezések szerint a tanárok rendelkeznek valamiféle explicit, koherens (nézet)rendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek megértésében, illetve a problémák megoldásához szükséges teendők véghezvitelében.

Ha a gyakorlati tudást és a mesterségbeli tudást emeljük ki, azt mondhatjuk, az előbbi egy olyan kontextusfüggő tudás, amelyet a tanárok maguk alakítanak ki a problémák eredményes megoldásának érdekében, a mesterségbeli tudás pedig a sajátos tanári gyakorlatból táplálkozik. Mindehhez hozzákapcsolódik az értékelő rendszer fogalma, amelyet a tanári gyakorlat szempontjából releváns nézetek alkotnak, amelyek lehetővé teszik bizonyos problémák strukturálását és megoldását, valamint az idegen ismeretanyag befogadását. Így az értékelő rendszert a nézet és a gyakorlati tudás valamiféle kombinációjaként is felfoghatjuk. A negyedik kulcsfogalom pedig a reflexió, amely minden tanári cselekvés, minden problémamegoldás folyamán egyre inkább tudatos lesz, így pedig elősegíti az adott szituációban a helyénvaló és a problémamegoldást a leginkább segítő döntések meghozását. Végző soron ezek a döntések hozzájárulnak mind az elméleti tudás, mind a gyakorlati tapasztalat fejlődéséhez.

Nem várható el a pedagógusoktól az, hogy olyan sémákat és olyan megközelítéseket alkalmazzanak a hétköznapi gyakorlatban, amelyek tőlük idegenek, ugyanakkor legyenek képesek nézeteiket tudatosítani, külsővé tenni, és ha szükséges, azokon változtassanak, ugyanis ezáltal növelhető pedagógiai hatékonyságuk is (*Kóródi, Jagodics és Szabó, 2020; Zétényi, 1998*).

A nézetek explicitté tétele nem pusztán a tanárok hatékonyságát növelheti, de a tanulók számára is pozitív hatása lehet a tantárgyakhoz és a tanuláshoz való hozzáállás kérdésében, végző soron pedig a tanulói eredményesség szempontjából is releváns, és hozzájárulhat a tanulás tényleges társadalmi hasznának megteremtéséhez (*Csapó, 2016*), hiszen a tanárok nagyban befolyásolják a tanulók iskolai előmenetelét, pályaválasztását, így pedig a társadalomban és a munkaerőpiacon betöltött pozíciójukat is (*Csapó, 2015*).

Összességében tehát azt láthatjuk, hogy a legtöbb tudományos eredmény egy olyan irányba mutat, miszerint nem húzható éles határvonal a tanári hiedelmek és a tanári tudás között. Kutatásunk empirikus fázisában a nézet fogalmát *Falus* (2001) meghatározásában használjuk, vagyis a tanári nézeteket mint pszichikus komponenseket vizsgáljuk, amelyek teljes mértékben nem választhatók el a tudás fogalmától, hiszen kognitív töltetűek. Ugyanakkor éppen ez különbözteti meg a nézet fogalmát leginkább az attitűdétől, hiszen az attitűd sokkal inkább utal egyfajta érzelmi viszonyulásra.

VI. Az empirikus kutatás eszköztára

VI.1. A kutatási problémák és a hipotézisek

A kutatási problémák meghatározásában az irodalomtanítás elméletének és gyakorlatának alapos szakirodalmi áttekintése, illetve eddigi – a saját gyakorlatunkból, valamint a jelenleg is gyakorló pedagógusként dolgozó magyartanároktól származó – tapasztalataink voltak legfőbb támaszaink. Megpróbáltuk feltárni azokat a területeket, amelyek akár történetileg, akár a rendszerváltást követő időszakban határozták meg az irodalomtanítás alapvető és leginkább fontos belső struktúráit, illetve amelyek jelenkorunk irodalomtanítása kapcsán a leginkább generálják az irodalomtanításról zajló diszkurzust, valamint a különféle narratívákat. A problémák megválaszolásának célja, hogy tisztább képet kapjunk a magyarországi irodalomtanításról, illetve világosabban és pontosabban körvonalazódjanak azok a területek, amelyekre eddig csak homályosabb volt a rálátásunk. Az empirikus kutatás középpontjában a középiskolai magyartanárok álltak. Leginkább az érdekelt bennünket, hogy a fentebb említett, az irodalomtanítás szempontjából a leginkább fontos kérdésekben mi a véleményünk. Mindez pedig segít abban, hogy pontosabban és mélyebben feltárjuk, megértsük tantárgyunk belső filozófiáját, illetve azokat a tendenciákat, amelyek az irodalomtanítás irodalomtudománnyal való kapcsolatát, a teoretikus tudásanyag gyakorlatba való integrációját határozzák meg.

Az irodalomtanítás négy nagyobb területét emeltük ki, amelyekkel dolgozatom negyedik fejezetében már foglalkoztam, és amelyek beépültek a kutatás problémafelvetései közé is. Az egyik ilyen kiemelt fontossággal bíró terület a műértelmezés kérdésköre, amelyet az irodalomtanítás egyik sarkalatos pontjának tekintünk, és aminek a feltérképezése számos ponton elmélyítheti gondolkodásunkat az irodalomtanítás kapcsán. Egy másik központi terület az olvasmányok kategóriája, ezen belül pedig a klasszikus irodalmi és a kortárs irodalmi művek vannak fókuszban. Harmadikként a tananyag-elrendezést és a tananyagtartalmat emeltük ki, leginkább arra keresve a választ, hogy a magyartanárok hogyan vélekednek a kronológiai elvű tananyag-elrendezés kizárólagosságáról, látnak-e egyéb alternatívákat, illetve miképpen viszonyulnak a tananyaghoz egyfajta mennyiségi-minőségi perspektíva felől elgondolva azt. Végül pedig egy olyan területet határoztunk meg, ami nem pusztán az irodalomtanítás, de az összes szaktárgy szempontjából lényeges, ez pedig a tanulás szervezésnek és az irodalomórákon megjelenő módszertannak a területe.

Úgy gondoljuk, ha erről a négy nagyobb egységről pontosabb képet tudunk kialakítani a középiskolai magyartanárok nézeteit vizsgálva, egész irodalomtanítási rendszerünket

reflektáltabb módon láthatjuk, illetve egyfajta komparatiztikai megközelítésben is árnyaltabbá válnak meglátásaink, mivel a világ többi országának irodalomtanítási rendszeréhez képest is jobban el tudjuk helyezni a magyart.

Kutatási problémák:

P₁: Mely irodalomtanítási modell hatja át leginkább a vizsgált pedagógusok nézeteit?

P₂: Milyen mértékben vannak jelen a magyartanárok módszertani kultúrájában az irodalomtudományi iskolák közoktatásban hasznosítható eredményei?

P₃: Milyen tanulásszervezési formákat preferálnak leginkább a középiskolai magyartanárok?

P₄: Melyek azok a legfőbb meglátások, amelyek a tananyag-elrendezés kapcsán a magyartanárok meglátásai alapján kirajzolódnak?

P₅: Hogyan alakulnak a pedagógusok nézetei a klasszikus és a kortárs irodalom tanítása kapcsán?

P₆: Megjelennek-e a pedagógusok irodalomszemléletében azoknak a főbb modernizációs törekvéseknek a gondolatai, amelyek az elmúlt bő három évtizedben körvonalazódtak *Magyarországon*?

A kutatás hipotézisei:

H₁: A magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek alapja egy kevert modell, amelynek középpontjában a modern irodalomtanítási paradigma áll, de a nézetek részben a premodern, részben a posztmodern irodalomtanítási paradigma irányába is elbillenek.

H₂: A pedagógusokra leginkább ható irodalomelméleti iskolák közül a legmeghatározóbb a strukturalizmus, de jelentős a hatása a pozitívizmus bizonyos elemeinek, illetve a posztmodern irodalomtudományi diszkurzusok közül a hermeneutikának.

H₃: A tanulószervezési formák közül a középiskolai magyartanárok legfőképp a frontális tanulószervezést preferálják, nézeteikben a tanárközpontú modellek a legmeghatározóbbak.

H₄: A középiskolai magyartanárok többsége elutasítja a tananyag kronológiai elvű elrendezésének kizárólagosságát.

H₅: Az irodalomtanárok fontosnak tartják a klasszikus, a közoktatás kánonjában erőteljesen rögzült irodalmi művek tanórai jelenlétét, ugyanakkor nem idegenkednek a kortárs irodalomtól sem.

H₆: A vizsgált irodalomtanárok jelentős része saját interpretációját helyezi előtérbe az iskolai gyakorlatban.

H₇: A magyartanárok körében jelen vannak az irodalomtanítás azon legfontosabb irányvonalai, amelyek a rendszerváltást követő évtizedekben körvonalazódtak *Magyarországon*.

VI.2. Mérészközök és minta

VI.2.a. Mérészközök

A kutatásnak öt alapvető fázisát tudjuk elkülöníteni. Az első fázisban a releváns hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintése és feldolgozása zajlott, a második fázisban pedig megtörtént a kutatási problémák és a kutatás hipotéziseinek a megalkotása.

Az ezt követő harmadik fázis egy olyan kvalitatív dokumentumelemzés volt, amelynek fókuszában a 2020-as *Nemzeti alaptanterv* állt. Ennek az elemzését azért tartottuk fontosnak, mert minden ország curriculumja alapvető módon határozza meg az adott ország oktatásának legfontosabb alapvetéseit és irányelveit, így a *Nemzeti alaptanterv* a magyar közoktatás rendszerének egyik legfőbb struktúraformáló dokumentumának tekinthető, amely a szaktárgyak rendszerén felül tájékoztatást ad arról is, hogy az egyes szaktárgyak – beleértve az irodalomtanítást – tanítása mely főbb szempontok tengelye mentén történik. Mindez nyilvánvalóan keretet szab a magyartanárok tanítási lehetőségeinek is, illetve maga is létrehoz és kijelöl egy nagyívű, követendő oktatási paradigmát, illetve szűkebb értelemben a szaktárgyak tanítása szempontjából is kijelöl egy utat, képvisel valamilyen perspektívát. Fontos tehát a dokumentum tartalmának, logikai egységeinek felvázolása, hiszen megrajzolja az

irodalomtanítás általa elgondolt legfontosabb irányvonalait, keretet adva egyúttal a tanítási-tanulási folyamatoknak.

A kutatás negyedik fázisában fogalomtérképet és interjút készítettünk olyan középiskolai magyartanárokkal, akik *Nógrád megyében* és *Heves megyében* tanítanak. Fontos volt, hogy a pedagógusok elsőként a fogalomtérképeket hozzák létre, hiszen ebben a szakaszban az interjúban megjelenő tematika még nem volt rájuk hatással, nem irányította a gondolkodásukat, így pedig ténylegesen olyan gondolatokat tudtak közölni a fogalomtérképen, amelyek számukra az irodalomtanítás kapcsán elsődlegesek. A fogalomtérkép elkészítése előtt instrukciót kaptak, melynek két lényeges pontja volt. Az egyik, hogy ne gondolkodjanak sokat a leírandó fogalmakon. Ez azért lényeges, ugyanis minél inkább több a gondolkodási idő, annál inkább olyan tudattartalmak is előjöhethetnek, amelyek lényegi módon nem határozzák meg az adott pedagógus nézeteit, viszont amelyekről azt gondolhatják, hogy hangzatosnak, modernnek hatnak a nem mindennapi kutatási szituációban. A másik fontos instrukció pedig az volt, hogy jelöljék a térképen megjelenő fogalmak közötti kapcsolatot. Ezenfelül nem volt semmiféle megkötés.

A fogalomtérkép elkészítését követően került sor a félig strukturált interjú rögzítésére. Az interjúhoz kidolgoztunk egy kérdéssort, de az interjú típus jellege lehetővé tette, hogy bizonyos mértékig a megkérdezett pedagógusok is befolyásolják a beszélgetést, mégpedig úgy, hogy olyan témák mentén is kifejthessék véleményüket, amelyeket mi nem jelöltünk a kérdésekben, de ők azokat kimondottan fontosnak gondolják. Az interjú jó hangulatban teltek, átlagos időtartamuk 40 és 50 perc közé esett, a legrövidebb 35 perces, a leghosszabb pedig kicsivel több mint 1 órás volt. Egy részük személyes jelenléttel készült, azonban éppen ebben az időszakban tört ki a járvány *Európában* és hazánkban is, ezért innentől kénytelenek voltunk átállni az online formára.

A kutatás záró, ötödik fázisa egy kérdőíves felmérés volt, amely az alapvető kérdéseket tartalmazó bevezető szakasz után a fentebb már említett, négy általunk kiemelt terület kapcsán fogalmazott meg állításokat. A válaszadók ötfokú *Likert-skálán* jelölhették, hogy az adott állítással milyen mértékben értenek egyet. A kérdőív tanulásszervezési szokásokra fókuszáló egységének alapja egy nemzetközileg használt kérdőív, az *ABCC-leltár – Attitudes and Beliefs on Classroom Control* – (Eveyik, Kurt és Mede, 2009; Martin, Yin és Baldwin, 1998; Ritter és Hancock, 2007) magyar nyelvre lefordított és hazánkban már kipróbált változata (Kardos, 2018). Ennek egy részét emeltük be a saját kérdőívünkbe, illetve ennek a mintájára állítottuk össze a kérdőív többi szakaszát. Bár a kérdőívet jóval terjedelmesebbre, témánkét szerteágazóbbra is meg lehetett volna szerkeszteni, fontos volt megtalálni azt az időbeni

lélektani határt, amelyet a pedagógusok még hajlandók rászáni saját idejükből a kitöltésre. Tapasztalataink szerint kérdőívünk kitöltésének ideje 20 és 30 perc között mozog. A kérdőívben minden részegység végén lehetőséget biztosítottunk arra, hogy a válaszadók hosszabb terjedelemben is kifejthessék véleményüket az adott szakasz tartalmával, központi témájával kapcsolatban, azonban ennek a mezőnek a kitöltése nem volt kötelező.

VI.2.b. Kvalitatív és kvantitatív adatelemzés

Kutatásunk módszertani szempontból kevert kutatás (*Mixed Methods*), amelyben a módszertani trianguláció bizonyos alapelvei is megjelennek (*Sántha, 2009*).

A kutatás logikai szempontból történő felépítésében *Creswell* modelljét alkalmaztuk, ezen belül is az értelmező szekvenciális tervezés modelljét (*Creswell, 2012; Creswell és Plano, 2011*). Elgondolásunkban a kvalitatív és a kvantitatív kutatásrészek azonos prioritást képviselnek (KVAL → KVANT), ugyanakkor beépítettünk a kérdőívbe néhány olyan meglátást, amelyekkel a fogalomtérképek és az interjúk elemzése közben találkoztunk.

A kvalitatív tartalomelemzést MAXQDA²⁰²² szoftverrel végeztük, ennek a folyamatában pedig *Sántha (2015)* személyi triangulációra vonatkozó megállapításait követtük annak érdekében, hogy minél inkább kiszűrjük a szubjektív torzító hatásait. Így kiemelt fontossággal bírt számunkra az általános megbízhatóság. A külső megbízhatóságot az interjúkra való szakmai felkészültség, a beszélgetés feszültségmentes környezetének megteremtése és a válaszadók megnyilvánulási szabadsága biztosította. A belső megbízhatóságot pedig az intrakódolás folyamata erősítette, tehát a megbízhatóság érdekében bizonyos idő elteltével újrakódoltuk a szöveget.

A kódolásnál a *Grounded Theory* alapján haladtunk, a szoftverbe integrált, begépett szövegekben nagyobb tartalmi egységeket, főbb csomópontokat kerestünk – amelyek a félig strukturált interjúk jellegéből adódóan részben már biztosítva voltak –, ezek alapján kerültek megállapításra a fő kódok (nyílt kódolás). Majd olyan alkódokat kerestünk, amelyek besorolhatók a főbb kódok alá (axiális kódolás).

Végül – bár sokak szerint ellenkezik a kvalitatív kutatások belső lényegével – annak érdekében, hogy kutatásunk még pontosabb legyen, belső megbízhatóságot számoltunk *Dafinoiu és Lungu (2003, id.: Sántha, 2015)* képlete alapján:

$$k_m = \frac{n \times 2}{i+j}$$

„ k_m = a kódolás megbízhatósági mutatója

n = azon szituációk száma, ahol a kódolás megegyezik

i = az első kódoló vagy ugyanazon kódoló először kapott kódjainak száma

j = a második kódoló vagy ugyanazon kódoló másodszor kapott kódjainak száma” (Sántha, 2015, 76–77. o.)

A kérdőívet digitális formában, egy *Google*-ürlap segítségével hoztuk létre. Az adatok beérkezése után a *Google* által automatikusan létrehozott *Excel*-táblázat elemeit *SPSS* szoftverbe integráltuk. A szoftver segítségével történt meg az adatelemzés, illetve a megbízhatósági mutató kiszámítása. A kérdőív részletesebb összetételéről az elemzésről szóló szakaszban szolgálunk információval.

VI.2.c. A vizsgálat mintája

A vizsgálati csoportot azok a magyartanárok alkották, akik valamely állami, egyházi vagy alapítványi fenntartású középiskolában (gimnázium, szakgimnázium/technikum, szakiskola/szakképző intézmény) tanítanak.

A vizsgálatot eredetileg *Nógrád megyében* és *Heves megyében* terveztük elvégezni, a fogalomtérképek és az interjúk elemszámának meghatározásakor az ebben a két megyében tanító középiskolai magyartanárok hozzávetőleges számát vettük alapul ($N = 150$), törekedvén a reprezentatív mintavételre. 12 magyartanárral készítettünk fogalomtérképet és interjút, 6 magyartanárral *Nógrád megyéből* (*Balassagyarmat, Salgótarján, Szécsény*), 6 magyartanárral pedig *Heves megyéből* (*Eger, Gyöngyös, Hatvan*).

A felmérések kezdetekor szeretnénk volna, ha mindenkinek egyenlő esélye van bekerülni a mintába, azonban ez a szándékunk nem járt sikerrel, ugyanis sok iskola, sok pedagógus nem válaszolt vagy nem vállalta a részvételt. Így a hólabdaszerű mintavétel elvét kezdtük el követni, fokozottan ügyelve arra, hogy a két megyéből származó minta a városokat és intézményeket, valamint a pedagógusok pályán eltöltött éveinek számát tekintve változatos képet mutasson.

A kérdőíves felmérést is ebben a két megyében kívántuk minél nagyobb kitöltésszámmal megvalósítani, azonban – miután az iskoláknak és a magyartanárok egy részének is kiküldésre került a dokumentum – a kevés számú válasz azt eredményezte, hogy kiterjesztettük a vizsgálatot az egész ország területére, megküldve egy levelet – a mellékletben a kérdőívvel – minden iskolaigazgató számára, amelyben arra kértük őket, hogy a kérdőívet

juttassák el az iskolában tanító magyartanárok részére. Illetve olyan online csoportokban is megosztottuk a kérdőívet, amelynek fő profilja a középiskolai magyartanítás.

VII. Nemzeti alaptanterv

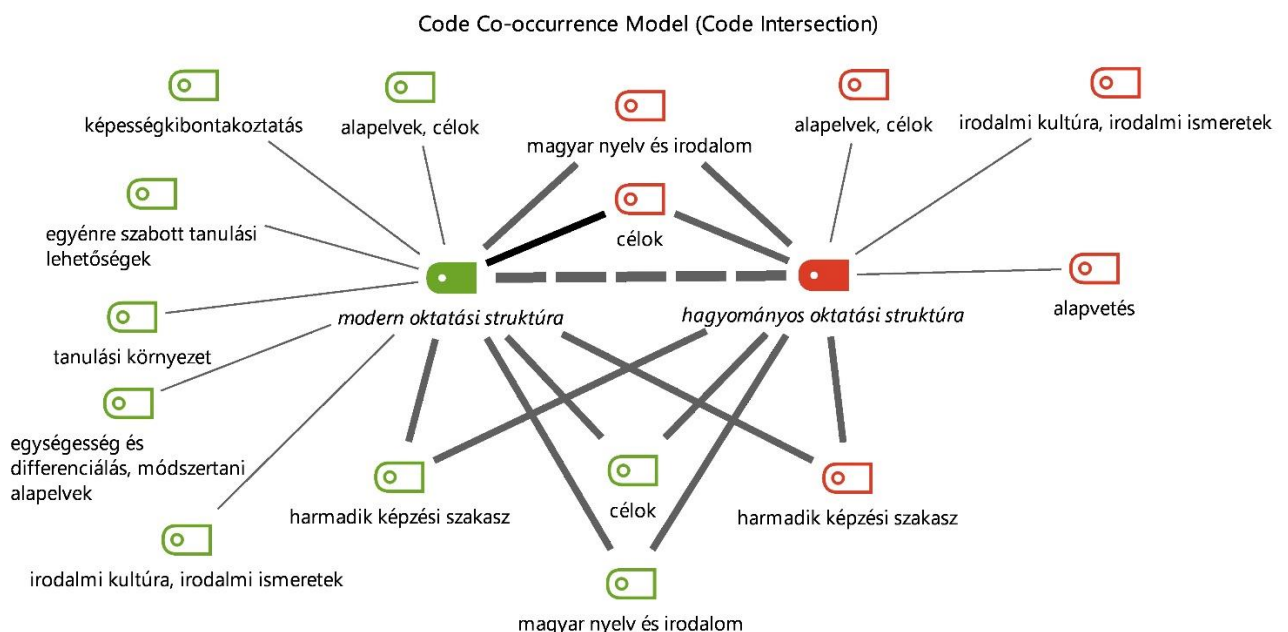
VII.1. Hagományos és/vagy modern paradigma?

*Nemzeti alaptanterv*ünk a magyartanítás kapcsán is kiemelt fontossággal bír, ugyanis olyan alapvető állításokat és irányelveket tartalmaz a szaktárgyakra vonatkoztatva, amelyek alapvetően határozzák meg az országon belüli nevelési-oktatási paradigma struktúráit. Nyilvánvaló, hogy a tanároknak nagymértékben kell igazodniuk a dokumentumban megfogalmazott gondolatokhoz, alapelvekhez, hiszen azok nagy része egyrészt kötelező érvényű a közoktatásra nézve, másrészt pedig annak számos elemét be kell emelni az oktatásba annak érdekében, hogy a középiskolás évek zárataként a tanulók minél sikeresebb érettségi vizsgát tegyenek, amely nagyban hozzájárul továbbtanulási szándékuk eredményességéhez is.

Kettős érzésünk van abban az esetben, mikor a *Nemzeti alaptanterv* bevezető szakaszát olvassuk, majd ezt egybevetjük a magyartanítást, ezen belül pedig az irodalomtanítást taglaló részekkel. Ezen érzelmek és vélekedések ambivalens jellegét az adja, hogy a *Nat* számos ponton olyan témákat jár körül, olyan fogalmakkal operál, amelyek egy modern, 21. századi nevelési-oktatási paradigma körvonalazódását sugallják, hiszen olyan motívumok jelennek meg benne, amelyek a 21. századi neveléstudomány területén megkerülhetetlenek és relevánsak, illetve amelyekkel a legfejlettebb gazdaságokkal rendelkező országok oktatásügyi rendszereiben találkozhatunk. Ugyanakkor már a bevezető szakaszban is van néhány szöveghely, ami a hagyományos, konzervatív, kultúraátadó paradigma követését helyezi az oktatási folyamatok középpontjába. Ha pedig az alaptanterv magyartanításról szóló fejezeteit olvassuk, komoly szélsőségek között ingadozunk a hagyományos és a modern oktatási paradigmák mentén. Úgy tűnik, mintha a tanterv alapvetően meg akarná őrizni a hagyományos keretrendszerét, azonban ezt a keretet próbálja feltölteni a modern paradigma narratíváinak bizonyos tartalmaival. Ha kultúrafogalmának lényegiségét vizsgáljuk, néhol kissé anakronisztikusnak hat, a 19. század kultúrafogalmára épül, amiben a kultúra mint egybefüggő, kiterjedt nemzeti és egyetemes kategória ragadható meg.

A dokumentum két nagyobb egységét vizsgáltam, a bevezető szakaszt, illetve a *Műveltségi területek anyagai* részből azt az egységet, amely a magyar nyelv és irodalom tantárggyal foglalkozik. A *Nat* kódolása során négy főkédot hoztam létre, amelyből két kód a fentebb említett kettősségekre fókuszál, amelyek az irodalomtanítás szempontjából is relevánsak lehetnek. Az egyik kódcsoporthoz azokat a jellemző szöveghelyeket emeltem be, amelyek egy modern oktatási paradigma képét vetítik elénk, a másik kódcsoporthoz pedig azokat

az egységeket jelenítettem meg, amelyek a hagyományos paradigma kereteinek meglétét erősítik (lásd: 1. ábra). Ezen kettős szempontrendszeremet az elemzett szöveghelyek egészen végigvezettem. Mivel olyan szöveghelyekkel is találkoztam, amelyek kimondottan ellentmondásosak, így harmadik főkódom alá olyan motívumokat rendeltem, amelyek teljes mértékben paradox jellegűek. A negyedik kód pedig az olvasmányok és a tananyagban megjelenő életpályák szempontjából világítja meg a dokumentumot. Vagyis arra voltam kíváncsi, hogy történetileg, az időperspektíva szempontjából hogyan jelennek meg a művek a tananyagban, melyik az az időszak, ami az iskolákban a leginkább jelen van. Az alkódok rendszere pedig többnyire az alaptantervben jelenlévő egységekhez igazodik. A négy főkódot, illetve a hozzájuk tartozó elemszámot a 2. ábrán szemléltettem.



1. ábra: Modern és hagyományos oktatási struktúrák

A dokumentum *Alapvetés* című bekezdése szinte egy az egyben a hagyományos paradigmához illeszkedik, már a nyitó sorban forrásaként jelöli meg azt a pedagógiai hagyományt, amely hazánkban történetileg a nevelési-oktatási folyamatok általános bázisát képezte a múltban, illetve ehhez hozzárendeli a magyar kulturális örökség fogalmát is. Irányelvi középpontjaként egy olyan perspektívát jelöl meg, amely egyik legfontosabb feladatának egy bizonyos alpműveltségi szint elérését tekinti, illetve az iskolai folyamatok középpontjába ennek az alpműveltségnek az átadását, áthagyományozódását helyezi. Úgy gondolja, a köznevelés

egyik alapvető feladata az, hogy a gyerekek identitását egy olyan irányba fejlessze, amely által erős kötődés alakul ki a tanulói individuumban és a hazáért, a tanulói individuumban és a magyar kultúra alappillérei, valamint a tanulói individuumban és a nemzeti történelem között. Mindezt egy felsőbb, átfogóbb kategóriába emeli akkor, mikor az egyéni identitás kifejeződését a nemzeti identitás kiteljesüléséhez és megalapozódásához csatolja, ugyanis a nemzeti identitás épülésében és megszilárdításában az egyéni, közös tudástartalmat, a közös nemzeti kulturális alapot elsajátított identitásoknak van alapvető funkciójuk. A dokumentum kezdő szakasza tehát kijelöli azokat az alapokat, amelyek a hagyományok mentén rajzolják meg a *Nat* kereteit, ugyanakkor a továbbiakban, egészen a magyar nyelv és irodalom tantárgy megjelenéséig, az oktatás gyakorlatiasabb szempontjai kapcsán másfajta tartalommal találkozunk.

Code System	NATelemzés	SUM
> hagyományos oktatási struktúra	■	175
> modern oktatási struktúra	■	258
paradoxon	■	6
> műismeret	■	638
műismeret (szerzők és alkotók)	■	189
Σ SUM	1266	1266

2. ábra: A Nemzeti alaptanterv kapcsán megfogalmazott főkérdések

A hagyományos oktatási paradigmák egyik legfőbb veszélye az, hogy magában az iskolában nem történik semmiféle tanulási folyamat, a tanulók végighallgatják azokat a gondolatokat, amelyeket a tanár éppen megfogalmaz bizonyos tananyagtartalmak kapcsán, sok esetben pedig ez a befogadói szerepkör sem válik aktívvá, esetenként elég csupán passzív módon részt venni az órákon. A tanulók jó néhányszor úgy érkeznek haza, úgy kezdenek el felkészülni a következő napra, hogy az adott napon az órán elhangzottakból semmire sem vagy csak minimális dologra emlékeznek. A másik nagy veszély, ami a hagyományos, többnyire a frontális tanulásszervezés keretei között lezajló órákon jelenik meg, nem más, minthogy a pedagógus minden tanulót egységesen kezel, nem veszi figyelembe a diákok közt megjelenő különbségeket. Így a legtöbb esetben végleg lemaradnak azok a tanulók, akik már eleve lemaradásban voltak bizonyos társaikhoz képest, vagy pedig ennek az ellenkezője történik, a legjobb képességű tanulók azért fognak unatkozni, mert már rég birtokában vannak az aktuális információknak vagy esetleg a

kiadott feladatok túl könnyűek számukra. A 2020-as *Nemzeti alaptanterv* igyekszik elkerülni az előbbi két problémát, illetve igyekszik alternatívát kínálni a fentebbi motívumok megoldására, feloldására. Ugyanis számos ponton hangsúlyozza az aktivitás és a differenciálás fogalmát. A dokumentum szerzői úgy vélik, a magyar közoktatásban is meg kell jelennie és ki kell teljesednie azoknak a nézeteknek, amelyek a gyerekeknek a saját tanulási folyamataikban való aktivitását és tudatos jellegét hangsúlyozzák, illetve sürgetik a tanulók egyéni teljesítményeinek elvi és osztálytermi szinten történő figyelembevételét.

Nem véletlen tehát, hogy ez a két pedagógiai fogalom szerepel legtöbbször az általam elemzett szakaszokban, az aktivitással kapcsolatos gondolatok ötször, a differenciállással kapcsolatos elvek pedig tízszer jelennek meg a modern oktatási struktúrára utaló kód elemei között.

A dokumentumnak ezen szakasza az aktivitás és a differenciálás kérdéskörén túl olyan további elemeket tartalmaz, amelyek szintén egy haladó oktatási rendszer fundamentumait mutatják. A tanulászervezés szempontjából meg kívánja bontani a frontális tanulászervezés kizárólagosságát, szorgalmazza a kooperatív jellegű elgondolásokat, illetve az alapvetően frontális tanórákba beépülő csoportmunkát és páros munkát is, amely formák szintén a tanulók társadalmi életben betöltött szerepe szempontjából lehetnek kifejezetten előnyösek, ugyanis a munka világának spektruma felől szemlélve előnye van egy olyan munkavállalónak, aki képes csapatban dolgozni, képes megfelelő módon kommunikálni munkatársaival, feletteseivel. Mindemellett a kreativitás fogalmával is sokszor találkozunk a szövegben, illetve fontos az, hogy a gyerekek problémamegoldó képessége is fejlődjön, vagyis képesek legyen felismerni egy adott problémát, mérlegelni, majd a lehetséges megoldási stratégiák figyelembevételével orvosolni azt, ugyanakkor a dokumentum nem tér ki részletesen a problémaalapú tanulás kérdéskörére.

Fontos a multidiszciplinaritás fogalma, az iskoláknak erősen ajánlják, hogy évenként több olyan tanóra is kerüljön bele az oktatási folyamatba, amiket sokféle oldalról, több tudományterület felől meg lehet közelíteni, így egyrészt iskolai környezetben megteremtődik a tantárgyköziség, másrészt pedig a tanulóknak erősödik egy olyanfajta kép, ami a különböző tudományterületek, szaktantárgyak összefüggésének hálóját mutatja. Tanulászervezési szempontból ehhez az elgondoláshoz erős szálakkal kötődik a projekt módszer, aminek az említése (témahetek, tematikus hetek, projektnapok) szintén gyakori a szövegben. Az utóbbi három évtizedben az óvodai nevelés szintjén már láthattuk azt, hogy a projektoktatás mennyire elterjedt tudott válni, illetve milyen hatékonysággal tudott funkcionálni. Úgy gondolom, fontos, hogy a projektoktatás motívuma a közoktatás legfontosabb szabályozó

dokumentumában is előkelő pozíciót foglaljon el, hiszen az oktatási rendszerek közül jó néhány alkalmazza (pl. *Németország*) az általános iskolák és a középiskolák szintjén is. Ez a módszer, tanulás-szervezési forma *Magyarországon* is jól és eredményesen tudná színesíteni a közoktatás eszköztárát, illetve az irodalomtanítás szempontjából is komoly lehetőségeket hordoz magában, éppen ezért kimondottan fontos, hogy a tanárok között is egyre inkább elterjedtebbé váljon, hogy a pedagógusok ismerjék meg belső sajátosságait, filozófiáját, megvalósításának gyakorlati bázisait a helyes és eredményes kivitelezés érdekében.

A *Nat* nagyon sokszor tér ki a különleges bánásmódot igénylő gyerekek nevelésével és oktatásával kapcsolatos kérdésekre is, amely kapcsán végső soron az inkluzív szemléletet képviseli. Mindemellett lényegesnek és szükségszerűnek tartja a differenciálást azon tanulók esetében is, akik kimagasló képességekkel rendelkeznek.

A dokumentum meghatározza azokat az alapelveket, amelyek az eredményes tanulás fontos feltételei, amelyek növelhetik az eredményességi faktort. Három fő területet jelöl ki, a *Tanulási környezetet, az Egyénre szabott tanulási lehetőségeket* és a *Képességkibontakoztatás támogatását*.

A tanulási környezet ideális megteremtése szempontjából lényeges, hogy az osztálytermek úgy legyenek berendezve, hogy a hagyományos, frontális tanulás-szervezési formától eltérő, kooperatív technikák által szervezett órák se ütközzenek akadályokba. Ezenfelül előnyös, ha az osztálytermek hangulati szempontból is illeszkednek a tanulók életkorához, valamint a bennük való tartózkodás megteremt egyfajta biztonságérzetet, amely elengedhetetlen az aktív tanulási folyamatok megvalósításának szempontjából. A 21. században lényeges továbbá az egész iskola és az osztálytermek IKT-felszereltsége, tehát nem szabad, hogy olyan problémák okozzanak gondot és törjék meg a tanítási-tanulási folyamatot, mint például az internet hiánya. Az internet mára alapvető fontosságú tényezővé vált az oktatás-szervezés szempontjából is, így mindenféleképpen szükséges, hogy az iskolákban ott legyen. Ebben a szakaszban is megjelenik továbbá az a gondolat, miszerint a tanulási környezet kialakításában alapvető szerepet kell játszaniuk az aktivitás és a differenciálás motívumainak, valamint a környezetnek alkalmasnak kell lennie arra, hogy a projektpedagógiát is akadálymentesen integrálhassa.

Az egyénre szabott tanulási lehetőségek szempontjából az egyik legfontosabb gondolat az, hogy nem pusztán a tanuló személyének kell alkalmazkodnia a tanulási környezethez, ennek fordítva is meg kell történnie, vagyis a tanulási környezetnek is igazodnia kell a tanulók egyéni sajátosságaihoz. Az iskola egyik központi feladatává kell válnia annak, hogy a – valamilyen szempontból – hátrányos helyzetű tanulókat segítse, a köznevelésben eltöltött évek ne

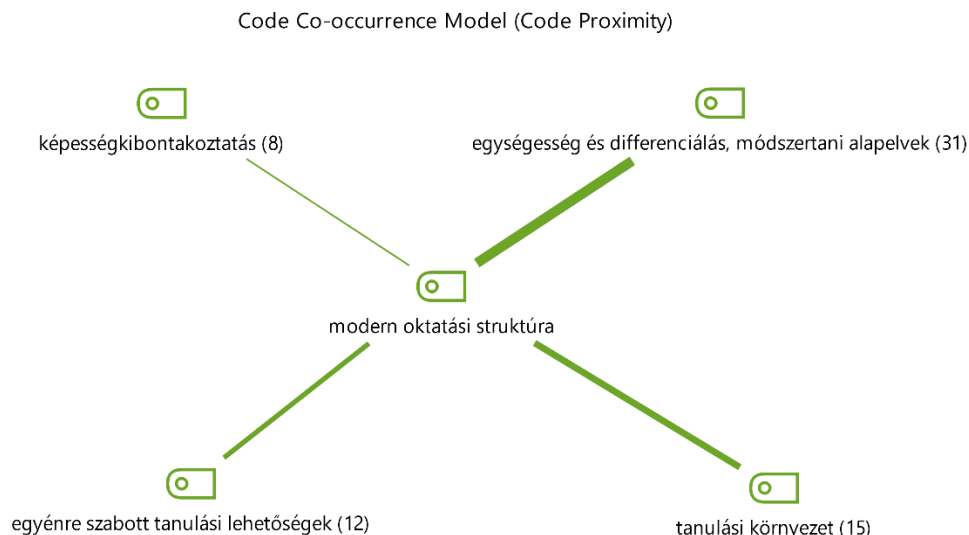
mélyítsék tovább a kialakult lemaradást, szakadékot, hanem próbáljanak meg hidat kiépíteni a tanulók között, illetve folyamatosan a hátrányok leküzdésén fáradozzanak. Különösen fontos a nyelvi hátrányok kérdésköre, hiszen, ha ezen a területen valamelyik gyerek jelentős elmaradásban van a többiekhez képest, az nem pusztán a nyelvtan és a magyartanítás szempontjából jelent gondot, hiszen a nyelvi képességek minden tantárgyterületen jelentősen hozzájárulnak az adott tanuló sikeres vagy sikertelen teljesítményéhez.

A szakasz a differenciálás motívumát hangsúlyozza az SNI, BTMN, HH, HHH kategóriákba sorolható tanulók nevelési-oktatási folyamatának sikeressége és rehabilitálása, rehabilitálása szempontjából, valamint kitér az IKT és az egyéni tanulási lehetőségek lehetséges összefüggéseire.

A tanulói képességek kibontakoztatásában kulcsszerepe van a pedagógusoknak, akiknek a tanulási folyamat hatékonysága és az előzetes tervezés szempontjából tisztában kell lenniük a tanulók aktuális fejlettségi szintjével. Ennek a feltárásában a diagnosztikus értékelési rendszerek segíthetnek, amelyek által feltérképezhető a gyerekek aktuális szintje, az eredmények alapján pedig kitűzhetők, valamint világosabban megláthatók a további célok és keretrendszerek.

Végül pedig a pedagógiai értékelés szintjén is megfigyelhetünk előrelépéseket, ugyanis a *Nat* kimondottan fontosnak gondolja azokat az értékelési formákat, amelyekben kiemelt szerepet játszik a személyre szabottság, valamint annak az elve, hogy az értékelés a tanulót mindig a fejlődésre ösztönözze. Az ilyesféle értékelési mozzanatoknak legfőképpen a képzés első szakaszában kell jelen lenniük.

A *Nat* ezen szakaszában, amely a tanítás gyakorlatiasabb aspektusának lényegi filozófiájával, valamint konkrét módszertani elgondolásokkal foglalkozik, abszolút egységes állásfoglalást tesz egy 21. századi, modern oktatási paradigma mellett. Ez az egységesség a kódok szintjén is fellelhető (lásd: 3. ábra), ugyanis ebben a szakaszban egyáltalán nincsen olyan elem, amely a hagyományos paradigma felől közelítené meg a kérdést.



3. ábra: Az oktatás modern kontextusa²¹

VII.2. Kettősségek az irodalomtanítás területén

A magyar nyelv és irodalom képzésének céljai és alapelvei jól mutatják számunkra azt, hogy az irodalom tantárgy minden nemzet életében egyfajta sajátos pozíciót tölt be, a nemzeti kultúra átörökítésének egyik elsődleges és legfontosabb forrásaként feltételezhető, ami sok esetben maga alá rendeli a modernizációs aktusokat, a hagyomány oltárán pedig gyakran áldozza fel azokat a törekvéseket, amelyek növelhetnék a tantárgy kedveltségi szintjét, erősíthetnék annak a tanulókkal való kötődését, illetve csökkenthetnék a tantárggyal kapcsolatos feleslegesség érzetét. Ugyanis ezt a szakaszt olvasva, mintha teljes mértékben háttérbe szorulnának, a kultúra átörökítésének rendelődne alá azok a motívumok, amelyek az előző részben egy modern paradigma keretrendszerét teremtették meg. Így a hagyományos és a modern paradigma tekintetében teljes mértékben kettős érzetünk van, mikor ezt a részt olvassuk, de mindez az irodalomtanítás paradigmáinak szintjén is megfigyelhető, hiszen számos olyan jól körvonalazható elemmel találkozhatunk, ami a premodern, modern és posztmodern paradigmák valamelyikébe sorolható. Ugyanakkor az egyes szöveghelyeken olyan túlsúllyal vannak jelen a premodern irodalomtanítási diszkurzus elemei, hogy az egyfajta paradox szituációba integrál bennünket.

²¹ A kutatás kvalitatív szakaszának eredményeit szemléltető ábrákon a zárójelben lévő számok az adott kód alá tartozó elemszámot, az egyes ábrákon a változó vonalvastagságok pedig a kódok közötti összefüggések erősségét szemléltetik.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy pozíciója a nemzeti identitás és a morál szempontjából már akkor felértékelődik, mikor is a dokumentum nem pusztán a hagyományteremtés és a múlt kapcsán ír róla, hanem a jelenkorra és a jövőre is kiterjedő befolyásoló tényezőként jelöli meg. A tárgyterület az egyik legfontosabb eszköze annak, hogy egyrészt a nemzeti öntudatra, másfelől pedig önazonosságra neveljen.

Az alaptanterv kapcsán szépen kirajzolódik az irodalomnak az a fajta szigetszerűsége, amelyre az egyik előbbi fejezetemben már kitértem –, ami nemzetközi perspektívában a szovjet utódállamok irodalomtanítási rendszerét gyakran jellemzi, vagyis a tanterv a műalkotások és a szerzők szintjén is meghatároz kulturális „leg”-eket, amelyek még a kultúraátadáson belül is kiemelkedő – sokszor kultikus – pozícióban vannak. Ebben a tekintetben az irodalomhoz – és így az irodalom tantárgyhoz is – mindenképpen hozzátapad egyfajta politikai szerep. Mikor tehát a tanterv azt mondja, hogy irodalmi tananyagunkban kiemelt funkciót kell betölteniük azoknak az alkotóknak, akik erkölcsi magatartásukkal, illetve az ezen magatartást reprezentáló életművükkel egyfajta mintaként szolgálnak a társadalom számára, úgy ahhoz az – legfőképp szintén a 19. századi kultúrafogalomra épülő – irodalomfelfogáshoz közelít, amely az irodalmi alkotások nemzetnevelő, nemzetépítő funkcióját helyezi középpontba. Így pedig eltávolodik az irodalomnak a posztmodern szemléletétől, ami szerint az irodalmi alkotások elsődleges funkciója nem egy morális perspektíva, hanem sokkal inkább esztétikai, tehát a befogadóban inkább a műalkotás keltette szépség megteremtődése a legfontosabb, nem pedig a nevelő jelleg.

A *Nat* az irodalom és az irodalomtanítás elsődlegesen etikai jellege mellett foglal állást, az irodalmi alkotások és a szerzői életpályák érték közvetítő jellegét emeli ki. Illetve ebben a folyamatban az értékek egyfajta standardizációja is megtörténik akkor, mikor azt olvashatjuk, hogy a közoktatás irodalmi kánonjába tartozó művek olyan értéket közvetítenek, amelyek tükrözik a közösség (nemzet) döntő többségének morális értékvilágát.

Az olvasás során sokszor kerülünk olyan helyzetbe, amikor azzal szembesülünk, hogy az egy bekezdésen belüli megfogalmazások kioltják egymást. Ezt egy olyan példával kívánom szemléltetni, ami az irodalom esztétikai mibenlétének kérdéskörét taglalja. Ugyanis a szöveg egyfajta modern fordulatot vesz akkor, mikor ezt írja: „Az irodalmi művek nyelvileg megformált esztétikai alkotások, melyek beágyazódnak a magyar és az európai kultúrába, így egymással is párbeszédbe tudnak lépni, létrehozva a közös gondolkodást és motívumkincset.” (*Nat*, 300. o.) Ugyanakkor a következő mondattal már rögtön visszavált a hagyományos paradigma irányába: „Az irodalom azonban nem csak szöveg, [...] Létük és hatásuk messze meghaladja a kommunikációs eszköz és a fikciós esztétikai teljesítmény funkcionálisan értelmezett szerepét.” (*Nat*, 300. o.) Rendkívül zavaró hatása van ennek az egyensúlyozási

kényszernek, azt láthatjuk, hogy az irodalomtanítás alapvetése egy morális és érték közvetítő funkció, ugyanakkor mintha a modernség kényszere arra sarkallná az alkotókat, hogy ilyesfajta motívumokat is beszúrjanak. Ez a kettősség azonban ebben a formában, ilyen éles átmenetekkel értelmezhetetlen.

A szakasz első néhány bekezdésében ez a hagyományos jelleg az irányadó, ezt követően már egy jóval kevertebb beállítódással szembesülünk. A nyelvtan kapcsán megjelenik például a differenciált szövegértés fontossága, az összetett és elvont gondolkodási műveletek kialakulásának lényegessége, az irodalmi szövegek és a hétköznapi szövegek jelentésszerkezeteinek kérdésköre, valamint különféle kompetenciák fejlesztésének személyes és társadalmi hasznossága is.

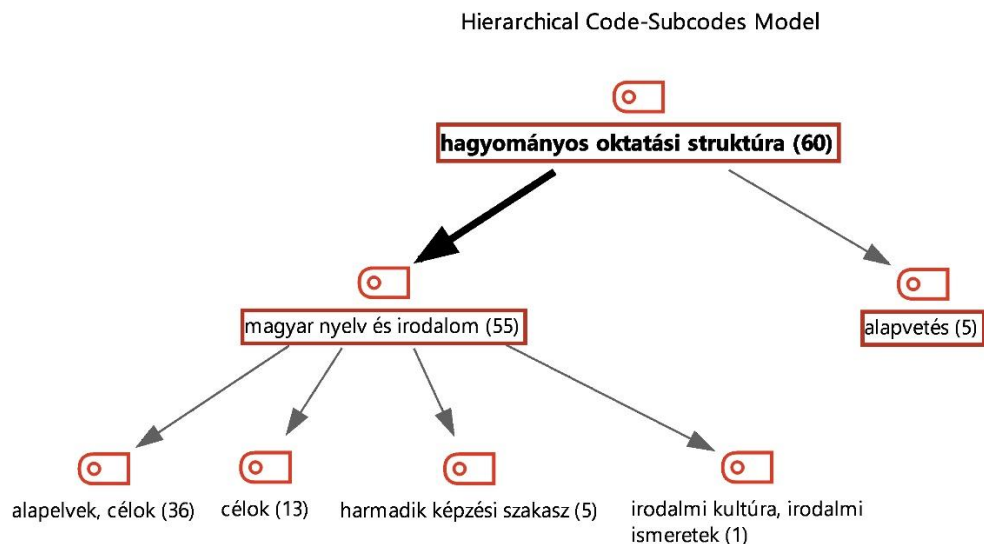
Azonban, mikor a tárgyterület összekapcsolódik a tanárral, szintén olyan érzésünk van, hogy a dokumentum első részében lefektetett alapok fordítottjával találkozunk, mintha a tantárgyra sok esetben az ott leírtak nem vonatkoznának. Ugyanis a hagyományt és a tudást átadó tanár motívuma sokkal inkább illeszkedik a hagyományos paradigmába, mint az a típusú, facilitátorként elgondolható tanár, aki differenciál és a tanulási folyamatok aktív jellegén fáradozik.

A dokumentumban jól kirajzolódik annak a folyamatnak az íve, amely a köznevelésben a középiskolai évekre nagymértékben kivonja az élményszerűséget és a gyakorlati jelleget, és az irodalomtól, sőt, sok esetben magától a tanulástól is eltávolítja a diákokat. Ugyanis az első képzési szakaszban (1–4. osztályig) a képességek fejlesztésén és kibontakoztatásán van a hangsúly. Ezzel szemben a második szakasz (5–8. osztályig) már a műveltség megalapozásának időszaka, a harmadik szakaszban (9–12. osztályig) pedig a műveltségátadás kerül központi pozícióba. Jól illeszkedik ebbe a rendszerbe a tananyag-elrendezés kronológiai elve, hiszen ötödik és hatodik osztályban még javarészt a tematikus megközelítés, illetve az úgynevezett „gyengéd átmenet” elve érvényesül, hetedik és nyolcadik osztályban a gyerekek már a tananyag történeti elvű elrendeződésével találkoznak.

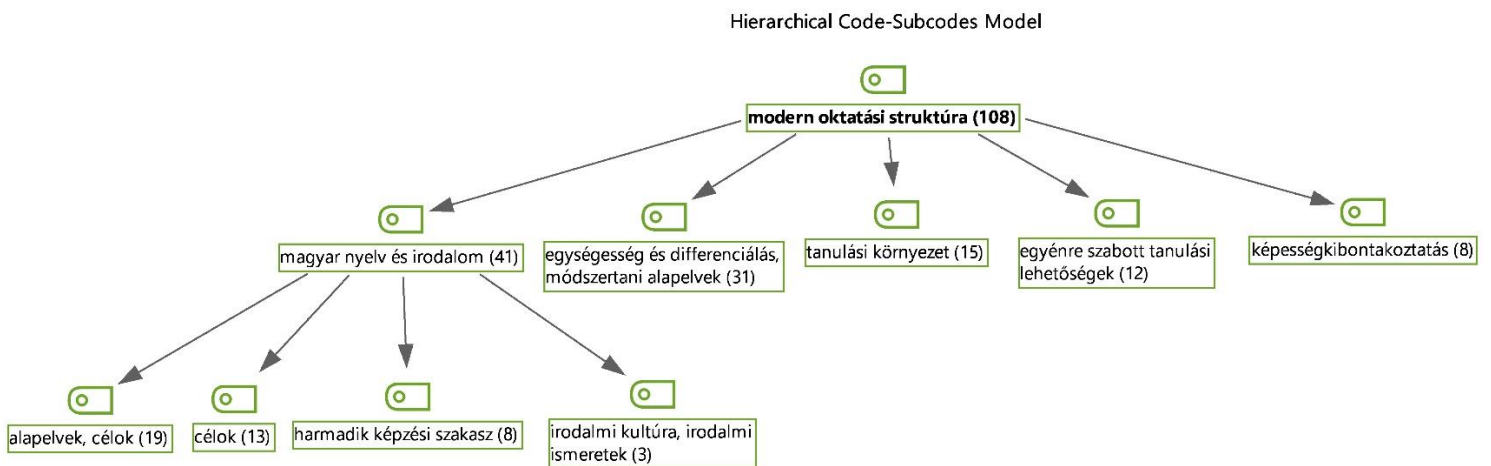
A tanterv öt nagy szempontot határoz meg, amely köré a magyar nyelv és irodalom tanításának szerveződnie szükséges. Ezen pontok is kevert képet mutatnak, a műveltségkövetítés és a morális nevelés a hagyományos paradigma, a kompetenciafejlesztés, a személyiségfejlesztés és az érzelmi nevelés pedig a modern paradigma felől értelmezhető.

A tanítás alapvető céljai között találkozhatunk tehát egyrészt azzal az elgondolással miszerint az elsődleges fókusz a nemzeti kultúra generációról generációra való átörökítése, amely egyfajta kultúraóvás, kultúramentés is. Másrészt pedig a kompetenciafejlesztés, olyan képességeknek a kibontakoztatása, amelyek által a tanulók a társadalom jól funkcionáló,

hasznos tagjaivá tudnak válni. Ez a kétféle irányelv váltakozik a dokumentumban, ami az irodalomtanítási paradigmák kapcsán is megjelenik (lásd: 4. és 5. ábra). Az irodalomtanításhoz kapcsolódó filozófiai viszony szinte teljes mértékben a hagyományos struktúrák mentén körvonalazódik, ugyanakkor az oktatás gyakorlati megvalósításában, az ezekhez szükséges eszköztár megjelenítésében nagyobb szerep jut a modern paradigmának.



4. ábra: A hagyományos oktatási struktúra hierarchiája

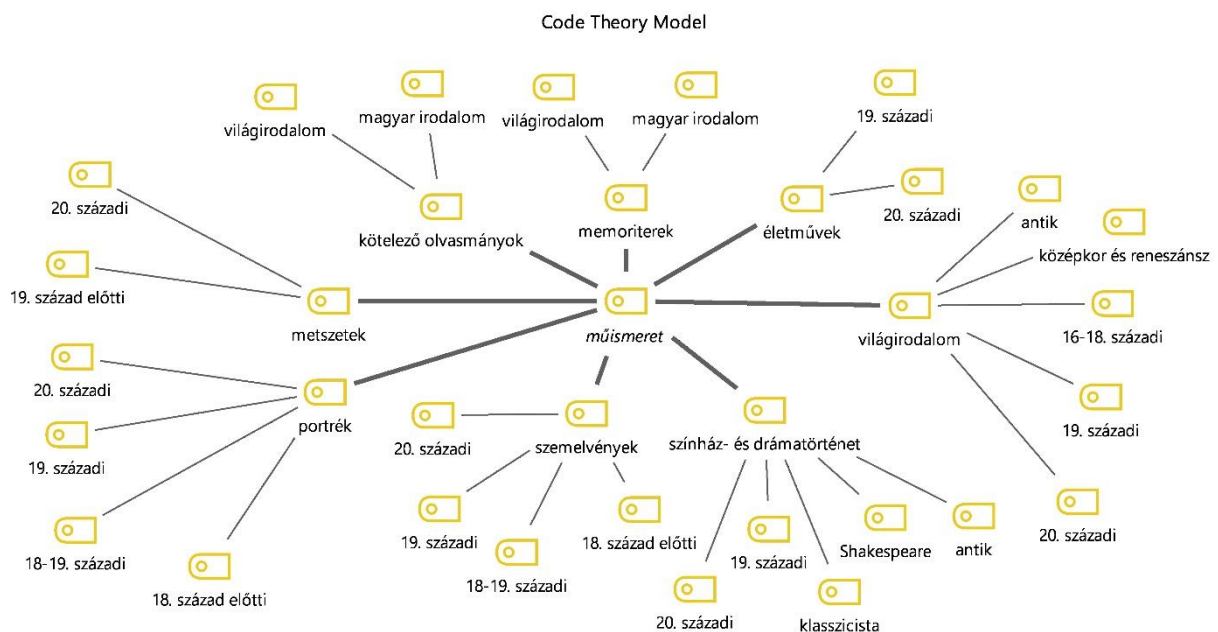


5. ábra: A modern oktatási struktúra hierarchiája

VII.3. Műismeret

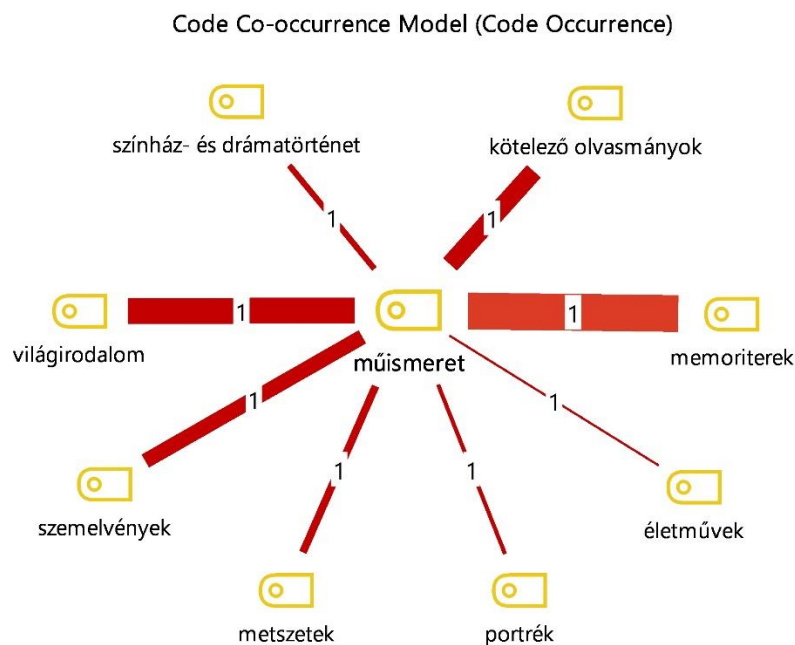
A következő elemzési szempont az olvasmányok köré csoportosult, a vizsgálat alapját az adta, hogy a dokumentum *Műismeret* című alfejezetében hogyan oszlik el a különböző korok irodalmainak aránya, mennyi magyar irodalommal és világirodalommal van lehetőségük a tanulóknak az iskolában találkozni, illetve ezek a szerzők és műalkotások arányaikban hogyan váltakoznak. Fontos ez a kérdéskör, ugyanis az olvasóvá nevelés szempontjából lényeges, hogy a diákok minél több olyan szöveggel találkozzanak, amelyek tematikájuk és nyelvezetük révén képesek őket megszólítani, megadva arra az esélyt, hogy a későbbiekben – esetleg az iskolából kikerülve is – az olvasás alapvető szórakozási formájukká váljon.

A kódolásban jelen esetben is a dokumentum szakaszának aktuális alcímei szolgáltatták a sodorvonalat, ezen belül pedig az életmű vagy a műalkotás keletkezésének, az adott életpálya kiteljesedésének századbéli időpontja jelentette a fókuszot. Általában nagyobb egységek kerültek meghatározásra, ami a legtöbb esetben a 19. század előtti, 19. századi és 20. századi irodalmat takarja, de bizonyos esetekben ennél részletesebben kerültek felosztásra a korszakok (lásd: 6. ábra).



6. ábra: A műismeret mátrixa

Noha az összefüggések erőssége azt mutatja, hogy a legtöbb szerzővel és alkotással a tanulók a világirodalom és a memoriterek kategóriája mentén találkoznak (lásd: 7. ábra), azt is látnunk kell, hogy éppen ezek azok a területek, ahol az ismerkedés a leginkább felületesnek mondható, tehát kevés az adott területre terhelhető óraszám, így ezekkel az alkotásokkal nem foglalkoznak mélyebben. Ha visszafelé olvassuk az ábrát, és az egyre inkább elvékonyodó kapcsolatokat figyeljük meg, láthatjuk, hogy itt sokkal kevesebb az alkotóknak és a műveknek a száma, ugyanakkor mindez azért van, mert ezekkel foglalkoznak a legrészletesebben a tanórákon, ezek azok a területek, amelyek a sikeres érettségi vizsga letétele szempontjából is a leginkább fontosak.



7. ábra: A műismeret összefüggései az alkódokkal

Így kiemelem az *Életművek* című szakaszt, amely a magyar irodalom legjelentősebb teljesítményeit öleli fel, tehát alapvetően a – fentebb már többször említett – két legfontosabb esztétikai szigetünket tartalmazza (a romantika és a nyugatos irodalom), amelyek a magyar irodalmi kultúra szilárd bázisát adják. Az alkotók megoszlása teljes mértékben arányos, öt 19. századi (*Arany János, Jókai Mór, Mikszáth Kálmán, Petőfi Sándor* és *Vörösmarty Mihály*), illetve öt 20. századi (*Ady Endre, Babits Mihály, Herczeg Ferenc, József Attila* és *Kosztolányi Dezső*) szerző, akik közül a magyar irodalom három, leginkább kultikus életpályával és életművel rendelkező szerzője (*Ady Endre, József Attila* és *Petőfi Sándor*) is itt található.

A *Portrék* szakasza már nem dolgozik az előzőhöz hasonló részletességgel, összességében a 20. század és a 19. század előtti magyar irodalom dominanciáját figyelhetjük meg itt, öt-öt szereplővel, a 19. század súlya csekély, csupán egy alkotó (*Kölcsey Ferenc*) munkássága került ebbe a részbe. Ezt követi a *Metszetek* alfejezet, amelyben abszolút a 20. század dominál, olyan alkotókkal is találkozhatunk, akik a második világháború utáni időszakban teljesedtek ki pályájukon, a 19. századi irodalom ebben a részben kimarad. A *Szemelvények* szakaszban leginkább 18. század előtti alkotókkal, régi magyar irodalommal, legrégebbi nyelvemlékeinkkel találkozhatunk.

A *Világirodalom* alfejezetben az antikvitás és a 19. századi irodalom szerzőinek túlsúlyát láthatjuk, a *Színház- és drámatörténet* kapcsán pedig négy magyar szerző (*Katona József, Madách Imre, Örkény István, Szabó Magda*) mellett nyolc alkotó a világirodalomból került ki.

A 20. századi irodalom visszaszorulása és a 19. századi, valamint az ezen időszakot megelőző irodalom előtérbe kerülése figyelhető meg leginkább a *Kötelező olvasmányok* szakaszban, mindez pedig azért lehet aggasztó, hiszen ezek azok az alkotások, amelyek kapcsán a leginkább elmélyült találkozásra van lehetőségük a tanulóknak, már ha valóban megtörténik az olvasás folyamata. Magyar irodalomból tizennyolc kötelező olvasmány van, amiből tíz 19. századi, öt 20. századi, három pedig 19. század előtti. Világirodalomból tizenkettő a kötelezők száma, amiből nyolc 19. század előtti, három 19. századi és egy 20. századi. Tehát a harminc kötelező olvasmányból hat 20. századi művel találkozhatnak a tanulók, ami arányaiban is nagyon kevés az előző korszakok irodalmához képest.

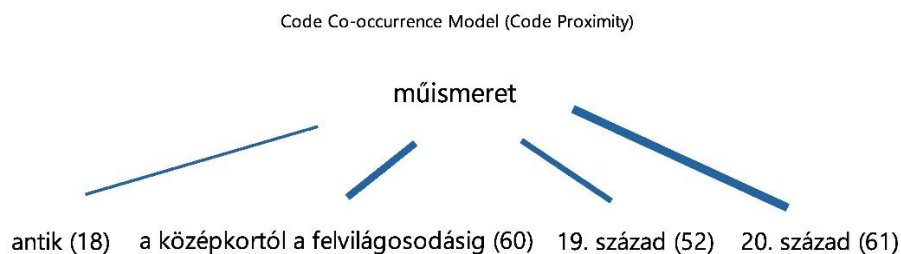
A *Memoriterek* tekintetében a 19. század és a 20. század ismét arányosan van jelen, tizenkét-tizenkét művel, de kisszámban az antik irodalom, nagyobb számban pedig a középkor és a felvilágosodás közötti szövegek is megmutatkoznak.

Összességében az mondható el, ha az alkotókat és az irodalmi műveket az antikvitás, a középkortól a felvilágosodásig, a 19. század és a 20. század kategóriái mentén nézzük, akkor ezek a területek arányosan vannak jelen (lásd: 8. ábra), ugyanakkor a 20. század második felének akár magyar irodalmi, akár világirodalmi alkotásai kevésbé kerülnek említésre. Különösen igaz ez a posztmodern fordulat körüli időszak műveire, kortárs irodalommal pedig egyáltalán nem találkozunk, ami egyébiránt egy paradox szituáció irányába is mutat.

A negyedik legfőbb elemzési szempont a különféle paradox szöveghelyek elemzése volt, hiszen néhány helyen olyan kijelentéseket olvashatunk, amelyek akár egy másik szöveghelyet, akár a tényleges megvalósítást tekintve egymásnak ellentmondanak. Ilyen paradox jelenségnek tekinthető a kortárs irodalom kérdésköre is, hiszen a *Natban* azt

olvashatjuk, a tanárnak a törzsanyagon túli fennmaradó időszázalékban joga van ahhoz, hogy kortárs irodalmat tanítson, kortárs alkotók műveit vigye be az órára. Ám ugyancsak a dokumentumban olvashatjuk azt, miszerint csupán lezárt, már objektív módon megítélhető életművek tanításáról lehet szó. Mindez pedig jelentős fogalmi zavart okoz, ugyanis – bár létezik néhány definíciója – a kortárs irodalom lényege az, hogy a művek a jelen korszakának formai, tematikai, stílusbeli stb. reprezentánsai, tehát mindenképpen olyan élő irodalomról van szó, amely aktuálisan körülvesz bennünket. Mindennek pedig a lezárt életmű elgondolása nem felel meg, így pedig körvonalazódni látszik egy feloldhatatlan ellentét kortárs irodalom és lezárt életmű között.

Van néhány olyan felületesebb szinten megnyilvánuló paradoxon is, amelyekről részletesebben nem kívánok szólni, ugyanakkor komoly jelentőséggel bír az óraszámok kérdésköre, vagyis a törzsanyag (80%) végeztével a szabadon felhasználható (20%) órakeret megvalósíthatóságának esélye, aminek megvalósulására a gyakorlati oldal felől szemlélve nem látok számottevő lehetőséget. Ugyan hangzatos az, hogy a pedagógusoknak húsz százaléknyi szabad mozgástere van, viszont a törzsanyag mennyisége, az elsajátítandó fogalmak kiterjedtsége olyannyira hatalmas, hogy legtöbbször még ennek száz százalékban való megtárgyalására sincs idő, így a valóban húsz százaléknyi szabadság csak elméletben létezhet.



8. ábra: A műismeret összefüggései a műalkotások alapján

km = 0,95

VIII. Fogalomtérképek

A fogalomtérképeket háromféleképp elemeztem. Elsőként – minden fogalmat egyben vizsgálva – olyan főbb kategóriákat állapítottam meg, amelyek alá besorolhatók voltak a fogalomtérképek egyesített elemei. Másodikként a premodern, modern és posztmodern irodalomtanítási paradigmák alapján soroltam be azokat a fogalmakat, amelyek az egyes kategóriákat a leginkább, legtisztábban jellemezték. Végül pedig azokat a – pedagógusok által leírt – központi fogalmakat csoportosítottam, amelyek a gondolattérképről valamilyen szempontból kiemelkednek, vagy a pedagógusok direkt jelölése által, vagy pedig ezekből a fogalmakból kiindulva ábrázoltak több másik motívumot.

$k_m = 0,91$

VIII.1. A pedagógusok által kiemelt fogalmak

A pedagógusok által kiemelt fogalmak közül (lásd: 9. ábra) a motívumok egy része az interpretáció aktusa felől közelíti meg az irodalomtanítást. Ezen belül pedig már különféle motívumokkal találkozunk, van olyan pedagógus, aki a műértelmezés szempontjából lényegesnek tartja az adott mű elméleti háttérének az ismeretét, ami a megértést is szabályozhatja. Több helyen is megjelent annak a motívuma, miszerint az irodalommal való foglalkozás és az irodalmi alkotások elemzése erőteljesen kapcsolódik a szöveghez, bizonyos helyeken konkrétan a műközpontú szövegelemzésről is olvasni lehetett. Ez – bár nyilvánvalónak tűnhet, hogy az irodalomórákon a különféle szövegek megjelenésének van egyfajta természetessége – komoly mértékben mutathatja meg számunkra azt, hogy az ilyen motívumokat megjelenítő pedagógusok elemzési technikáinak egyik központi tartalma maga az irodalmi szöveg. Ez fontos, hiszen nem magától értetődő az, hogy a tanárok mire tekintenek egyrészt az interpretációs folyamat kiinduló elemeként, másrészt pedig a műértelmezés aktusának fókuszaként. Az egyik fogalomtérkép központi elemként jelölte meg a művészettörténetet, ami szintén kapcsolódik az interpretációhoz, ilyen értelemben pedig azoknak az elemzési eljárásoknak a táborát erősíti, amelyben a stílus- és eszmetörténetnek – mint egyfajta kiindulási alapnak – nagy jelentősége van az interpretációs eljárás értelemteremtési mozzanatainak szempontjából.

A motívumok egy része az irodalomtanítást mint az élet egyik fontos elemét pozicionálja, illetve az életre való nevelés kérdéskörét célozza meg. Ennek két oldala van,

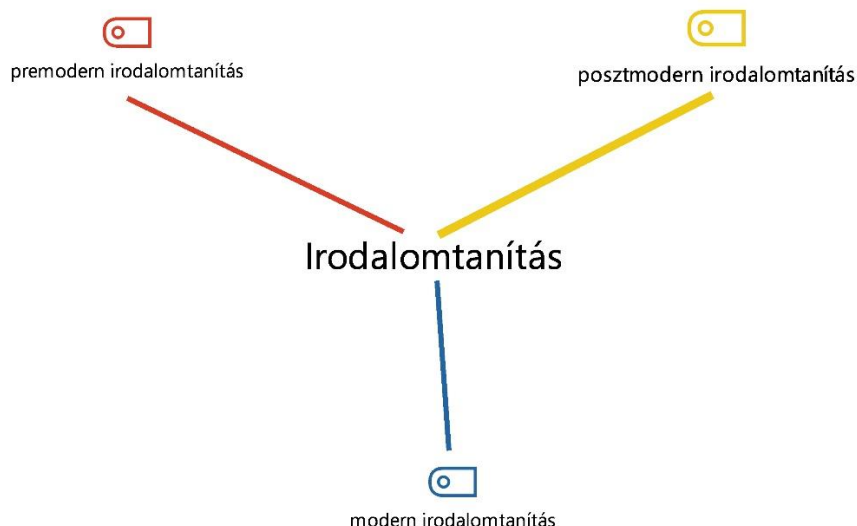
Láthatjuk, hogy az olvasás is egy fontos, központi fogalom a tanárok számára az irodalomtanítás kapcsán, illetve maguk a könyvek.

Ezenfelül pedig három nagy kategóriát tudunk még elkülöníteni, az egyik a tanítás módszertani oldalára reflektál, mely alá számos technika, tanulásszervezési forma sorolódik, illetve ketten külön kiemelik ezen belül a pedagógusok IKT-kompetenciájának a hangsúlyosságát. A második nagyobb terület a követelményeknek a kategóriája, amely követelmények gyakran, sokszor kizárólagos módon szabályozzák a tervezést és az órákon megvalósuló tanári tevékenységet. Harmadikként pedig maguk a tanulók kerülnek középpontba, ugyanis többen említik az élményszerűség fogalmát, amely az irodalomtanítás egésze kapcsán jelenik meg, tehát a motívummal kapcsolatban nem a műértelmezésen, hanem magán a szaktárgyon van a hangsúly. Több tanár számára is mindenekeelőtt az a lényeges, hogy a tanórák egy olyan irányba tartsanak, ami által a diákok élményforrásként, nem pedig kényszerként tekinthetnek az irodalomra.

A fogalomtérképeken a tanárok által kiemelt motívumok tekintetében összességében tehát ezek azon főbb irányvonalak, amelyek felé a fogalmak mutatnak.

VIII.2. Fogalmak az irodalomtanítási paradigmák fényében

A premodern, a modern és a posztmodern irodalomtanítás szempontjából azok a fogalmak, amelyek egyértelműen besorolhatók a három kategória valamelyikébe, nem okoznak komoly aránytalanságokat, sőt azt láthatjuk, szinte teljes mértékben kiegyenlítik a három nagy kategóriát. A premodern és a modern irodalomtanítási paradigma 28-28 fogalommal teljes mértékben arányos egymással, a legtöbb fogalom pedig a posztmodern irodalomtanítás kategóriája alá sorolható be, ide 34 fogalom került, ugyanakkor ez a különbség nem olyan mértékű, hogy a posztmodern paradigma teljességgel elkülönüljön a másik kettőtől (lásd: 10. ábra).



10. ábra: Az irodalomtanítási paradigmák erősségi szintje

A premodern irodalomtanítás kapcsán tipikusan azok a motívumok jelennek meg, amelyek az irodalomtanítás középpontjába a kultúraátadást és sok esetben az individuum morális kiteljesedését helyezik.

Központi tartalomként jelenik meg a tudás közvetítésének a fentebb már többször tárgyalt folyamata, ami tulajdonképpen a tudásátadást, tehát a tanulási folyamatot egyfajta tudástranzferként gondolja el, amelyben a tanuló készen kapja az információkat a tanártól. Ebben az esetben persze komoly hangsúly van a lexikális ismereteken, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok elsajátítsanak egy alapvető kulturális bázist, amely nélkülözhetetlennek tűnik társadalmi szempontból is. Fontos, hogy a gyerekek tisztában legyenek az alapvető évszámokkal, a műalkotás létrejöttének történelmi-társadalmi körülményeivel, illetve az irodalmat egyfajta fejlődéstörténetként értelmezzék, amelynek vannak kimagasló csúcspontjai. Ehhez persze az is hozzátartozik, hogy tisztában legyenek a különféle stílustörténeti korszakokkal, amelyek főbb jellemzőit ne csupán az irodalom területével kapcsolatban ismerjék, hanem alakuljon ki bennük a korszakok kapcsán egyfajta kultúratudományos beállítódás, vagyis a képzőművészetek, az építészet és a zene perspektívájából is ismerjék az adott stílustörténeti korszak legkiemelkedőbb reprezentánsait.

Az irodalomnak ebben a felfogásban nemzetnevelő, nemzetépítő funkciója is van. Fontos, hogy olyan művek is részét képezzék az oktatás tartalmának, amelyek lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanulóknak kialakulhasson, megerősödhessen és elmélyüljön a hazaszeretet érzése. Ebben nem csupán a műalkotásoknak, de bizonyos szerzői életutaknak is kiemelkedő szerepe van, hiszen ezek olyan példát képesek a gyerekek elé állítani, amely

példákat követve ők is elindulhatnak egy olyan irányba, amely egyfajta erkölcsi tökéletesedés felé vezeti őket. Ugyanakkor ez sok esetben nem marad meg pusztán nemzeti szinten, megjelenik annak a gondolata is, hogy ezek az alkotások és életpályák az individuumot egyfajta univerzális humánus érték – és az egyetemes emberi kultúra – irányába képesek terelni, amely által a világunk is tökéletesedik. Mindez nem pusztán az etikai szempontok miatt lényeges, de a tanulók ezen folyamat közben megtanulhatják a kultúra élvezetének sajátosságait.

Végül pedig alapvető lényegisége van a kánonnak, a kanonikus – a közösség alapvető sajátosságait kulturális értelemben leképző – művek és életpályák generációról generációra történő áthagyományozásának.

A modern irodalomtanítási paradigma alá tartozó fogalmak legfőképpen a műértelmezésre koncentrálnak, több olyan motívum is található, amely ezt emeli ki. A középpontba nem meglepő módon magát a szöveget helyezik, amely a megteremtődő jelentés legfontosabb hordozója. A megközelítésben az etikai kategóriák helyébe itt az esztétika kerül, így olyan motívumokkal találkozhatunk, mint maga az esztétikum vagy a művészi szép, de kimondottan lényeges, hogy az irodalomra nem elsősorban mint valamiféle nevelő-etizáló médiumra tekintenek, hanem azt lényegében nyelvi képződményként szemlélik, és az esztétikai megközelítésen, valamint a műalkotások jelentésrétegeinek feltárásán túl fontosnak tartják a szövegek nyelvi szintjeinek tanulmányozását is, illetve a diákok nyelvi készségeinek a fejlődését.

Hangsúlyos továbbá, hogy a diákok tisztában legyenek olyan irodalomelméleti alapfogalmakkal, mint például a szóképek vagy az intertextualitás. Illetve ezen motívumok alapján az irodalomtanítás egyik legfontosabb területe a különféle műelemzési stratégiáknak az ismerete, amely abban segíti a diákokat, hogy ne okozzon gondot számukra akár egy hétköznapi, akár egy igen komplikált, posztmodern műnek az elemzése. Ez persze egyrészt azért fontos, hogy különféle szövegekkel találkozva, a társadalmi létben se okozzon gondot a lényeg felfejtése, másodsorban pedig azért, hogy a tanulóknak ne legyen problémájuk az érettségi szövegelemző szakaszaival.

A posztmodern irodalomtanítás motívumai kapcsán elmondható, hogy az ide besorolt tartalmak szerint a pedagógusok kimondottan lényegesnek gondolják a tanítás szempontjából a személyiség fejlesztését, illetve azt, hogy a tanulók személyisége az irodalmi alkotásokon keresztül tudjon irányt találni egy fejlődési mozzanathoz. Az irodalomértésben eszerint mindig kell lennie valamiféle reflexiónak a saját individuum tekintetében, amely önreflexió is a fejlődést fogja támogatni.

A műértelmezési folyamatokban a szövegen túlmenően hangsúlyossá válik a befogadó pozíciója. A motívumok azt mutatják, hogy a jelentés itt már nem feltétlenül immanens módon a műalkotásban keresendő, hanem az olvasási folyamatban generálódik műalkotás és befogadó találkozásakor, tehát tulajdonképpen befogadó nélkül nem létezik műalkotás, így pedig felértékelődik az olvasóvá nevelés eszménye, valamint a kultúraközvetítés is ennek rendelődik alá, hiszen olvasó nélkül kultúra sincsen. Jobban mondva, olvasó nélkül csak a történetek továbbörökítése lehetséges valamilyen médiumon keresztül, azonban az olvasási folyamat hiánya a generációkat eltávolítja a műalkotástól. Mindenekelőtt tehát az olvasóvá válás lehetőségén van a legfőbb hangsúly, hiszen pusztán ennek a révén válhat autentikussá a kultúraátadás is, az írásos kultúra átörökítése.

Mindemellett pedig a motívumok nagy része jelentős mértékben közelít a társművészetek felé, irodalom és mozgókép, irodalom és zene, irodalom és képzőművészet sok helyütt együtt jelennek meg.

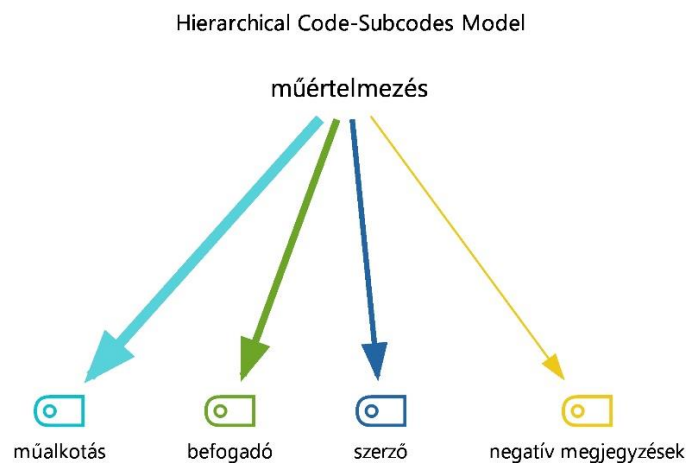
VIII.3. A fogalomtérképek holisztikus megközelítése

A fogalomtérképeket meghatározott szempont nélkül vizsgálva 17 főkódot lehetett megállapítani, amelyek változatos képet mutatnak és amelyek kirajzolták azokat a központi területeket, melyeket a magyartanárok az irodalomtanításhoz a leginkább hozzárendelnek.

Összességében is kiemelkedett a motívumok közül a kultúraközvetítés kérdésköre, ebben az értelemben a műalkotások mint korlenyomatok, mint a nemzeti és az egyetemes kultúra építőkövei jelennek meg. Mint ahogy azt már a premodern irodalomtanítási paradigma esetén is többször kiemeltem, az alkotók és reprezentáns műveik is nagy jelentőséggel bírnak, fontos továbbá a stílustörténet és az életrajz tanítása is. Ehhez szorosan kapcsolódik az irodalomtanítás etikai perspektívája, amely szintén önálló kódot alkotott, és amely olyan motívumokat foglal magában, melyek az irodalmi alkotáson keresztül a gyerekek morális fejlődését célozzák. Mindemellett persze külön szerepel az esztétikai perspektíva lehetősége is, amely az etikai megközelítés ellenében sokkal inkább az irodalmi alkotások esztétikai oldalról történő megközelítésének lehetőségeit tömöríti és általában a szöveget helyezi az interpretáció középpontjába.

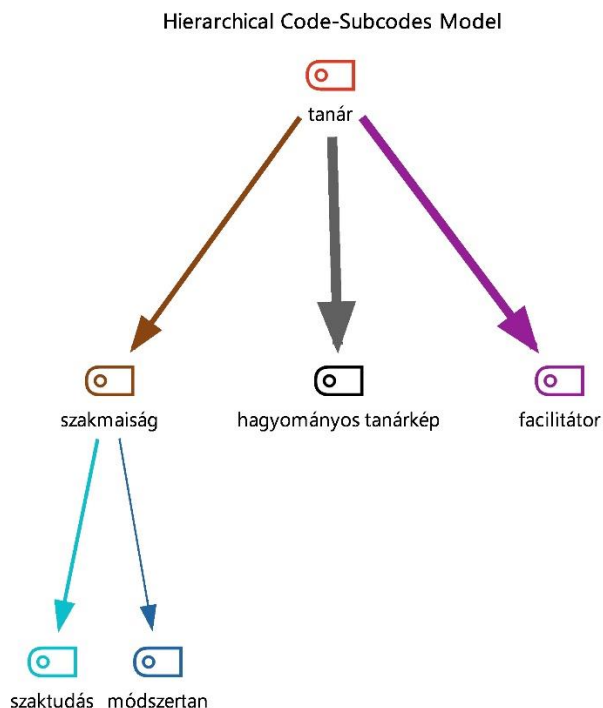
Külön kódot kapott a műértelmezések területe, amelynek motívumai a szerző, a műalkotás és a befogadó értelmezésben elfoglalt pozíciója köré csoportosultak. A premodern, modern és posztmodern irodalomtanítási paradigmához hasonlóan a műértelmezésben sincsen komoly eltérés a hármas kategória valamelyikének javára, azonban, míg az előző esetében

némileg kiemelkedett a posztmodern, addig ebben az esetben a műértelmezések szempontjából a műalkotás szerepe volt a leginkább domináns 11 fogalommal, ami a modern irodalomtanítási paradigmához közelíti ezt a területet. A hármas kategória másik két tagjához 15 fogalom rendelődött, 6 a szerzőhöz, 9 pedig a befogadóhoz. Emellett kétszer is megjelent olyan vélekedés, amely a műértelmezés árnyoldalát hangsúlyozta, az osztálytermi interpretációs folyamatok nehézségét, olykor pedig annak ellehetetlenülését (lásd: 11. ábra).



11. ábra: A műértelmezés összefüggése az alkódokkal

Nagyon sok fogalom összpontosult a tanárok és a tanulók köré, illetve néhány fogalom a tanár-diák viszonyt világitotta meg, így ezek is fokozottan az elemzés tárgyát képezték. A tanárok kapcsán megjelent a szakmaiság kérdése, ami két részre oszlott, egyrészt a tanári szaktudásra, másrészt pedig a módszertanra. A tanári szaktudás szempontjából lényegesnek említették a továbbképzéseket, illetve megjelentek olyan konkrét nevek is (pl. *Arató László* vagy *Fűzfa Balázs*), akik az utóbbi időszakban megkerülhetetlen szerzői az irodalompedagógiának. A módszertan kapcsán pedig az új módszerek, új technikák elsajátításának van nagy jelentősége, illetve a továbbképzések ezen gyakorlatiasabb terület szempontjából is nélkülözhetetlenek. A fogalmak egy másik része a tanárt mint facilitátort határozza meg, ebben az értelemben a tanár egyik legfontosabb feladata, hogy megszerettesse az irodalmat, inspirál és közvetít. A hagyományos tanárkép alá tartozó motívumok a tanárt többször is összekapcsolják a tudás fogalmával, a tudásátadást, az ismeretanyag átadását hangsúlyozzák. Ebben az értelemben a tanár feladata sokkal inkább a nevelés és a formálás, valamint az interpretációban az értelem közvetítése és az értelmezési folyamatok befolyásolása (lásd: 12. ábra).



12. ábra: A tanár összefüggése az alkódokkal

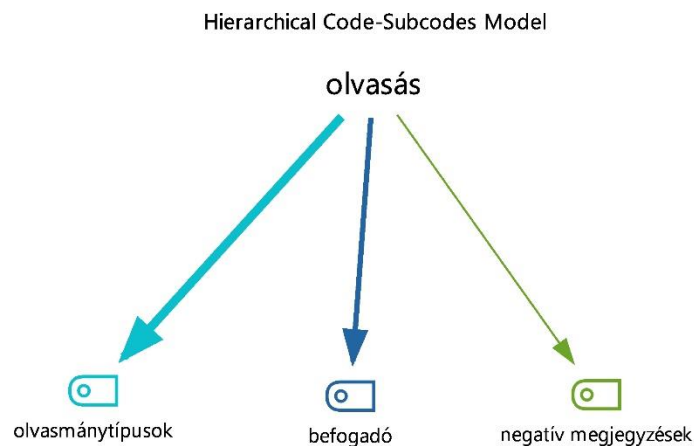
A diákokra legfőképpen két oldalról tekintettek, egyrészt mint személyiségek, másrészt – egy gyakorlatiasabb oldalról – a tanulói tudást és a tanulói képességeket emelték ki. Tehát a motívumok egy jelentős része az iskolai folyamatokban lényegesnek mutatja a tanulók személyiségének formálódását, egyfajta kritikai-reflexív személyiség kialakulását az önképre vonatkoztatva, valamint a saját belső történéseken felül az individuumon kívül eső létezőkkel történő kapcsolódásokat is. Képesség és tudás szempontjából pedig többek között kiemelték a kommunikációt, a kognitív képességeket és az emlékezetet. Ezenfelül két olyan vélekedés is megjelent, amelyek a diákok olvasási szokásait bírálták, de a szövegértési problémák, az alapvető szókincs hiánya és a szövegértési problémák is ezen – a diákokkal szembeni negatív – kategóriába sorolódtak. A tanár-diák viszonyban a közös értékteremtésen és a megfelelő kommunikáción volt a hangsúly.

A motívumok bizonyos része az elvárásokat érintette, mint például az érettségre való felkészülés vagy az érettségi vizsgán való megfelelés, de sok motívum vonatkozott magára a tanulási folyamatra is.

A tanulásszervezés és a módszerek szempontjából a drámapedagógia és a projekt módszer kétszer is szerepeltek, de a kooperatív tanulásszervezés is megjelent a fogalmak között. Továbbá a pedagógusok kiemelték az IKT-t és megemlítették különféle online platformokat is (pl. *kahoot*, *learning apps*, *prezi*, *sutori*), valamint a módszerek között kétszer is szerepeltek a kreatív írásos feladatok. A tantárgyi koncentráció kapcsán többször megjelenik a történelem és – értelemszerűen – a nyelvtan, de a mozgókép- és médiaismeret, valamint a dráma is.

Összetett a tanítás által elérni kívánt célok rendszere, amely a célokat három irányban határozza meg. Egyrészt hagyományos síkon, ahol olyan elemeken van a hangsúly, mint az elméleti tudás. Másrészt leginkább egyfajta praktikumorientált síkon, ahol a kompetenciafejlesztés kerül leginkább a középpontba olyan készségterületek fejlesztése mentén, mint a szövegértés, szövegalkotás vagy kreativitás. Harmadrészt pedig újfent az individuumban kerül előtérbe, főként a tanulók érzelmi fejlődése szempontjából.

Az olvasás tekintetében az egyik legfontosabb a tanulók olvasóvá nevelésének kérdése, illetve megjelennek különböző olvasmánytípusok (lásd: 13. ábra), de olyan negatív fogalmak is, amelyek az olvasás hiányáról, a különféle szövegekkel való küzdelemről adnak tanúságot.



13. ábra: Az olvasás összefüggése az alkódokkal

IX. Interjúk

A pedagógusokkal készült interjúk kérdései négy központi egység köré tömörültek, amelyek az átiratok kódolásában is megmutatkoznak, hiszen a kódok jól leképezik ezeket a nagyobb részegységeket. Az első részegység a pályaválasztási motivációkra, a felsőoktatási képzésre, illetve a tanítás kezdeti nehézségeire kérdezett rá. A második részegységben a tanulásszervezés, a tanításban alkalmazott módszerek és technikák, valamint a műértelmezésről alkotott elgondolások és a műértelmezés folyamán elérni kívánt célok szerepeltek. A harmadik részegység legfőképp a tananyag-elrendezésre, valamint a kortárs irodalomhoz való viszonyulásra kérdezett rá, míg a záró, negyedik részegységben a közoktatásban az interjúalanyokat oktató volt magyartanárok kerültek fókuszba. Illetve ebben a negyedik szakaszban zárásként a tökéletes irodalomóra eszményére és a digitális oktatás során szerzett tapasztalatokra irányultak kérdések.

A megkérdezett magyartanárok a pályán eltöltött idő függvényében a következők szerint csoportosíthatók:

1–10 éve van a pályán: 3 pedagógus

11–20 éve van a pályán: 2 pedagógus

21–30 éve van a pályán: 4 pedagógus

több mint 30 éve van a pályán: 3 pedagógus

Érdekes, hogy a pályán eltöltött idő lényegileg nem befolyásolta a főbb elemzési szempontok alakulását. Inkább az volt megfigyelhető, hogy a fiatalabb, kevesebb ideje a pályán lévő pedagógusok letisztultabban használták az irodalomtanítás aktuális fogalomrendszerét, illetve sokkal többször utaltak azokra a szabályozó dokumentumokra, amelyek az oktatást befolyásolják, valamint az érettségi is nagyobb mértékben játszott szerepet a szemléletmódjuk alakulásában.

IX.1. Pályaválasztási motivációk, tapasztalatok a felsőoktatásban és a pályakezdés nehézségei

A pályaválasztási motivációk az elhangzott válaszok kapcsán több szempont szerint is csoportosíthatók. Az első ilyen szempontpáros egy olyan oppozíció, amely kapcsán szembe

állítható egymással azon szándék, miszerint valaki már egészen kicsi korától tanár szeretett volna lenni, és – mondhatni – erre a közoktatásban eltöltött évek alatt tudatosan készült, a másik pedig persze az, hogy valakiben nem volt meg ez a szándék, de az élete folyamán történt események ebbe az irányba sodorták.

Három válaszadó emelte ki ezt a fajta tudatos elhatározást a tanári pálya mellett, mind a hármukban közös volt az, hogy már az általános iskolában kialakult ez az elköteleződés, egy ember pedig kiemelte az általános iskolai, felső tagozatos magyartanárát, aki olyan hatást gyakorolt rá, hogy onnantól kezdve ő is magyar-történelem szakos tanár akart lenni, ezt a vágyát pedig be is teljesítette.

Négyen voltak azok, akik ennél a szakasznál arról nyilatkoztak, hogy eredetileg nem szerettek volna tanárok lenni, ebből ketten más pályát is megjelöltek (óvodapedagógus, jogász), ketten pedig eredetileg is magyar szakra mentek, ugyanakkor még nem volt a látókörükben a pedagógus szakma, a felsőoktatásban eltöltött bizonyos idő után mozdult el ebbe az irányba az érdeklődésük.

Hasonló motivációs tényezőként jelent meg az interjúalanyoknál egyrészt a tantárgy, másrészt pedig az olvasás szeretete. A tantárgy szeretete kapcsán a magyar mellé legtöbbször más tantárgyak is kapcsolódtak a humán területről, ilyen volt a történelem, ami többször is megjelent, illetve bizonyos idegennyelvi tantárgyak, mint például az angol, a francia vagy az orosz, de volt, ahol magához az anyanyelvhez, a nyelvtanhoz való viszony is nagyban meghatározta a tantárgyhoz való odafordulás pozitív attitűdjét. Az egyik válaszadó beszámolt arról, szerinte komolyan befolyásolta tanári pályáját, hogy annak idején egy kísérleti magyartanítási programban vettek részt az osztályával, így már alsó tagozatban nagyon sok mesét olvastak, nagyon sok történettel találkoztak, majd az órák többi részén ezekről beszélgettek. Úgy gondolja, ez mindenképpen jelentős hatással volt arra, hogy olvasóvá vált, illetve, hogy a tanári pályát választotta, valamint azt is kiemeli, hogy az eddigi tapasztalatai alapján azok a tanulók válnak nagy eséllyel olvasóvá, azok a tanulók szeretik meg leginkább az irodalmat, akik már egészen kisgyermek koruk óta sok mesével, sok történettel találkoznak. Őt interjúalanyánál is előtérbe kerül az olvasás szeretetének pályaválasztásra való motiváló hatása.

Az a tényező pedig, ami a legtöbb (10) interjúalanyánál megjelenik – miközben a kérdésben egyáltalán nem volt erre utalás –, nem más, mint az általános iskolai vagy középiskolai magyartanárok személye. Sokan imádattal és szeretettel beszéltek a volt magyartanáraikról, és ez a fajta odafordulás a pontos jellemzésükben is jelen volt, többek egyfajta példaképként írták le őket. Még azok is ki tudtak emelni pozitív jellemzőket, akik előtte arra utaltak, hogy nem volt szerencsájük a magyartanárokkal, mert szinte minden évben

cserélődtek, de ebben az esetben is volt egy-két olyan tanár, aki valami által mélyebben meg tudta ragadni a figyelmüket, kivívta az elismerésüket. Még az is, aki szerint a magyartanára nem volt a példaképe, legalább a szaktudását kiemeli, amit a mai napig elismer. Így azt mondhatjuk, szintiszta negatív vélekedés a volt magyartanárokkal kapcsolatban nincsen, még ha nincs is meg valakinél ez a fajta fentebb megjelölt rajongás – amit a legtöbb válaszadó egyébként megemlít –, akkor is említenek legalább egy pozitívumot.

A felsőoktatásban szerzett tapasztalatokon belül négy nagyobb területet lehetett elkülöníteni. Sokan beszéltek a képzés elméleti és gyakorlati aspektusairól, így ez a két terület meghatározó volt az elemzésnél, valamint az oktatók személye és a felsőoktatással kapcsolatban megfogalmazott kritika szerepelt még a legtöbb válaszban.

A főiskolai és egyetemi képzésben legfőképp annak elméleti vonatkozásait emelték ki (10), úgy gondolták, hogy ez volt az a terület, ahol fejlődni tudtak a képzés időszakában. Ugyanakkor csak egy olyan válaszadó volt, aki mindezt negatív módon élte meg, a legtöbben elfogadták, hogy a felsőoktatási képzésnek ez az alapvető strukturális megformáltsága. Többen összekötötték az elmélettel a módszertani képzést is, eszerint a módszertani kurzusok során is inkább a szaktárgy tanításának teoretikus keretei kerültek előtérbe, sokaknak a módszertani órákról nincs is emléküik. Volt olyan, aki olyannyira átvette az egyetemi előadások és szemináriumok tanításmetodikáját, hogy bevallása szerint több évig középiskolában is úgy tanított, mint egy egyetemi oktató, mintha valamiféle akadémiai előadást tartott volna. Sok időnek el kellett telnie ahhoz, hogy belássa, ennek a közoktatásban nincsen meg az eredménye. Többen említik azt, miszerint a gyakorlótanítás vagy már a diploma megszerzése után, a saját munkahelyen történő tanítás során szedték össze azokat az alapvető módszertani ismereteket, amelyek az eredményes tanítás szempontjából nélkülözhetetlenek. Ezzel szemben jóval kevesebben (4) voltak, akik a képzést gyakorlati szempontból is hasznosnak vélték, nyomatékosítva azt, hogy az ő felsőoktatási intézményükben adtak a módszertanra, komolyan vették azt, már a gyakorlóiskolába kikerülve is rendelkeztek alapvető, a gyakorlatban is alkalmazható tudással.

A felsőoktatásban eltelt évek függvényében lényeges volt az oktatók személye is, akik sokszor teljesen új szemlélettel voltak képesek felruházni a hallgatókat, amely személet világlátásuk és a szaktárggyal kapcsolatos elgondolásaik szempontjából lényegivé vált.

A legtöbb válaszból pedig valamiféle kritikai megnyilvánulás is kiolvasható volt, amely megnyilvánulások a gyakorlatorientált képzés hiányát emelték ki, ami leginkább a szakma kezdetén vált tényleges problémává.

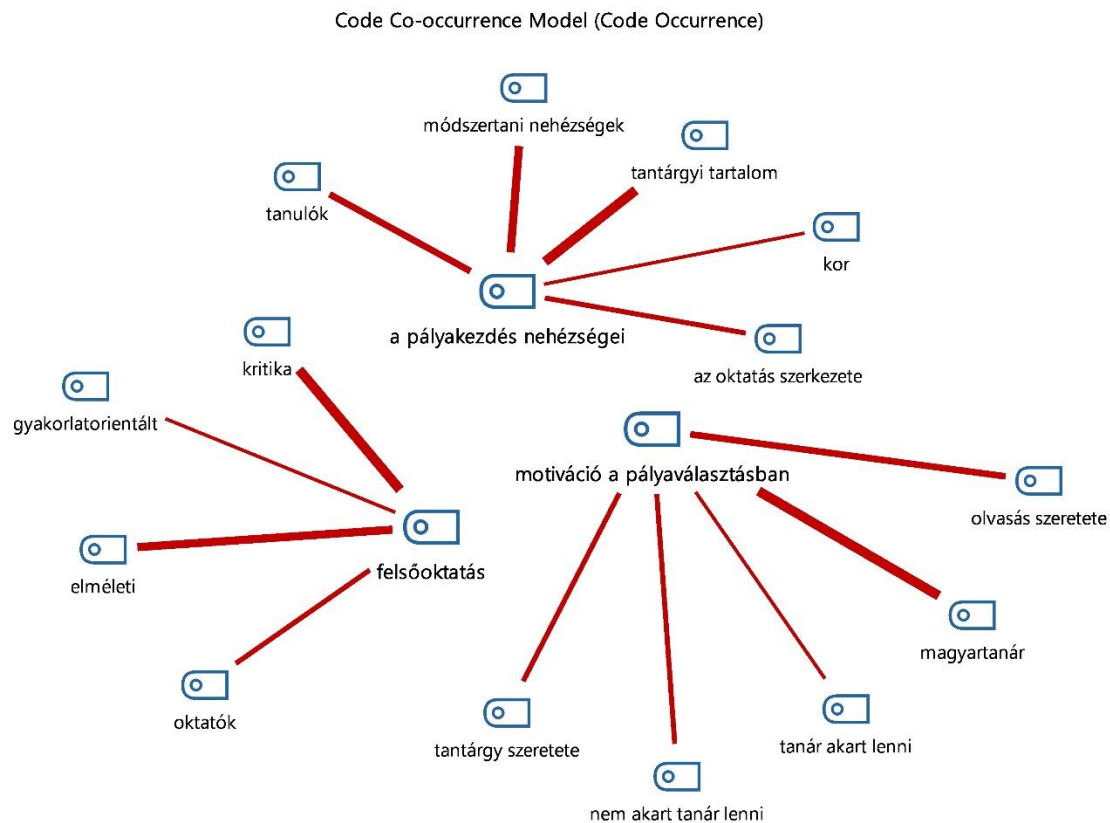
Nem kaptak igazán jól használható módszertani oktatást, aminek a mindennapi tanítás folyamán tudták volna alkalmazni valamilyen hasznos elemét. Komoly nehézségként élték meg azt, hogy mindenkinek magának kellett kialakítania egy működőképes rendszert, amely felépítésében egyébként – többen is említették – mintaként sokkal inkább a saját, tanulókorukból származó tapasztalataik játszottak fontos szerepet. Tehát lényegében nem érezték azt, hogy módszertani szempontból az egyetemi oktatásnak lenne értelme, volt olyan, aki teljes mértékben beletörődött ebbe a meglátásba, és azt vallja, hogy a tanítás olyannyira személyiségfüggő, olyannyira a pedagógus jelleméhez kötődik, hogy azt nem is lehet megtanítani, mindenkinek ki kell taposnia a saját ösvényét, és magára szednie azokat a technikákat, amelyekkel önmaga számára is pozitív visszaigazolást nyerhet.

A felsőoktatásban megtapasztalt hiányosságok generálták a pályakezdés tanítási nehézségeinek jelentős részét is. Hiába tanulták meg, miként működik az iskola intézménye elméleti szempontból, hiába tudták azt, hogy melyek a legfontosabb dokumentumok, mi az a tanmenet, hogyan kell óratervezetet írni, sokszor hónapokig nem tudták, mibe lehetne kapaszkodni, mi az a dolog, ami gyakorlati szempontból támpontokat adhatna. Hárman is kiemelték, hogy kezdetben olyan technikákat alkalmaztak, amelyektől ma már nagyon messze kerültek, például egy-egy műértelmezés kimerült a tankönyvi értelmezés lediktálásában, illetve a tankönyvi szövegből való vázlatíratásban. Volt, aki olyan motívumokat emelt ki, amik minden szaktárgy oktatása kapcsán problémát szoktak jelenteni, így például a fegyvelmezés kérdését. Valaki számára pedig az okozta a legfőbb problémát, hogy olyan hátrányos helyzetű térségben található intézményben kezdte a pályafutását, ahol a jelenlévő problémák még jobban kiéleződtek.

Egy interjúalany emelte ki hátrányként a saját korát, úgy látja, túl fiatal volt, és a középiskolás korosztály egyszerűen nem tudta őt komolyan venni. Három válaszból olyan oktatásszerkezeti kérdések kerültek felszínre, mint például a túlságosan magas osztálylétszámok, a tananyagmennyiség túlsúlya, illetve az egész rendszer ötlettelensége, egységessége, ami sokszor kiirtja a tanárokból a kreativitást és kényszerpályára állítja őket.

Voltak, akik a tanulók viselkedésében és hiányos képességeiben látták a kezdeti kudarcok legfőbb okát (nem olvasnak vagy nem azt olvassák, amit kellene, hiányos a szókincsük, nem lehet őket aktivizálni). A legtöbb válasz pedig a tananyag köré csoportosult, olyan konkrét tartalmakat említve, mint a szóképek és alakzatok tanításának kérdése, régi magyar irodalom vagy az irodalomtörténet tanításából fakadó folyamatos lemaradás.

A interjú ezen szakaszának kódrendszerét, kódok és alkódok kapcsolatának erősségét a 14. ábra szemlélteti.



14. ábra: A pályakezdés nehézségeinek, a motivációnak és a felsőoktatási tapasztalatoknak az összefüggése az alkódokkal

IX.2. Tanulásszervezés és módszerek, műértelmezés

A tanulásszervezési formák tekintetében a frontális teljes mértékű dominanciájával találkozhatunk (13 említés), ezt követi a projekt módszer (3 említés), illetve a kooperatív tanulásszervezés (2 említés). Bár azt hozzá kell tenni, hogy általában sokan tévesen azonosítják a kooperatív tanulásszervezést a csoportmunkával, holott a csoportmunka módszernek tekinthető, ami alapvetően nem változtatja meg a frontális szerveződésű órákat. A csoportmunkát hétszer is említették a válaszok között.

A kooperatív tanulásszervezés mindkét említése negatív felhangú, egyrészt a jelenlegi oktatási struktúrában lehetetlen az alkalmazása, hiszen a 45 perces órák időben nem elegendők arra, hogy az egyes csoportok kellő mélységgel meg tudják oldani a kiadott feladatokat, illetve nincsen idő a megfelelő ellenőrzésre sem, minimum duplaórára volna ehhez szükség. A másik interjúalany pedig csalódottságát fejezte ki a módszer alkalmazása kapcsán, mondván, hogy az

nem vált be, nem hozta meg a hozzá fűzött reményeket. Ezzel szemben a projektmunka mindhárom említésben pozitívként szerepel, kiemelik, hogy a tanulók nagyon szeretnek ebben a formában dolgozni, ezért fokozatosan épül be a mindennapi tanításba is. Illetve van olyan kolléga, aki az online oktatás alatt ismerkedett meg a tanulás-szervezési formával mélyrehatóbban, azóta pedig rendszeresen próbálja használni, mert érzékeli annak eredményességét.

A frontális tanulás-szervezéssel kapcsolatban többen is kiemelték azt – főként a gimnáziumi tanárok –, hogy ez a leginkább működőképes modell, illetve azt veszik észre, hogy a diákok is ezt igénylik leginkább, megnőtt a tanulóknál az igény arra, hogy az egyes tananyagrészeket pontosan és mélyrehatóan megmagyarázzák számukra. A legtöbben pozitív módon nyilatkoznak a frontális tanulás-szervezésről, amely modell kapcsán kiemelten fontos a tanár szerepköre. Hárman is említik, hogy a tanárnak igenis középpontban kell lennie a tanórákon és teljes mértékben a kezében kell tartania az osztálytermi folyamatokat, amire ebben a formában adódik a leginkább lehetősége. Olyan válaszok is vannak, amelyek inkább semlegesek, kiemelik, hogy a frontális munkaformát egyszerűen nem lehet megkerülni, illetve izgalmassá lehet tenni akkor, ha megfelelő technikákat alkalmazunk mellette. Kettő vélekedtek kizárólag negatívan, ők a frontális tanulás-szervezés kényszerét a tananyag mennyiségével állították párhuzamba, miszerint a megtanítandó tananyag-tartalom mennyisége miatt más forma alkalmazása nem vezethet megfelelő mértékű eredményességhez. Ugyanakkor olyan vélekedés is adódik, amely szerint mindent érdemes alkalmazni és kipróbálni, mert osztályonként más és más lehet az, ami beválik. Nincsen üdvözítő tanulás-szervezési technika és nincsen üdvözítő módszer sem, folyamatosan próbálgatni kell, hogy mi az, ami működőképes.

Módszerek közül legtöbbször a drámapedagógia szerepelt (12), többen konkrét, alkalmazható drámajátékokat is megemlítettek, mint például a forrószék, karakterépítés, szoborcsoport. Fontosnak gondolják a drámapedagógia irodalomtanítással való összekapcsolását, hiszen a legtöbb játék alkalmazása nagy sikert szokott okozni a tanulók körében. A pedagógusok közül többeket is erős szálak fűznek a drámapedagógiához, van köztük olyan, akinek drámatanár a másik szakja, néhányan pedig drámapedagógia jellegű továbbképzéseket is elvégeztek. Az elemzés alapján az látszódik, hogy számukra inkább azok az órák működőképesek, amelyek alapvetően frontálisak, de kiegészülnek különféle dramatikus elemekkel.

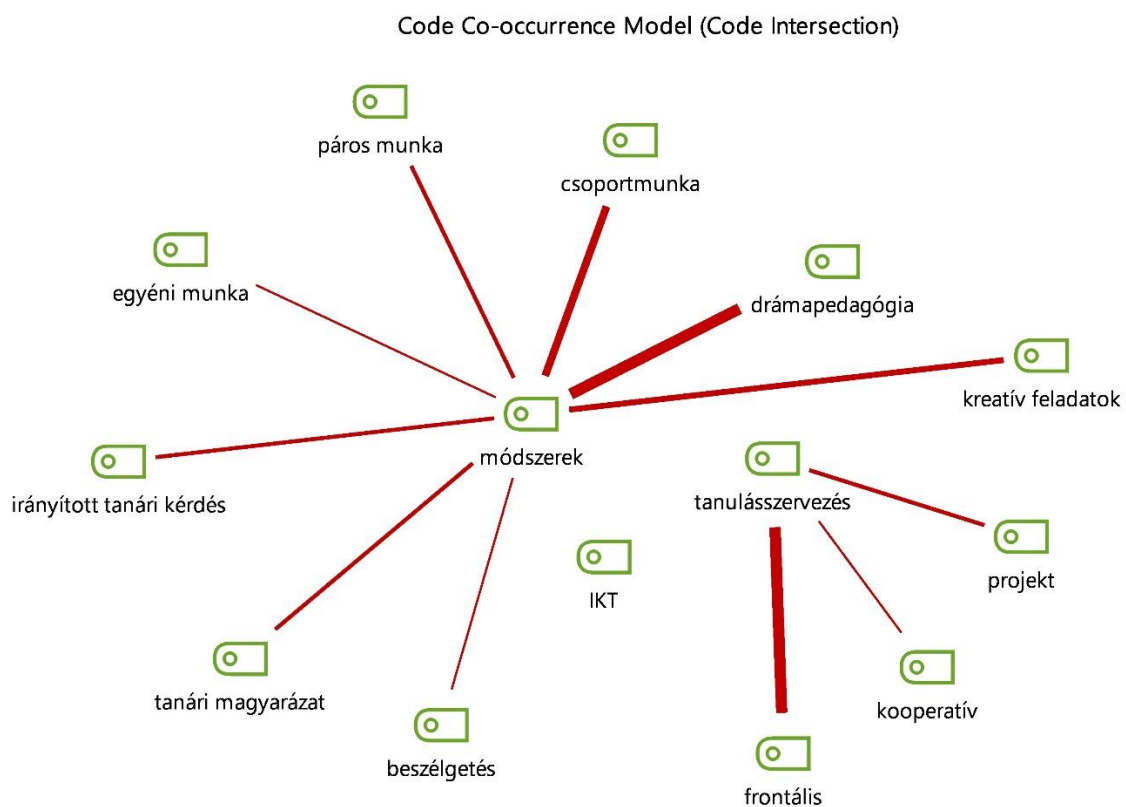
A tanárok lényegesnek tartják azt is, hogy az órákon olyan kreatív feladatok jelenjenek meg, amelyek által a tanulók kibillenhetnek a hagyományos, passzív diákszerepből és

megmutathatják kreativitásukat, ezáltal pedig a tanórák sokkal inkább élményszerűvé válnak. Kiemelték a kreatív írásos feladatokat, a vizualitást előtérbe helyező feladatokat (pl. képregényrajzolás), plakátkészítés vagy fogalomtérkép készítése, irodalmi műből kisfilm forgatása.

Heten a csoportmunkát is említették, volt olyan, akinek a véleménye szerint azért lehet működőképes a csoportmunka, illetve az lehet a legnagyobb erőssége, hogy azok a tanulók, akiknek sikerül megérteniük egy adott motívumot, sokkal jobban el tudják azt magyarázni a társaiknak, mintha ezt a pedagógus tenné meg, tehát a közvetlenebb, azonos síkon mozgó kommunikáció hatékonyabb lehet. Ezenfelül persze megjelent a páros és az egyéni munka is, valamint a tanári magyarázat. Ketten is hangsúlyozták, hogy az irányított tanári kérdéseket főleg a műértelmezés szempontjából tartják lényegesnek.

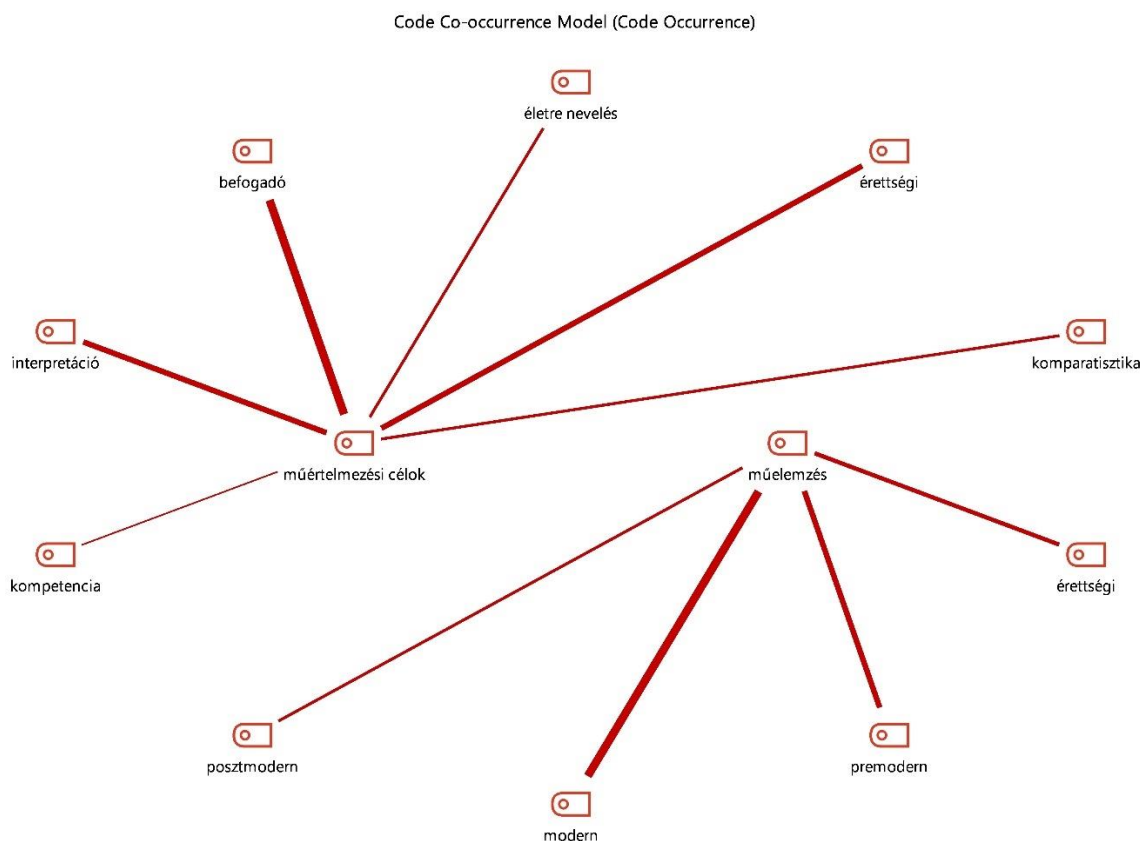
Végül harmadik kódként az IKT-t különítettem el ebben a kategóriában. A tanárok igyekeznek támaszkodni az infokommunikációs technológiák által nyújtott lehetőségekre is, legyen szó akár az online felületekről, akár az osztályteremben alkalmazható egyéb megvalósításokról (pl. prezentáció, videók lejátszása stb.).

A szakasz összefüggéseit a 15. ábra mutatja.



15. ábra: A módszerek, a tanulásszervezés és az IKT összefüggése az alkódokkal

A műértelmezést négy nagy egység mentén lehetett jól értelmezni, a premodern, modern és posztmodern irodalomtanítási paradigmák egészültek ki az érettségi kategóriájával (lásd: 16. ábra). Az irodalomtanítási paradigmák tekintetében azt láthatjuk, hogy a modern irodalomtanítási diszkurzus erőteljesebben volt megragadható a másik kettőhöz képest. A legtöbb magyartanár azt emelte ki, igyekszik olyan értelmezési stratégiákat megtanítani a tanulóknak, amelyek a lírai, az epikai és a drámai művek értelmezésekor mankót tudnak számukra biztosítani. A pedagógusok azt szeretnék, ha legalább alapvető szinten megismerkednének a diákok olyan interpretációs formákkal, amelyekkel feltárhatók a legfontosabb jelentésrétegek, illetve az irodalmi művek legjellemzőbb formai sajátosságai.



16. ábra: A műértelmezési célok és a műértelmezés összefüggése az alkódokkal

Már az is árulkodó, hogy nagyon sok magyartanár jelentésrétegekben gondolkodik a szövegelemzés révén, hiszen erőteljes mértékben strukturalista álláspontnak és jelenségnek tekinthető, ha a szöveget különböző értelmezendő rétegek halmazaként képzeljük el, miközben ezen különböző rétegek összeadódásából pedig kiolvasható az adott műalkotás egy univerzálisabb szemantikai egysége. Ez a típusú beállítódás mindenféleképpen a modern

paradigma felé mutat, hiszen ehhez köthetők olyan irodalomtudományi iskolák, mint az új kritika vagy – legfőképpen – a strukturalizmus. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az érettségire való felkészítés, az érettségi intézményrendszere is elvár egy ilyesféle jellegű odafordulást a tanárok részéről, tehát ez jelentős mértékben határozhatja meg a műértelmezésre vonatkozó nézeteiket.

Összességében tehát fontos, hogy a tanulók kialakult műértelmezési szempontrendszerrel rendelkezzenek, ami által megközelíthetik a három irodalmi műnem valamelyikét. Többen a verselemzést emelték ki, amelynek az interpretációját a legnehezebbnek gondolják. Általában a címből indulnak ki, innen haladnak a következő struktúrák felé mind formai, mind pedig tartalmi szempontból. Lényeges – különösen a vers esetében – egyfajta grammatikai odafordulás is, ami egyrészt a leíró nyelvtant takarja, másrészt pedig a szókinccsfejlesztést, különösen az archaikus nyelvezetű alkotások esetében, hiszen itt sok olyan szóval, kifejezéssel találkozhatnak a diákok, amely ismeretlenek számukra.

Kiemelték azt is, hogy bár ebben a formában sem szabad, hogy a tanulói vélemény elsikkadjon, mégis törekedni kell valamilyen főbb jelentésbeli irányvonal felé, hiszen az érettségien is csak azokat az érveket tudják majd elfogadni, amiket logikusan alá lehet támasztani. Ilyen szempontból ebben az időszakban a műalkotások szubjektív-emotív megközelítése egyáltalán nincsen főszerepben, az érettségi mindezt a racionális-objektív irányvonal alá rendeli. Tehát a tanárok az egyik legfontosabb feladatuknak tartják azt, hogy egyrészt eljuttassák a tanulókat az érettségiig, másrészt pedig addigra egy olyan interpretációs bázis meglétét biztosítsák számukra, ami által a vizsga sikeresen teljesíthető. Olyan pedagógus is van, aki már kilencediktől kezdődően, tudatosan az érettségi műértelmezési szempontrendszer alapján készíti fel a négy év alatt a diákokat a megmérettetésre.

A modern mellett kisebb arányban, de jelen volt a másik két diszkurzus is. A premodern szempontjából fontos megemlíteni, hogy kiemelték az alapvető kulturális műveltség szükségességét, az életutak fontosságának tanítását elsősorban az erkölcsi példa okán, másodsorban pedig azt is hozzátették, hogy a tanulók nagyon élvezik az olyan órákat, mikor izgalmas történeteket hallhatnak költőkről és írókról. Volt, aki azt gondolta, vannak olyan művek, ahol az értelmezésből egyszerűen kihagyhatatlan a szerzői életpálya, de hozzátette, a tanulói vélemény is fontos. Olyan pedagógus is akadt, aki szintén fontosnak gondolta a tanulók véleményét, de ha valaki más irányba megy, akkor őt vissza kell terelni a helyes (!) útra.

A posztmodern diszkurzus a befogadóközpontúságban, a műalkotások tanulói érzelmekre gyakorolt hatásának központi jellegében és az egyéni, személyes élmény tanórai szituációval való összekapcsolásában jelent meg legfőképp.

A műértelmezés céljai között is ott találjuk az érettségit, de ennél fontosabbnak gondolták a befogadóra való reflektálást. Ugyanakkor megjelenik maga az interpretációs folyamat, az életre való nevelés kérdésköre, a kompetenciafejlesztés és a komparatiztika is.

IX.3. Tananyag-elrendezés és kortárs irodalom

Megoszlott a pedagógusok véleménye a kronologikus tananyag-elrendezés kérdéskörében, éppen egyenlő arányban adódtak megjegyzések (13-13), amelyek inkább pozitív, illetve amelyek inkább negatív aspektusát ragadták meg a kérdéskörnek.

A pozitív vélemények több irányba mutattak, kiemelték, hogy logikus az irodalomtörténeti korszakok egymásra épüléséből kiindulni. Lehetséges, hogyha az egyik korszak kimaradna, a tanulók nem értenék meg a következőt. Tehát úgy gondolják, ez az elrendezés legalább ad valamiféle rendszert, volt, akit a személyes tapasztalata is ebben a hitében erősített meg, elmondása szerint enélkül középiskolában teljesen elveszettnek érezte volna magát, szerinte sok ilyen típusú, rendszerekben gondolkodó ember van, akiknek ez ad valamiféle kiigazodási lehetőséget, ugyanakkor azt is belátta, hogy ez sem a helyes megoldás. Volt, aki az idő miatt nem változtatna ezen az elrendezésen, hiszen olyan régi, hogy már mindenki megszokta, ennek megléte nélkül bizonyos szerzői életművek értelmezhetetlenek. Illetve még azt is ki lehet emelni, hogy más rendszerben gondolkodva nem látják a káosz elkerülésének lehetőségét.

A kronológiával kapcsolatos negatív vélemények egyrészt a befogadói oldalról közelítettek. Úgy gondolják, a kronologikus tanrend leginkább azért rossz, mert a legtöbb gyerek kedvét végleg elveszi az irodalomtól és az olvasástól, így már kilencedik osztályban elveszítjük a diákokat. Többen is kiemelték az antik és klasszikus művek nyelvezetét, a görög és a római lírát, amit tapasztalatuk szerint a tanulók egyáltalán nem értenek, és egyáltalán nem képesek azokat befogadni. A tananyagmennyiség szempontjából is közelítettek, úgy érzik, rengeteg felesleges dolgot kell megtanítani. Sokszor már a 19. századi nyelvezet is érthetetlen számukra, de volt, aki szerint mára eljutottunk odáig, hogy már a 20. századi nyugatos költészet sem megy át teljes mértékben.

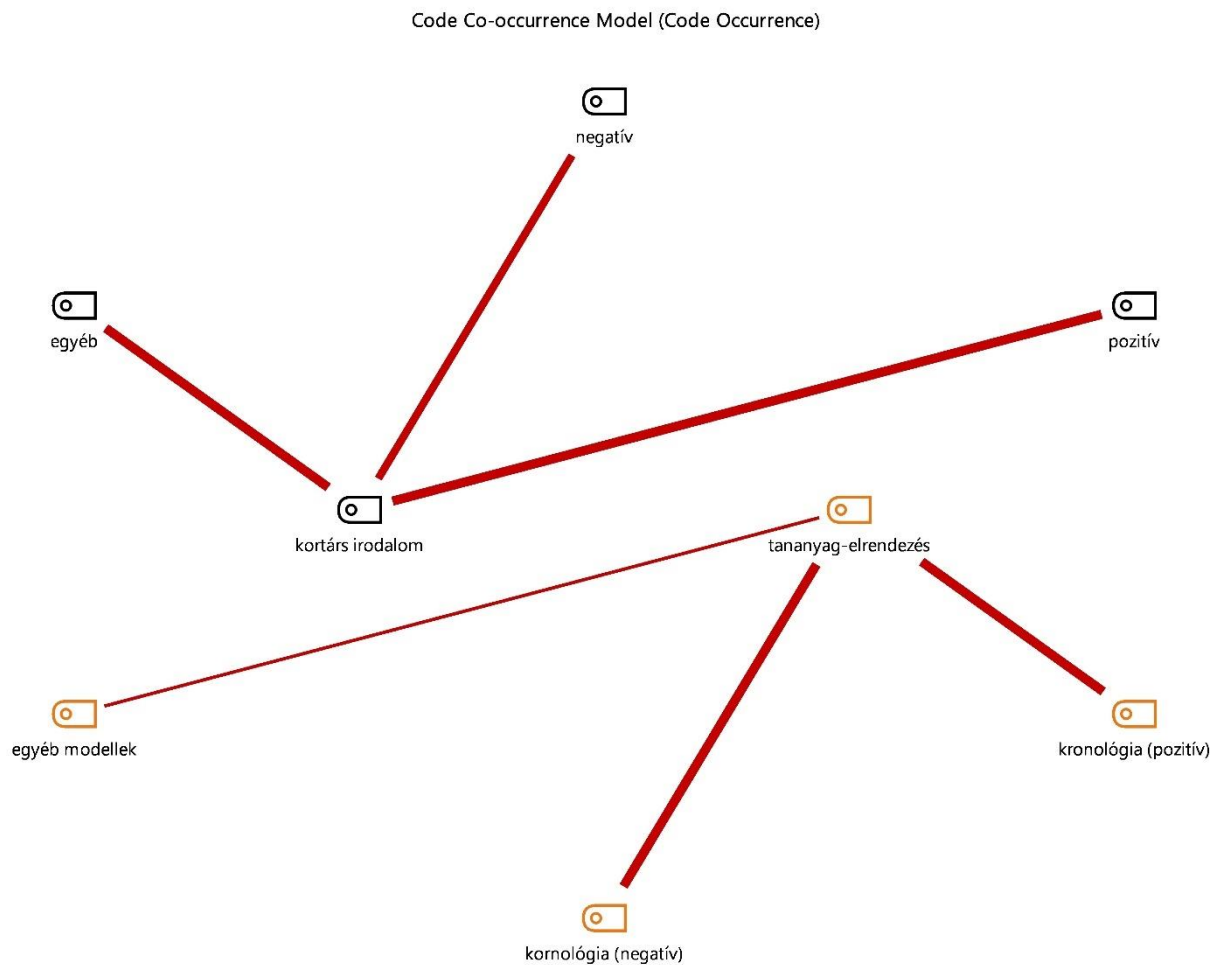
Ha említettek olyan alternatívát, aminek esélye lenne arra, hogy a kronologikus tananyag-elrendezés helyébe lépjen, az mindenki esetében a témaközpontú elrendezés modellje volt. Tehát a művek és szerzők bizonyos témák köré rendeződnének, egyaránt lennének kortárs és klasszikus szövegek is egy-egy ilyen témán belül. Ezek a témák akár más szaktárgyak esetében is megjelenhetnének, így a különböző tárgyakat a projektoktatás keretein belül is össze

lehetne hangolni. Szeretnék, ha lehetőségük volna kicsit szabadabban mozogni ebben a kérdéskörben, de úgy gondolják, nagyon nehéz lenne az átállás.

Meglepő módon szintén vegyes véleményekkel találkozhattunk a kortárs irodalom kérdésköre kapcsán, ahol a pozitív és a negatív vélemények majdnem teljesen arányosak voltak (11-10). A negatív viszonyulások szerint a kortárs irodalom sokszor elvont, érthetetlen, ráadásul képes arra, hogy tartalmi szempontból is sokkolja a gyerekeket. Volt olyan megfogalmazás is, ami a kortárs irodalom bizonyos alkotásait egyenesen szemétnek titulálta. Illetve olyanfajta beállítódás is jelen volt, amely szerint a klasszikus alkotások azért értékesebbek, mert azokat az idő és a különböző hatalmak már megrostálták, a kortárs ezekkel szemben valamiféle kiforratlan kategória. A negatívumok másik iránya gyakorlati oldalról jött, többen is hiányolják a kortárs irodalomhoz kapcsolódó, tanításban is felhasználható anyagokat, illetve azokat a továbbképzéseket, ahol a kortárs irodalom lenne a középpontban. A tanítás és az adminisztráció miatt nincsen idejük arra, hogy elmerüljenek ebben a témában, így nem mozognak otthon a kortárs irodalom világában, csupán néhány szerzőt és művet ismernek. A fentebbi tényezők miatt azt is komoly nehézségként élték meg, hogy az új érettségi rendszerében van kortárs tétel.

A pozitív vélemények esetében a kortárs irodalmat többen is összekapcsolták a tananyag-elrendezés és a kortárs alkotások klasszikusokkal való taníthatóságának kérdéskörével, úgy vélik, ez mindenképp egy járható út, amely a befogadókra, vagyis a tanulókra is megfelelő mértékben képes reflektálni. Sételmezik, hogy csupán kilencedik osztályban – a tananyag első részében –, illetve tizenkettedik osztályban kerül sor a kortársak tanítására, amikor már mindenki az érettségire készül. Érdekesség, hogy többen konkrét alkotókat is kiemeltek, megjelent például *Áfra János*, *Erdős Virág* vagy *Háy János* neve is mint olyan kortárs szerzők, akikhez az osztálytermi munka folyamán valamilyen jelentős sikerélményük kapcsolódott.

A tananyag-elrendezés és a kortárs irodalom kódmatrixait a 17. ábra foglalja össze.



17. ábra: A kortárs irodalom és a tananyagelrendezés összefüggése az alkódokkal

IX.4. A volt magyartanárok hatása és a digitális oktatás tapasztalatai

Ahogy azt már az interjúelemzés első szakaszában is írtam, a pedagógusokra több szempontból is hatottak volt magyartanáraik. A legtöbben egyfajta szeretetteljes odafordulással gondolnak akár általános iskolai, akár középiskolai magyartanárukra, legtöbbször kiemelve közülük egy olyan személyt, aki valamiféle mintaként, példaként állt előttük a közoktatásban eltöltött időszak, a tanárképzés és a pályán eltöltött évek tekintetében (lásd: 18. ábra).

A módszerek és a technikák fényében is sokat tanultak tőlük, egyrészt a személyiségükből is próbáltak meríteni, annak egy részét beépíteni a saját tanári személyiségükbe. Az egyik interjúalany azt is megjegyzi, hogyha csak egy kicsi olyan van benne, mint az ő középiskolai magyartanárában, azt már teljes sikernek könyveli el.

A személyiség mellett persze megjelennek konkrét módszerek és technikák is, amelyek a legtöbbször a műértelmezésre vonatkoznak, mint a címjölés vagy egy-egy téma köré

csoportosuló asszociációk gyűjtése, illetve többen is említik magát az interpretációs folyamatot, ahol jól irányzott kérdésekkel próbálják vezetni az értelmezést vagy akár provokálni a tanulókat annak érdekében, hogy aktivizálják őket.

Az interjúk egy része (8) abban az időszakban készült, mikor az oktatás az online térben zajlott, így ezeknél az interjúknál beiktattam egy olyan kérdést is, ami arra vonatkozott, hogy mi a véleményük a digitális oktatásról, másrészt pedig arra, hogy vannak-e olyan praktikák, amelyeket szeretnének megőrizni, azt átmenteni a jelenléti oktatásba.

A pedagógusok ezzel kapcsolatban vegyesen emeltek ki olyan motívumokat is, amelyeket hasznosnak tartottak, de olyanokat is, amelyekhez negatív módon viszonyultak. Némelyek örültek annak, hogy a digitális oktatás által jobban meg tudtak ismerkedni a technológiával, illetve bizonyos online platformok által biztosított lehetőségekkel, többen is úgy gondolták, hogy a projektoktatás jól működött ilyen körülmények között. Illetve megismerhették a gyerekek egy másik oldalát is, sok olyan tanuló, aki a jelenléti oktatás idején visszahúzóbb, zárkózottabb, itt jobban ki tudott teljesedni, illetve a feladatait is magasabb színvonalon tudta teljesíteni, volt olyan diák, aki ekkor szerette meg igazán az irodalmat, és olyan pedagógus is, aki azt a visszajelzést kapta a tanítványaitól, hogy online keretek között jobban élvezik az óráit.

Ugyanakkor nehezen élték meg azt, hogy nem volt személyes jelenlét, sok tanuló nem kapcsolta be a kameráját, ezáltal nem kaptak mindig visszacsatolást. Nagyon sok feladatot szerkesztettek, amire sokszor órákat áldoztak, de a diákok ezt nem minden esetben értékelték. Többen is lehetetlennek tartották ilyen formában a műértelmezési folyamatok megvalósítását.

Code	Preview	Created by	Area	Coverage %
<input type="radio"/> magyartanárok hatása\szeretetteljes viszo...	A középiskolai magyartanárom szeretette meg velem az olva...	Dániel Kispál	62	0,90
<input type="radio"/> magyartanárok hatása\szeretetteljes viszo...	A középiskolai magyartanáromra is valami hatalmas szeretett...	Dániel Kispál	72	0,98
<input type="radio"/> magyartanárok hatása\szeretetteljes viszo...	Aki mindig minta lesz, az a középiskolai magyartanárom, nek...	Dániel Kispál	160	1,96
<input type="radio"/> magyartanárok hatása\szeretetteljes viszo...	az általános iskolai magyartanáromtól tanultam meg legjobb...	Dániel Kispál	72	1,05
<input type="radio"/> magyartanárok hatása\szeretetteljes viszo...	Egyértelmű, felnéztem rájuk, nem is láttam a hibáit, amikre kés	Dániel Kispál	76	1,04
<input type="radio"/> magyartanárok hatása\szeretetteljes viszo...	Én a középiskolában is az általános iskolai tanáromból éltem.	Dániel Kispál	61	0,78
<input type="radio"/> magyartanárok hatása\szeretetteljes viszo...	Igen, nagyon megmaradt, hogy szerettem azokat az órákat.	Dániel Kispál	56	0,89
<input type="radio"/> magyartanárok hatása\szeretetteljes viszo...	Leginkább a gimnáziumi magyartanárom, aki harmadikban és...	Dániel Kispál	177	2,40
<input type="radio"/> magyartanárok hatása\szeretetteljes viszo...	Mindig szeretettel gondolok rájuk	Dániel Kispál	33	0,48
<input type="radio"/> magyartanárok hatása\szeretetteljes viszo...	Mindkettőre nagyon szívesen emlékszem, szerencsés vagyok, ...	Dániel Kispál	116	1,21
<input type="radio"/> magyartanárok hatása\szeretetteljes viszo...	nagyon motiváltak, kedves emlékeim vannak róluk.	Dániel Kispál	48	0,95

18. ábra: Az interjúalanyok pozitív megnyilvánulásai a volt magyartanárok tekintetében

IX.5. Az irodalomtanítás nehézségei és ideálképei, olvasmányok és szerzők

Az interjúalanyok az irodalomtanítás nehézségeire vonatkozó kérdést több oldalról is megközelítették. A tananyagtartalom mentén kiemelték a szóképek és az alakzatok tanítását, a 19. század előtt keletkezett szövegekkel való megküzdést, ehhez kapcsolódva a kilencedikes és a tizedikes anyagot, illetve magának a tananyagnak a mennyiségét. Ehhez szorosan kötődik még a tanulók részéről az olvasás hiánya, a nehezen érthető szövegek és a szövegektől való nyelvi távolság, de az egyre csökkenő tanulói szókincs kérdésköre is.

Úgy látják, a legtöbb probléma a líra tanításának területén adódik, illetve maga az irodalom tantárgy is egy jóval másabb megközelítést és odafordulást igényel, mint a többi szaktárgy. Ugyanis a tanulók megszokják azt, hogy nagyjából mindenre lehet egzakt válaszokat adni, mindenre lehet igennel vagy nemmel felelni, ezzel szemben az irodalom egy sokkal árnyaltabb terület, elsőként pedig ezzel nehéz szembesülniük, azaz annak a problémájával, hogy nincsenek abszolút válaszok és értelmezések, mindig csak közelítünk valamihez, amit nyelvi és érzelmileg próbálunk megragadni, de legtöbbször csak azt körülírni tudjuk.

Az ideális irodalomóra tekintetében a legtöbben egy olyan tanórát vizionáltak, ahol a tanár háttérbe szorul, és a tanulók, a tanulói vélemények vannak a középpontban. Ez általában egy műelemző óra, ahol a tanulók aktívan részt vesznek a folyamatokban, és történik valami plusz, valami többlet a többi órához képest. Illetve a tanulók saját maguk is befolyásolhatják, alakíthatják az óra menetét.

Az interjúelemzések zárásaként azokat az olvasmányokat és szerzőket kívánom szemléltetni, amelyeket a beszélgetések egésze alatt pozitív (lásd: 19. ábra), illetve negatív értelemben (lásd: 20. és 21. ábra) említettek meg a pedagógusok.

Code	Preview	Created by	Area	Coverage %
○ szerzők és művek (pozitív)	Az ember tragédiája	Dániel Kispál	19	0,23
○ szerzők és művek (pozitív)	Dragomán	Dániel Kispál	8	0,13
○ szerzők és művek (pozitív)	Éhezők viadala	Dániel Kispál	14	0,18
○ szerzők és művek (pozitív)	Erdős Virág	Dániel Kispál	11	0,14
○ szerzők és művek (pozitív)	Harry Potter	Dániel Kispál	12	0,15
○ szerzők és művek (pozitív)	Lackfi	Dániel Kispál	6	0,08
○ szerzők és művek (pozitív)	Mikszáth	Dániel Kispál	8	0,13
○ szerzők és művek (pozitív)	Szabó Magda	Dániel Kispál	11	0,16
○ szerzők és művek (pozitív)	Szent Johanna gimi	Dániel Kispál	18	0,23
○ szerzők és művek (pozitív)	Tóth Kriszta	Dániel Kispál	12	0,19
○ szerzők és művek (pozitív)	Tóth Krisztina	Dániel Kispál	14	0,20
○ szerzők és művek (pozitív)	Varró Dániel	Dániel Kispál	12	0,19
○ szerzők és művek (pozitív)	Varró Dániel	Dániel Kispál	12	0,17

19. ábra: Pozitív kontextusban említett művek és alkotók

Code	Preview	Created by	Area	Coverage %
○ szerzők és művek (negatív)	A néhai bárány, Bede Anna tartozása	Dániel Kispál	35	0,47
○ szerzők és művek (negatív)	Antigoné	Dániel Kispál	8	0,11
○ szerzők és művek (negatív)	Arany János – Szondi két apródja	Dániel Kispál	32	0,43
○ szerzők és művek (negatív)	Balassi	Dániel Kispál	7	0,11
○ szerzők és művek (negatív)	Bánk bán	Dániel Kispál	8	0,14
○ szerzők és művek (negatív)	Bánk bán	Dániel Kispál	8	0,11
○ szerzők és művek (negatív)	Bánk bán	Dániel Kispál	8	0,08
○ szerzők és művek (negatív)	Bánk bán	Dániel Kispál	8	0,12
○ szerzők és művek (negatív)	Berzsenyi	Dániel Kispál	9	0,10
○ szerzők és művek (negatív)	Berzsenyi	Dániel Kispál	9	0,09
○ szerzők és művek (negatív)	Csokonai	Dániel Kispál	8	0,08
○ szerzők és művek (negatív)	Herczeg Ferenc	Dániel Kispál	14	0,19
○ szerzők és művek (negatív)	Jókai	Dániel Kispál	5	0,08
○ szerzők és művek (negatív)	Jókai	Dániel Kispál	5	0,05
○ szerzők és művek (negatív)	Jókai egyre nehezebb	Dániel Kispál	20	0,25
○ szerzők és művek (negatív)	József Attila	Dániel Kispál	13	0,21
○ szerzők és művek (negatív)	Kafka	Dániel Kispál	5	0,07
○ szerzők és művek (negatív)	Kazinczy	Dániel Kispál	8	0,09
○ szerzők és művek (negatív)	Kecskeméti Víg Mihály	Dániel Kispál	21	0,28
○ szerzők és művek (negatív)	Kölcssey	Dániel Kispál	7	0,09
○ szerzők és művek (negatív)	Lírából pedig Berzsenyi költészete fekteti meg a gyerekeket	Dániel Kispál	59	0,73
○ szerzők és művek (negatív)	Madách - Az ember tragédiája	Dániel Kispál	28	0,38
○ szerzők és művek (negatív)	Madách: Az ember tragédiája	Dániel Kispál	27	0,39
○ szerzők és művek (negatív)	Madáchot, tényleg, szerintem ez az egyik legnehezebb	Dániel Kispál	52	0,59
○ szerzők és művek (negatív)	Mikes Kelemen	Dániel Kispál	13	0,18

20. ábra: Negatív kontextusban említett művek és alkotók I.

○ szerzők és művek (negatív)	Mikszáth	Dániel Kispál	8	0,11
○ szerzők és művek (negatív)	Stendhal	Dániel Kispál	8	0,11
○ szerzők és művek (negatív)	Tartok már a Bánk bántól, ez az előző időszakban sem volt eg...	Dániel Kispál	66	0,81
○ szerzők és művek (negatív)	Vörös és fekete	Dániel Kispál	15	0,16
○ szerzők és művek (negatív)	Zrínyi és a Szigeti veszedelem	Dániel Kispál	30	0,38
○ szerzők és művek (negatív)	Zrínyi: Szigeti veszedelem	Dániel Kispál	26	0,47

21. ábra: Negatív kontextusban említett művek és alkotók II.

$$k_m = 0,96$$

X. Kérdőívelemzés

A kérdőív egy bevezető szakaszból, illetve négy központi szakaszból állt. A bevezető szakaszban olyan általános információkra kérdeztünk rá, mint a válaszadó neme, az intézmény típusa és az intézmény fenntartója, amelyben a válaszadó a pedagógiai tevékenységét végzi. Ezenfelül rákérdeztünk arra, hogy milyen településtípuson található az iskola, valamint melyik megyében. Érdekel bennünket az is, hogy a válaszadó mióta van a tanári pályán, illetve mely felsőoktatási intézményben szerezte a diplomáját, amely alapján jogosulttá vált arra, hogy középiskolában is taníthasson. Ezen változókat nominális változókként értelmeztük, kivéve a pályán eltöltött éveket, amely változót intervallumváltozóként kezeltünk.

A négy központi szakasz ötfokú *Likert*-skálás kérdéssorból (állításokból) állt (ezeket ordinális változókként vizsgáltuk). Az első egységben a tanulásszervezés állt a fókuszban, olyan kérdésekkel, amelyek arra keresték a választ, hogy a pedagógusok inkább a tanárközpontú vagy inkább a diákközpontú modelleket, személetet preferálják-e a tanulásszervezésben.

A második szakasz olyan kérdéseket tartalmazott, amelyek a műértelmezési folyamatokra koncentráltak, illetve ezen belül arra, hogy az osztálytermi interpretációs folyamatokban a premodern, modern és posztmodern irodalomtanítási diszkurzusok közül melyiken van leginkább a hangsúly.

A harmadik egység alapját a kortárs irodalom képezte, elsősorban az érdekelt bennünket, hogy a tanároknak alapvetően mi a kortárs irodalomhoz való viszonyulásuk, illetve hogyan vélekednek a kortárs irodalom taníthatóságának kérdésköréről.

Végül pedig egy utolsó – legkisebb – egységben a tananyag-elrendezés problematikáját helyeztük fókuszba, az ezzel kapcsolatos véleményekre voltunk kíváncsiak.

A kérdőív megbízhatósági mutatóját az 1. táblázat szemlélteti:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,819	88

1. táblázat: A kérdőív megbízhatósági mutatója

X.1. Általános információk

A kérdőívet Magyarország területéről 254 fő (N=254) töltötte ki, mely a nemek szerinti megoszlás arányát tekintve 221 nőt (87%) és 33 férfit (13%) jelent (lásd: 2. táblázat).

neme				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
nő	221	87,0	87,0	87,0
Valid férfi	33	13,0	13,0	100,0
Total	254	100,0	100,0	

2.

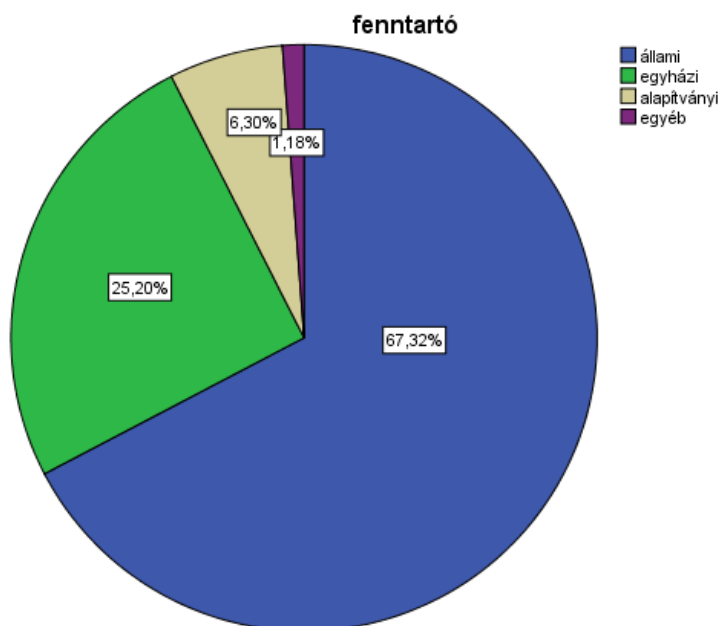
2. táblázat: A válaszadók nemek szerinti megoszlása

A középiskolák típusait tekintve a gimnáziumok voltak túlsúlyban, ahonnan 214 magyartanár töltötte ki a kérdőívet. A gimnáziumi tanárokat követték kitöltésszámban a technikumban oktató magyartanárok 37 fővel, majd a szakképző intézményben dolgozó magyartanárok, akik közül 3 fő részéről érkeztek be válaszok (lásd: 1. diagram).



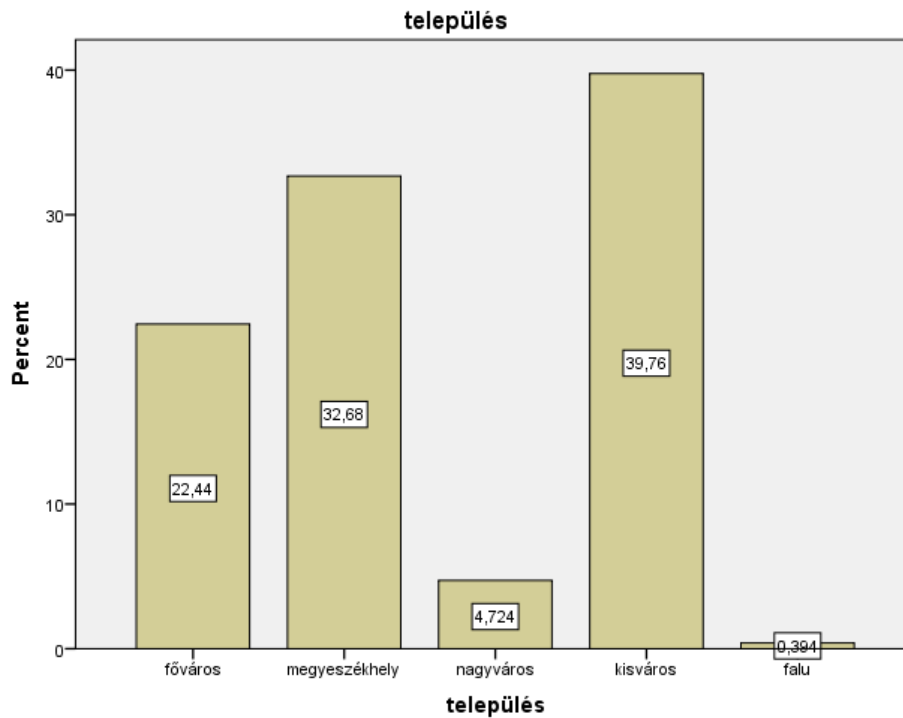
1. diagram: A válaszadók eloszlása középiskolatípus alapján

Az iskolák fenntartóinak megoszlását figyelembe véve azt láthatjuk, hogy 171 válaszadó tanít állami fenntartású iskolában, 64 válaszadó egyházi fenntartású, 16 válaszadó alapítványi fenntartású oktatási intézményben, 3 fő pedig az egyéb kategóriát jelölte meg (lásd: 2. diagram).



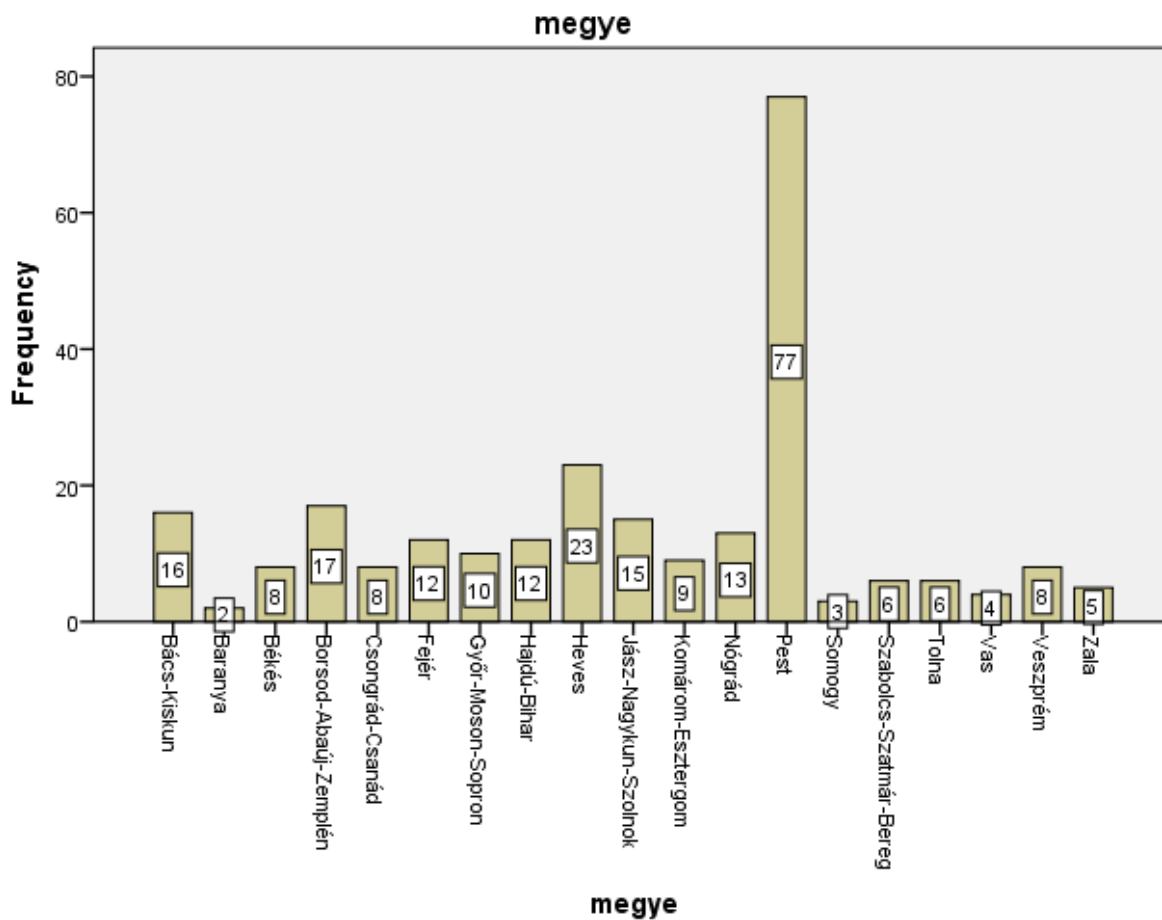
2. diagram: A középiskolák fenntartói

Az intézmény településtípusnak megfelelő elhelyezkedése alapján (lásd: 3. diagram) a legtöbb válaszadó a kisvárosokból került ki (101 fő), ezt követték a megyeszékhelyek (83 fő), a főváros (57 fő), a nagyvárosok (12 fő) és a falvak (1 fő).



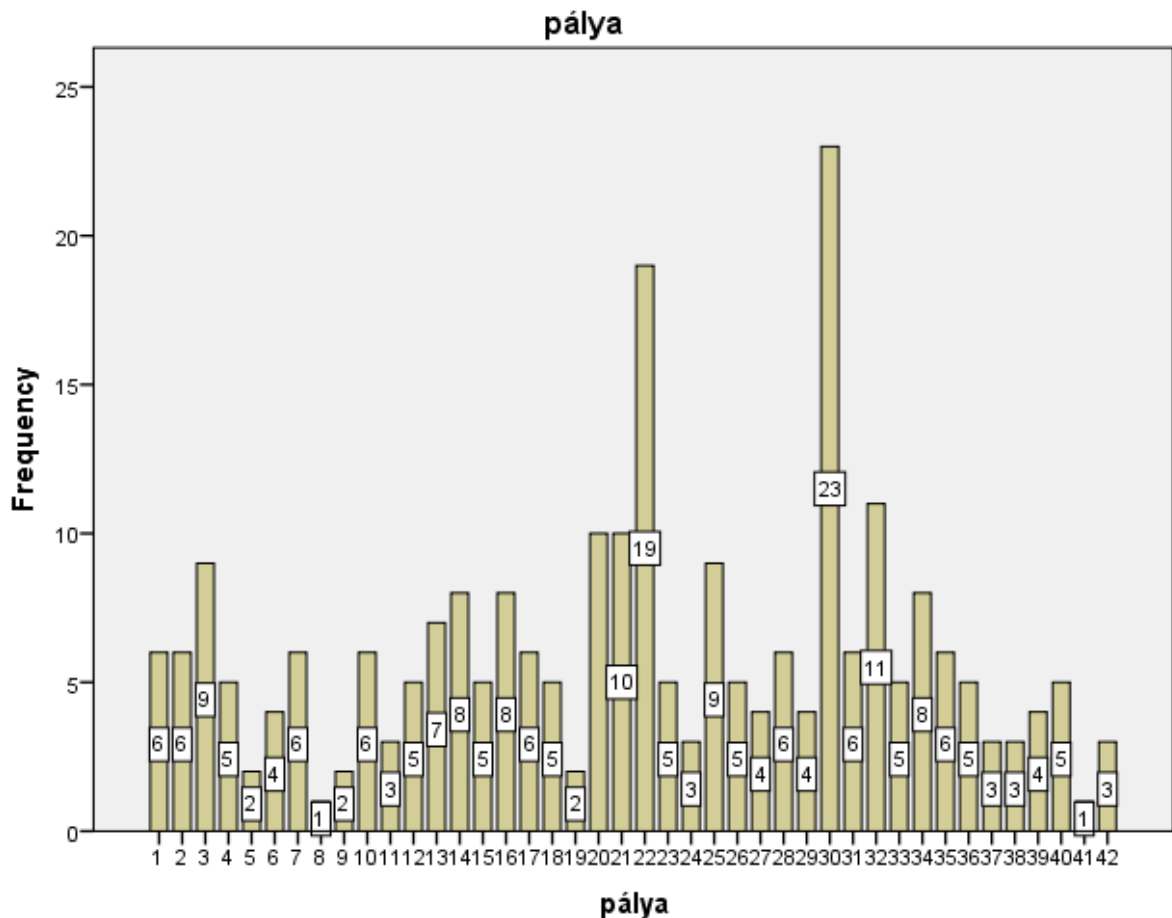
3. diagram: Településtípus szerinti eloszlás

A kitöltésszám megyénkénti eloszlásában (lásd: 4. diagram) kiemelkedik *Pest megye* (77 válaszadó), majd ezt követi – valószínűsíthetően az egyetem közelsége és a korábbi fogalomtérképek, interjúk miatt – *Heves megye* (23 fő), illetve ide sorolom még *Borsod–Abauj–Zemplén* (17 fő) és *Bács–Kiskun megyéket* (16 fő). Ezeket a megyéket követően a megyénkénti kitöltésszám 5 és 15 fő közé esik. A legkevesebb válasz *Baranya megyéből* (2 fő), *Somogy megyéből* (3 fő) és *Vas megyéből* (4 fő) érkezett.



4. diagram: A válaszadók megyék szerinti eloszlása

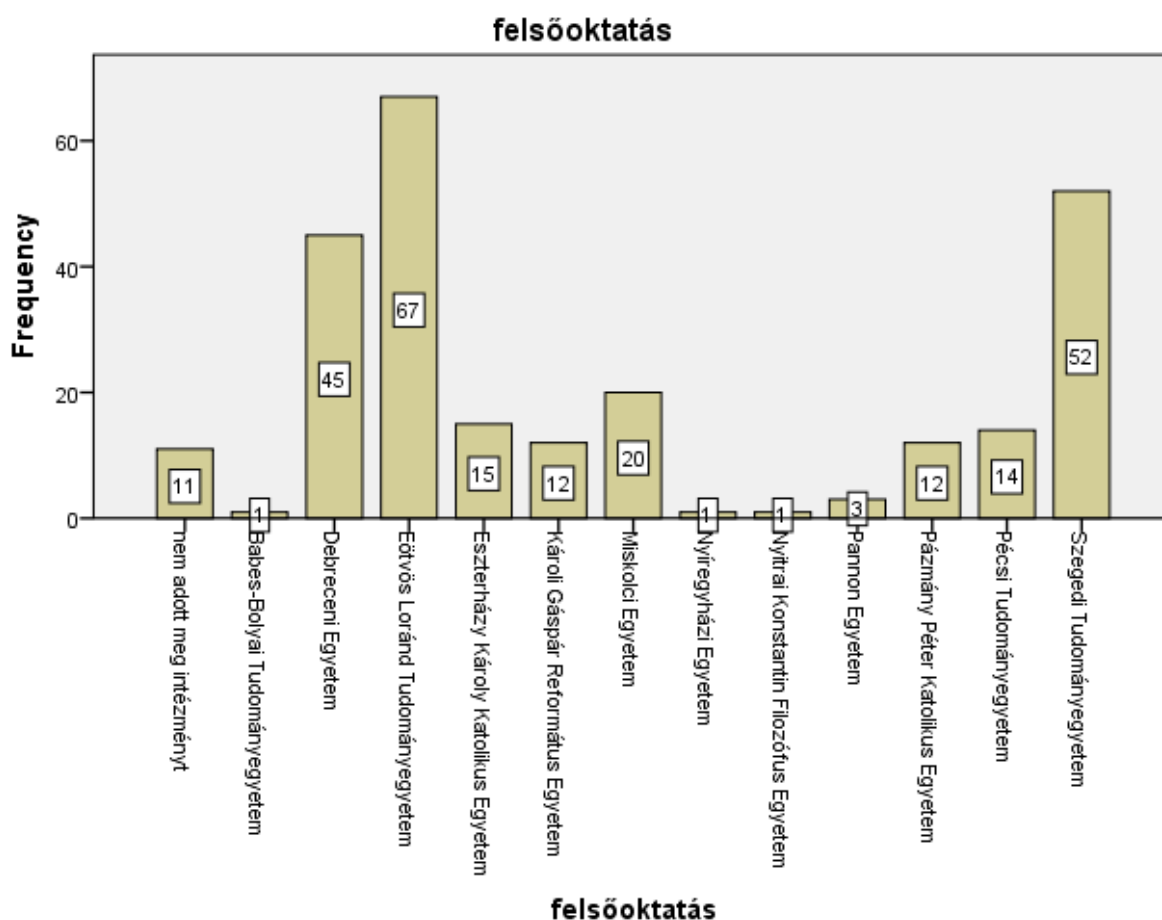
A pedagógusok pályán eltöltött éveinek száma (lásd: 5. diagram) 1 és 42 év között mozog, ennek átlaga 21,74 év (felkerekítve 22 év). Ugyanakkor elmondható, hogy a 20, 21, 22, 30 és 32 éve pályán lévők mutattak leginkább hajlandóságot a válaszadásra, ami alátámasztja a fogalomtérképek és az interjúk eloszlását is a pályán eltöltött idő függvényében.



5. diagram: A válaszadók pályán eltöltött ideje

A kérdőívben nem volt kötelező annak a megjelölése, hogy az adott magyartanár melyik intézményben szerezte az oklevelét, de a pedagógusok döntő többsége ezt mégis megtette, így azt is látjuk, hogy a válaszadó magyartanárok közül legtöbben az *Eötvös Loránd Tudományegyetemen* (67 fő), a *Szegedi Tudományegyetemen* (52 fő) és a *Debreceni Egyetemen* (45 fő) végezték tanulmányaikat (részletesen lásd: 6. diagram). A válaszokban sokszor ezen egyetemek jogelődjei vannak megadva, de az egyszerűség és átláthatóság kedvéért a dolgozatban a mai elnevezésüket használjuk.

Több válaszadó két intézményt is írt, az elsőként megadott intézményben az általános iskolai magyartanításra, a másodikban pedig a középiskolai magyartanításra feljogosító oklevelüket szereztek. Érdekes volt azt látni, hogy melyek azok az intézmények, amelyeket másodjára írtak be a válaszadók. Így például az *Eszterházy Károly Katolikus Egyetem* jogelődjein szerzett, általános iskolai tanításra feljogosító oklevelek után a középiskolai magyartanári képzést a legtöbben a *Miskolci Egyetemen* végezték el.



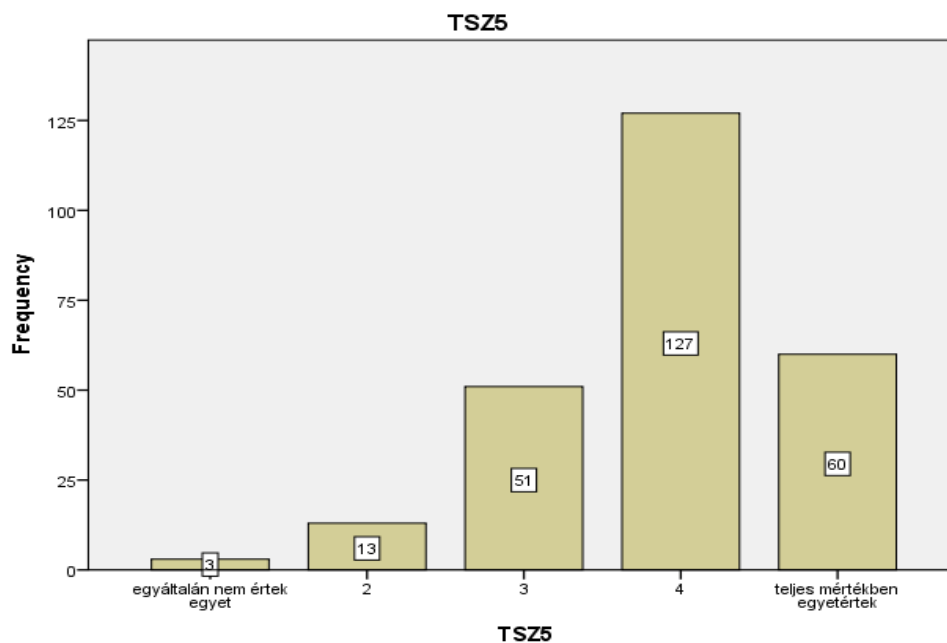
6. diagram: Felsőoktatási intézmények szerinti eloszlás

X.2. Tanárközpontú és tanulóközpontú modellek

A válaszadók legnagyobb része középre helyezkedett akkor, mikor a gyerekek veleszületett adottságainak és a későbbi sikerek elérésének a kapcsolatára kerestük a választ, ugyanakkor a középső sáv mellett inkább abba az irányba mutattak a válaszok, miszerint a képességek jelentős mértékben determinálják az egyént, és meghatározzák életét az iskola intézményén kívül is. Ehhez képest csak alig adódott olyan válaszadó, aki ezzel ne értene egyet.

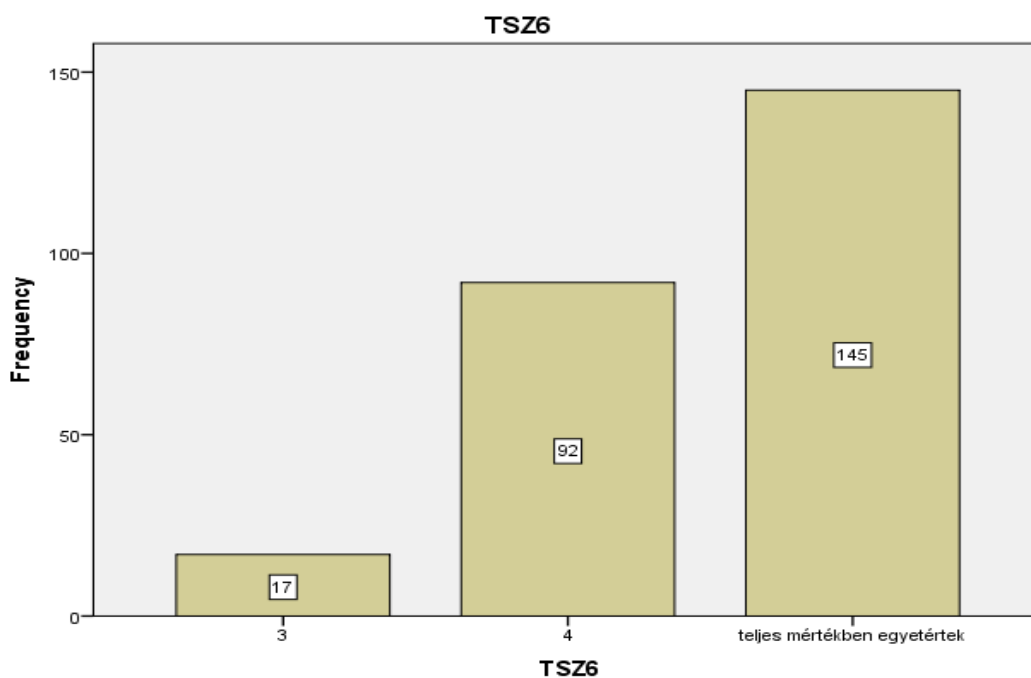
Az iskolában megszerezhető tudás jellegének elméleti aspektusát nem hangsúlyozzák ki, tehát többségük szerint a tanulás elsődleges tétje nem az, hogy a diákok minél több elméleti tudást sajátítsanak el, ugyanakkor ennek valamelyest ellentmond a meglévő tudás felidézésének kérdésköre, hiszen a tanárok többsége már inkább fontosnak gondolja azt, hogy a megszerzett elméleti ismereteket a jövőben képesek legyenek minél pontosabban felidézni a tanulók. Úgy gondolom, ennek egy része magából a tantárgy jellegéből adódik, tehát a tanulók olyan alapvető

– az alpműveltség kapcsán is fontos – fogalmakkal találkozhatnak az órán, amelynek tartós és pontos rögzülését a tanárok lényegesnek gondolják. Vagy ide sorolható még például a memoriterek kérdésköre is. Másrészt pedig az érettségi lehet fontos a válaszok szempontjából, hiszen az érettségi a továbbtanulás egyik alapkövének is tekinthető, így nem mindegy, hogy a tanulók miképp teljesítenek a középiskolás éveket is lezáró vizsgán. Mindehhez hozzátartozik, hogy a magyartanárok nagy része azt is a tanítási-tanulási folyamat egyik elsődleges céljának tekinti, hogy a tanulók intellektuális irányban is képesek legyenek fejlődni (lásd: 7. diagram).



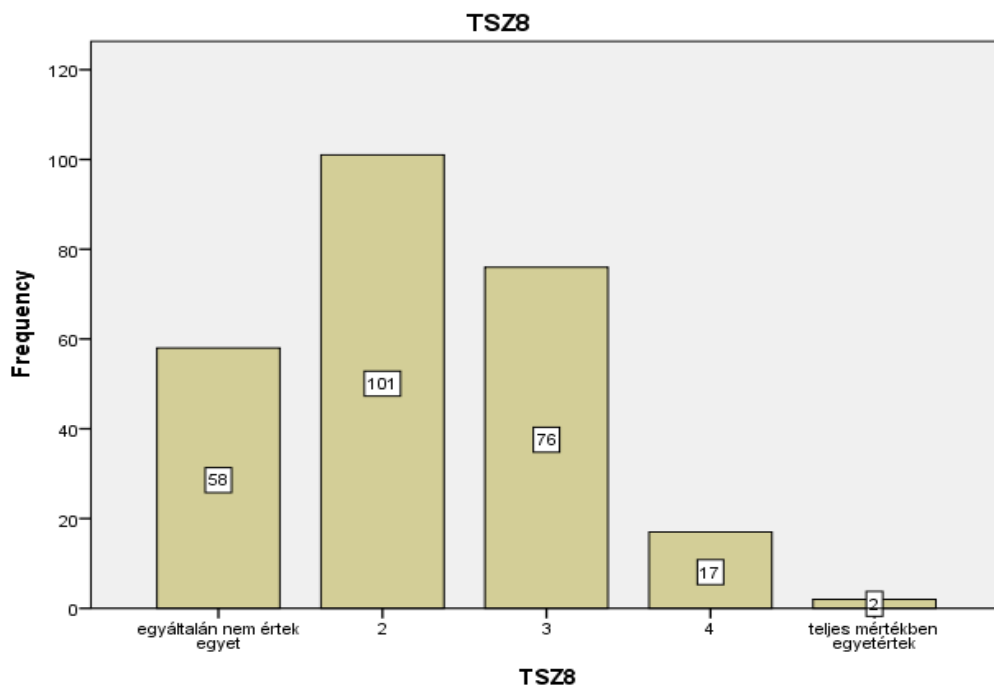
7. diagram: A tanulók intellektuális fejlődésének fontossága

Ugyanakkor abban már lényegében teljes az egyetértés a magyartanárok között, miszerint fontos, hogy a tanulók az osztályteremben megszerzett tudást képesek legyenek alkalmazni a való életben is, vagyis képesek legyenek kapcsolatot kialakítani a megszerzett tudás és a való élet között, ilyen értelemben a tudásnak mindenképpen legyen egy gyakorlatibb, pragmatikusabb jellege is. Ehhez a kérdéskörhöz szorosan kapcsolódik annak a problematikája, hogy az irodalomórákon a tanulók milyen pozícióban vannak, illetve a személyiségfejlődés szempontjából mi az órák tétje. A tanárok ezzel kapcsolatban is azon az egyöntetű véleményen vannak, hogy a diákok személyiségének fejlődése, fejlesztése az egyik legfontosabb célja az oktatásnak (lásd: 8. diagram).

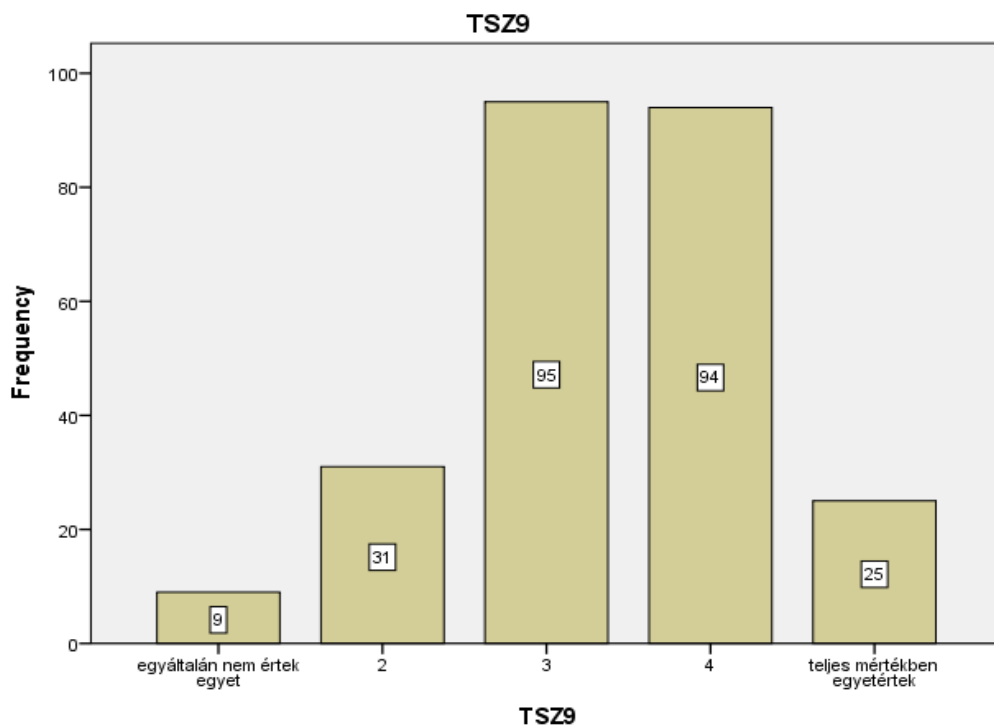


8. diagram: A tanulók személyiségfejlődésének fontossága

A legtöbben szintén nem tudtak döntő választ adni arra a kijelentésre, miszerint a tanár a legfontosabb információforrás a diákok számára, viszont az információ kategóriáját a diákokkal összekapcsolva már jóval határozottabb válaszokat adtak. Hiszen a legtöbben úgy gondolják, hogy a diákoknak nem az a szerepük az órán, hogy csupán valamiféle passzív státuszban legyenek, meghallgassák az elhangzott információt, illetve próbálják meg azt a lehető leghatékonyabban eltárolni, sokkal inkább az, hogy saját erőfeszítéseik árán, saját aktív értelemképzési, tanulási folyamataikban igyekezzenek rájönni arra, hogy az új információ miként dolgozható fel sikeresen. Ilyen értelemben a pedagógusok inkább azt támogatják, hogy a tanórán belüli tevékenységek legyenek úgy kialakítva, hogy a diákok számára biztosítva legyen az, hogy egy-egy órán belül aktív pozícióba is kerülhessenek (lásd: 9. és 10. diagram). Így azt is kimondottan lényegesnek gondolják, hogy a tanórákon a diákok ehhez mérten kapjanak feladatokat, vagyis olyan feladatok jelenjenek meg legfőképp, amelyek nem sablonszerűek, amelyek egy megoldási séma alapján nem oldhatók meg, tapasztalaton alapulnak és provokatívak. Illetve túlnyomóan úgy látják, hogy az információk tekintetében olyan információkkal szükséges dolgozni, amelyek inkább nyersanyagok, amelyeket a tudáskonstruálás érdekében nem a tanárnak, hanem a tanórán a diákoknak kell elrendezniük.



9. diagram: Passzív diákszerep

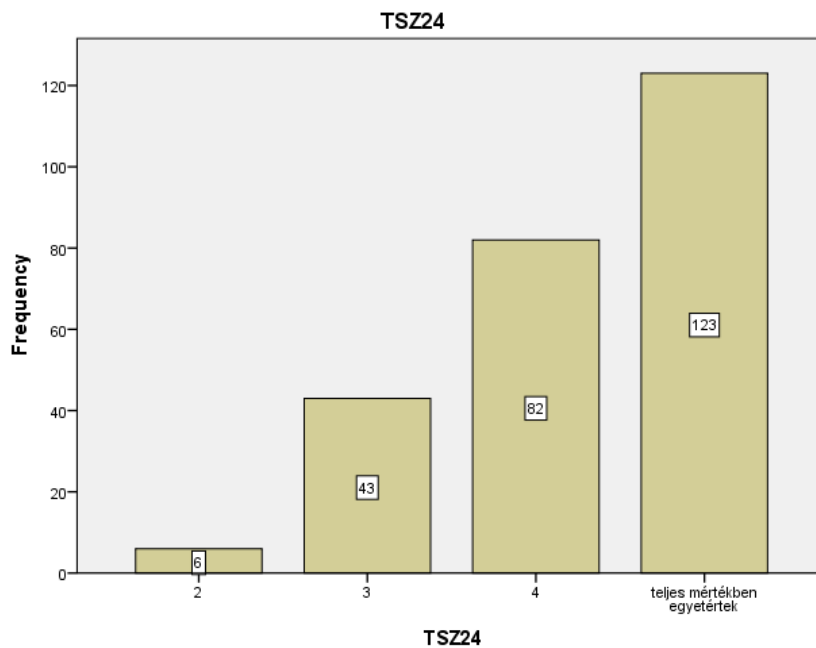


10. diagram: Aktív diákszerep

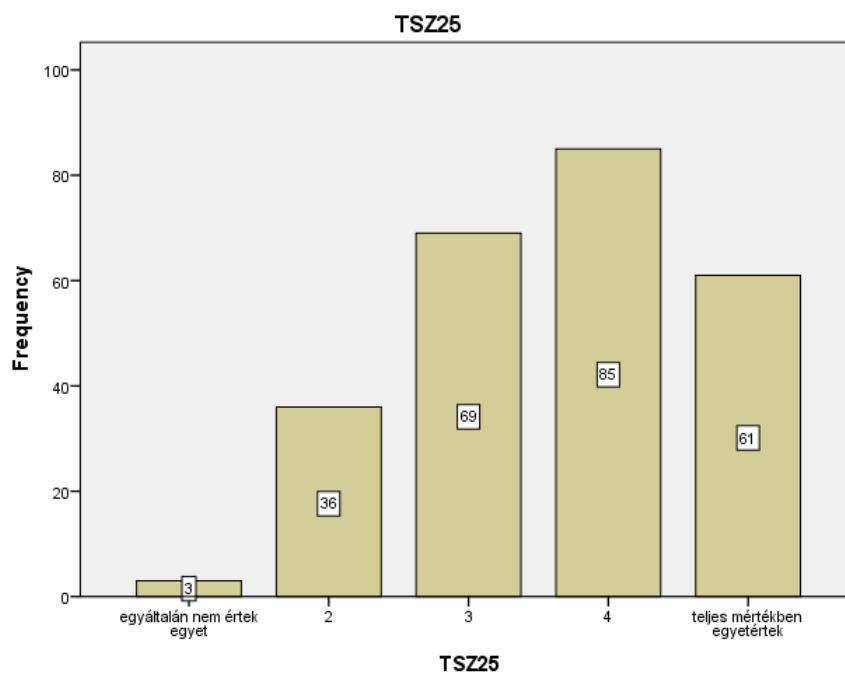
A pedagógusok lényeges területként határozzák meg a tanórán elhangzott tanári kérdések fontosságát. Egyrészt azt, hogy az ismeretek közvetítésében is meg kell jelennie a jól irányzott, jól előkészített tanári kérdéseknek, ugyanakkor bizonyos szituációkban az órák igénylik azt, hogy a tanulók kérdései határozzák meg az ismeretek elsajátításának folyamatát.

A tanárszerep a kommunikáció szempontjából is kulcsfontosságú, a válaszadók jelentős része inkább úgy véli, hogy az órákon a pedagógusoknak kell irányítaniuk a kommunikációs folyamatokat, és biztosítani annak a lehetőségét is, hogy a diákok egymás közötti kommunikációja létrejöjjön és erősödjön ezekben a szituációkban.

Jóval megoszlobbak a válaszok abban a kérdéskörben, hogy a diákoknak milyen mértékben kell teret adni az órákon, milyen mértékben vehetik át a tanártól az osztálytermi kontrollt, de a válaszok alapján kis mértékben ugyan, de mégiscsak azt láthatjuk, hogy a tanárnak olykor nyitottnak kell lennie arra, hogy az osztálytermi folyamatokat tekintve a kontrollt olykor átengedje a diákoknak, viszont összességében nagy részük úgy véli, az osztálytermi folyamatok kontrollálása mindenképpen a tanár részéről szükséges. Úgy gondolom, ez az ellentmondás könnyen feloldható annak a tekintetében, hogy milyen órátípusról beszélünk vagy mi az egyes órák célja. Összességében a pedagógusok fontosnak tartják, hogy az irányítás az ő kezükben legyen, de el tudnak képzelni olyan szituációkat is, amikor ez az irányítás alárendelődik valamilyen célnak vagy feladatnak, ebben az esetben pedig részlegesen átruházható a tanulóra vagy tanulókra. Ugyanilyen látszólagos ellentmondás tapasztalható az osztálytermi szabadság kérdéskörét illetően, hiszen egyrészt a tanárok jelentős része teljes mértékben egyetért azzal, hogy lényeges az autonómiát és a szabad választást biztosító lehetőségek megteremtése az osztályterem keretein belül, viszont jelentős részük azt is fontosnak véli, hogy az osztálytermi munka segítése érdekében érdemes lefektetni alapvető szabályokat (lásd: 11. és 12. diagram).

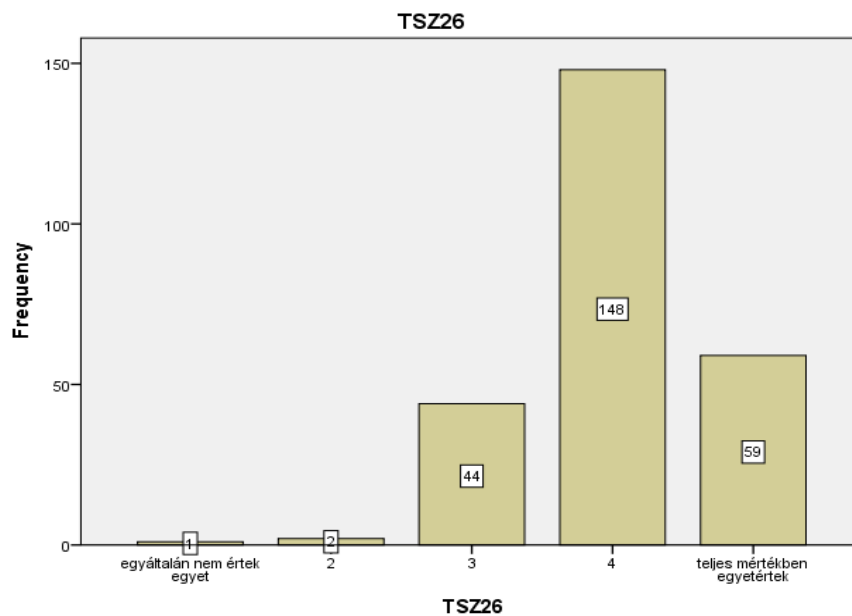


11. diagram: A diákok autonómiájának és szabad választási lehetőségeinek a megteremtése



12. diagram: Az osztálytermi szabályok fontossága

A szakasz záró kérdése arra vonatkozott, hogy a pedagógusok hatékonynak tartják-e saját képességüket a sikeres tanulási folyamat megvalósulására vonatkoztatva, legtöbbjük pozitívan értékeli ezen kompetenciáját (lásd: 13. diagram).



13. diagram: A tanári éhatékonyság

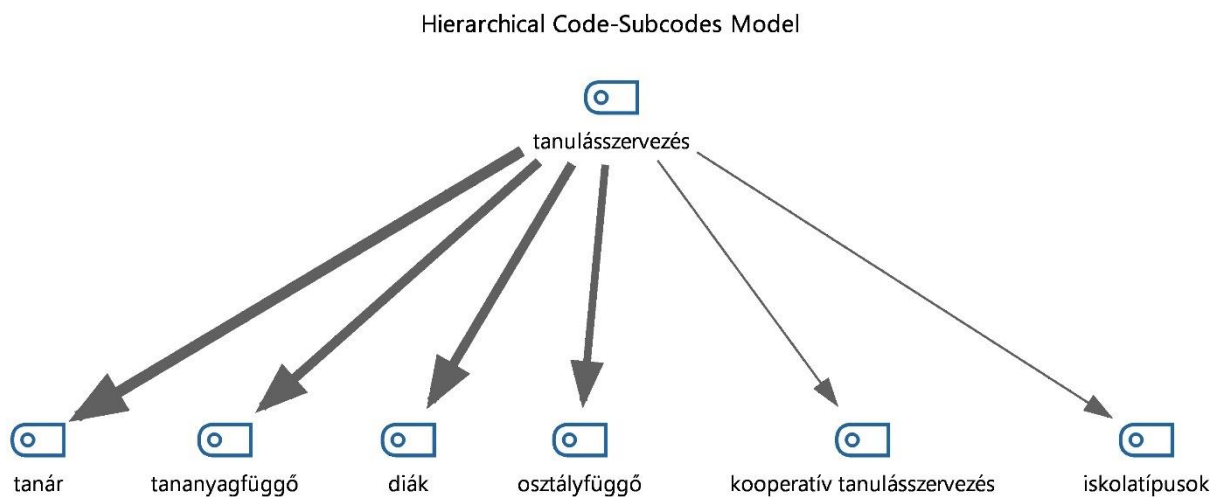
X.2.a. Hosszabb válaszok értelmezése

Az egyes blokkok végén lévő, hosszabb válaszadásra lehetőséget biztosító kérdések nem voltak kötelező érvényűek, ennek ellenére sokan adtak visszajelzést (blokkonként 25-30 fő), ezek a visszajelzések pedig lehetővé tették, hogy árnyaltabban láthassuk az adott problémakört. A hosszú válaszok elemzését MAXQDA²⁰²² szoftverben végeztük el ($k_m = 0,97$).

A tanulásszervezés esetében a legtöbben a tanár karakterét, személyét emelték ki, úgy gondolják, a pedagógusnak mindenféleképpen szükséges a tanórákon valamiféle dominancia, még a tanulóközpontú modellek is megkívánják a folyamatok koordinálását, a tanár teremti meg a feltételeket és a kereteket. A tanár az, aki hosszú távon előre látja a nevelési-oktatási feladatok teljes körét, illetve a tananyagot, ezért is kulcsfontosságú a személye. A válaszadók másik része azt hangsúlyozta, hogy az autokrata tanárkép manapság elavulttá vált, lényeges a kooperatív tanulásszervezés minél nagyobb mértékben történő alkalmazása. Fontosnak gondolják a differenciálást, a tanárnak fel kell mérnie az osztályban, hogy a tanulóknak milyen módszerekre, milyen munkaformákra van szükségük a leginkább eredményes tanuláshoz.

Kiemelték a diákokat is, a kontroll mellett fontosnak tartják, hogy a tanulóknak legyen meg a szabadságuk bizonyos helyzetekben, teret kell adni a tanulói kérdéseknek, illetve olyan résszituációkat kell számukra biztosítani, amelyben kipróbálhatják szervezőképességüket.

Két másik jól elkülönülő kategória az volt, miszerint tananyag- és osztályfüggő sok esetben az, hogy milyen tanulásszervezési formákban gondolkodnak. Sokszor más munkaformát kíván meg egy új tananyagot bevezető óra vagy egy összefoglaló-óra. Ugyanígy elmondható, hogy bizonyos osztályokban működnek például a kooperatív technikák, máshol azonban nem. Mindemellett pedig az is szempont, hogy milyen iskolatípusban folyik az oktatás (lásd: 22. ábra).

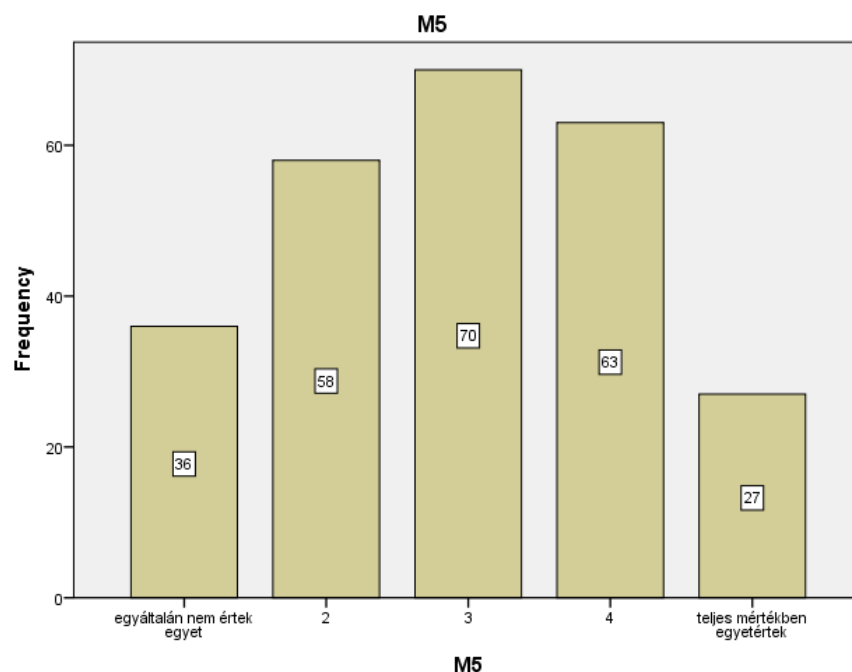


22. ábra: A tanulásszervezés és alkódjai

X.3. Műelemzés

A kérdőív következő, műértelmezésre fókuszáló szakaszának első hat kérdése a premodern irodalomtanítási diszkurzusra vonatkozott, a válaszadók többsége pedig nem értett egyet azzal, hogy a műértelmezések kapcsán kiemelkedő szerepet kellene képviselniük a kijelentésekben megfogalmazott kategóriáknak (bár sokan nem határozták el magukat a kijelentések mellett vagy határolódtak el tőlük, a válaszok inkább középre húztak). Vagyis a válaszadók jelentős része szerint a műalkotások értelmezésében nem szükséges alapvető szerepet játszania a keletkezés történeti kontextusának, valamint a szerzői életút kitüntetett pontjainak sem. Illetve

többségében azt gondolják, az interpretáció folyamatában nem játszik szerepet a szerzői intenció, vagyis az, hogy a szerző bizonyos motívumok kapcsán milyen jelentést kívánt „belecsempészni” az adott szövegbe. A többség nem feltétlenül tartja szükségesnek az értelmezések megkezdése előtt azt sem, hogy megbeszéljék a műalkotás létrejöttét indukáló történelmi eseményt – ha bizonyíthatóan van ilyen. Ugyanakkor jobban eloszlanak a vélemények, mikor a legjelentősebb szerzőinkről van szó, ebben az esetben többen gondolják úgy, hogy szükséges az életpálya ismerete a műelemzés megkezdése előtt, bár összességében itt is némileg nagyobb azoknak az aránya, akik szerint ez nem elsődleges szempont (lásd: 14. diagram).

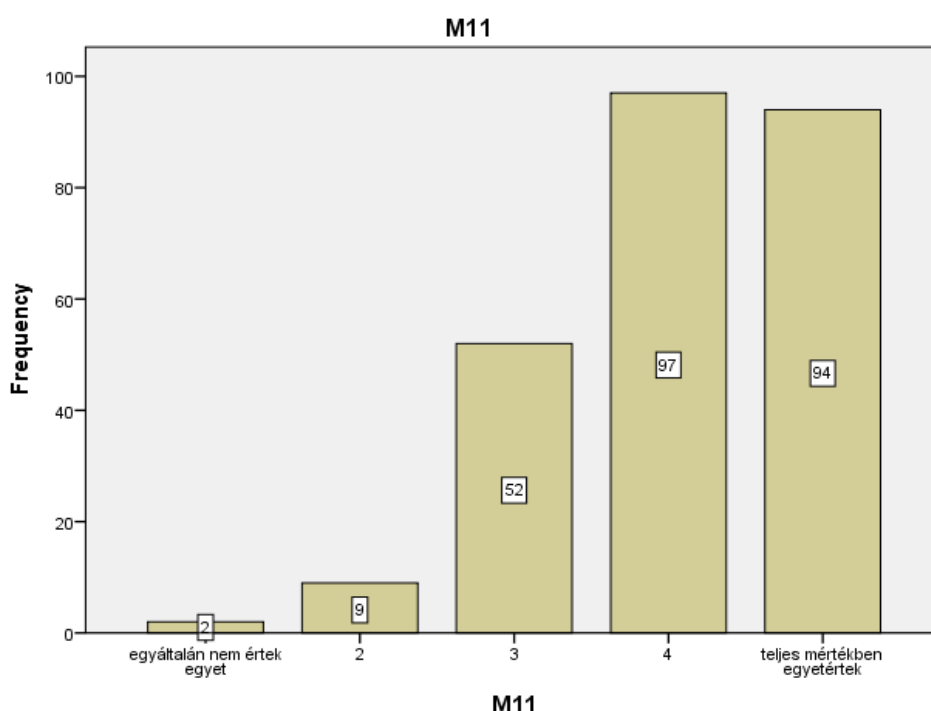


14. diagram: Legjelentősebb szerzők életpályájának ismerete a műalkotások kapcsán

Kimagaslóan egységes a pedagógusok teljes egyetértése abban, hogy az értelmezések középpontjában mindenképpen a műalkotásoknak kell állniuk, de egy befogadót is középpontba állító, engedékenyebb elgondolást fejeznek ki, mikor arról kell nyilatkozniuk, hogy létezik-e olyan legjobb jelentés, amelynek elérésére az interpretáció folyamán törekedni kell. Ezt támasztja alá az is, hogy túlnyomórészt fontosabbnak gondolják az egyéni tanulói értelmezéseket, mint egy olyan központi jelentést, amit a műalkotás sugall.

Az elemzési technikákat illetően a tanárok többségének van olyan preferált stratégiája, amely jól bevált a különböző művek elemzését illetően.

Abszolút a modern irodalomtanítási paradigmához igazodik az a kérdéskör is, hogy fontos-e a szöveg különböző szintjeinek a vizsgálata, hiszen itt egyrészt az irodalomtudományi iskolák közül a strukturalizmushoz való kapcsolódás is megjelenik, amely már a fogalomtérképek és interjúk elemzése, de még a *Nat* vizsgálata során is előjött, hiszen számos esetben a műelemzések kapcsán jelentésrétegekben gondolkodunk. A tanárok jelentős része szükségesnek gondolja az interpretáció során a különféle szövegszintek feltárását (lásd: 15. diagram). A műértelmezés kapcsán lényegesnek tartják azt is, hogy azok kapcsolódjanak a tanulók előzetes tudásához.

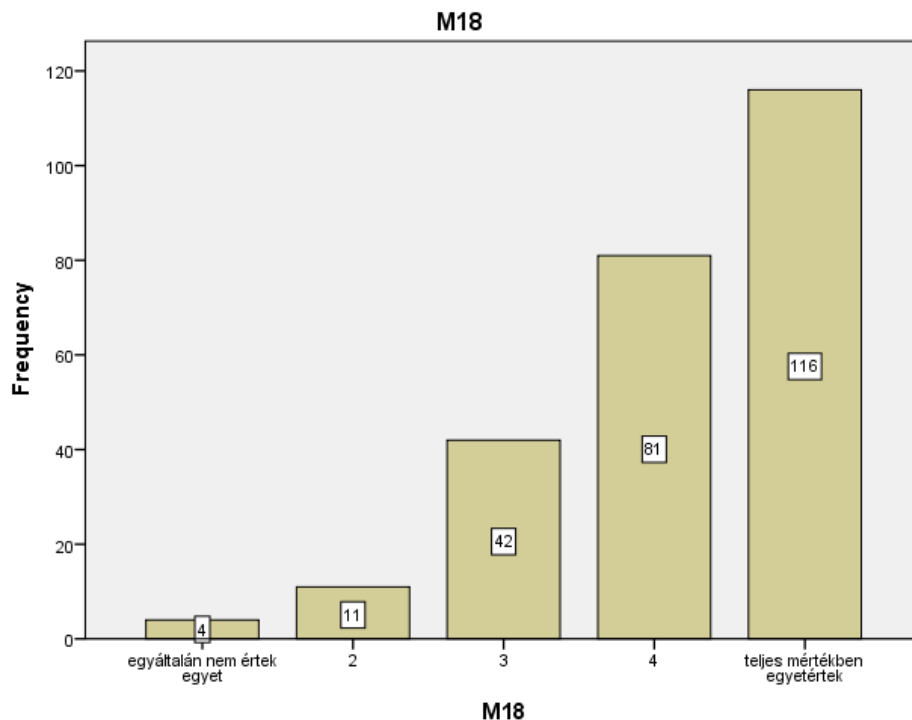


15. diagram: A szövegszintek vizsgálatának fontossága

A válaszadó pedagógusok több esetben is a folyamatok középpontjába helyezik a tanulót, azaz a befogadót. Többen is inkább azt gondolják, hogy a tanulói vélemények a legfontosabbak egy műelemzésnél, de kimagasló a teljes mértékben egyetértők aránya akkor, mikor a műértelmezés és az élményszerűség összekapcsolásáról van szó, vagyis azt gondolják, fontos, hogy a tanulók számára élményszerű legyen ez a folyamat.

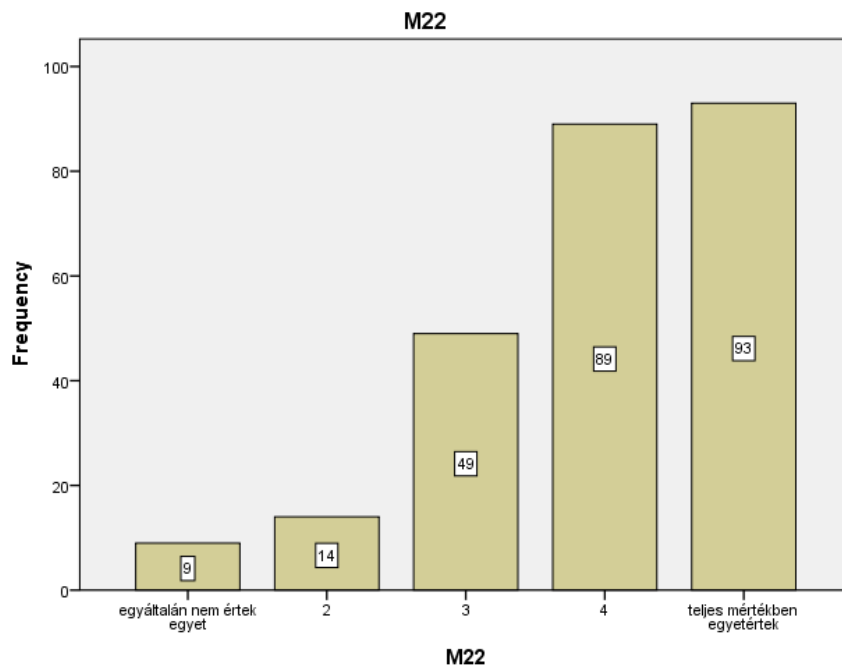
A posztmodern irodalomtanítási diszkurzust jellemzi a popkultúra gyakori megjelenésének az esélye az irodalomórákon, a magyartanárok nagyobb része inkább egyetért azzal, hogy fontos ezeknek a motívumoknak a tanórákba való beépítése, illetve a korábbi

értelmezések (értelmezési kánonok) felülvizsgálása is. Jobban megoszlanak ugyanakkor a vélemények azzal kapcsolatban, hogy a műalkotások értelmezésében lényeges-e a többi műalkotás, azaz a szövegek kontextusa, hiszen így kiterjedtebb rendszerekben tudunk gondolkodni az interpretáció függvényében. Ugyanakkor ismét a posztmodern paradigmát erősíti a műértelmezés játékként való felfogása (lásd: 16. diagram).



16. diagram: A műelemzés játékként való értelmezése

A kultúraátadás modelljéhez való kötődés leginkább abban jelenik meg, hogy a válaszadók jelentős része szerint a műértelmezések folyamatának komoly funkciója, célja a tanulói individuumok erkölcsi fejlesztése, illetve a nemzeti és egyetemes kultúra megértése, ismerete, de a műelemzések fő célja – az érettségi ebben az esetben is valószínűsíthetően meghatározó tényező – olyan elemzési technikák megismerése, amiket a tanulók a későbbiekben is tudnak majd alkalmazni (lásd: 17. diagram). Ebben a kategóriában is megjelenik a műértelmezések, tágabb értelemben pedig a tantárgy társadalmi hasznossága, a válaszadók többsége úgy gondolja, fontos, hogy a műértelmezések olyan készségeket is fejlesszenek, amelyek a társadalmi lét szempontjából hasznosak.



17. diagram: A tanulók által megismert elemzési technikák alkalmazásának fontossága

Annak a kapcsán, hogy támaszkodnak-e a pedagógusok konkrét anyagokra a műértelmezésekkel kapcsolatban, a válaszok alapján megállapítható, hogy a tankönyvet nem tartják megfelelő forrásnak, de többen támaszkodnak rá, mint saját értelmezéseikre. Ugyanakkor leginkább valamilyen általuk már ismert értelmezésre támaszkodnak, ami lehet korábban használt tankönyv, esetleg valamilyen saját felsőoktatásukhoz kötődő jegyzet vagy egyéb forrás.

Jelentős részük úgy gondolja, lényeges a tanári magyarázat ahhoz, hogy a tanulók jobban megértsék az adott művet, de az egyik legfontosabb az, hogy a tanulók saját érzéseikről, tapasztalataikról is tudjanak beszélni.

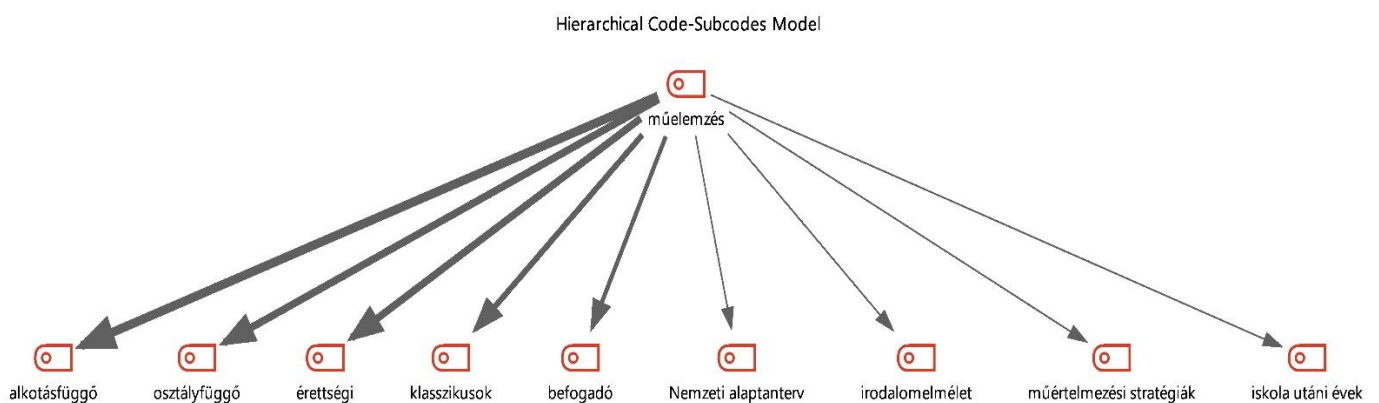
X.3.a. Hosszabb válaszok értelmezése

A válaszadók leginkább azt emelték ki, hogy sok esetben az adott alkotástól függ az, milyen módon próbálják meg értelmezni, illetve hogyan közelítenek felé. Többen azt is leírták, hogy más és más válik be különböző osztályok esetében. A passzívabb osztályoknál például

mindenképpen több tanári magyarázatra van szükség, így a tanári értelmezés természetesen ad egyfajta keretet, amire a majdani tanulói interpretációk támaszkodhatnak.

Megemlítették a befogadót is, fontosnak tartják, hogy élmény legyen a műelemzés folyamata, intellektuális, önismereti és érzelmi szempontból is gyarapodjanak általa a diákok, illetve az is lényeges volna, hogy legyenek olyan szerzők, akiket élvezetből lehet olvasni, így lehet az adott művekről beszélgetni is. Ezzel szemben a klasszikus alkotások jóval több tanári segítséget igényelnek, legyen szó akár a nyelvezetről vagy a szókincsről, esetleg az alkotás és a diákok között feszülő történeti távolságról, amelynek áthidalásában szintén a tanár segíthet.

Ennél a szakasznál is megjelenik az érettségi fogalma, amely némileg kényszerpályára terelheti a műértelmezést is, illetve a műveltségi feladatsor magával vonzza a szerzői életút, életpálya ismeretének szükségességét (lásd: 23. ábra).



23. ábra: A műelemzés és alkódjai

X.4. Kortárs irodalom

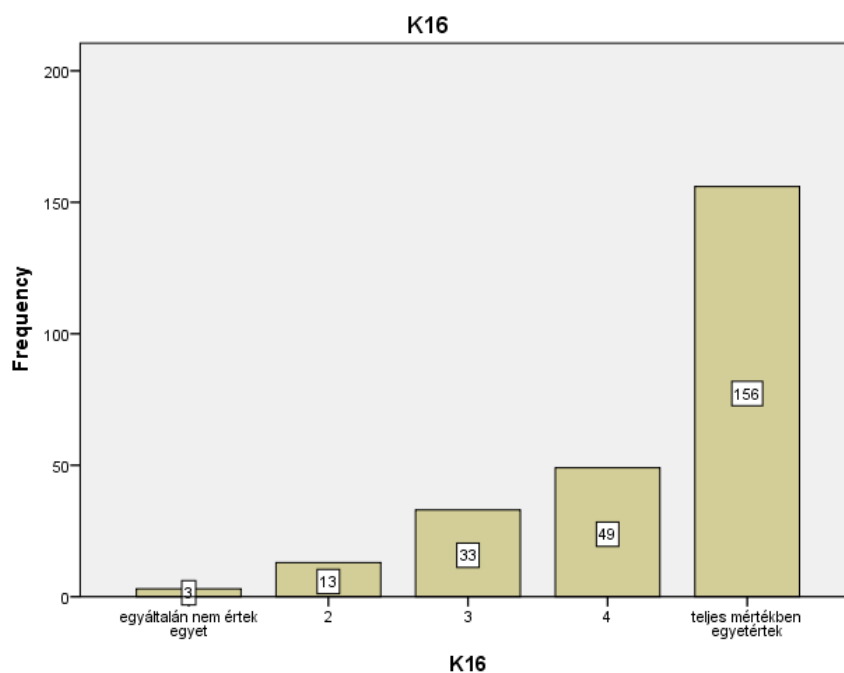
A kérdőív alapján elmondható, hogy a pedagógusok egyértelműen fontosnak és hasznosnak tartják a kortárs irodalom iskolákban való bővebb jelenlétét, illetve magához a kortárs irodalomhoz, kortárs alkotókhöz is összességében pozitív a kötődésük.

A válaszadók jelentős része úgy gondolja, hogy az írói nagyságot nem determinálja feltétlenül maga a korszak, amelyben az adott szerző élt és alkotott. Nyilvánvalóan minél több idő eltelik egy adott pálya lezárulta után, annál inkább objektíven tudjuk megítélni valamely szerző művészetét, stílusát, azt, hogy műveivel miképpen reprezentálta az adott korszakot,

tudott-e valamilyen téren olyan újszerűséget, sajátosságot hozni szövegeivel, amely kapcsán kiemelkedik kortársai közül. Mindez persze fontos ahhoz, hogy egy-egy életmű kiemelkedhessen a többi közül, adott esetben pedig akár kanonikussá is válhasson, ugyanakkor a magyartanárok azt látják, hogy – számos közhiedelemmel ellentétben, amelyek szerint az irodalom valami távoli, régi dolog és valahol a nyugatos költészet tájékán utolsó nagy klasszikusaink is eltűntek – ugyanolyan esély van ma is arra, hogy a kortársak majdan klasszikussá váljanak.

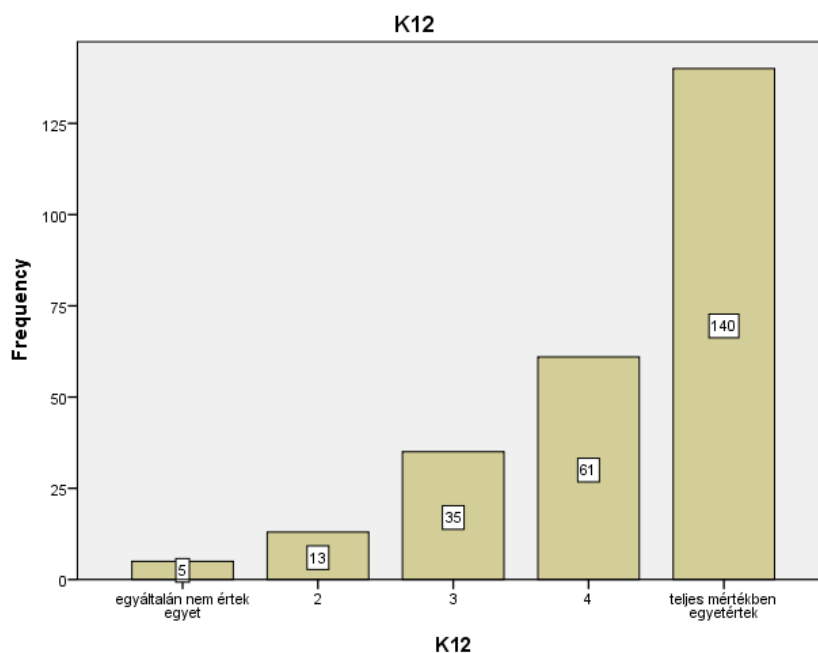
Ugyanerre a véleményre helyezkedtek akkor is, mikor a kortárs irodalmi művek az értékesség és a tartalmi-formai bravúr kapcsán kerültek a klasszikus alkotásokkal összevetésre. Véleményük szerint egy kortárs irodalmi szöveg is hordozhat olyan értékeket, illetve ugyanolyan jól meg lehetnek írva, mint a klasszikus szövegek. Valamint a tanulói individuumban erkölcsi-morális oldalról való fejlődése szempontjából is helytállóan, izgalmasnak tekintik ezeket a műveket.

Egyöntetűen nagy szükségét látják annak, hogy a kortárs irodalomnak jelen kellene lennie a tanórákon, azt gondolják, arányaiban is sokkal több kortársnak kellene jelen lennie a tananyagban (lásd: 18. diagram), ezzel párhuzamosan pedig – akár a műértelmezés esetében – itt is megjelenik a populáris irodalom és a popkultúra kérdésköre. Többségük szerint a popkultúrának is helye lenne az iskolában, vagyis olyan műveket is integrálni kellene az oktatásba, amelyekben benne vannak a popkultúrának olyasféle motívumai, amelyek a gyerekeket az iskolán kívüli létben is körülveszik. Sőt, szükséges lenne olyan műveknek az olvasása, olyan műveknek a bevonása, amelyek az adott időszakban a leginkább olvasottak, amelyek idővel esetlegesen csak olvasásszociológiai szempontból lesznek jelentékenyek, esztétikai szempontból nem feltétlenül (lásd: 19. diagram).



18. diagram: A kortárs irodalom tanításban betöltött arányának növelése

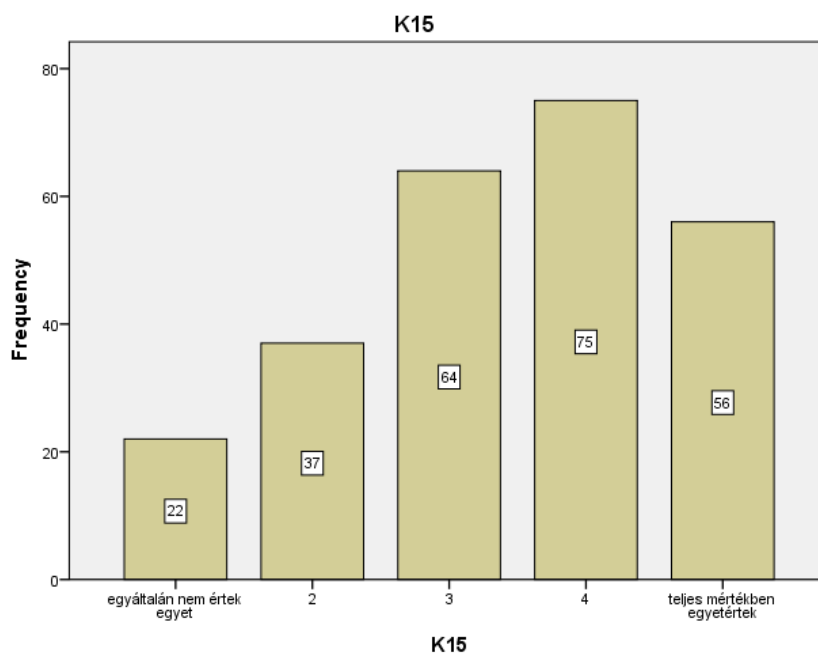
Olykor kritikaként éri ezeket a műveket, hogy nyelvezetük túlságosan köznapi, adott esetben a szerzők olyan karaktereket alkotnak meg, akiket akkor tudunk hitelesnek tartani, ha nyelvhasználatukban leképezik az adott társadalmi réteg nyelvhasználatát, ahová szociális szempontból tartoznak. Így szókincsük gyakran szegényes, pórias, gyakran használnak trágár kifejezéseket is, amelyek a gyengébb szövegek esetében „kilógnak” az adott alkotásból, és csupán valamiféle figyelemfelhívásra szolgálnak, olvasót akarnak nyerni. Ugyanakkor az igazán jó, esztétikai szempontból is kiemelkedő szövegekben funkciója van a trágárságnak is, hiszen így válik nyelvileg is hitelessé. Ebben az esetben tehát a szöveg esztétikailag akkor csorbulna, ha a karakterek vagy a narrátor részéről ezek az elemek hiányoznának. A pedagógusok ebből a szempontból már óvatosabban nyilatkoztak, itt már többen voltak azok, akiknél ez a szempont akadály lenne bizonyos kortárs művek értelmezésekor, de a többségnek ez sem okozna problémát.



19. diagram: Az adott időszakban sokak által olvasott művek tanításának fontossága

Túlnyomórészt úgy vélekedtek, hogy a kortárs irodalom szorosan összefügg az olvasóvá nevelés kérdéskörével, tehát ezen szövegek olvasása segíthet abban, hogy a tanulók olvasóvá váljanak, illetve hozzárendelték a klasszikus irodalmi alkotások tanításához a kortárs irodalmat mint lehetőséget is. Hiszen a kortárs szövegek nem pusztán az olvasóvá nevelést segíthetik elő, de párhuzamosan segíthetnek a klasszikus művek megismerésében, megértésében, egyfajta rávezető funkciót betöltve. Illetve azt gondolják, néhány klasszikus alkotást ki kellene venni a tananyagból.

Az olvasóvá nevelés szempontjából abban a kérdésben már jóval inkább megoszlottak a válaszok, hogy mindegy mit olvasnak a tanulók, a lényeg az, hogy olvassanak, de még itt is több volt azoknak a tanároknak a száma, akik az esztétikai értéket az olvasóvá nevelés kategóriája alá rendelik (lásd: 20. diagram).

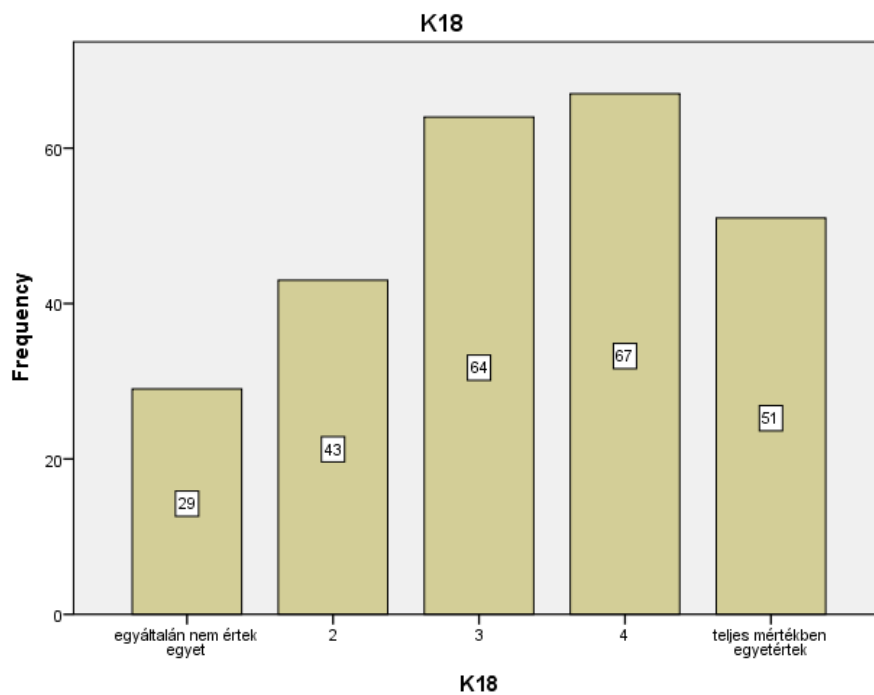


20. ábra: A tanulók olvasási hajlandóságának fontossága a szépirodalommal szemben

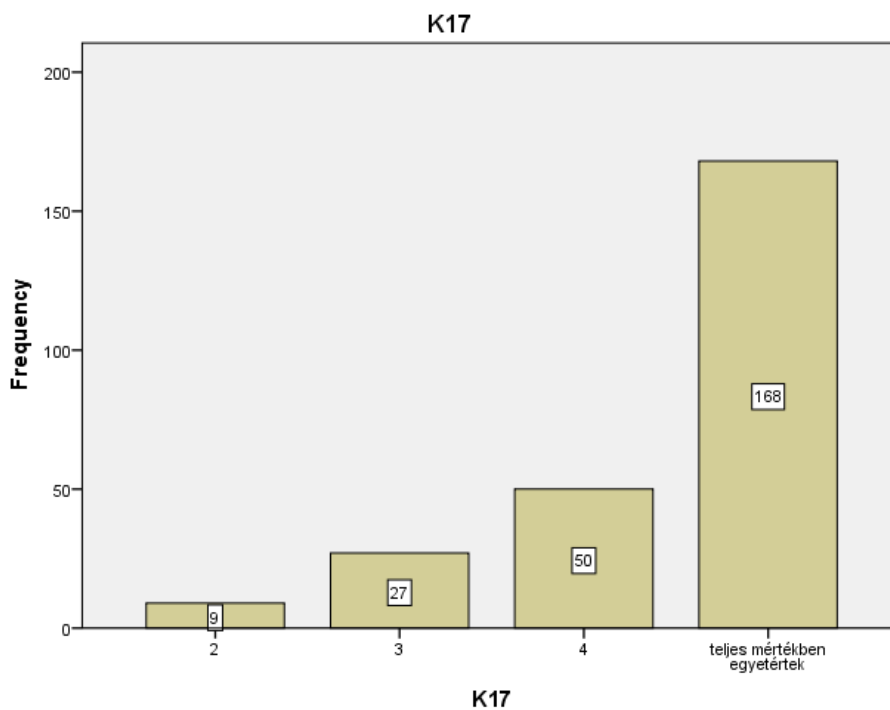
A kortárs irodalom kategóriáján belül egy nagyobb kérdéscsoport vonatkozott arra, hogy a tanárok mennyire ismerik jól a kortárs irodalmat, illetve találnak-e olyan szakirodalmakat, amelyek megkönnyítik a kortárs művek feldolgozását, a tanórába való beillesztését.

Többségében úgy vélekedtek, hogy nem csak néhány kortárs szerzőt ismernek, sőt, tisztában vannak a legfontosabb alkotókkal, ugyanakkor összességében inkább úgy látták, hogy nem ismerik jól a kortárs irodalmat (lásd: 21. diagram), illetve sokkal több segédanyagra lenne szükségük ezeknek az alkotásoknak a feldolgozásához (lásd: 22. diagram).

A legtöbben tizenkettedik osztályban eljutnak a kortárs irodalom tanításáig, illetve a többség jelenleg is szokott bevinni kortárs irodalmat a tanórákra.



21. diagram: A kortárs irodalom ismeretének hiánya



22. diagram: Segédanyagok szükségessége a kortárs irodalom tanításához

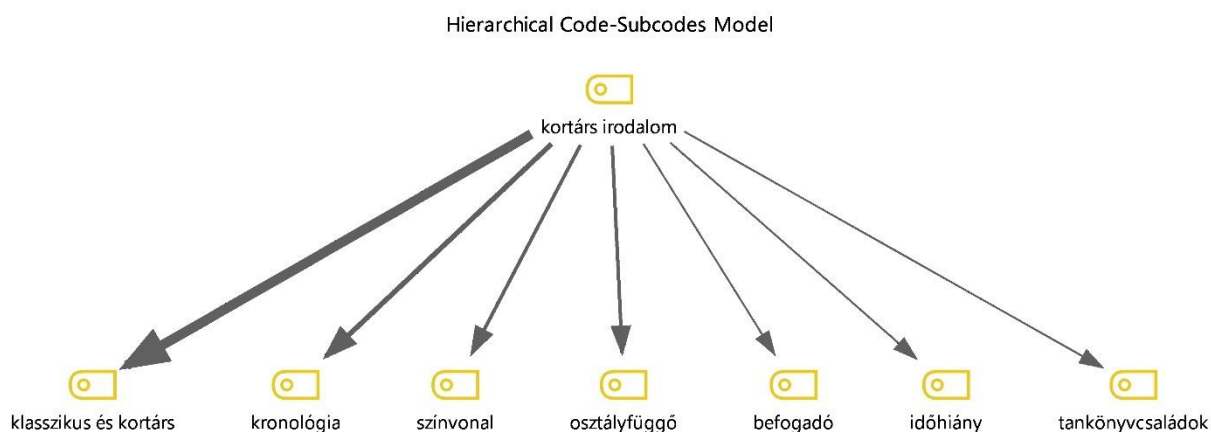
X.4.a. Hosszabb válaszok értelmezése

A legtöbben azt emelték ki, hogy a klasszikus irodalmi alkotások mellé – amennyire idejük és lehetőségeik engedik – igyekeznek minél több kortárs irodalmat bevinni az órákra, hiszen úgy látják, hogy a kortárs irodalom segíthet a klasszikusok értelmezésében is. Tehát többen már egyfajta bevált módszerként állítják párhuzamba a kortárs alkotásokat a klasszikusokkal az értelmezhetőség megkönnyítése jegyében. Kiemelik, hogy a tanulók is szeretik felfedezni a különféle intertextusokat.

Egy érdekes vélemény szerint klasszikus és klasszikus között is sok a különbség, a válaszadó úgy gondolja, bizonyos klasszikusok olvasása – amelyek jelenleg nem képzik a tanterv részét – élvezetesebb lehet, így azon is el lehetne gondolkodni, hogy olyan klasszikusok kerüljenek megbeszélésre az órán, amelyek kevésbé ismertek, de esztétikai szempontból képeznek olyan a minőséget, mint a kanonikus alkotások.

Úgy vélik, ha kevesebb művel kellene foglalkozni, és azokra több idő jutna, nagyobb sikereket lehetne elérni és a tanulók számára is izgalmasabbá lehetne tenni az órákat. Bírálják a kronológia szerinti elrendezést, mert a diákok ezeket a korszakokat csak nehezen képesek befogadni, és hamar el tudnak kedvetlenedni. Mire a számukra izgalmas szövegekig eljutnának, eltávolodnak az irodalomtól és az olvasástól.

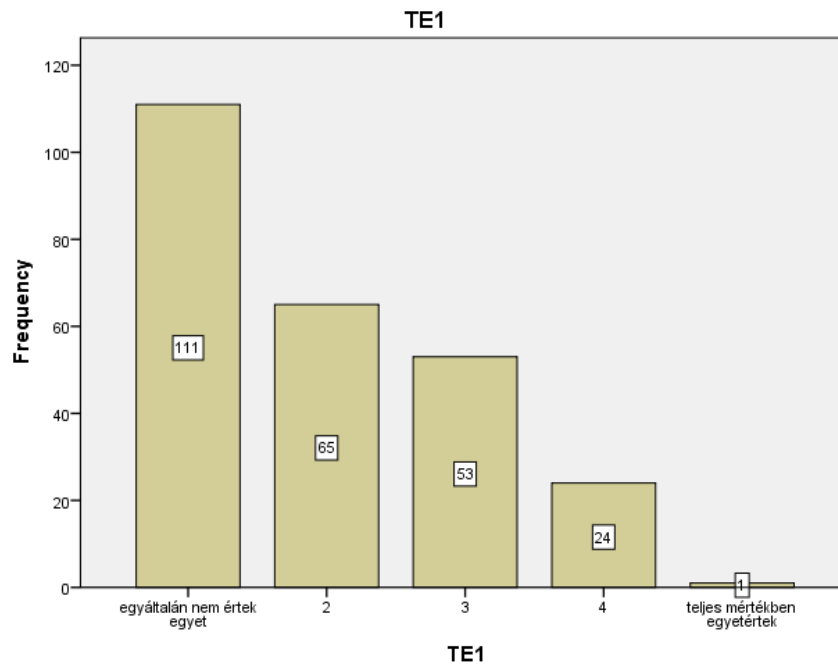
Ennél a szakasznál is kiemelték, sok esetben az adott osztálytól függ, hogy egy kortárs szöveg működőképes vagy sem (lásd: 24. ábra).



24. ábra: A kortárs irodalom és alkódjai

X.5. Tananyag-elrendezés

A válaszadók többsége elégedetlenségét fejezte ki a tananyag jelenlegi felépítése kapcsán (lásd: 23. diagram), noha a kronologikus tananyag-elrendezés kérdésében már jobban megoszlottak a nézetek.



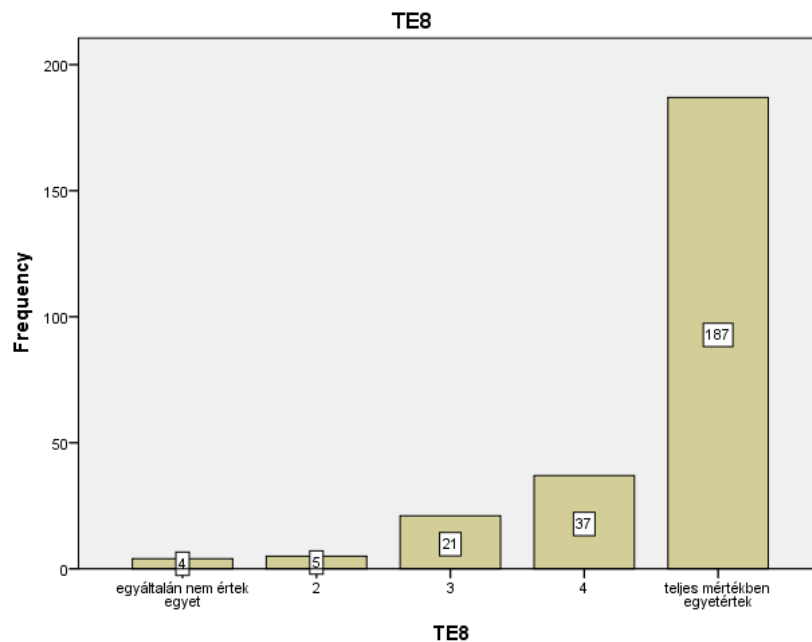
23. diagram: A tananyag-elrendezéssel való elégedettség

Nem született egyértelmű válasz annak tekintetében, hogy a tanárok számára az irodalomtanításban fontos szerepe van-e a kronológiának (a válaszadók legnagyobb része ebben a kérdésben középre helyezkedett), de már többen adtak határozott választ arra, hogy elképzelhetetlen-e számukra a kronológiának mint kizárólagos rendezőelvnek az elvetése az irodalomtanításban, a többség erre nemleges választ adott, vagyis más rendezőelvben is el tudná gondolni az irodalom tananyag szerveződését.

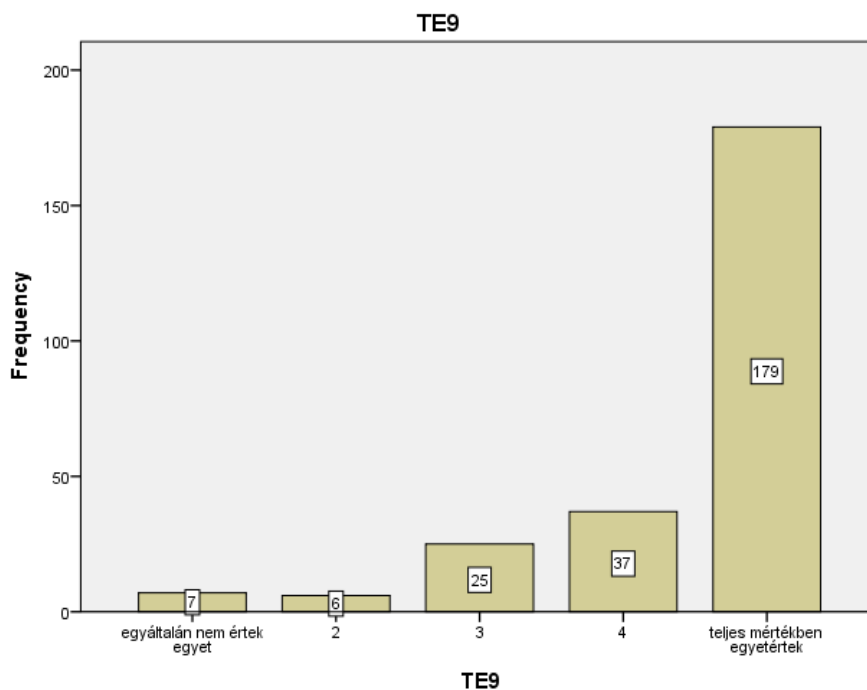
A legtöbb válaszadó középre helyezkedett – tehát nem tudott határozott választ adni – abban a kérdéskörben, hogy a világirodalom helyett inkább a magyar irodalomra kellene-e fókuszálni. A határozott válaszadók esetében inkább azt nyilatkozták, hogy nem lenne szükség több világirodalomra, de ugyanígy elvetették azt is, hogy kizárólag magyar irodalommal kellene inkább foglalkozni a tanórákon.

Szintén középre helyeződtek a válaszok az irodalomtanítás és a történelemtanítás együtt való haladásának gondolata kapcsán, és szinte teljesen egységesen volt azon válaszok száma – kis mértékben inkább a nemleges viszonyulás felé billenve –, amelyek határozottabban konvergáltak az igen vagy a nem irányába.

Ugyanakkor abban már abszolút megegyezett a többség álláspontja, hogy túlzónak gondolják a középiskolai tananyag jelenlegi mennyiségét (lásd: 24. diagram), illetve abban is, hogy a tananyagmennyiség túlzó jellegéből adódóan nagyon sok esetben háttérbe szorul, elsikkad az órák lényege (lásd: 25. diagram).



24. diagram: A tananyagmennyiséggel kapcsolatos elégedetlenség



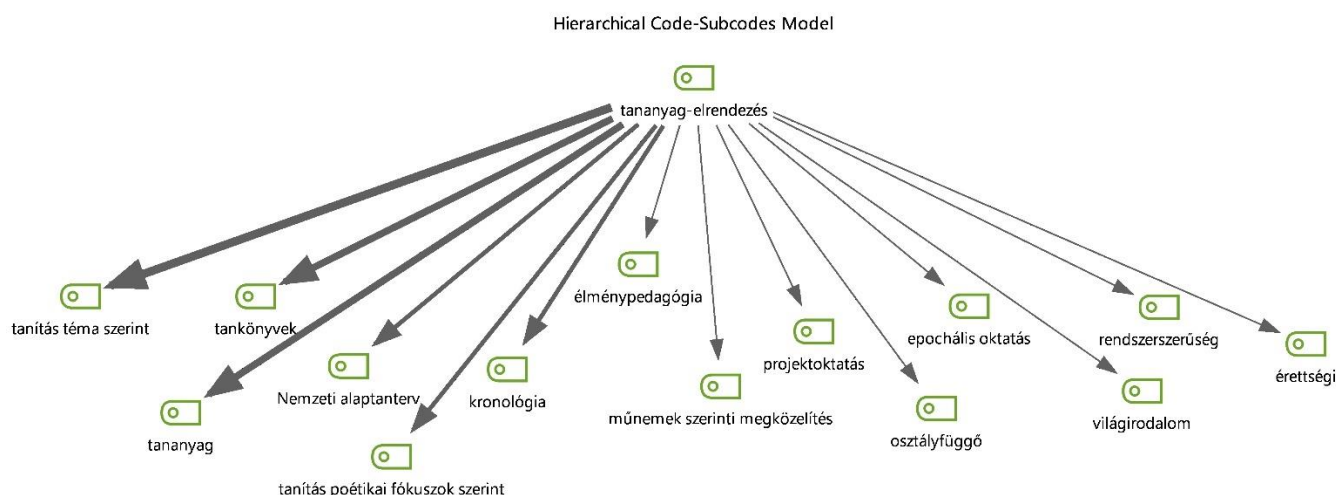
25. diagram: A tananyagmennyiség miatt az órák lényegének háttérbe szorulása

X.5.a. Hosszabb válaszok értelmezése

A vélemények ebben az esetben voltak a leginkább szerteágazók, a tananyag kapcsán kiemelték annak mennyiségét, többen demotiválóknak tartják ezt a rengeteg tananyagot, hiszen így az órák elvesztik a lényegüket, nincsen idő arra, hogy egy-egy alkotással behatóbban foglalkozzanak, sok esetben háttérbe szorul a tanulók véleménye is. Úgy gondolják, a mennyiség a minőség rovására megy, van olyan is, aki éppen ezért sok mindent megpróbál kihagyni, hogy élvezhetőbbek legyenek az órák.

A kronológia bírálatáról is olvashatunk, mindemellett pedig több olyan lehetőséget is felsoroltak, amelyek által a történeti jellegű elrendezés megkerülhető lenne. A legtöbben a témák szerinti tananyag-elrendezést említették, de megjelent a poétikai fókuszok szerinti tanítás, az epochális oktatás, a projektoktatás, a műnemek szerinti megközelítés lehetősége és az élménypedagógia kérdésköre is.

Ebben a szakaszban is többen kiemelték, hogy nagyon sok a tananyag, emiatt az órák élményszerűsége elsikkad (lásd: 25. ábra).



25. ábra: A tananyag-elrendezés és alkódjai

X.6. Keresztábrák

A keresztábra-elemzések esetében azt vizsgáltuk, hogy az egyes szakaszok meghatározó, de nagyobb eloszlást mutató kijelentései hogyan oszlanak meg a településtípus szerint, ahol a magyartanárok pedagógusi tevékenységüket végzik.

A tanulásszervezés tanárközpontú és tanulóközpontú modelljei a településtípusokat vizsgálva kirajzolnak némi különbséget abban a kérdéskörben, miszerint a tanulói szabadság biztosítása az órán nem vezet eredményes tanuláshoz, a tanárnak szükséges kontroll alatt tartania az osztálytermi folyamatokat. Ebben az esetben azt láthatjuk, hogy bár a kisváros településtípusa volt a legmeghatározóbb, arányaiban mégis elmondhatjuk, hogy a fővárosi és a megyeszékhelyen élő tanárok közül nem értenek egyet legnagyobb részt azzal, miszerint a tanulói szabadság nem biztosít olyan mértékű tanulási eredményt, mintha a tanár gyakorolná kizárólagosan a kontrollt a tanórán. Ezután arányaiban egységesekek a megoszlások, azonban a tanári kontroll fontossága esetén ismét különbséget láthatunk a főváros és a kisvárosok között, a fővárosi tanárok szerint igaz legkevésbé az, hogy a tanári kontroll biztosítja az eredményes tanulást.

Összességében az egyes és kettős intervallumon adott válaszok alapján azt mondhatjuk el, hogy a fővárosi tanárok 40%-a gondolja azt, hogy a tanulói szabadság is eredményes tanulási folyamatokhoz vezethet, míg ez az arány a kisvárosi tanárok esetében 31,6%. Csaknem 35%-kal a megyeszékhelyen oktató magyartanárok a két érték közé esnek (lásd: 3. táblázat).

település * TSZ16 Crosstabulation

Count		TSZ16					Total
		egyáltalán nem érték egyet	2	3	4	teljes mértékben egyetérték	
település	főváros	9	14	21	10	3	57
	megyeszékhely	11	18	25	22	7	83
	nagyváros	2	3	3	3	1	12
	kisváros	6	26	37	23	9	101
	falu	0	0	1	0	0	1
Total		28	61	87	58	20	254

3. táblázat: A tanulóknak biztosított szabadság negatív hatása a tanulási eredményességre

Abban a kérdésben is látunk némi különbséget a kisváros és a főváros között, hogy a diákoknak milyen mértékben kell a legfontosabb szerzők életpályájával tisztában lenniük a műértelmezések megkezdése előtt. A válaszok arányos eloszlását figyelembe véve itt is azt láthatjuk, hogy a fővárosban és a megyeszékhelyen tanító pedagógusok szerint ez a legkevésbé fontos. Ha a skála egytől háromig terjedő intervallumát tekintjük, arányaiban a fővárosi válaszadók közel 72%-a egyáltalán nem ért egyet, inkább nem ért egyet vagy pedig közepre helyezkedik, azaz nem tud határozott döntést hozni. Ugyanez az arány a kisvárosok esetében csak 61%, tehát több, mint 10 % különbség van a fővárosban és a kisvárosban tanító magyartanárok között a legfontosabb szerzők életpályájának ismeretét illetően. A megyeszékhely tanárainak válaszai a két érték között helyezkednek el az egytől háromig terjedő intervallumon, 65%-kal (lásd: 4. táblázat).

település * M5 Crosstabulation

Count		M5					Total
		egyáltalán nem érték egyet	2	3	4	teljes mértékben egyetérték	
település	főváros	10	12	19	11	5	57
	megyeszékhely	11	20	23	20	9	83
	nagyváros	2	3	2	3	2	12
	kisváros	13	23	26	28	11	101
	falu	0	0	0	1	0	1
Total		36	58	70	63	27	254

4. táblázat: A legfontosabb szerzők életpályájának ismerete a műértelmezés tekintetében

Ennél jóval nagyobb együttmozgást látunk a válaszokban a popkultúra tanórai jelenlétének szükségességét illetően, a kisváros, megyeszékhely és főváros településtípusai egyaránt majdhogynem 50%-ban inkább egyetértenek vagy teljes mértékben egyetértenek azzal, hogy a popkulturális motívumok jelenjenek meg az irodalomtanításban, illetve a nagyvárosban tanító tanároknak a 75%-a, bár ebben az esetben jóval kevesebb a kitöltésszám (lásd: 5. táblázat).

település * M15 Crosstabulation

Count		M15					Total
		egyáltalán nem érték egyet	2	3	4	teljes mértékben egyetértek	
	főváros	2	10	18	15	12	57
	megyeszékhely	8	18	17	24	16	83
település	nagyváros	0	1	2	6	3	12
	kisváros	5	14	32	32	18	101
	falu	0	0	1	0	0	1
Total		15	43	70	77	49	254

5. táblázat: A popkulturális elemek jelenlétének fontossága

A műértelmezések társadalmi hasznosságának tekintetében a kisvárosi tanárok 55%-a mondja azt, miszerint lényeges az, hogy a műértelmezéseknek legyen olyan vetülete, amelyet aztán a tanulók a társadalmi létben is alkalmazni tudnak, ez a főváros esetében 45,5%, a megyeszékhelyek esetében majd 47%, míg a nagyvárosoknál éppen 50% (lásd: 6. táblázat).

település * M23 Crosstabulation

Count		M23					Total
		egyáltalán nem érték egyet	2	3	4	teljes mértékben egyetértek	
	főváros	7	10	14	16	10	57
	megyeszékhely	8	14	22	28	11	83
település	nagyváros	0	3	3	4	2	12
	kisváros	5	12	28	33	23	101
	falu	0	0	0	1	0	1
Total		20	39	67	82	46	254

6. táblázat: A műértelmezések társadalmi hasznosságának fontossága

Érdekes eredményt kapunk, mikor a településtípusonkénti különbségeket abban a kérdéskörben keressük, miszerint mindegy, hogy a tanulók mit olvasnak, a lényeg az, hogy olvassanak. Itt azt láthatjuk, hogy a válaszadók közül a fővárosi iskolában tanító pedagógusok azok, akik a leginkább óvatosak, hiszen csupán 38,5%-a esik a válaszadóknak az egyetértési tartományba, addig ez a megyeszékhelyeken tanító magyartanároknál majdnem 52%, a kisvárosiak esetében 56%, míg a nagyvárosi intézményben oktató tanároknál 75% (lásd: 7. táblázat).

település * K15 Crosstabulation

Count		K15					Total
		egyáltalán nem érték egyet	2	3	4	teljes mértékben egyetértek	
	főváros	8	10	17	13	9	57
	megyeszékhely	5	12	23	24	19	83
település	nagyváros	0	1	2	7	2	12
	kisváros	9	13	22	31	26	101
	falu	0	1	0	0	0	1
Total		22	37	64	75	56	254

7. táblázat: Az olvasás fontossága – akár az esztétikai csökkentértékűség fényében is

A budapestiek 73,5%-a állítja azt, hogy inkább nem vagy egyáltalán nem elképzelhetetlen számára, hogy a tananyagot kizárólag a kronologikus rendezőelv szerint tanítsa. Ebben az esetben ugyanakkor markáns különbségek vannak a többi településtípushoz képest, hiszen a kisvárosi és a nagyvárosi tanárok esetében ez az arány egyaránt 58-58%, míg a megyeszékhelyeket tekintve 54% (lásd: 8. táblázat).

település * TE4 Crosstabulation

Count		TE4					Total
		egyáltalán nem érték egyet	2	3	4	teljes mértékben egyetértek	
	főváros	26	16	8	4	3	57
	megyeszékhely	31	14	19	11	8	83
település	nagyváros	3	4	3	1	1	12
	kisváros	31	28	27	7	8	101
	falu	0	1	0	0	0	1
Total		91	63	57	23	20	254

8. táblázat: A kronológiai elv szerinti tananyag-elrendezés kizárólagossága

Alapvetően azt láthatjuk, hogy az arányaiban elszórtaabb eloszlásokkal rendelkező válaszok között bizonyos esetekben a településtípus alapján nincsen lényegi különbség, de vannak olyan esetek, amelyek a tanulás-szervezés esetén inkább a tanulóközpontú modellek felé mutatnak a fővárosi pedagógusok esetében, illetve a tananyag-elrendezés tekintetében is elmondhatjuk, hogy léteznek alternatív elképzelések a kronologikus elrendezésen kívül, nem tartanának oly mértékben az ilyen jellegű változásoktól. Ugyanakkor a műértelmezés kapcsán annak társadalmi hasznosságát nem tartják olyan lényegesnek vagy az olvasmány esztétikai minőségét figyelembe véve már nem olyan megengedők, mint például a kisvárosi magyartanárok, műértelmezés tekintetében viszonyt nagyobb szabadságot engednek a tanulóknak, hiszen inkább elutasítják az abszolutizálható jelentés elvét, illetve a szerzői életpálya műelemzésbe történő integrációját.

Ezek a különbségek az iskolatípusok szerint is megfigyelhetők – bár jóval nagyobb a gimnáziumi magyartanárok részéről a kitöltés aránya –, a tanulás-szervezés, a szerzői életpálya műértelmezésben betöltött szerepe és a tananyag-elrendezés kapcsán a gimnáziumokat jellemzi az a tendencia, amely fentebb inkább a fővárosra volt jellemző a településtípusok tekintetében. Ugyanígy még kiugróbb százalékbéli különbség mutatkozik meg a technikumok javára az olvasmányminőség és a műértelmezések társadalmi hasznosságának kérdéskörében.

Azonban kellő óvatossággal kell tekintenünk ezekre az adatokra, hiszen a kutatás mintanagysága nem teszi lehetővé azt, hogy az összefüggések esetében általános érvényű következtetéseket fogalmazhassunk meg.

Összegzés

Dolgozatom zárásaként össze kívánom foglalni azokat az általam legfontosabbnak vélt elméleti megállapításokat és az empirikus kutatás különböző szakaszaiban feltárt eredményeket, amelyeket napjaink irodalomtanítása és a tantárgy-pedagógia jövőbeni formálódása, fejlődése szempontjából a leginkább relevánsnak érzek. Végül pedig felvázolom, mely hipotézisek bizonyultak igazolhatónak és melyek azok, amelyeket el kellett vetni.

Napjaink irodalompedagógiájának alakulástörténete szempontjából kimondottan lényeges volt feltárni azokat a legfőbb dilemmákat, amelyek a rendszerváltást követően az irodalomtanítás területén jelentkeztek, illetve amelyek közvetlen vagy közvetett módon a mai napig hatással vannak a tantárgyra.

Három ilyen központi dilemmát emeltem ki. Az első tágabb kontextusban is értelmezhető, hiszen az 1990-es években a humán tudományok területén felmerülő válság nem pusztán az irodalomtanítást érintette. Az egyik legfőbb kérdés ebben az időszakban az volt, miként alakul a humán tudományok sorsa a 21. században, miben lehet megragadni a humán tudományok lényegét. Az oktatásban – főként a magyar irodalom és a történelem tantárgy kapcsán – pedig az volt a leginkább kiemelkedő probléma, hogy a humán tantárgyak milyen tartalmakat képesek felkínálni a tanulóknak, illetve hogyan tudják megőrizni a tantárgyak rendszerében kialakult, előkelő státuszukat. Gyakorlati oldalról tehát végső soron az lett a kérdés, miképpen tudnak a humán tudományok hasznosak lenni az ezredfordulót követően. A válaszok közül igen karakteres *Bacsó* (1997) elgondolása, aki szerint a humán tudományoknak nem kell felvenni a versenyt a természettudományokkal, főként nem természettudományos terepen. A humán tudományok anakronisztikussá válnának abban az esetben, ha abszolút, egészeslegesen módon akarnák megmagyarázni a világot. Sokkal inkább az a feladatuk, hogy a részekre szakadt világban felvillantsák az emberek számára az orientálódás lehetőségét, otthonossá tegyék a természettudományok által technikalizált világot.

A második dilemma a *Csapó*-féle (2000) attitűdvizsgálat eredményeihez kapcsolódott, hiszen az adatok azt mutatták, hogy a tanulók magyar irodalom tantárgyhoz való kötődése soha nem látott mélypontokat ért el. Mindez számos tudományos cikk létrejöttét indukálta, melyekben kutatók és pályán lévő pedagógusok fejezték ki baljós érzéseiket a tantárgy és a hazai irodalomtanítás jövője kapcsán. Több attitűdvizsgálatot is szemügyre vettem, melyek közül kettőt még mindenképp szükséges kiemelni, a *Ballér*-féle (1973) és a *Báthory*-féle (1989) vizsgálatot. Ugyanis ha ezt a hármat – kronologikus rendben haladva – összehasonlítjuk, láthatjuk, hogy 1973-ban még erős pozitív kötődést mértek a tanulók és a magyar irodalom

tantárgy között, 1989-ban az eredmény már valamelyest romlott, a 2000-es vizsgálat pedig a fentebb említett kimondottan negatív kötődésre mutatott rá.

Harmadikként egy olyan dilemma körvonalazódott, ami egyrészt a szépirodalom eddigi státuszának leértékelődését és az olvasásszociológiai felmérések szomorú tapasztalatát foglalta magába. A rendszerváltást követően azt láttuk, hogy a szépirodalomnak átalakulóban volt az emberek életében betöltött szerepe, illetve a bővülő piac, a szerteágazó kínálat és az egyre több pragmatikus jellegű szöveg megjelenése az eladásszámok visszaszorulását eredményezte (*Kamarás, 2005*). Az olvasásszociológiai vizsgálatok lesújtó eredményeket hoztak, ezek pedig olyan meglátásokat generáltak, amelyek a *Gutenberg-galaxis* végét vizionálták. Az olvasási szokások átalakulása pedig olyan lényegi motívumokra irányította a figyelmet, mint például a hipertextualitás vagy a vizuális médiumok uralkodóvá válása, amely motívumokat a közoktatásban sem lehetett figyelmen kívül hagyni.

Az irodalomtanítás paradigmáinak meghatározásakor *Bókay (2006)* modelljét alkalmaztam. Megállapítottam, hogy a különféle irodalomtanítási paradigmák és az irodalomtudományi iskolák, valamint az egyes irodalomtudományi diszkurzusokhoz kapcsolható interpretációs eljárások jól értelmezhetők annak a fényében, hogy a szerző, a műalkotás és a befogadó hármasság kategóriája közül éppen melyik a hangsúlyos. Vegytiszta modellek nem léteznek, azonban az egyes irodalomoktatási rendszerek csoportosíthatók annak mentén, hogy az adott rendszer motívumai melyik irányba mutatnak leginkább (*Purves, 1991; Gordon Győri, 2006*).

A premodern irodalomtanítási paradigma a tanítási-tanulási folyamat etikai-morális fókuszát helyezi előtérbe, az interpretációban komoly jelentősége van a szerzői életpályának és annak a történelmi kontextusnak, amelynek eredményeképp a műalkotás megszületett. A tanítás legfontosabb célja a kultúraátadás, a nemzeti és az egyetemes kultúra révén pedig a morális értelemben fejlett identitás kimunkálása. Az irodalomtudományi iskolák közül leginkább a pozitívizmus kapcsolható ehhez a paradigmához.

A modern irodalomtanítási paradigmában a tanítási-tanulási folyamat már inkább esztétikai fókusszal bír, az elemzések középpontjában a műalkotás által közvetített jelentés áll. A tanítás egyik legfontosabb célja, hogy a tanulók a különböző olvasási és interpretációs stratégiák megtanulása által szakmailag képzett egyénekké váljanak. A strukturalista irodalomtudományi iskola csatolható ide leginkább.

Utilitarista elv jellemzi a posztmodern irodalomtanítási paradigmát olyan értelemben, hogy azoknak a képességeknek a fejlesztésén van a hangsúly, amelyek elengedhetetlenek a tanulók társadalomban való gyakorlati boldogulásának szempontjából. A tanítási-tanulási

folyamatok alapelveit gyakran globális-gazdasági irányok határozzák meg. Az interpretációban a befogadónak és a befogadási aktus folyamán megteremtődő jelentésnek van a legnagyobb szerepe. Az irodalomtudományi diszkurzusok közül a hermeneutika áll hozzá közel, de ebben az esetben nem olyan egyértelmű módon, mint ahogy azt az előző két paradigmánál láthattuk. A recepcióesztétikának, a dekonstrukciónak és a kultúraelméletek mentén kibontakozó különféle diszkurzusoknak is jelentős szerepe lehet.

A dolgozat komparatív fejezete négy ország irodalomtanítási rendszerét vizsgálta: *Anglia, Amerikai Egyesült Államok, Németország és Ausztria.*

Oktatásszervezési szempontból az angol oktatási rendszer a leginkább centralizált, hiszen van nemzeti curriculum (The National Curriculum in England), amelynek tartalmi irányelvei érvényesek az állami fenntartású iskolák körében. A német és az osztrák rendszer bizonyos mértékig szabadabbnak tekinthető, bár ebben a két országban is van egy-egy alapvető oktatásszabályozó dokumentum (német: *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*; osztrák: *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen*), amelyek a leglényegesebb területek mentén alapvető standardokat határoznak meg, azonban az egyes tartományok teljes önállósággal bírnak. Oktatásirányítási szempontból az *Amerikai Egyesült Államok* a legkevésbé centralizált, bár itt is van olyan dokumentum, amely úgynevezett – követhető – magstandardokat (*core standards*) határoz meg (*English Language Arts Standards*). Az államok, a nagyobb városok vagy akár a megyék is önállóan dönthetnek a tananyagról, a tanítás legfontosabb irányvonalairól.

Összevetve ezeket a rendszereket hazánk oktatási rendszerével azt látjuk, hogy mind a négy országban egyfajta pragmatikus irányelv vezérli az oktatási folyamatok alapvető struktúráit. Az egyik legfőbb cél a kompetenciafejlesztés, a tanulók társadalmi és munkaerőpiaci boldogulásának elősegítése. Fontosnak tartom kiemelni, hogy a komparatív vizsgálat során is igyekeztem mindvégig objektív maradni, vagyis nem fogalmaztam meg értékítéletet valamely rendszer mellett vagy ellen, hiszen mindez túlzottan is leegyszerűsített volna, csökkentené a tudományosság és az objektivitás lehetőségét.

A komparatív elemzést követően négy nagy területet határoztam meg (tanulásszervezés, műértelmezés, kortárs irodalom és tananyag-elrendezés), amelyekről azt gondolom, hogy az irodalompedagógia tekintetében megkerülhetetlenek. A kutatás empirikus része is főként ezeket a területeket járta körül.

A vizsgálat empirikus szakaszának bemutatása előtt számba vettem a nézet (*belief*) fogalmának különböző értelmezéseit, majd kutatásomra vonatkoztatva operacionalizáltam a fogalmat. Eszerint a nézeteknek egyfajta ambivalens jellege van, egyrészt olyan szubjektív

képződménynek, hiedelemnek tekinthetők, amelyek az új információk befogadása vagy cselekvéseink megvalósítása szempontjából valamiféle szűrőként funkcionálnak. Másrészt a nézetek kognitív töltetűek is, ilyen szempontból pedig a tudáshoz közelítenek. Tehát egyfajta pszichikai komponensként értelmezhetők (Falus, 2001).

Az empirikus vizsgálat első szakaszában fontosnak tartottam a 2020-as *Nemzeti alaptanterv* kvalitatív elemzését annak érdekében, hogy feltárássra kerüljön az a belső filozófia és azok a keretek, amelyek országosan befolyásolják a magyartanítást, így pedig a pedagógusok lehetőségeit is meghatározzák. Azt látjuk, hogy a *Nat* komoly kettősséget mutat az első, bevezetőként és alapvetésként funkcionáló rész, illetve a magyartanítás alapelveit meghatározó rész kapcsán. Ugyanis az egységesség és differenciálás, a módszertani alapelvek, a tanulási környezet, az egyénre szabott tanulási lehetőségek és a képességkibontakoztatás tekintetében szinte kizárólag olyan fogalmakkal operál, amelyek egy modern oktatási struktúra kiépülésének az irányába mutatnak. A magyar nyelv- és irodalom tantárgy tekintetében is találkozunk ilyen fogalmakkal, alapelvekkel, azonban több az olyan motívum, amelyek egy hagyományosabb diszkurzussal, az irodalomtanítási paradigmák szempontjából pedig sok helyütt a premodernnel rokoníthatók. Mindez nem a paradigmák harmonikus keveredésének tekinthető, hanem sokkal inkább a különböző narratívák feloldhatatlan ellentétét sugallja.

Szintén kvalitatív tartalomelemzés révén valósítottam meg a fogalomtérképek és az interjúk elemzését. A fogalomtérképek kapcsán egyrészt a pedagógusok által kiemelt fogalmakra, másrészt az *Bókay*-féle (2006) irodalomtanítási paradigmákra, harmadrészt pedig egy holisztikus megközelítésre helyeztem a hangsúlyt. Összességében elmondható, hogy a magyartanárok többségében olyan fogalmakat jelenítettek meg a térképeken, amelyek mindenképpen biztatók az irodalompedagógia jövőbeni fejlődési lehetőségének szempontjából, az irodalomtanítási paradigmák tekintetében pedig leginkább a posztmodernbe illeszkedtek a motívumok.

A fogalomtérképeket és az interjúkat összevetve tapasztalunk különbségeket. Úgy érezhetjük, a fogalomtérképek sok esetben vágyakat és ideákat tükröznek, míg az interjúk sokkal inkább kötődnek a valósághoz, az adatok sokkal inkább értelmezhetők a valóság reprezentánsaiként. Ugyanis az interjúkban teljes mértékben előjöttek azok a problémák, amelyekkel a tanároknak a mindennapokban a magyarórákon meg kell küzdeniük, mint például a motiváció és az olvasás hiánya, az idővel való versenyfutás és a tananyagmennyiség túlsúlya. Illetve ebben az esetben már többször előkerültek az oktatásszabályozó dokumentumok és az érettségi kategóriái is, amelyek sokkal inkább irányítják a tényleges valóságot, mint azok az

innovációs elgondolások, amelyek a legtöbb esetben egyelőre csupán a vágyak szintjén artikulálódnak.

A kutatást a kérdőíves vizsgálat zárta. A pedagógusok tanítási gyakorlatában a tanulószervezés tanár- és tanulóközpontú irányzatai, valamint az alkalmazott módszerek tekintetében inkább a tanárközpontú irányzatok dominálnak. Ez leginkább a kommunikáció kapcsán jelenik meg, ugyanis ebben mindenképpen a tanári dominanciát tartják a leginkább fontosnak, illetve lényegesnek tartják egy osztálytermi szabályrendszer lefektetését is. Szemléletükben fontos az, hogy a tanulók az órán elhangzó fogalmakat minél pontosabban megjegyezzék, azokat bizonyos helyzetekben fel tudják idézni. Úgy gondolják, a jól irányzott, jól előkészített tanári kérdéseknek meghatározó szerepük van az elérni kívánt nevelési-oktatási célok szempontjából. Mindemellett a válaszok a tanulási folyamat aktív jellege, az osztályteremben megszerzett tudás osztálytermen kívüli alkalmazása, valamint a tanórai feladatok tapasztalati és provokatív, tehát nem sablonszerű jellege mellett is hitet tesznek.

A műértelmezés kapcsán a pedagógusok a műalkotás elsődlegességét tartották a leginkább fontosnak, az interpretációt elsősorban a szövegstruktúrák szintjeinek feltárásban látták. Mindez a modern irodalomtanítási paradigma felé mutat. A premodern irodalomtanítási paradigma motívumai a kultikus szerzők életpályájának az interpretációból való elhagyhatatlansága és a tanulók erkölcsi fejlesztése szempontjából voltak a leginkább relevánsak. Kimondottan sok posztmodern elem is súlyozottan volt jelen a nézetekben, például a befogadói vélemény fontossága az elemzéskor, a tanulók előzetes tudásának kiemelése, a popkultúra és az élményszerűség szükségessége.

A pedagógusok kortárs irodalomhoz való kötődése alapvetően pozitívnak bizonyult. Úgy gondolták, a kortárs irodalom szorosan összefügg az olvasóvá neveléssel, illetve a kortárs művek által is lehetőség van a tanulók erkölcsi fejlesztésére. Ugyanakkor a legtöbben nem ismerik alaposan a kortárs szerzőket, több segédanyagra lenne szükségük ahhoz, hogy egy-egy művet feldolgozzanak a tanórákon.

A magyartanárok egyöntetűen elégedetlenségüket fejezték ki az aktuális tananyag-elrendezéssel kapcsolatban, de a kronologikus elrendezés megbontásának lehetősége a többség számára már bizonytalanságot okozott. Ugyancsak egységes volt álláspontjuk a tananyagmennyiség túlzó voltát illetően. A rohamtempó miatt a tantárgy lényegének háttérbe szorulását tapasztalják.

Összességében azt láthatjuk, hogy a rendszerváltást követő bő három évtized alatt az irodalomtanítás mentén számos új narratíva körvonalazódott. Ezek a narratívák egytől-egyig hasznosnak bizonyultak, hiszen hozzájárultak a tantárgy körül kialakuló szakmai diszkurzus

felelősödéséhez, így kiterjedtebben és mélyebben tudtuk megismerni annak belső filozófiáját és gyakorlati oldalát is. Ezek a beszédmódok pedig már a pedagógusok nézeteiben is megmutatkoznak.

A hipotézisek igazolása vagy elvetése

H₁ = ✓

H₁: A magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek alapja egy kevert modell, amelynek középpontjában a modern irodalomtanítási paradigma áll, de a nézetek részben a premodern, részben a posztmodern irodalomtanítási paradigma irányába is elbillennek.

A magyartanárok irodalomtanítási nézeteinek alapja valóban egy kevert modell, amelyben a modern paradigma elemei domináns módon vannak jelen, ugyanakkor ezt jelentős mértékben befolyásolja az, hogy a műértelmezések sokszor alárendelődnek az érettségire való felkészülés folyamatának. A tanárok lényegesnek tartják azt, hogy a diákok olyan szövegértelmezési technikákkal ismerkedjenek meg, amelyek birtokában meg tudnak felelni az érettségi követelményeinek. A premodern irodalomtanítási paradigma és a posztmodern irodalomtanítási paradigma elemei közül inkább a posztmodern diszkurzus elemei jelentkeznek, ugyanakkor ezek inkább a vágyak szintjén vannak jelen, a magyarórákon való jelenlétüket sok esetben akadályozzák az irodalomtanítás szabályozók által meghatározott keretei. A premodern elemek jelenléte pedig ugyanezen keretek szempontjából bizonyos esetekben szükségszerű.

H₂ = ✓

H₂: A pedagógusokra leginkább ható irodalomelméleti iskolák közül a legmeghatározóbb a strukturalizmus.

A magyartanárok nézeteire a leginkább ható irodalomtudományi iskola a strukturalizmus, legtöbbször a szövegközpontú műértelmezéseket részesítik előnyben, de a szövegen felül a befogadónak is komoly jelentőséget tulajdonítanak. A műértelmezések esetében a pedagógusok nagyon sokszor gondolkodnak jelentésrétegekben, illetve jól bevált szempontrendszerben. Az érettséginek és a *Nemzeti alaptantervnek* jelentős befolyása van.

H₃ = ✓

H₃: A tanulásszervezési formák közül a középiskolai magyartanárok legfőképp a frontális tanulásszervezést preferálják, nézeteikben a tanárközpontú modellek a legmeghatározóbbak.

A magyartanárok többsége frontális tanulásszervezési formában gondolkodik, a tanulásszervezés középpontjába a pedagógust helyezik. Ugyanakkor – sok esetben itt is szintén csak vágyként – többségében pozitív módon jelennek meg nézeteikben a tanulóközpontú formák, ám ezek rendszeres alkalmazása sok tényező függvénye (osztály összetétele, tananyag, tanórák típusa, *Nemzeti alaptanterv* stb.).

H₄ = ✓

H₄: A középiskolai magyartanárok többsége elutasítja a tananyag kronológiai elvű elrendezésének kizárólagosságát.

A tanárok jelentős része nem ért egyet a kronológiai elvű tananyag-elrendezés kizárólagosságával, úgy gondolják, a tananyag mennyiségi túlsúlya és a kronológia sokszor eltávolítja a tanulókat az irodalomtól.

H₅ = ✓

H₅: Az irodalomtanárok fontosnak tartják a klasszikus, a közoktatás kánonjában erőteljesen rögzült irodalmi művek tanórai jelenlétét, ugyanakkor nem idegenkednek a kortárs irodalomtól sem.

A magyartanárok jelentős része lényegesnek gondolja azt, hogy az olvasóvá nevelés érdekében több kortárs irodalom jelenjen meg a tanórákon. Emellett a klasszikus műalkotások jelenlétét is fontosnak tartják, de az élményszerűség megteremtése végett sokan hagynának ki kanonikus alkotásokat a tananyagból, illetve a klasszikus alkotásokat a kortársakkal együtt tanítanák.

H₆ = ✗

H₆: A vizsgált irodalomtanárok jelentős része saját interpretációját helyezi előtérbe az iskolai gyakorlatban.

Az irodalomtanárok a műértelmezések folyamán leginkább a tanulókat, vagyis a befogadókat helyezik előtérbe. Legtöbben elutasítják az abszolutizálható jelentés problémakörét. Bizonyos osztályokban a passzivitás miatt ugyanakkor előtérbe kerülnek a tanári vélemények. Az

értelmezésben saját interpretációjukon felül többen támaszkodnak a tankönyvre, illetve egyéb értelmezésekre.

H₇ = ✓

H₇: A magyartanárok körében jelen vannak az irodalomtanítás azon legfontosabb irányvonalai, amelyek a rendszerváltást követő évtizedekben körvonalazódtak Magyarországon.

A magyartanárok fogalmi rendszerében abszolút jelen vannak azok az irodalomtanítással kapcsolatos fogalmak, amelyek az utóbbi három évtizedben meghatározták az irodalomtanítás szakmai narratíváit.

Felhasznált irodalom

- Abádi Nagy Zoltán (1997): A humán tudományok válságának kérdése a felsőoktatás-menedzsment szemszögéből. In: Péter Ágnes, Sarbu Aladár és Szalay Krisztina (szerk.): *Éhe a szónak – Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen*, Eötvös József Kiadó, Budapest. 210–226.
- Adamikné Jászó Anna (1996): Az olvasó és a szöveg. *Új Pedagógiai Szemle*. **1996/3.**, 10–16.
- Alanazi, A. (2016): A Critical Review of Constructivist Theory and the Emergence of Constructionism. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*. **2016/2**, 1–8.
- Alexander Bernát (1907): A művészet és a modern élet. *Néptanítók Lapja*. **1907/49.**, 3–6.
- Applebee, A. N. (1974): *Tradition and Reform in the Teaching of English: a History*.
Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED097703.pdf> (2020. 09. 08.)
- Applebee, A. N. (1993): *Literature in the Secondary School: Studies of Curriculum and Instruction in the United States*.
Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357370.pdf> (2020. 09. 08.)
- Aragon, D. A. (2020): IM Development for Literary Criticism and Teaching of Literature: Classroom Experience. *Globus Journal of Progressive Education*. **2020/10.**, 40–48.
- Arató László (1997): Felvonók az elefántcsonttoronyhoz. In: Péter Ágnes, Sarbu Aladár és Szalay Krisztina (szerk.): *Éhe a szónak – Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen*, Eötvös József Kiadó, Budapest. 262–267.
- Arató László (2006): Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 144–160.
- Arató László (2013): Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton. *Könyv és Nevelés*. **2013/4.**, 89–98.
- Arató László (2014): Ady az iskolában – Recepciós apályban és dagályban. *Iskolakultúra*. **2014/3.**, 3–16.
- Arató László (2016): Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett. *Könyv és Nevelés*. 2016/2.
Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/vedobeszed-a-ponyvairodalom-mellett> (2021. 09. 06.)
- Arató László és Pála Károly (2005): *A szöveg vonzásában I*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

- Arató László és Pála Károly (2014): *A szöveg vonzásában II.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Arisztotelész (1994): *Poétika.* Sarkadi János (ford.), Kossuth Kiadó, Budapest.
- Bacsó Béla (1997): A humán tudományok válsága: szempontok a problémához. In: Péter Ágnes, Sarbu Aladár és Szalay Krisztina (szerk.): *Éhe a szónak – Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen,* Eötvös József Kiadó, Budapest. 204–209.
- Ballér Endre (1973): Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle.* **1973**/7–8., 644–658.
- Balogh Gergő (2017): Gondolkodás és beszéd, írás és olvasás kultúrtechnikái a magyar népiskolai oktatásban, 1869-1925. *Irodalomtörténet.* **2017**/2., 252–276.
- Balogh Gergő (2019): Átlépni a múlt határain? Az el nem jövő jövő alakzata Ady Endrénél. *Alföld.* **2019**/12., 109–117.
- Barátné Hajdu Ágnes (2014a): Diákok olvasási szokásai két szegedi középiskolában. *Könyv és Nevelés.* **2014**/3.
Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/diakok-olvasasi-szokasai-ket-szegedi-kozepiskolaban> (2021. 10. 28.)
- Barátné Hajdu Ágnes (2014b): Diákok olvasási szokásai két szegedi középiskolában II. *Könyv és Nevelés.* **2014**/4.
Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/diakok-olvasasi-szokasai-ket-szegedi-kozepiskolaban-0> (2021. 10. 28.)
- Bárdos József (2020): Az irodalomtanítás kudarcainak okairól. *Könyv és Nevelés.* **2020**/2., 41–53.
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Báthory Zoltán (1989): Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle.* **1989**/12., 1162–1173.
- Bednancs Gábor és Bengi László (2002): In rebus mediorem – Amikor az írástudó McLuhant olvas. *Prae.* **2002**/1–2.
Letöltés: <http://magyar-irodalom.elte.hu/prae/pr/200206/11.html> (2021. 11. 22.)
- Bencsik Vilmos (1999): Az olvasás alkonya? *Fordulópont.* **1999**/2–3., 5–12.

- Bikics Gabriella (2011): Sztenderdek és pályaalakalmasság a németországi pedagógusképzésben. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakalmasság – Kompetenciák – Sztenderdek*, Líceum Kiadó, Eger. 181–206.
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. McKay, New York.
- Bloom, B. S. (1976): *Human Characteristics and School Learning*. McGraw-Hill Book Co., New York.
- Bodrogi Ferenc Máté (2016): A fesztivalizáció paradigmája: reflektált élményközpontúság. In: Bodrogi Ferenc Máté (szerk.): *Élményközpontú irodalomtanítás – kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*, Savaria University Press, Szombathely. 45–81.
- Bókay Antal (1997): Posztmodern alternatíva a kultúra és az irodalom olvasásában. Humán műveltség, nyelv, posztmodern. In: Péter Ágnes, Sarbu Aladár és Szalay Krisztina (szerk.): *Éhe a szónak – Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen*, Eötvös József Kiadó, Budapest. 188–203.
- Bókay Antal (2002): Posztkultúra és irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. **2002/11.**, 79–86.
- Bókay Antal (2006a): *Bevezetés az irodalomtudományba*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bókay Antal (2006b): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 29–42.
- Borsheim-Black, C., Macaluso, M. és Petrone, R. (2014): Critical Literature Pedagogy. Teaching Canonical Literature for Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. **2014/2.**, 123–133.
- Borsheim-Black, C. (2015): „It’s Pretty Much White”: Challenges and Opportunities of an Antiracist Approach to Literature Instruction in a Multilayered White Context. *Research in the Teaching of English*. **2015/5.**, 407–429.
- Brown, A. és Campione, J. (1994): *Guided Discovery in a Community of Learners*. MIT Press, Cambridge.
- Bruns, C. V. (2011): *Why Literature? The Value of Literary Reading and What It Means for Teaching*. Continuum, New York.
- Bujdosóné Dani Erzsébet (2012): Neumann kontra Gutenberg-galaxis? Különös tekintettel a generációs olvasási szokásokra. *Könyv és Nevelés*. **2012/4.**, 48–59.

- Burián Albert (1903): A magyar nép olvasmányairól. *Néptanítók Lapja*. **1903/17.**, 1–2.
- Bús Enikő (2013): A probléma-alapú tanítás/tanulás alkalmazása humán tantárgyak területén. *Iskolakultúra*. **2013/11.**, 34–43.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledges. In: Calfee, R. és Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*, MacMillan, New York. 709–725.
- Cermik, H., Dogan, B., Yldirim, K. és Ates, S. (2021): The Effects of Literature Circles Experiences on Primary School Students Attitudes towards Reading. *International Journal of Eurasian Education and Culture*. **2021/6.**, 88–148.
- Creswell, J. és Plano, C. (2011): *Mixed Methods Research*. Sage, Thousand Oaks.
- Creswell, J. (2012): *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education, New Jersey.
- Cronin, M. K. (2014): The Common Core of Literacy and Literature. *The English Journal*. **2014/4.**, 46–52.
- Czeizer Zoltán (2002): A digitális forradalom és a magyar oktatás. *Educatio*. **2002/4.**, 623–628.
- Csapó Benő és B. Németh Mária (1995): Mit tudnak tanulóink az általános és a középiskola végén? *Új Pedagógiai Szemle*. **1995/8.**, 3–11.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*. **2000/3.**, 343–366.
- Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*. **2015/7–8.**, 4–17.
- Csapó Benő (2016): A tanárképzés és az oktatás fejlesztésének tudományos háttere. *Iskolakultúra*. **2016/2.**, 3–18.
- Csapó Benő és Kárpáti Andrea (2002): Műveltség az ezredforduló után – Az oktatás fejlesztésének feladatai. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*, Osiris Kiadó, Budapest. 299–313.
- Csíkos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*. **2012/1.**, 3–13.

- Csoma Gyula (2004): A kívánatos műveltség dilemmái a közoktatásban. *Educatio*. **2004/2.**, 247–266.
- De Gerando Antonia (1892): A leányok irodalmi tanításáról. *Magyar Pedagógia*. **1892/3.**, 291–296.
- Eisemann György (2007): Modernitás, nyelv, szimbólum. In: Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *A magyar irodalom története II.*, Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
Leöltés:
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_542_04_A_magyar_irodalom_tortenetei_2/ch53.html#Modernit_s (2020. 04. 19.)
- Éliás Balázs (2000): A paradigmaváltás dilemmái a középfokú magyartanításban. *Iskolakultúra*. **2000/10.**, 46–49.
- Elif, K. és Ayhan, K. (2013): Student's Attitudes towards Literature Use and Its Effects on Vocabulary Learning. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. **2013/5.**, 156–166.
- Elish-Piper, L., Wold, L. S. és Schwingendorf, K. (2014): Scaffolding High School Students' Reading of Complex Reading Texts Using Linked Text Sets. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. **2014/7.**, 566–574.
- Eveyik-Aydin, E., Kurt, G. és Mede, E. (2009): Exploring the Relationship between Teacher Beliefs and Styles on Classroom Management in Relation to Actual Teaching Practices: a Case Study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. **2009/1.**, 612–617.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. **2001/2.**, 21–28.
- Falus Iván (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*. **2002/6–7.**, 76–80.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. **2004/3.**, 359–374.
- Fenyő D. György (2000): Az irodalomtanítás állapotáról. Beszélő. **2000/6.**
Letöltés: <http://beszelo.c3.hu/cikkek/az-irodalomtanitas-allapotarol> (2021. 11. 22.)
- Frank Tibor (1997): A kultúra válsága vagy a válság kultúrája? In: Péter Ágnes, Sarbu Aladár és Szalay Krisztina (szerk.): *Éhe a szónak – Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen*, Eötvös József Kiadó, Budapest. 7.
- Fűzfa Balázs (2016): Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: Bodrogi Ferenc Máté (szerk.): *Élményközpontú irodalomtanítás – kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*, Savaria University Press, Szombathely. 9–43.

- Gabnai Katalin (2015): *Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Gatbonton, E. (1999): Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge. *The Modern Language Journal*. **1999/1.**, 35–50.
- G. Gődény Andrea (2014): Az olvasók birodalma. Az olvasóvá nevelés jelenkori esélyei és lehetőségei. *Könyv és Nevelés*. **2014/1.**, 32–41.
- Ghazali, S., N. (2008): Learner Background and Their Attitudes towards Studying Literature. *Malaysian Journal of ELT Research*. **2008/4.**, 1–17.
- Glaserfeld, E. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London.
- Golnhofér Erzsébet és M. Nádasi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*. **1981/3.**, 305–310.
- Golnhofér Erzsébet (2012): Olvasmányélmények – Olvasás és pályaválasztás. *Könyv és Nevelés*. **2012/4.**, 60–67.
- Gombos Márta (é. n.): *Az irodalomtanítás szemléleti változása*.
Letöltés: <https://docplayer.hu/23417524-Gombos-marta-az-irodalomtanitas-szemleleti-valtozasa.html> (2021. 11. 22.)
- Gombos Péter (2015): Még egyszer a digitális bennszülöttek olvasási szokásairól. *Új Pedagógiai Szemle*. 2015/7–8.
Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/meg-egyszer-a-digitalis-bennszulottek-olvasasi-szokasairol> (2021. 11. 02.)
- Gombos Péter, Hevérné Kanyó Andrea és Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje. 10-18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*. **2015/1-2.**, 52–66.
- Gombos Péter, Tóth Máté és Péterfi Rita (2019): Hogyan és mit olvas a digitális generáció – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. *Könyv és Nevelés*. **2019/3-4.**, 12–50.
- Goodman, J. (1988): Constructing a Practical Philosophy of Teaching. *Teaching and Teacher Education*. **1988/2.**, 121–136.
- Gordon Győri János (2006): Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 100–112.

- Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány: Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és Nevelés*. **2009/2**.
Letöltés: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj_0902.htm (2021. 07. 20.)
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Grendel Lajos (2008): Magyar líra és epika a 20. században. *Irodalmi Szemle*. **2008/2**.
Letöltés: <https://irodalmiszemle.sk/2008/02/grendel-lajos-ma%C2%ADgyar-li%C2%ADra-es-epi%C2%ADka-a-20-sza%C2%ADzad%C2%ADban-20/> (2020. 05. 19.)
- Grossman, P. és Wilson, L. (1989): Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. In: Reynolds, M. C. (szerk.): *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Pergamon Press, Oxford. 23–36.
- Halász Ferencz (1901): Népoktatás és gyakorlati élet. *Néptanítók Lapja*. **1901/3.**, 1–4.
- Hauptmeier, H. és Rusch, G. (1993): Tapasztalás és tudomány. Gondolatok a tapasztalás konstruktivista teóriájához. Újlaki Tibor (ford.), *Helikon*. **1993/1.**, 23–33.
- Herczeg Ákos (2019): Egy irodalmi vezérszerep genealógiája. *Alföld*. **2019/3.**, 54–91.
- Herédi Rebeka (2018): A japán oktatási rendszer gyökerei, sajátosságai. In: K. Nagy Emese és Simándi Szilvia (szerk.): *Sokszínű neveléstudomány*. Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból, Líceum Kiadó, Eger. 21–30.
- H. Nagy Péter (2002): Ady újrakomponálása az ezredvégen. In: H. Nagy Péter (szerk.): *Ady-értelmezések*, Iskolakultúra, Pécs. 140–179.
- Horváth Zsuzsa (1997): Szövegek és olvasók – Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In: Budai Ágnes, Mátrai Zsuzsa, Horánszky Nándor, Tompa Klára, Horváth Zsuzsanna, ... és Vidor Péter (szerk.): *Monitor 95' – A tanulók tudásának felmérése*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 105–201
- Hoy, A. W., Davis, H. és Pape, S. J. (2006): Teacher Knowledge and Beliefs. In: Alexander, P. A. és Winnie, P. H. (szerk.): *Handbook of Educational Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey. 715–737.
- Ishikida, M. Y. (2005): *Japanese Education in the 21st Century*. iUniverse, New York.
- Iuga-Gombos Márta (2019): A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata. *Magiszter*. **2019/1.**, 3–15.

- Jauss, H., R. (1999): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Jókai Mór (1896): A költő joga. *Néptanítók Lapja*. **1896/21.**, 8–11.
- Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*. **2014/2.**, 67–89.
- Juhay Antal (1902): Új eszmék az ifjúság művészi nevelése érdekében. *Néptanítók Lapja*. **1902/1.**, 11–13.
- Kamarás István (1996): A magyarországi irodalomolvasás alakulása a politikai rendszerváltás után. *Könyvtári Figyelő*. **1996/2.**, 227–234.
- Kamarás István (2005): *Olvasásügy*. Iskolakultúra, Pécs.
- Kapanadze, D. Ü. (2018): The Effect of Using Discourse Analysis Method in Improving Cognitive Affective Skills in Language and Literature Teaching. *European Journal of Education Studies*. **2018/4.**, 92–107.
- Kaposi Károly (1913): Szent László mondái. *Néptanítók Lapja*. **1913/31.**, 7–10.
- Kardos Melinda (2018): A tanári nézetrendszer, az osztálytermi interakciók és a tanulói motivációs rendszer összefüggései.
Letöltés: https://ppk.elte.hu/file/KardosMelinda_disszertacio.pdf (2019. 02. 03.)
- Kelemen-Molitorisz Anikó (2009): Szakközépiskolás tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése a MARSÍ-kérdőívvel. *Magyar Pedagógia*. **2009/3.**, 287–313.
- Keményfy Katalin (1899): A művészi érzék fejlesztése a népiskolában. *Néptanítók Lapja*. **1899/17. sz.**, 6–8.
- Kenyeres Zoltán (1998): *Ady Endre*. Korona Kiadó, Budapest.
- Kerekes Pál és Kiszl Péter (2014): „Műszálás” olvasás – mérlegen a nyomtatott és az elektronikus szöveg. *Könyv és Nevelés*. **2014/4.**, 8–16.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. és Clark, R. E. (2006): Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-based, Experiential and Inquiri-based Teaching. *Educational Psychologist*. **2006/2.**, 75–86.
- Kispál Dániel (2018): Pedagógusok Németországban. Jegyzetek a német tanárképzésről és tanári tevékenységrendszeréről. In: Kicsák Lóránt (szerk.): *Érték-rend – Válogatás a*

Kepes György Szakkollégium tagjainak tudományos és művészeti alkotásaiból, Líceum Kiadó, Eger. 65–78.

Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In: Kuser Judit (szerk.): *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae*, Líceum Kiadó, Eger, 21–30.

Kispál Dániel (2020): Az irodalomtanítás etikai és esztétika dimenziói Magyarországon a 20. század elején. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp – 2020: Tanulmányok a csoportos tanulásszervezés pedagógiai gyakorlatairól*, Magánkiadás, Békéscsaba. 31–40.

Kispál Dániel (2020b): Magyartanár szakos hallgatók irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata. In: Pelesz Nelli (szerk.): *Művelődés, műveltség, minőség*, Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, Szeged. 99–110.

Kispál Dániel (2021): Az irodalomtanítás válasza a humán tudományok válságára. Alkalmazott drámapedagógia a klasszikus alkotások tanításában. In: Körömi Gabriella, Kuser Judit és Verók Attila (szerk.): *Dulce et utile – Tanulmányok Pintér Márta Zsuzsanna 60. születésnapjára*, Líceum Kiadó, Eger. 111–120.

Kispál Dániel (2021b): „Skizofrén állapot.” Gondolatok Kuser Judit „Eltört a kis tükör” – Szubjektum, nyelv, emlékezet Vajda János, Czóbel Minka és Kosztolányi Dezső műveiben c. könyve kapcsán. *Debreceni Szemle*. **2021/3.**, 335–339.

Kispál Dániel (2022): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivisták elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kuser Judit (szerk.): *Irodalom és kanonizáció – Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*, Líceum Kiadó, Eger. 11–22.

Kiss László (2009): A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára. *Iskolakultúra*. **2009/5–6.**, 113–121.

Kocsis Mihály (2000): Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. *Iskolakultúra*. **2000/8.**, 3–13.

Kojanitz László (2019): Mennyire nyitottak a pedagógusok új módszertani megoldások alkalmazására? *Új Pedagógiai Szemle*. **2019/7–8.**

Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/mennyire-nyitottak-a-pedagogusok-uj-modszertani-megoldasok-alkalmazasara> (2021. 07. 02.)

Koltay Tibor (2016): Néhány adalék a digitális olvasás témaköréhez. *Könyv és Nevelés*. **2016/3.**, 7–15.

- Kóródi Kitti, Jagodics Balázs és Szabó Éva (2020): Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában. *Iskolakultúra*. **2020/10.**, 38–52.
- Kovács Dezsőné (1907): Petőfi a népiskolában. *Néptanítók Lapja*. **1907/36.**, 2–4.
- Köcséné Szabó Ildikó (2004): A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. *Pedagógusképzés*. **2004/2.**, 45–54.
- Kuhn, T. S. (1984): A tudományos forradalmak szerkezete. Bíró Dániel (ford.), Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kulcsár Szabó Ernő (1998): Az „én” utópiája és létesülése – Ady Endre avagy egy hatástörténeti metalepszis nyomában”. *Irodalomtörténet*, **1998/3.**, 364–384.
- Kulcsár Szabó Ernő (2006): Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéséről. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 43–50.
- Kusper Judit (2015a): *A csillagok fényezése: Emlékezet és narratíva Gárdonyi Géza műveiben*. Líceum Kiadó, Eger.
- Kusper Judit (2015b): Emlékezet, hely, kultusz. Gárdonyi Géza és a receptív emlékezet: Kísérlet az Egri csillagok és Az én falum újraolvasására. In: Bednaries Gábor és Kusper Judit (szerk.): *Mesterkönyvek faggatása: Tanulmányok Gárdonyi Géza és Bródy Sándor művészetéről*, Ráció Kiadó, Budapest. 61–79.
- Kusper Judit (2019): „Eltört a kis tükör” – Szubjektum, nyelv, emlékezet Vajda János, Czóbel Minka és Kosztolányi Dezső műveiben. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Lőrincz Csongor (2002): A retorika temporalitása. In: H. Nagy Péter (szerk.): *Ady-értelmezések*, Iskolakultúra, Pécs. 119–133.
- Majors, Y., Ortlieb E. és Puechner, S. D. (2017): Justice at the Gate? Negotiating Tensions between Critical Literacy and „Cultur of Power” Pedagogies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. **2017/3.**, 327–330.
- Málnai Mihály (1892): Irodalmi oktatás a népiskolában. *Magyar Pedagógia*. **1892/1.**, 10–13.
- Mansoor, F. és Sharvenaz, K. (2013): The Effect of Applying Critical Thinking Techniques on Student’s Attitudes towards Literature. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. **2013/1.**, 80–84.

- Margócsy István (1997): Magyar nyelv és/vagy irodalom?. In: Péter Ágnes (szerk.): *Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 71–86.
- Margócsy István (2019): Hogyan működik, s mi végre az irodalmi kultusz? *Alföld*. **2019/3.**, 34–44.
- Markusic, J. és Sabljic, J. (2019): Problem-based Teaching of Literature. *Journal of Education and Training Studies*. **2019/4.**, 20–29.
- Martin, N. K., Yin, Z. és Baldwin, B. (1998): Construct Validation of the Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory. *The Journal of Classroom Interaction*. **1998/2.**, 6–15.
- Martos Ágostné (1915a): Esztétika a tanításban. *Néptanítók Lapja*. **1915/22.**, 4–6.
- Martos Ágostné (1915b): Esztétika a tanításban II. *Néptanítók Lapja*. **1915/23.**, 4–5.
- Maurer Mihály (1913): Prózai olvasmánytárgyalás. *Néptanítók Lapja*. **1913/32.**, 5–9.
- McCrocklin, S. és Slater, T. (2016): Learning to Use Systematic Functional Linguistics to Teach Literary Analysis: Views on the Effectiveness of a Short Professional Development Workshop. In: Oliveira, L. és Shoffner, M. (szerk.): *Teaching English Language Arts to english language learners*, Palgrave Macmillan, London. 193–214.
- McCrocklin, S. és Slater, T. (2017): A Model for Teaching Literary Analysis Using Systemic Functional Grammar. *Texas Journal of Literacy Education*. **2017/1.**, 81–96.
- Mohácsy Károly (2005): *Irodalom 11*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Molnár Gábor Tamás (2015a): *A figyelem művészete. Bevezetés az irodalmi művek értelmezésébe*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Molnár Gábor Tamás (2015b): Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában. Vitairat – Füzfa Balázs Mentés másként című könyve kapcsán. In: Antalné Szabó Ágnes, Laczkó Krisztina és Raátz Judit (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 163–175.
- Molnár Gábor Tamás (2015c): Szövegértés és irodalomértés a magyarórán – egy Kosztolányi-vers példáján. *Iskolakultúra*. **2015/7–8.**, 47–54.

- Molnár Gábor Tamás (2020): Egy novella komplex megközelítése: szoros olvasás és kontextusteremtő értelmezés: (William H. Gass: Rovarok rendje). *Studia Litteraria*. **2020/3–4.**, 217–230.
- Molnár Mária (1896): A költészet befolyása a valláserkölcsi nevelésre. *Néptanítók Lapja*. **1896/36.**, 3–4.
- Moreno, R. (2004): Decreasing Cognitive Load in Novice Students: Effects of Explanatory Versus Corrective Feedback in Discovery-based Multimedia. *Instructional Science*. **2004/1.**, 99–113.
- Mosdóssy Imre (1899): Esztetika a népiskolában. *Néptanítók Lapja*. **1899/42.**, 3–4.
- N. A. (1901): Új idők, új eszmék, új törekvések. *Néptanítók Lapja*. **1901/2.**, 1–2.
- Nagy Attila (1994): Hol terem a jó olvasó? – Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeiről. *Magyar Pedagógia*. **1994/3–4.**, 231–251.
- Nagy Péter Tibor (2004): Tananyagcsökkentés és társadalompolitika. *Educatio*. **2004/2.**, 279–283.
- Nahalka István (1997a): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra*. **1997/2.**, 21–33.
- Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron II. *Iskolakultúra*. **1997/3.**, 22–40.
- Nahalka István (1997c): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron III. *Iskolakultúra*. **1997/4.**, 3–20.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nishino, T. (2012): Modeling teacher beliefs and practices in context: A multimethods approach. *The Modern Language Journal*. **2012/3.**, 380–399.
- Novák Mihály (1903): Az erkölcsi nevelés anyaga. *Néptanítók Lapja*. **1903/15.**, 3–5.
- Odorics Ferenc (1993): A konstruktivista irodalomtudomány. *Helikon*. **1993/1.**, 3–12.
- Orbán Gyöngyi (2007): A nem-értés tapasztalatának jelentősége az irodalom-értésben. *Könyv és Nevelés*. **2007/3.**
 Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-nem-ertes-tapasztalatanak-jelentosege-az-irodalom-ertesben> (2022. 06. 03.)

- Orbán Gyöngyi (2009): A hermeneutika helye az irodalomtanításban. *Könyv és Nevelés*. **2009/1.**
Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/ugyanugy-mint-eddig> (2022. 06. 03.)
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. **1992/3.**, 307–332.
- Pethóné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv – Az irodalomkönyv 9–12. és az irodalomtankönyv a szakközépiskolák számára 9–12. című tankönyvcsaládhoz*. Korona Kiadó, Budapest.
- Pethóné Nagy Csilla (2016): *Irodalom 11*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Pinczésné Palásthy Ildikó (2003): *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Purves, A., C. (1991): Literature. Educational Programs. In: Lewy, A. (szerk.): *International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, Oxford. 649–657.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*, MacMillan, New York. 102–119.
- Ritter, J. T. és Hancock, D. R. (2007): Exploring the Relationship between Certification Sources, Experience Levels and Classroom Management Orientations of Classroom Teachers. *Teaching and Teacher Education*. **2007/7.**, 1206–1216.
- Rubie-Davis, C. M. (2012): Teacher Beliefs, Teacher Characteristics and School Contextual Factors: What Are the Relationships? *British Journal of Educational Psychology*. **2012/2.**, 270–288.
- Rusch, G. (1993): Mit kínál a kognícióelmélet az irodalomtudomány számára? Hárs Endre (ford.), *Helikon*. **1993/1.**, 41–52.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2004): Kultúra az iskolában (jegyzet). *Educatio*. **2004/2.**, 284–288.

- Schlosz Lajos (1905): Az esztétikai nevelés az új Tantervben. *Néptanítók Lapja*. **1905**/41., 4–5.
- Schmidt, S. J. (1993a): A világunk – és ez minden. Hárs Endre (ford.), *Helikon*. **1993**/1., 13–22.
- Schmidt, S. J. (1993b): Nyelv, gondolkodás és kommunikáció a konstruktivista modellben. Sziij Ferenc (ford.) *Helikon*. **1993**/1., 34–40.
- Schüttler Tamás (2005): Örömkereső civilizáció. *Új Pedagógiai Szemle*. **2005**/7–8.
Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/oromkereso-civilizacio>
(2022. 06. 03.)
- Sipos Andor (1902): Irodalomismertetés a népiskolában. *Néptanítók Lapja*. **1902**/51., 8–10.
- Sipos Lajos (2002): Új törekvések a humán tárgyak tanításában. *Iskolakultúra*. **2002**/2., 80–86.
- Sipos Lajos (2003): Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon. In: Sipos Lajos (szerk.): *Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*, Pont Kiadó, Budapest. 5–61.
- Sipos Lajos (2006): Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 16–27.
- Somogyi Géza (1913): Világmozgalmak a nevelésben. *Néptanítók Lapja*. **1913**/23., 1–2.
- Szentesi Zsolt (2008): *A műértelmezés alapfogalmai*. Líceum Kiadó, Eger.
- Szirák Péter (1998): Kanonizációs stratégiák, történeti konstrukciók az Ady-recepcióban. *Literatura*. **1998**/2., 173–181.
- Takács Viola (2001): Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia*. **2001**/3., 301–318.
- Teslár Ákos (2006): Tankönyvi példa – Ady-képek irodalomtankönyveinkben. *Literaura*. **2006**/4., 346–378.
- Thomas, M. (2013): Teachers’ Beliefs about Classroom Teaching – Teachers’ Knowledge and Teaching Approaches. *Social and Behavioral Sciences*. **2013**/10., 31–39.
- Török Lajos: A hang és a titok. In: H. Nagy Péter (szerk.): *Ady-értelmezések*, Iskolakultúra, Pécs. 52–62.

- Urhegyi Alajos (1914): A költeménytárgyalás módja. *Néptanítók Lapja*. **1914/15.**, 7–10.
- Vajliczky Emánuel (1914): Esztétikai ízlés és nevelés. *Néptanítók Lapja*. **1914/25.**, 3–5.
- Vass Mátyás (1902): A mese és a képzelet szereplése a nevelésben. *Néptanítók Lapja*. **1902/17.**, 6–9.
- Verloop, N. J., Van Driel, J. és Meijer, P. (2001): Teacher Knowledge and the Knowledge Base on Teaching. *International Journal of Education Research*. **2001/5.**, 444–461.
- Vincze Tamás (2018): Németh László tanáreszménye. *Iskolakultúra*. **2018/7.**, 80–100.
- Zétényi Ágnes (1998): A hatékony tanár. *Iskolakultúra*. **1998/10.**, 68–74.
- Zsolnay Anikó (2009): Értékek és értékpreferenciák az európai és magyar közoktatásban. *Iskolakultúra*. **2009/10.**, 3–12.

Elektronikus források

Bayerischer Lehrplan

Letöltés: http://www.isb.bayern.de/download/13223/05lp_d_10_m.pdf (2021. 11. 12.)

Berlin und Brandenburg – Rahmenlehrpläne (Jahrgangsstufen 1–10)

Letöltés: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf (2021. 11. 12.)

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (2003)

Letöltés: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (2021. 11. 12.)

Bremen Rahmenplan (2000) – Sekundarstufe II., Berufliche Schulen

Letöltés: <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich-ii-berufsbildend-15316> (2021. 11. 12.)

Bundesrecht Konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen

Letöltés: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (2021. 11. 12.)

English Language Arts Appendix A: Research Supporting Key Elements of the Standards.
Glossary of Key Terms.

Letöltés: http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf (2021. 11. 12.)

English Language Arts Appendix B: Text Exemplars and Sample Performance Tasks

Letöltés: http://www.corestandards.org/assets/Appendix_B.pdf (2021. 11. 12.)

English Language Arts Appendix C: Samples of Student Writing

Letöltés: http://www.corestandards.org/assets/Appendix_C.pdf (2021. 11. 12.)

English Language Arts Standards

Letöltés: <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/> (2021. 11. 12.)

National Curriculum in England: English Programmes of Study – The Statutory Programmes of Study and Attainment Targets for English at Key Stages 1 to 4 (2013)

Letöltés: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study> (2021. 11. 12.)

Nemzeti alaptanterv (2020). *Magyar Közlöny*. **2020**/17., 293–446.

Letöltés:

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2020. 02. 03.)

The American Curriculum (Although the Better Name Would Be '50 States 50 Curricula')

Letöltés: <https://www.goodschoolsguide.co.uk/international/curricula-and-exams/american-curriculum> (2021. 11. 12.)

The National Curriculum in England – Key Stages 3 and 4 Framework Document (2014)

Letöltés:

https://dera.ioe.ac.uk/20510/1/SECONDARY_national_curriculum_FINAL_140714.pdf (2021. 11. 12.)

Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre (2019)

Letöltés:

https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/thueringer_bildungsplan_18_dasnetz.pdf (2021. 11. 12.)

Übersicht Lehrpläne (2021) – Bildungspläne/Lehrpläne der Länder im Internet

Letöltés: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-lehrplaene.html> (2021. 11. 12.)

Ábrák jegyzéke

1. ábra: Modern és hagyományos oktatási struktúrák
2. ábra: A Nemzeti alaptanterv kapcsán megfogalmazott főkódok
3. ábra: Az oktatás modern kontextusa
4. ábra: A hagyományos oktatási struktúra hierarchiája
5. ábra: A modern oktatási struktúra hierarchiája
6. ábra: A műismeret mátrixa
7. ábra: A műismeret összefüggései az alkódokkal
8. ábra: A műismeret összefüggései a műalkotások alapján
9. ábra: A pedagógusok által kiemelt fogalmak
10. ábra: Az irodalomtanítási paradigmák erősségi szintje
11. ábra: A műértelmezés összefüggése az alkódokkal
12. ábra: A tanár összefüggése az alkódokkal
13. ábra: Az olvasás összefüggése az alkódokkal
14. ábra: A pályakezdés nehézségeinek, a motivációnak és a felsőoktatási tapasztalatoknak az összefüggése az alkódokkal
15. ábra: A módszerek, a tanulásszervezés és az IKT összefüggése az alkódokkal
16. ábra: A műértelmezési célok és a műértelmezés összefüggése az alkódokkal
17. ábra: A kortárs irodalom és a tananyagelrendezés összefüggése az alkódokkal
18. ábra: Az interjúalanyok pozitív megnyilvánulásai a volt magyartanárok tekintetében
19. ábra: Pozitív kontextusban említett művek és alkotók
20. ábra: Negatív kontextusban említett művek és alkotók I.
21. ábra: Negatív kontextusban említett művek és alkotók II.
22. ábra: A tanulásszervezés és alkódjai
23. ábra: A műelemzés és alkódjai
24. ábra: A kortárs irodalom és alkódjai
25. ábra: A tananyag-elrendezés és alkódjai

Táblázatok jegyzéke




































1. táblázat: A kérdőív megbízhatósági mutatója
2. táblázat: A válaszadók nemek szerinti megoszlása
3. táblázat: A tanulóknak biztosított szabadság negatív hatása a tanulási eredményességre
4. táblázat: A legfontosabb szerzők életpályájának ismerete a műértelmezés tekintetében
5. táblázat: A popkulturális elemek jelenlétének fontossága
6. táblázat: A műértelmezések társadalmi hasznosságának fontossága
7. táblázat: Az olvasás fontossága – akár az esztétikai csökkentértékűség fényében is
8. táblázat: A kronológiai elv szerinti tananyag-elrendezés kizárólagossága

Diagramok jegyzéke

1. diagram: A válaszadók eloszlása középiskolatípus alapján
2. diagram: A középiskolák fenntartói
3. diagram: Településtípus szerinti eloszlás
4. diagram: A válaszadók megyék szerinti eloszlása
5. diagram: A válaszadók pályán eltöltött ideje
6. diagram: Felsőoktatási intézmények szerinti eloszlás
7. diagram: A tanulók intellektuális fejlődésének fontossága
8. diagram: A tanulók személyiségfejlődésének fontossága
9. diagram: Passzív diákszerep
10. diagram: Aktív diákszerep
11. diagram: A diákok autonómiájának és szabad választási lehetőségeinek a megteremtése
12. diagram: Az osztálytermi szabályok fontossága
13. diagram: A tanári énhatékonyság
14. diagram: Legjelentősebb szerzők életpályájának ismerete a műalkotások kapcsán
15. diagram: A szövegszintek vizsgálatának fontossága
16. diagram: A műelemzés játékként való értelmezése
17. diagram: A tanulók által megismert elemzési technikák alkalmazásának fontossága
18. diagram: A kortárs irodalom tanításban betöltött arányának növelése
19. diagram: Az adott időszakban sokak által olvasott művek tanításának fontossága
20. diagram: A tanulók olvasási hajlandóságának fontossága a szépirodalommal szemben
21. diagram: A kortárs irodalom ismeretének hiánya
22. diagram: Segédanyagok szükségessége a kortárs irodalom tanításához
23. diagram: A tananyag-elrendezéssel való elégedettség
24. diagram: A tananyagmennyiséggel kapcsolatos elégedetlenség
25. diagram: A tananyagmennyiség miatt az órák lényegének háttérbe szorulása

Mellékletek

1. melléklet: A Nemzeti alaptanterv kódjai








Code System	NATElemzés	SUM
▼  hagyományos oktatási struktúra	■	60
▼  magyar nyelv és irodalom	■	55
 alapelvek, célok	■	36
 célok	■	13
 harmadik képzési szakasz	■	5
 irodalmi kultúra, irodalmi ismeret	■	1
 alapvetés	■	5
▼  modern oktatási struktúra	■	108
 egységesség és differenciálás, módok	■	31
 tanulási környezet	■	15
 egyénre szabott tanulási lehetőségek	■	12
 képességkibontakoztatás	■	8
▼  magyar nyelv és irodalom	■	41
 alapelvek, célok	■	19
 célok	■	13
 harmadik képzési szakasz	■	8
 irodalmi kultúra, irodalmi ismeret	■	3
 paradoxon	■	6
▼  műismeret	■	189
▼  életművek	■	10
 20. századi	■	5
 19. századi	■	5
▼  portrék	■	11
 18. század előtti	■	3
 18-19. századi	■	2
 19. századi	■	1
 20. századi	■	5
▼  metszetek	■	14
 19. század előtti	■	1
 20. századi	■	13
▼  szemelvények	■	31
 18. század előtti	■	15
 18-19. századi	■	5
 19. századi	■	4
 20. századi	■	7

▼ ☉ világirodalom	■	46
☉ antik	■	12
☉ középkor és reneszánsz	■	8
☉ 16-18. századi	■	6
☉ 19. századi	■	12
☉ 20. századi	■	8
▼ ☉ színház- és drámatörténet	■	12
☉ antik	■	1
☉ Shakespeare	■	1
☉ klasszicista	■	1
☉ 19. századi	■	4
☉ 20. századi	■	5
▼ ☉ kötelező olvasmányok	■	30
▼ ☉ magyar irodalom	■	18
☉ 19. század előtti	■	3
☉ 19. századi	■	10
☉ 20. századi	■	5
▼ ☉ világirodalom	■	12
☉ 19. század előtti	■	8
☉ 19. századi	■	3
☉ 20. századi	■	1
▼ ☉ memoriterek	■	37
▼ ☉ magyar irodalom	■	34
☉ 19. század előtti	■	10
☉ 19. századi	■	12
☉ 20. századi	■	12
▼ ☉ világirodalom	■	3
☉ antik	■	3
☉ műismeret (szerzők és alkotók)	■	189
Σ SUM	■	1266
		1266

2. melléklet: A fogalomtérképek kódrendszere I.

Code System	Fogalomtérképek	SUM
kompetenciák	■	1
kompetenciafejlesztés	■	1
műközpontúság	■	1
irodalomelméleti alapfogalmak	■	1
elméleti tudás	■	1
élményközpontúság	■	1
fogalmazási készség fejlesztése	■	1
szövegértés	■	1
élmény	■	1
módszertan	■	2
követelmények	■	1
tanár	■	1
embermesék	■	1
az irodalomtanítás tárgya	■	1
élet	■	1
nyelv	■	1
művészettörténet	■	1
élményszerűség	■	1
tananyag	■	1
kompetenciák fejlesztése	■	1
továbbképzések	■	1
könyvek	■	1
IKT	■	2
alkotók	■	1
célok	■	1
a mű háttere	■	1
életvitel	■	1
szövegelemzés	■	1
szöveg	■	2
művészet	■	2
Σ SUM	34	34

3. melléklet: A fogalomtérképek kódrendszere II.

Code System	Fogalomtérképek	SUM
 premodern irodalomtanítás		28
 modern irodalomtanítás		28
 posztmodern irodalomtanítás		34
 SUM	90	90

4. melléklet: A fogalomtérképek kódrendszere III.

Code System	Fogalomtérképek	SUM
☞ kultúráközvetítés	■	13
☞ erkölcsi perspektíva	■	11
☞ esztétikai perspektíva	■	5
▼ ☞ tanár	■	22
▼ ☞ szakmaiság	■	6
☞ szaktudás	■	4
☞ módszertan	■	3
☞ facilitátor	■	8
☞ hagyományos tanárkép	■	9
▼ ☞ tanuló	■	32
☞ képesség és tudás	■	7
☞ individuum	■	20
☞ negatív megjegyzések	■	5
☞ tanár-diák viszony	■	6
▼ ☞ műértelmezés	■	21
☞ szerző	■	6
☞ műalkotás	■	11
☞ befogadó	■	9
☞ negatív megjegyzések	■	2
☞ elváráshorizont	■	10
▼ ☞ olvasás	■	28
☞ befogadó	■	7
☞ olvasmánytípusok	■	10
☞ negatív megjegyzések	■	5
☞ egyéb	■	2
☞ tanulási folyamat	■	15
▼ ☞ módszerek, technikák, tanulásszervezés	■	30
☞ módszer	■	11
☞ IKT, online felületek	■	10
☞ tanulásszervezés	■	5
☞ tananyag	■	15
☞ tantárgyi koncentráció	■	9
☞ medialitás	■	13
☞ iskolán kívüli tevékenység	■	3

▼	📌 célok		30
	📌 hagyományos		4
	📌 praktikumorientált		21
	📌 individuum		5
	📌 nyelv		10
	Σ SUM		443

5. melléklet: Az interjúk kódrendszere

Code System	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	SUM
pályán eltöltött idő													12
> motiváció a pályaválasztásban													26
> felsőoktatás													30
> a pályakezdés nehézségei													21
> tanulásszervezés													18
> módszerek													32
IKT													6
az irodalomtanítás nehézségei													20
> műelemzés													40
> műértelmezési célok													18
segédanyagok a műelemzéshez													16
> tananyag-elrendezés													32
> kortárs irodalom													32
> magyartanárok hatása													30
> tökéletes irodalomóra													31
> digitális oktatás													26
szerzők és művek (pozitív)													13
szerzők és művek (negatív)													31
Σ SUM	32	22	38	30	26	36	32	43	43	43	49	40	434

6. melléklet: A kérdőív hosszú válaszainak kódrendszere

Code System	Kérdőív_hosszú-válaszok	SUM
▼ tanulásszervezés		0
kooperatív tanulásszervezés	■	1
osztályfüggő	■	4
tananyagfüggő	■	5
tanár	■	8
diák	■	5
iskolatípusok	■	1
▼ műelemzés		0
Nemzeti alaptanterv	■	1
érettségi	■	4
befogadó	■	2
irodalomelmélet	■	1
alkotásfüggő	■	8
osztályfüggő	■	5
klasszikusok	■	4
műértelmezési stratégiák	■	1
iskola utáni évek	■	1
▼ kortárs irodalom		0
színvonal	■	2
befogadó	■	1
időhiány	■	1
osztályfüggő	■	2
kronológia	■	4
tankönyvcsaládok	■	1
klasszikus és kortárs	■	11

▼ <input checked="" type="checkbox"/> tananyag-elrendezés		0
<input checked="" type="checkbox"/> műnemek szerinti megközelítés		1
<input checked="" type="checkbox"/> élménypedagógia		1
<input checked="" type="checkbox"/> epochális oktatás		1
<input checked="" type="checkbox"/> projektoktatás		1
<input checked="" type="checkbox"/> tankönyvek		3
<input checked="" type="checkbox"/> rendszerszerűség		1
<input checked="" type="checkbox"/> Nemzeti alaptanterv		2
<input checked="" type="checkbox"/> tanítás téma szerint		5
<input checked="" type="checkbox"/> tanítás poétikai fókuszok szerint		2
<input checked="" type="checkbox"/> kronológia		2
<input checked="" type="checkbox"/> osztályfüggő		1
<input checked="" type="checkbox"/> tananyag		4
<input checked="" type="checkbox"/> érettségi		1
<input checked="" type="checkbox"/> világirodalom		1
Σ SUM	99	99

7. melléklet: Interjúkérdések

I. Részegység

1. Mennyi ideje van a pályán?
2. Mi az, ami miatt annak idején a magyartanár szakot választotta?
3. Ha visszaemlékszik a felsőoktatási képzésre, milyen élményei vannak az irodalomtanításra való felkészítés kapcsán?
4. Amikor elkezdett tanítani, az irodalomtanítás kapcsán adódtak-e nehézségei, s ha igen, mely területeken?

II. Részegység

1. Melyek azok a tanulószervezési formák, amelyeket leginkább alkalmaz? Miért éppen ezeket?
2. Vannak-e olyan módszerek, technikák, amiket az irodalomtanítás során előnyben részesít, rendszeresen alkalmaz?
3. Tapasztalatai szerint melyek az irodalomoktatás azon területei, amelyek a legnagyobb nehézséget okozzák a tanulók számára?
4. Ha a műértelmezésre koncentrálnak, van-e olyan bevált technikája, amit szívesen alkalmaz?
5. Melyek a legfőbb célok, amiket a műértelmezés során el kíván érni?
6. Használ-e valamilyen segédanyagot a műelemzésekre való felkészüléshez?

III. Részegység

1. Mi a véleménye a jelenlegi tananyag-elrendezésről?
2. A tananyag-elrendezés kapcsán vannak-e ötletei, hogy a mostani helyett mi az, ami működhetne?
3. Fontosnak tartja-e a kortárs irodalom jelenlétét az oktatásban? Ha igen, miért? Ha nem, miért?
4. Van-e esetleg valamilyen kiemelendő tapasztalata valamely kortárs irodalmi szöveg tanítását illetően?
5. Tapasztalatai alapján tudna-e kiemelni olyan alkotót, illetve olyan irodalom alkotást, amellyel a gyerekek nehezen boldogulnak?

IV. Részegység

1. Szívesen emlékszik-e vissza általános és középiskolai magyartanáraitra?
2. Vannak-e olyan fogások, technikák, módszerek, meghatározó szemléletek, amelyek volt magyartanárára voltak jellemzőek, Ön pedig alkalmazza?
3. Hogyan képzel el egy tökéletes irodalomórát?
4. A járványhelyzet miatti digitális átállásnak volt-e valamilyen kézzelfogható, nyomatékos hozadéka az Ön irodalomtanítási szemléletét illetően?

8. melléklet: Kérdőív

Középiskolában tanító magyartanárok irodalomtanítási nézeteinek vizsgálata

Kedves Kollégák!

Kispál Dániel vagyok, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje és az egyetem Irodalomtudományi Tanszékének oktatója. Doktori disszertációm középpontjában a középiskolai magyartanárok irodalomtanítási nézetei állnak (tanulásszervezéshez, műértelmezéshez, kortárs irodalomhoz és a tananyag elrendezéséhez kapcsolódó attitűdök), jelen kutatás legfőbb célja ezen beállítódások feltárása, ezek alapján pedig hazánk irodalomtanítási rendszerének alaposabb megismerése.

A kérdőív összeállításában az eddigi tudományos munkákon, illetve a gyakorlati tapasztalatokon felül azokra a fogalomtérképekre és interjúkra is támaszkodtam, amelyeket a kutatás előző fázisaiban készítettem magyartanárokkal.

A kérdőív természetesen anonim, öt szakaszból áll, a bevezető szakaszt a fentebb már említett négy területre fókuszáló rész követi, a kitöltéshez szükséges idő körülbelül 10-15 perc.

Köszönöm, hogy a kitöltéssel segíti munkámat, illetve ezáltal hozzájárul hazánk irodalomtanítási rendszerének és a magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek mélyebb feltárásához.

Tisztelettel:
Kispál Dániel

*Kötelező

1. Mi a neme? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Nő
 Férfi

2. Milyen típusú középiskolában tanít? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Gimnázium
- Szakközépiskola
- Szakgimnázium
- Szakiskola
- Technikum
- Szakképző

3. Milyen fenntartású az iskola, amelyben tanít? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Állami
- Egyházi
- Alapítványi
- Egyéb

4. Mi a település jellege, ahol az iskola található? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Főváros
- Megyeszékhely
- Nagyváros
- Kisváros
- Falu
- Egyéb

5. Melyik megyében található az iskola? *

6. Mennyi ideje van a pályán? (Kérem, válaszát évre kerekítve adja meg, elég, ha * csupán a számot írja le! Például, ha 6 és fél éve tanít, annyit írjon: 7)

7. Melyik főiskolán/egyetemen szerezte magyartanári végzettségét? (nem kötelező)

Tanulásszervezés

Ebben a szakaszban a tanulásszervezéssel kapcsolatos állításokat fog olvasni. Kérem, az alábbi skálán jelölje, hogy milyen mértékben ért egyet az állításokkal! A skálán az egyes jelenti azt, hogy egyáltalán nem ért vele egyet, az ötös pedig azt, hogy teljes mértékben egyetért az adott kijelentéssel.

8. A későbbi sikerek elérése érdekében a veleszületett adottságoknak alapvető * szerepük van.

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

9. Tanulás során az a fontos, hogy a tanuló minél több elméleti ismeretet * sajátítson el.

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

10. Fontos, hogy a diák pontosan sajátítsa el az elméleti ismeretet, hogy a jövőben pontosan fel tudja azt idézni. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

11. Fontos az, hogy a diák tudjon kapcsolatot teremteni egyfelől a tanultak között, másfelől a tanultak és az osztálytermen kívüli dolgok között. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

12. Az oktatás során az egyén intellektuális fejlődése a legfontosabb. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

13. Az oktatás során a legfontosabb a tanulók személyiségének fejlődése/fejlesztése. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

14. A tanár a legfontosabb információforrás a diákok számára az oktatási folyamatban. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

15. Az órán a diáknak az a szerepe, hogy az elhangzott információkat meghallgassa és megjegyezze. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

16. A diáknak saját erőfeszítése árán kell rájönnie arra, hogyan kell az új információkat feldolgozni. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

17. A tanulási folyamat során olyan feladatokat kell adni a diákoknak, amelyek jól érthetők, egy megoldási modell szerint megoldhatók. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

18. A tanulási folyamat során olyan feladatokat kell adni a diákoknak, melyek a tapasztalatra alapozottak, provokatívak, nem tartalmaznak világos, modellszerű megoldási módokat. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

19. A tanár által közvetített ismereteket jól meghatározott kérdések előkészítésével lehet hatékonyan közvetíteni a tanulók számára. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

20. Az ismeretek hatékony elsajátításának folyamatát a tanulók kérdései határozzák meg. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

21. A tanórán a tanárnak irányítania kell a tanár-diák kommunikációt. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

22. A tanórán a tanárnak bátorítania kell a diákok egymás közötti kommunikációját. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

23. A tanulónak biztosított szabadság az óra keretén belül nem vezet eredményes tanuláshoz, ezért fontos, hogy a tanár kontroll alatt tartsa az osztálytermi folyamatokat. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

24. A tanórán fontos a tanuló önállóságát szem előtt tartani, ezért a tanárnak nyitottnak kell lennie arra, hogy az osztálytermi folyamatok irányítását a diák is átvegye/ az osztálytermi folyamatok feletti kontrollt a tanár átadja a diáknak. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

25. A tanórán a tanárnak olyan információt kell a diákoknak közölni, amelyek alaposan előkészítettek, előre feldolgozottak és készen összeállítottak. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

26. A tanórán a tanárnak olyan információkkal kell dolgoznia, amelyek inkább nyersanyagok, és a diákoknak kell azt összerendezni tudásuk konstruálása érdekében. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

27. A tanárnak jutalmaznia kell a diákok jó megnyilvánulásait és büntetnie a rosszakat. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

28. A tanárnak kontroll alatt kell tartania az osztálytermi munkát. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

29. A tanárnak és a tanulóknak közösen kell felelősséget vállalniuk az osztálytermi folyamatok alakulásában. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

30. A tanulási folyamat sikeressége érdekében fontos a tanulóknak megfelelő szintű, de kihívást biztosító feladatot adni. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

31. Fontos az autonómiát és a szabad választást biztosító lehetőségek megteremtése a diákok számára az osztályterem keretein belül. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

32. Segíti a tanulást az osztályteremben, ha a tanárok nagy hangsúlyt fektetnek a követendő osztálytermi szabályokra és eljárásokra. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

33. Hatékonyan értékelem saját képességeimet a sikeres tanulási folyamat megvalósításában. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

34. Amennyiben hozzáfűzne még valamilyen véleményt ehhez a szakaszhoz, az alábbiakban teheti meg. (Nem kötelező!)

Műelemzés

Ebben a szakaszban a műelemzéssel kapcsolatos állításokat fog olvasni. Kérem, az alábbi skálán jelölje, hogy milyen mértékben ért egyet az állításokkal! A skálán az egyes jelenti azt, hogy egyáltalán nem ért vele egyet, az ötös pedig azt, hogy teljes mértékben egyetért az adott kijelentéssel.

35. Egy műalkotás értelmezhetetlen keletkezésének történeti kontextusa nélkül. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

36. Az elemzésben fontos szerepet játszanak a szerző életútjának kitüntetett pontjai. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

37. A műalkotások elemzésekor lényeges szempont, hogy a szerző miket akart *
sugallni az alkotási folyamat során.

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

38. A műelemzés megkezdése előtt a tanulókkal ismertetni kell az alkotás *
létrejöttének történeti-kulturális kontextusát és a szerzői életpályát.

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

39. Legjelentősebb szerzőink esetében a tanulóknak muszáj tisztában lenniük *
az alkotói életpályával a műelemzés megkezdése előtt.

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

40. A szerzői életpálya és a műalkotás keletkezési körülményeinek *
megismerése a műelemzés részét képezi.

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

41. Egy elemzésben a műalkotásnak kell központi pozícióban lennie. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

42. Minden műalkotás esetében létezik egy legjobb jelentés, amely felé az elemzésnek tartania kell. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

43. A művek elemzésekor jól bevált módszereket, technikákat alkalmazok. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

44. Fontosabb az, amit a műalkotás "mondani akar", mint az egyéni tanulói vélemény. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

45. Egy elemzés akkor a legjobb, ha megvizsgáljuk a szöveg különböző szintjeit. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

46. Műelemzéskor fontos a tanulók előzetes tudása. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

47. A tanulók véleménye a legfontosabb a műalkotások elemzésekor. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

48. Fontos, hogy a tanulóknak élményszerű legyen a műelemzés. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

49. Lényeges, hogy az órán valamilyen formában jelen legyenek a popkultúrának az elemei, amelyek a diákokat körülveszik. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

50. Egy műalkotás önmagában, olvasó nélkül nem jelent semmit. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

51. Egy műalkotás csak több másik műalkotás kontextusában értelmezhető. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

52. A műelemzés olyan, mint egy játék. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

53. Egy szövegnek annyiféle jelentése és annyiféle értelme van, ahány olvasója. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

54. Egy műelemzés legfőbb célja, hogy a tanulók erkölcsileg fejlődjenek. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

55. A műelemzéseknek hozzá kell segíteniük a tanulókat ahhoz, hogy a nemzeti és az egyetemes kultúrát jobban megértsék. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

56. A műelemzések fő célja, hogy a tanulók közvetve vagy közvetlenül olyan elemzési technikákkal ismerkedjenek meg, amelyeket később alkalmazni tudnak majd. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

57. A műelemzéseknek olyan készségeket kell fejleszteniük, amelyeknek van valamilyen társadalmi hasznosságuk. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

58. Egy-egy műelemzés során támaszkodom a tankönyvre. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

59. Egy-egy műelemzés során kizárólag a saját értelmezésekre támaszkodom. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

60. Egy-egy műelemzés során a tanulók véleménye számomra a legfontosabb. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

61. Egy-egy műelemzés során támaszkodom valamilyen általam ismert értelmezésre az adott műalkotásról. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

62. Fontos, hogy a műelemzések során a tanulókkal felülvizsgáljuk a korábbi értelmezéseket. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

63. A műelemzések alkalmával a legfontosabb, hogy a tanulók saját magukat is jobban megismerjék a folyamat során. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

64. Lényeges, hogy a tanulók a műelemzések alkalmával saját érzéseikről, tapasztalataikról is beszélni tudjanak. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

65. Mindenképpen szükséges tanári magyarázat ahhoz, hogy a tanulók megértsék az adott művet. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

66. Amennyiben hozzáfűzne még valamilyen véleményt ehhez a szakaszhoz, az alábbiakban teheti meg. (Nem kötelező!)

Kortárs
irodalom

Ebben a szakaszban a kortárs irodalommal kapcsolatos állításokat fog olvasni. Kérem, az alábbi skálán jelölje, hogy milyen mértékben ért egyet az állításokkal! A skálán az egyes jelenti azt, hogy egyáltalán nem ért vele egyet, az ötös pedig azt, hogy teljes mértékben egyetért az adott kijelentéssel.

67. Manapság már nem élnek olyan nagy és jelentős írók, mint régen. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

68. A kortárs irodalomban nincsenek meg azok az értékek, mint a klasszikus művekben. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

69. A klasszikusok jobban meg vannak írva, mint a kortárs művek. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

70. Fontos, hogy a kortárs irodalom jelenjen meg a tanórákon. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

71. A kortárs irodalmi művek sokszor érthetetlenek. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

72. Szívesen vinnék be olyan műveket is az órákra, amikben jelen vannak a a popkultúra elemei. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

73. Nem tanítanám azt a művet, amiben sok a trágár kifejezés. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

74. A kortárs irodalom segíthet a tanulóknak az olvasás megszeretésében. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

75. A kortárs irodalom segíthet a klasszikus művek értelmezésében. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

76. Erkölcsi szempontból a klasszikus művek által lehet a legjobban nevelni a tanulókat. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

77. Általános iskolában nem kellene klasszikus alkotásokkal foglalkozni. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

78. Olyan műveket is tanítani kellene, amelyeket az adott időszakban a tanulók közül nagyon sokan olvasnak, még akkor is, ha nem szépirodalomról van szó. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

79. Néhány klasszikust ki kellene venni a tananyagból. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

80. A tanulók a kortárs irodalom által csak butábbak lesznek. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

81. Mindegy, hogy mit olvasnak a diákok, a lényeg, hogy olvassanak. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

82. A mostaninál sokkal nagyobb arányban kellene kortárs irodalmat tanítani. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

83. Több segédanyagra lenne szükség a kortárs irodalom tanításához. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

84. Úgy gondolom, nem ismerem elég jól a kortárs irodalmat. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

85. Csak néhány kortárs szerzőt ismerek. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

86. Nagyon jól ismerem a legfontosabb kortárs szerzőket. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

87. Tizenkettedik osztályban eljutunk a kortárs szerzőkig. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

88. Szoktam bevinni kortárs szövegeket az órákra. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

89. Amennyiben hozzáfűzne még valamilyen véleményt ehhez a szakaszhoz, az alábbiakban teheti meg. (Nem kötelező!)

Tananyag-
elrendezés

Ebben a szakaszban a tananyag-elrendezéssel kapcsolatos állításokat fog olvasni. Kérem, az alábbi skálán jelölje, hogy milyen mértékben ért egyet az állításokkal! A skálán az egyes jelenti azt, hogy egyáltalán nem ért vele egyet, az ötös pedig azt, hogy teljes mértékben egyetért az adott kijelentéssel.

90. Elégedett vagyok a tananyag felépítésével, elrendezésével. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

91. Az irodalomtanításnak együtt kell haladnia a történelem tanításával. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

92. Az irodalomtanításban számomra fontos szerepe van a kronológiának. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

93. Az irodalomtanítás számomra elképzelhetetlen a tananyag szerveződésének kronológiai elve nélkül. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

94. Elégedett vagyok az irodalomtankönyvek szerkezeti felépítésével. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

95. Több világirodalmat kellene tanítani. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

96. Leginkább csak magyar irodalmat kellene tanítani. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

97. Nagyon soknak gondolom a tananyag jelenlegi mennyiségét. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

98. A tananyagmennyiség miatt sokszor háttérbe szorul az órák lényege. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben egyetértek

99. Amennyiben hozzáfűzne még valamilyen véleményt ehhez a szakaszhoz, az alábbiakban teheti meg. (Nem kötelező!)

Ezt a tartalmat nem a Google hozta létre, és nem is hagyta azt jóvá.

Google Űrlapok