

**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

Herédi Rebeka

**Az irodalomtanításról alkotott pedagógusnézetek hatása az olvasási szokásokra és az irodalom tantárggyal kapcsolatos vélekedésekre középiskolások körében**

Doktori (PhD) értekezés

**Témavezetők:**

Dr. Kusper Judit, dr. habil, egyetemi docens

Eger, 2023

## Köszönetnyilvánítás

Ez a dolgozat nem jöhetett volna létre néhány ember segítségével nélkül. Elsőként szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Kúspér Juditnak – aki 2012 óta figyelemmel kíséri munkámat –, hogy szakmai fejlődésemet egyengette, tanácsaival segítette a dolgozat formálódását.

Köszönettel tartozom a Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóinak, akik meglátásaikkal, véleményükkel formálták a kutatás teoretikus és empirikus keretét. Hálás vagyok a kutatásba bevont irodalomtanároknak és tanulóknak, akik segítettek kialakítani a dolgozat empirikus fejezetét.

Köszönöm a családomnak, leginkább anyának, hogy mindenben támogatott. Köszönöm a férjemnek, Kispál Dánielnek, hogy mindig mellettem állt, és azt, hogy szakmai, érzelmi szinten is segítette a munkámat.

## Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	6
<b>Elméleti keret.....</b>	<b>8</b>
<b>I. Oktatás a 21. században .....</b>	<b>8</b>
I.1. Változás és újítás a világban, változás és újítás az oktatásban.....	8
I.1.1. Innováció, kreativitás, gazdaság, társadalom .....	8
I.1.2. Hagyomány és újítás a közoktatásban.....	11
I.2. Képességfejlesztés a 21. században és az osztályteremben .....	16
I.2.1. Innovation Strategy for Education and Training projekt és a Partnership for 21st Century Learning oktatással kapcsolatos koncepciói.....	16
I.2.2. Milyen oktatás segíti elő a 21. századi képességek kibontakoztatását? .....	18
I.2.3. Képességfejlesztés az osztálytermi gyakorlatban .....	19
I.2.4. Egy konkrét képesség-kibontakoztatás és képességfejlesztés elméleti megközelítései: a tanórai kreativitás kibontakozási formái .....	22
<b>II. Az oktatás szerephálója .....</b>	<b>30</b>
II.1. A tanári kompetenciamodell: sztenderd, életpálya, minősítés, elvárásrendszer .....	32
II.2. Tanárszerepek .....	35
<b>III. Irodalomtanítás .....</b>	<b>38</b>
III.1. Az irodalomtanítás céljai, fejlesztési területei .....	38
III.2. A tananyag-elrendezés motívumai .....	43
III.3. A tanárszerep elvárásai irodalomórán: tanulásszervezés, behaviorista, konstruktivista és szocio-konstruktivista megközelítés.....	45
III.4. Irodalomtudomány, irodalomtanítás.....	48
III.5. Az irodalomtanítás megújulási kísérletének néhány példája.....	51
III.6. Tanulásszervezés az oktatásban és irodalomórán.....	53
III.7. Tradicionális és konstruktivista tanulási környezet.....	62
<b>IV. Olvasás, kötelező olvasmány és kánon .....</b>	<b>67</b>
IV.1. Az olvasás fogalmi kerete .....	67
IV.2. Könyv, olvasástechnikai forradalmak, olvasásmódok .....	68
IV.3. Reading literacy, olvasási cél, idő, forrás.....	69
IV.4. Az olvasás pozíciója az internet világában .....	71
IV.5. Olvasási szokások, hazai eredmények .....	75
IV.6. A kötelező olvasmány fogalma .....	78
IV.7. A kötelező olvasmányok és az irodalomtanítás céljainak egybefonódása .....	79
IV.8. A kánon és a kultusz problematikája az irodalomtanításban: az Ady-életmű.....	82
IV.8.1. Problémafelvetések .....	83
IV.8.2. Az irodalomtanítás múltja és a kultikus szerzők értelmezésének viszonya .....	87
IV.8.3. A kronológia, kánon, kultusz, műértelmezés .....	88

V. Nemzeti alaptanterv.....	92
V.1. Tantervek rövid alakulástörténete .....	92
V.2. A <i>Nemzeti alaptanterv</i> evolúciója az irodalomtanítás tükrében: 1995-2020.....	94
V.2.1. <i>Nemzeti alaptanterv</i> , 1995 .....	95
V.2.2. <i>Nemzeti alaptanterv</i> , 2003 .....	99
V.2.3. <i>Nemzeti alaptanterv</i> , 2007 .....	103
V.2.4. <i>Nemzeti alaptanterv</i> , 2012 .....	104
V.2.5. <i>Nemzeti alaptanterv</i> , 2020 .....	107
VI. Pedagógusnézet .....	112
VI.1. Néhány pedagógusnézet-kutatás ismertetése .....	112
VI.2. Társadalmi igények, változások és a nézetrendszerek viszonya .....	115
VI.3. Pedagógiai gyakorlat változása: pedagógusnézet és tanulásszervezés.....	117
<b>Empirikus kutatás</b> .....	119
VII. Mintavétel, kutatási problémák, hipotézisek .....	119
VII.1. A kutatási problémák .....	120
VII.2. A kutatás hipotézisei .....	121
VII.3. Triangulációtípológiák, megbízhatóság .....	121
VIII. A fogalomtérképek kódolása .....	123
VIII.1. Az irodalomtanítás modelljei a fogalomtérképek alapján .....	123
VIII.1.1. Premodern irodalomtanítási modell, imitatív megközelítés .....	123
VIII.1.2. Modern irodalomtanítási modell, analitikus megközelítés .....	124
VIII.1.3. Posztmodern irodalomtanítási modell, generatív megközelítés .....	125
VIII.2. Tanári attitűdök az irodalomtanításban .....	127
VIII.3. Az irodalomtanítás céljai .....	128
VIII.4. Az irodalomtanítás módszerei .....	130
VIII.5. Az eredmények összegzése .....	130
IX. Az interjúk elemzése .....	132
IX.1. Módszertani megfontolások (szervezési stratégiák, oktatási módszerek, IKT-használat) .....	132
IX.2. Műértelmezési stratégiák, műértelmezés célja .....	137
IX.3. Az irodalomtanítás pedagógus által fontosnak tartott célkitűzései .....	140
IX.4. A tanulók olvasási szokásairól alkotott tapasztalatok, vélemények.....	141
IX.5. Az eredmények összegzése .....	142
X. Középiskolások olvasási szokásai, irodalom tantárggyal kapcsolatos vélekedései.....	144
X.1. Bevezető szakasz.....	145
X.2. Szabadidős tevékenységek, asszociációs kódlisták, az olvasás platformjai .....	149
X.2.1. Olvasási szokások, az olvasás médiumai .....	155
X.3. Olvasással kapcsolatos attitűdök, kötelező olvasmányok .....	160

X.4. Irodalom tantárggyal kapcsolatos tanulói vélekedések vizsgálata .....	170
X.5. Az eredmények összegzése .....	181
X.6. Rangkorreláció .....	183
X.6.1. Olvasás szeretete és kötelező olvasmányok .....	184
X.6.2. Olvasás szeretete és műfajok.....	185
X.6.3. Olvasás szeretete és könyvek száma, érdemjegy.....	185
X.6.4. Olvasás szeretete és irodalom tantárgy.....	185
X.6.5. Irodalom tantárgy szeretete és módszertan.....	186
X.6.6. Gyerekkori olvasás gyakorisága és kötelező olvasmányok, irodalom tantárgy .....	186
XI. Pedagógusnézetek hatása a tanulók olvasási szokásaira és irodalom tantárggyal kapcsolatos vélekedéseire .....	187
XI.1. Az irodalomtanárok nézetei (I3, I6, I7).....	187
XI.2. A tanulók olvasási szokásai és irodalom tantárggyal kapcsolatos vélekedései.....	196
XI.3. Az eredmények összegzése .....	208
XI.4. Rangkorreláció-számítás .....	209
Összegzés, kutatási problémák megválaszolása, hipotézisek igazolása vagy elvetése .....	212
Felhasznált irodalom .....	219
Mellékletek.....	234

## Bevezetés

Az irodalom tantárgy, annak tanítási metodikája, a törzsanyaggal kapcsolatos kérdések és problematikák az utóbbi időkben nemcsak a tudományos kutatásokban, hanem szélesebb körben is kedvelt témává váltak. A másik ehhez hasonló, és szintén kiemelten fontos, az irodalom tantárggyal is szoros összefüggést mutató téma az olvasás, valamint az olvasási szokások átalakulása. Dolgozatomban a pedagógusnézeteken keresztül kívánom megvizsgálni azt, hogy ezek a területek hogyan alakítják a konkrét irodalomórai helyzeteket, illetve miképp jelennek meg a 21. századi osztálytermek tanítási-tanulási szituációiban. A kutatásnak alapvetően két célja van: egyrészt helyzetjelentést kívánok adni napjaink irodalompedagógiájáról, az olvasási szokásokról és a tantárggyal kapcsolatos tanulói vélekedésekről. Másrészt azt szeretném feltárni, hogy az osztálytermi szinten megvalósuló pedagógiai gyakorlatok milyen attitűdöket mozgósítanak a tanulók oldaláról.

A pedagógus-nézetrendszer olyan szubjektív elemeket tartalmaz, amelyek a tanár és a tanóra szintjén meghatározzák a tanítás sajátosságait: a preferált tanítási metodikát, tanulásszervezési módokat, a műelemzés stratégiáit, a tanár- és tanulószerepeket. Azt, hogy az irodalomtanár mit tekint az irodalomtanítás céljának, illetve ezen célkitűzéseket milyen eszközök segítségével éri el. A világban beköszönő viszonylag gyors technológiai, információáramlási változások, az egyénnel szemben támasztott új társadalmi és gazdasági igények megkövetelik, hogy az oktatás rendszerében is megtörténjék az alkalmazkodás. Ezen módosulások szorgalmazzák például az újabb tanítási struktúrák létrejöttét, a hagyományos tanuló- és tanárszerepek felbomlását, az irodalomtanítás új, lehetséges célkitűzéseit, melyek potenciálisan eredményesebben látják el az új gazdasági, társadalmi szükségleteket. Ezen túlmenően az irodalomtanár nézetrendszere befolyásoló tényezőként hathat a tanuló irodalomhoz és olvasáshoz kapcsolódó viszonyulásaira.

Dolgozatom elméleti részében az irodalomtanítást valamennyi aspektusból vizsgálom, így kifejtem annak kulturális, módszertani megújulást érintő hátterét, írok a hazai irodalomtanítás hagyományáról és innovációs motívumairól. Sorra veszem az oktatás hálójában lévő szereplőket és a szereplők közti összefüggésrendszer leírására törekszem. A dolgozat első fejezeteiben kitérek a képességfejlesztésre is, amelyet a kreativitáson keresztül szemléltetek: itt hazai és nemzetközi kutatásokat összegzek, illetve azt vizsgálom teoretikus szinten, hogy milyen (osztálytermi) feltételek szükségesek a képesség-kibontakoztatáshoz.

A dolgozat empirikus fejezetében elsődleges célnak tekintem megvizsgálni, hogy az egyes nézetrendszerek milyen jellegű vélekedéseket mozgósítanak a tanulók oldaláról. Ki lehet-e például azt jelenteni, hogy az a pedagógus, aki tanítási módszereit illetően újító, élményszerűségekre alapozó tanórákat hoz létre, nagyobb valószínűséggel alakít ki pozitív attitűdöket a tanulóknál az irodalom és az olvasás iránt. A kutatást emiatt két nagyobb részre bontottam: egyrészt az irodalom tantárggyal kapcsolatos tanulói vélekedéseket vizsgálom, másrészt az olvasási szokásokat, valamint azt, hogy ezek milyen lehetséges összefüggéseket mutatnak a tanár irodalomtanításhoz fűződő nézeteivel. Az irodalom tantárgyhoz kapcsolódó tanulói vélekedések középpontjában az irodalomtanítás módszertana áll, valamint az olvasási szokásokhoz valamelyest kapcsolódva, a kötelező olvasmányokról alkotott tanulói nézetek, illetve a tanulói olvasási szokások felmérése.

# Elméleti keret

## I. Oktatás a 21. században

### I.1. Változás és újítás a világban, változás és újítás az oktatásban

#### I.1.1. Innováció, kreativitás, gazdaság, társadalom

A világban beköszönő változások, mint a globalizáció és a digitalizáció, az élet számos területén kérdéseket vetnek fel, alkalmazkodási módok létrejöttét kívánják. A társadalmakban jelentkező tendenciák különböző ágazatokban, a vállalati, gazdasági szektorban, munkakörnyezeti és munkaerőpiaci szegmensekben megmutatkoznak, és alapjaiban változtatják meg a mindennapi élet jellegét, tevékenységformáit. A változások velejárói az egyén és társadalom által birtokolt képesség- és készségrendszer bővülése, egyes képességek háttérbe szorulása, újak alakulása, valamint olyan képességek tökéletesítése, amelyet az adott társadalom vagy munkaerőpiac elvár. Az utóbbi évtized tendenciáinak köszönhetően tipikusan újfajta vagy fókuszba került képességként azonosítható például a digitális kompetencia, mivel az a hétköznapi életben segít ellátni rutinfeladatokat, a munkaerőpiacon több munkatípus esetén követelményként van megfogalmazva, szűkebb értelemben pedig a konkrét munkakörnyezetben is hozzájárul a munkavégzés eredményességéhez. Vannak azonban olyan kompetenciák, amelyek állandósultak, mint például az anyanyelvi kompetencia, ezzel szemben bizonyos képességek kapcsán hangsúlyeltolódások tapasztalhatók (idegennyelvi kompetencia). Az idegennyelvi kompetenciával kapcsolatban például feltételezhető, hogy az a személy, akinek az idegennyelvi kompetenciája fejlett, nagyobb eséllyel kap vezetői szerepet egy cégnél, kutatóként olyan tartalmakhoz férhet hozzá, ami a saját, anyanyelvi területén még nem elérhető stb., vagyis az idegennyelvi kompetencia előnyökhöz juttatja a birtokosát. Viszont például a nyelvvizsgálóval kapcsolatos elvárásokat módosíthatja az állam, ami természetes következményként vonja maga után a társadalom attitűdbéli ingadozását ezen kompetenciával szemben.

Az alkalmazkodási folyamat minősége nagyban függ attól, hogy a társadalom milyen mértékben hajlandó a megújulásra, meglátja-e a mikro- és makrokörnyezetben jelentkező problémákat, és talál-e azokra megoldásokat. Az egyes országok megoldási stratégiája kétféle lehet: vagy más országtól vesz át egy megoldási módot, vagy pedig az adott társadalmon belül születik meg valamilyen innováció. Az első modellátvételi gyakorlatnak nevezhetjük, amelyet



valamennyi közoktatási rendszer gyakorol. Ebben az esetben tehát nem szükségszerűen a társadalom az, ami kitalálja a megoldást, mindenestre hajlandóságot mutat az adott probléma feloldására. A társadalmak innovációs hajlandósága és képessége eltérő képet fest. Egyes országok szemléletmódjuknál fogva támogatják az új ötletek születését. A japánok például magas fokú alkotóképességgel bírnak, megelőzve több fejlett országot (pl. Németországot és az Amerikai Egyesült Államokat). A japán kultúra előtérbe helyezi az ötletek generálását, vagyis a társadalom invenciózussága kulturális vonást is feltételez, noha vannak olyan területek, amelyek meg tudnak ágyazni ezen képességrendszernek, így a munka világában majd hatékonyabban tudnak rá építeni (Csákvári és Kovács, 2002). Az oktatás tipikusan magában hordozza ennek a lehetőségét.

Szintén megújulást eredményez az a folyamat, aminek a végén egy teljesen új dolog keletkezik, amit korábban még senki sem talált fel vagy látott meg. Az innovációs folyamat magában foglalja egyes szereplők szokásrendszerének, nézeteinek a módosulását. Egyszersmind azt is jelzi, hogy a rendszerben lévő problémáktól nem tekintenek el a közösség tagjai, hanem próbálják azokat megoldani. A problémamegoldás egyrészt azért lehetséges, mert gyanítják, hogy az a rendszer tökéletesedésével jár együtt, másrészt azért, mert a probléma valószínűsíthetően újra és újra felbukkan, és megoldást kíván. A társadalom számára a probléma megjelenése az addigiak megkérdőjelezésével jár együtt, majd megoldási javaslatok kidolgozásával vagy átvételével, kísérletezéssel, és a sikeresnek, eredményesnek vélt módszer alkalmazásával. Mindez természetesen csak akkor lehetséges, ha a rendszerbe jól be tud épülni az innováció, ha sikeresen tudjuk azt alkalmazni.

Az innováció tehát nagyban hozzájárul az adott ország fejlődéséhez, gazdasági jólétéhez, növekedéséhez, a társadalom és az egyén önbecsüléséhez, gazdaságélénkítő hatása van. „A szabadalmi bejegyzés tárgya mindenféleképpen valamilyen újítás. Ebből következően az egyes országokban a bejegyzett, valamint a bejelentett – elsősorban a belföldi személyek által tett – szabadalmak száma szoros összefüggésben van az adott nemzet innovációs készségével.” (Csákvári és Kovács, 2002: 39) Az innováció egyfelől változtatás a kialakult gyakorlaton, másfelől alkalmazkodás egy szüntelenül változó világhoz (Bartha, é.n.). Mindig egy folyamatot takar, melynek végterméke az új dolog, viszont az újítás egyszersmind értelmezhető képességként is. Az innovációs képességek és a tényleges innovációs aktivitás létfontosságú a társadalom, a szervezetek és az egyén számára, ezért a képesség fejlesztése, és az innováció aktivitástámogató ösztönzése valamennyi ágazat közös érdeke (Halász és Horváth, 2017).

Az a társadalom, amelyik képes előállni megoldási alternatívákkal, annak tagjai képesek a divergens gondolkodásra, amely számos kapcsolódási pontot mutat a kreativitással. A már meglévő rendszerelemek között meglátnak egy új, addig még nem alkalmazott lehetőséget. A konvergens gondolkodás ezzel szemben a meglévő szabály- és szokásrendszerhez ragaszkodik, a kreativitásra és az invencióra való hajlam csökken, ezért nagyobb eséllyel marad a megszokottnál, esetleg hajlandóságot mutat egy-egy technológia, gyakorlat, modell átvételére, viszont a feltalálás, és annak az élménye, öröme nem az övé. *Guilford* (1950) szerint a kreativitás nem más, mint a divergens gondolkodás megnyilvánulási formája különböző problémaszituációkban, ezzel szemben a konvergens gondolkodás szűkítő, összetartó jellegű, általában csak egyetlen jó megoldást nyújtó folyamaton alapul. A divergens azonban szerteágazó, és szabad asszociációs hálóval rendelkezik, ezért megoldásai rendszerint többirányúak, nem egysíkúak (*Guilford*, 1950, idézi *Fodor*, 2007). Egy másik elgondolás szerint a kreativitás, vagyis az alkotóképesség az ember azon diszpozíciója, melynek révén valamely tevékenység végrehajtása közben képes új gondolati-fogalmi síkon mozogni, majd új, hasznos terméket teremteni. A tevékenység produktumának vonatkozásában pedig valamennyi definiálásra törekvő szerző kreativitáskonceptiójában előtérbe kerül az eredetiség, az újszerűség és az értékesség (*Fodor*, 2007). A teremtett dolog e tekintetben tehát korábban nem létező, egyedi, és a lokális és/vagy globális szintű társadalom számára értéktelített jelleggel rendelkezik.

„Az innováció egy időben utal arra az új dologra (pl. termékre, szolgáltatásra vagy működési módra), amely az újítások nyomán létrejön (és amelyet lehetséges kézzel megérinteni vagy szavakkal leírni), és arra a folyamatra, amely ennek a dolognak (eredménynek) a keletkezéséhez vezet.” (*Fazekas*, 2021: 10) A kreativitás akkor jut igazán szerephez a folyamatban, amikor „a megszokott rutinokkal nem lehet megoldani a felmerült problémákat,” (*Fazekas, Halász és Horváth*, 2017: 31) a folyamat végső terméke az alkotóképesség által létrejövő produktum. „Az innovációs folyamatok kreatív tanulásként és kísérletezésként történő értelmezése, különösen a gyakorlat alapú innovációk területén előtérbe helyezi a változásokkal járó kockázatok kérdését. Az innováció evolúciós perspektívában a rutin mutációjaként értelmezhető [...]” (*Fazekas, Halász és Horváth*, 2017: 32) A rutin megkérdőjelezésével és átalakulásával egy merőben új folyamat veszi kezdetét, ami idővel ugyanúgy rutinokat, szokásrendszereket hoz létre. Emiatt feltételezhetjük, hogy egy paradigmától való eltávolodás, és az új paradigma kialakulása, illetve működése már ezen a ponton magában hordozza saját

eddig rendszerének a letűnését, hiszen a világban lévő tényezők nem állandók, és a hozzájuk való alkalmazkodás éppígy csak temporális jellegű.

### **I.1.2. Hagyomány és újítás a közoktatásban**

A fentebb leírt folyamatok alól az oktatási rendszerek és a benne lévő szereplők sem kivételek. Egy oktatási rendszer, ha nem is rögtön, de idővel reagál a világ változásaira. Az oktatási intézmények és a világ között nem tudunk éles vonalat húzni, tehát az oktatási rendszer mindenkor tanulója és tanára megtapasztalja a környezetében létrejövő tendenciákat, technológiai forradalmakat. A világban zajló globális folyamatok előbb-utóbb beszivárognak az iskolákba. Erre nagyon jó példa az internet terjedése az oktatási rendszerben: 2000-re az Egyesült Államok állami iskoláinak mintegy 77 százaléka csatlakozott a világhálózathoz. Ehhez képest a századfordulón a világ lakosságának csak mintegy hat százaléka férhetett hozzá az internethez, viszont a becslések szerint 2010-re a világ felének lett hozzáférése (Zajda és Rust, 2021). Hasonlóan jó példa az iskola szemléletmódjának a módosulása. Számos ország oktatási programja hangsúlyozza a gyerekközpontú tanítási szemléletet, ugyanakkor megfigyelhető az a nézőpontváltás, ami a gazdaságközpontú szakképzésre tereli a fókuszot (például Japán, Kína, Amerikai Egyesült Államok, Németország, Nagy-Britannia). Noha ezek az országok nagyban különböznek egymástól történelmüket, ideológiájukat tekintve, a tantervi reformok kialakításakor figyelembe veszik az ország versenyképességét nemzetközi szinten, törekednek a gazdasági diskurzus kialakítására, és mindezek kezdőpontjaként az oktatást jelölik ki (Zajda és Rust, 2021). A közoktatás világában zajló változások jelentős része – bár mi magunk saját rendszerünkön átszűrve látjuk, így belső folyamatként éljük meg őket – már eleve a határokon túlmutató trendek hazai integrálódásaként is értelmezhető (Halász, 2010). A társadalmi és gazdasági reakciók az utóbbi évtizedek jelentős változásaira, a jelenkor technológiai forradalmára, a digitalizációra, a globalizációra, a fenntartható fejlődés problémáira az oktatás számára is kihívást jelentenek (Inzelt és Csonka, 2018).

Mint ahogy a konvergens gondolkodás alapvetően a meglévő sémákhoz ragaszkodik, és a divergens gondolkodás képes újat felmutatni a sematikus elemek között, úgy az oktatási rendszerben is felfedezhetünk olyan jellegzetességeket, melyek a hagyományok, és olyanokat is, melyek az újítások felé billentik a mérleg nyelvét. Az oktatás újításhoz való viszonya kettősséget mutat. Az innováció problémavilágának megértését és kezelését az oktatási ágazaton belül bonyolulttá teszi ezen a területen az oktatás kettős szerepe. Az oktatás egyfelől

a gazdaság világában zajló innovációs folyamatok támogatója is lehet, másfelől – mint minden más ágazat – terepe is az innovációnak, azaz itt is folyamatosan zajlik az alkalmazott technológiák, tanulás-szervezési módok, munkaformák megújulása, és ezzel együtt a tanár- és tanulószerep átalakulása (Fazekas, Halász és Horváth, 2017). Az iskolának a sikeres működése nemcsak az egyén életben való sikeres boldogulásához járul hozzá, hanem társadalmi igényként is megfogalmazódik. Az iskolának hagyományőrző szerepe is van, ami egyrészt a tudás átörökítési mechanizmusain érhető tetten, másrészt ugyancsak megtapasztalható a tradícióhoz való ragaszkodás a pedagógusnézetek egyes elemeinél, amelyek vagy a tanárok saját oktatási hagyományaihoz vezetnek, vagy pedig az oktatási rendszer múltba nyúló tradíciójához, szemléletmódjához (Kispál, 2022a; 2022b; Kiss, 2022).

Az iskola és a külső szabályozó dokumentumok kettősséget mutatnak azért is, mert a hagyomány tisztelete és az újító szándék folyamatosan találkozik. A *Nemzeti alaptanterv*ben például tipikusan újító szándékot takarnak az olyan fogalmak, mint az aktív tanulás, a tevékenységre és tevékenykedtetésre épülő tanulás-szervezési módok és módszertani fogások, a differenciálás mint alapelvek, a felfedező tanulás, a hagyományos (frontális) tanulási környezet átalakításának a hangsúlyozása stb. Újító elemként definiálható például a digitális kompetencia, a 21. századi technológiák megismerésére és használatára való serkentés. A hagyomány és múlt felé mutatnak a *Magyar nyelv és irodalom* című fejezet alatt olyan elemek, amelyek általános elvárásként értelmezhetők, mint a Kárpát-medencei magyarság hagyományának a megismerése, a nemzeti identitás kialakítása (*Nemzeti alaptanterv*, 2020; Herédi, 2021). A szellemi vagy materiális természetű produktum előállításához lépcsőzetes folyamatnak kell végbe mennie, melynek kiindulópontja mindig egy probléma. A probléma pusztán jelenlétén kívül szükséges az egyén, közösség azon szándéka, hogy a problémát meglássa, majd az, hogy a problémához pozitívan viszonyuljon. Szükségszerű továbbá az egyén jól működő és kellően kimunkált képességrendszer, illetve a személyiségében lévő hajlam, adottság, amelyekkel a folyamatot képes kivitelezni. Azontúl, hogy az alapkészségek kialakításában, különböző kulcskompetenciák fejlesztésében a család szerepe megkérdőjelezhetetlen, hasonlóan nagy felelősséggel vág neki a képesség-kibontakoztatásnak, képességfejlesztésnek az oktatási rendszer. Az iskola ezen funkcióját a *Nemzeti alaptanterv* általános elvként kezeli, az oktatási intézmények, és így a tanárok egyik legfontosabb feladatuként tételezi.

Az esetek többségében – ha az újításra meg is van a szándék – a változatos munkaformák alkalmazása, a differenciálás, a felfedező tanulás időigényes folyamat. Az idő fontos tényező akkor is, amikor a felkészülési időről – ha a tanóra 45 perces –, illetve a

törzsanyagra előírt időkeretről beszélünk. A három tényező együttesen útjába állhat az oktatási innovációnak. Az oktatási innovációval kapcsolatban fontos kérdésként merülhet fel az is, hogy ki kezdeményezi az újítást. Ha az újítás nem a tanítás valódi terepéről, vagyis az osztálytermi gyakorlat tapasztalataiból származik, hanem például a felsőoktatás fogalmaz meg egy közoktatásban is kamatoztatható módszert, úgy kérdést vehet fel, hogy az osztálytermi közegben való alkalmazás hogyan, milyen mértékben tud megvalósulni. Vagyis egy felettes struktúra felől érkező újítási metódus milyen módon tud beépülni a gyakorlatba, milyen eszközökkel tudjuk ezt a folyamatot segíteni. A felvetés több ponton egyezést mutat a *Christensen* (1997) által kifejtett innovációs diffúzió fogalmával. Az innovációs diffúzió röviden egy folyamatot jelöl, ami alatt az újítás a társadalom szemszögéből elfogadottá válik, és beépül a már meglévő rendszerbe. Hasonló folyamat történik akkor, amikor az oktatás területén próbálnak ki innovációt: nemcsak a pedagógusoknak, hanem a tanulóknak is el kell fogadniuk azt, sőt szerencsés esetben be is látják az újítás hasznosságát. Ebben az esetben tehát az elfogadás belátáson alapul, az innovációs diffúzió ilyenkor kényszermentes, a rendszerbe való beépülése zökkenőmentes. *Sidorkin és Warford* (2017) meglátása szerint az innováció elbukásának egyik lehetséges oka éppen az lehet, hogy az újítást a szereplők nem fogadják el, és az elutasító gesztus miatt eleve nem is próbálják ki. További okként jelölik meg azt, ha az újítás felülről érkezik, utasító jellegű, ilyenkor az érintett tagok kényszerként élik meg az innovációt, és negatív attitűdöt, esetleg ellenállást tanúsítanak azzal szemben.

Az innováció elfogadása nagyobb eséllyel valósul meg tehát akkor, ha a tagok belátják annak hasznosságát, illetve azonfelül, hogy elismerik annak pozitív hozadékait, a nézet-, eszköz- és tudástárjukba könnyen integrálhatónak vélik az újat. Az összeegyeztethetőség így sok hasonlóságot mutat a konstruktív tanuláselmélettel, ahol kulcsfontosságú mozzanat a már meglévő tudáskeret és az új reflektált elem egymásra épülése. A mozzanat nemcsak azt jelzi, hogy az új a meglévőbe akadálymentesen beépült, hanem azt is, hogy az elemek közötti kapcsolat megértésen alapul. Kétségtelenül fontosnak tűnik tehát az, hogy az oktatási rendszerben beköszönő innovációk konstruktívan épüljenek egymásra, mivel az elemek közötti reflektálás minősége, a régi és az új között lévő tulajdonságok megértése, valamint az alkalmazkodás felé mutatott pozitív attitűd egyszersmind meghatározza az innováció sikeres beágyazódását a szisztémába, vagyis annak használatát és elterjedését. A konstruktivizmus szerint a tanulással és a tudással szemben az egyik legmeghatározóbb fogalom az adaptivitás: ha adaptív az ismeret, lehetővé teszi a megismerő egyed *alkalmazkodását* a környezetéhez

(Nahalka, 1997). „Természetesen ez határozza meg egyben az adott tudás továbbélését is.”  
(Nahalka, 1997: 24)

Az oktatás területéről a megújulási szándék egyik „tünete” lehet olyan szakirodalmak születése, melyek komparatív szándékkal keletkeztek, mivel a szándék mögött olyan észrevételek állhatnak, amelyek az adott ország oktatási területére nézve javaslatként funkcionálnak. Az irodalomtanítás területén ilyen szokott lenni az irodalmi kánonhoz (Kusper, 2019b), a szerzőkhöz való viszonyulások vizsgálata, az irodalomórán lévő interpretációs technikákról alkotott nézetek feltérképezése, fejlesztési célok összehasonlítása stb. (Herédi, 2022a; Gordon Györi, 2003)

Az oktatásba integrált vagy integrálni kívánt innovációs törekvések etikai dimenzióval is bírnak (Fazekas, Halász és Horváth, 2017). Mivel az innováció tesztalanyai a tanulók, ezért a tesztelés hatása – attól függetlenül, hogy viszonylag kevés időt vesz igénybe – több évig, akár élethosszig is eltarthat. A tanár az innováció rendszerbe való integrálásakor nem rendelkezik szilárd, begyakorlott ismerettel, tapasztalattal. Ez a bizonytalan pozíció megnehezíti az oktató helyzetét, azt is eredményezheti, hogy visszafordul a tradícióhoz. A hagyományhoz való túlzott ragaszkodást kétfajta módon lehet késleltetni vagy megakadályozni. Az egyik esetben az újítás utasító jellegű, az újítás igénye kívülről érkezik, a másik esetben pedig a pedagógus meggyőződésén alapul, inherens természetű. Az utóbbi esetben a tanár eleve motivált a változás irányába. Bátorító erővel bírhat az is, ha a tanár mögött ott áll a tanári kar, vagyis a változások az iskola szintjén kerülnek alkalmazásra, ilyenkor az újítás az iskola részéről elfogadott és támogatott. A pedagógusok a tapasztalataikat szívesen megosztják, ötletelnek, megoldási javaslatokat adnak át, ami nagyban hozzájárul ahhoz, hogy az innováció sikeresen tudjon működni, hosszú távon alkalmazott legyen és hasznosságait ki tudja fejteni.

A tanulók, akik a másik oldalról tapasztalják meg az oktatási innovációt, szintén bizonytalan státuszba kerülnek, ugyanis kezdetben nem ismerik a tanár tanórára vonatkozó elváráskészletét. Az elváráskészlet magában foglalja a tanulók viselkedésmintáit, a megváltozott tanulószerepeket, aktivitásszintet, spontán és tervezett feladatok kivitelezését, újfajta képességek igénybevételét stb. „Akkor beszéltünk innovációról, amikor egyének vagy szervezetek gyakorlatában olyan változás következik be, amely a korábbi rutinjuktól vagy gyakorlatuktól érdemleges eltérést eredményez, és aminek nyomán megnő annak lehetősége, hogy a tevékenységük eredményesebbé váljon vagy valamilyen problémát meg tudjanak oldani.” (Fazekas, 2021: 11)

A tudásalapú társadalom – benne az élethosszig tartó tanulás eszményével – elvárásként fogalmazza meg azt a kívánalmat, miszerint a tanulóknak el kell sajátítaniuk az önálló tanulás képességét, annál is inkább, mert az önálló tanulás folyamata észrevétlenül növekvő tényerést kap a tanulási formák között. Önálló tanulást serkentő elemeket tanórán is lehet alkalmazni, amelyek gyakori alkalmazásuk révén pozitív hatást gyakorolhatnak a tanulási folyamatra. Az önálló tanulás és az információk közötti magabiztos szelektálás a gyors technológiai fejlődéssel is összefüggésbe hozható. Az internet tudástárként (is) funkcionál, ahol nemcsak lexikális ismeretekre tudnak rákeresni a felhasználók, hanem gyakorlatias készségeket is el tudnak sajátítani autodidakta módon. Az oktatási rendszernek egy ilyen környezetben a gyerekeket meg kell tanítani arra, hogyan lehet az internetforrásokat hatékonyan és hasznosan felhasználni, a valós és álinformációkat, -híreket hogyan tudják egymástól megkülönböztetni. Szakemberként és tanárként pedig elkerülhetetlen a szembesülés azzal, hogy a tanárszerep átforgalmódott, ennek eredményeképp a tanár ma már nem kizárólagos információ- és tudásforrást testesít meg. A hagyományos tanítási módot, amikor a tudásanyag egy irányból, a tanárból érkezik, egyesek csirkeketető modellnek hívják. Ilyenkor a tudásnak egyetlen birtokosa van, nála van a „kukoricás vödör.” Vagyis minél közelebb helyezkednek el a tanulók a vödörhöz, annál több tudáselemet tudnak felcsipegetni (Miskolczi, Király, Kovács, Lovas és Palóczi, 2016). A tudás birtoklójához való közelebb jutás több tényezőtől függhet. Ha például a tanuló jó szocioökonómiai státuszú családból származik, akkor nagyobb eséllyel tudja megérteni és felhasználni az információt. Problémát jelent az, hogy az információ ma már szétszóródott, és a tanulók többfajta platformon tudják beszerezni azt.

Ha oktatási innovációról beszélünk, számolnunk kell annak térbeli és időbeli dimenzióival. Rogers vizsgálta az innovációk térbeli és időbeli terjedését: elképzelése szerint minden innováció koncentrikusan növekszik, vagyis az innovációnak van egy centruma, ami a használat és az eltelt idő függvényében szétterjed (idézi Fazekas, Halász és Horváth, 2017). Az innováció kezdőpontja (centruma) összekapcsolódik azzal a személlyel, aki az innovációt kitalálta. „A térbeliség egyik sajátos dilemmájának tekinthető az innovációk egy vagy több helyen egyszerre történő keletkezésének kérdése: e tekintetben különösen érdekes a keletkezés többközpontúságának és a terjedés sokágúságának hangsúlyozása, ami Rogers centrum-periféria terjedési modelljének megkérdőjelezését is jelenti.” (Fazekas, Halász és Horváth, 2017: 33) Az innováció többközpontúsága, temporális problematikája azért is érdekes, mert felhívja arra a figyelmet, hogy hasonló újítások földrajzilag egymástól távolos pontokon keletkeznek. Az újítás természete valószínűsíthetően azért hasonló, mert a probléma részben

vagy teljes egészében megegyező, vagy az innovációt alkalmazó közeg majdhogynem azonos változásokon esett át  $x$  időintervallumon belül, vagyis a társadalmat hasonló gazdasági-kulturális hatásmechanizmusok érték (a 21. században jó példa lehet erre a globalizáció). Ugyanakkor minden kultúra, minden társadalom eltérő múlttal, így kulturális háttérrel rendelkezik, ezért hiába érnek hasonló hatások két, egymástól független társadalmi közeget, az újításra való reflektálás, a rendszerbe való integrálásának a módzatai mások lehetnek. A beágyazás metodikája, annak a minősége különösen fontos lehet akkor, amikor egy másik ország, nemzet által kitalált modellt vesz át az oktatási rendszer, ugyanis a modellátvevő társadalom más kulturális háttérrel rendelkezik, a tanárok másfajta rutinhoz szokhattak, ezért mások a nézeteik, és ugyanez elmondható a tanulókról egyaránt. A technológiai fejlődés, a globalizáció viszont valamennyi fejlett országot érinti, ezért szükségszerűvé vált az ezekre való reflektálás az oktatás részéről.

A 21. században korábban sosem látott mértékben gyorsult fel a technológiai fejlődés, az innovációk terjednek az élet valamennyi területén. A gyorsütemű fejlődés egyrészt lehetővé teszi a világban fellépő problémákhoz, kihívásokhoz való alkalmazkodást, másrészt új szakmák is létrejönnek, amelyek betöltéséhez korábban nem létező, vagy korábban nem kiemelten fontos képességek válnak szükségessé. Talán ez a legkézenfekvőbb példa arra, hogy szemléltetni tudjuk az oktatási rendszer alkalmazkodását a világ változó hullámaihoz. Az oktatási rendszer reflektálása saját környezetére többek között emiatt elkerülhetlenné válik. Az iskolák világában ugyanúgy tapasztalhatók hangsúlyeltolódások, azonban a módosulás rendszerint lassabban csapódik le ezen a területen. A lecsapódás tempója gyakran a hagyományban keresendő, ami éppúgy megtalálható a pedagógus-nézetrendszerben, mint a külső szabályozó dokumentumokban, a tanulók és a társadalom elvárásrendszerében, illetve a tanárképzésben. Ugyanakkor azt is fontos látnunk, hogy mint minden, az innováció is csak időlegesen tekinthető újszerűnek, mivel egyrészt az idő előrehaladtával kialakítja saját rutinjait, másrészt a világ változásai időről időre támogatják és sürgetik az *új* létrejöttét.

## **I.2. Képességfejlesztés a 21. században és az osztályteremben**

### **I.2.1. Innovation Strategy for Education and Training projekt és a Partnership for 21st Century Learning oktatással kapcsolatos koncepciói**

2012-ben az OECD konferenciát szervezett Párizsban (*Educating for Innovative Societies*), a konferencia az *Innovation Strategy for Education and Training* projekt alatt futott. A projekt



célja, hogy oktatási, képzési innovációs stratégiákat, új megközelítésmódokat tárjon fel, valamint az, hogy rámutasson arra, hogy az oktatás képes felvértezni a tanulókat innovációs képességekkel, ami nagyban hozzájárulhat a társadalom és így az ország adaptációs képességéhez. Ennek érdekében a konferencia olyan potenciális irányokat kívánt felmutatni, melyek által az oktatási intézmények, illetve maga az oktatási rendszer profitálni tudnak, vagyis a frissen szerzett ismereteket, élményeket képesek a saját világukban kamatoztatni, és ennek eredményeképpen formálni a jövő generációit. A projekt fő kérdései jól körvonalazzák a kreativitás oktatási területen való értelmezését, emiatt a kérdéseket a következő felsorolásban listáztam:

### *Oktatás és képességek az innovációért*

1. Milyen képességekre és képesítésekre van szüksége egy innováció-vezérelt társadalomnak?
2. Milyen oktatás (tanterv, módszertan, pedagógiai megfontolás, értékelés) segíti elő ezeket a képességeket?

Ez a terület magában foglal olyan képességeket, melyek a 21. században kiemelten fontosnak tekintendők. A dokumentum alapján ilyen az *együttműködés*, a *kreativitás*, a *kritikai gondolkodás* és a *kíváncsiság*.

### *Innováció és fejlesztés az iskolában*

1. Hogyan segíthetik elő az oktatási rendszerek a fejlődést, a kísérletezést és az innovációt?

A *CERI's (Centre for Educational Research and Innovation) Innovation Strategy for Education and Training* alapelvei szerint egyrészt a kutatásba és a fejlesztésbe való investálás, másrészt a tanterv és értékelési rendszerek eljárásmódjainak, iskola- és oktatásszervezésnek, valamint a technológiai kérdéseknek (felül)vizsgálata lehet az iskolai innováció mozgatórugója. „A projekt értékeli ezek hatékonyságát, és azt, hogy miként adhatnak lehetőséget a kutatóknak,

vállalkozásoknak, szakembereknek és felhasználóknak arra, hogy a jobb oktatási eredmények érdekében innovációt hajtsanak végre.”<sup>1</sup>

Egy másik szervezet (*Partnership for 21st Century Learning*) 21. századi tanulási-tanítási keretrendszerét tanárok, oktatási szakértők és üzleti vezetők bevonásával dolgozták ki, hogy meghatározzák és bemutassák azokat a készségeket, ismereteket, amelyekre a tanulóknak szükségük van a munkában és az életben való boldoguláshoz. Ezeket a keretrendszereket több ezer pedagógus és több száz iskola használta az Egyesült Államokban és más országokban, hogy a 21. századi készségeket a tanulás középpontjába helyezték. A keretrendszer három nagy képességterületet határoz meg: az első terület (*life and career skills*) olyan képességeket foglal magában, melyek a munka világában, és az életben való boldoguláshoz szükségesek (pl. rugalmasság, alkalmazkodás, kezdeményezőkézség, felelősségvállalás); a második médiakezelési és technológiai készségeket összesít, beletartozik az *információs, média-, és IKT-műveltség*; a harmadik terület tanulási és innovációs készségeket takar. A dokumentum idesorolja a kreativitást, a kritikai gondolkodást és a problémamegoldást, a kommunikációt és az együttműködést.<sup>2</sup>

A CERI és a P21 működési elve alapján feltűnik, hogy mindkét szervezet elsődlegesnek tartja olyan társadalom formálását, melyben a kezdeményezőkézség, az innováció iránti érdeklődés – és így a kreativitás – kiemelt szerepet kap. Elképzelésük szerint az ilyen alapokon nyugvó oktatási rendszer képes felkészíteni a tanulókat egy olyan világra, melyben a változás gyorsütemű és állandóan jelenlévő, vagyis ezeknek a képességeknek, készségeknek a birtoklása valójában az alkalmazkodást segíti elő. Továbbá célként fogalmazódik meg az adott társadalom gazdasági növekedése, illetve az, hogy a tanulóknak kialakuljanak és fejlődjenek azok a képességek, készségek, amelyek a munka világában elengedhetetlenek. A gazdasági növekedés garanciáját egyértelműen a társadalom problémaérzékenységében, innovációs készségeikben látják.

## **I.2.2. Milyen oktatás segíti elő a 21. századi képességek kibontakoztatását?**

Az alkalmazkodás tehát több ponton mutat kapcsolódást a folyamatos megújulás képességével, a rutinok megkérdőjelezésével, valamint felülírásával. Azonfelül, hogy időnként szükségesnek látszik a szokásrendszer felülírása, be kell látnunk, hogy minden felülírási mozzanat immanens

---

<sup>1</sup> <https://www.oecd.org/education/ceri/oecdconference-educatingforinnovativesocieties.htm> Letöltés: 2023. 02. 04.

<sup>2</sup> <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> Letöltés: 2023. 02. 04.

módon magában foglalja a felülvizsgálat következtében létrejövő problémák meglátását, ezek adekvát feltárását, majd megoldását. A *Kreativitásról általában* című fejezetben felvázolt kreatív folyamat jól tükrözi az egyes stádiumok egymásra épülését, a megújulási szakasz szintjei ugyanígy reflektív kapcsolatban állnak egymással. Ahhoz, hogy az egyes szakaszokat megfelelően tudjuk kezelni, szükség van bizonyos képességekre és készségekre. Az egyik kiemelt fontossággal bíró készség a kreativitás, melynek a kibontakoztatását és fejlesztését már az oktatási rendszerben el kell kezdeni. Dolgozatomban nemcsak azt fogalmaztam meg célként, hogy leírjam a tanulásszervezési módokat, hanem azt is, hogy azokon keresztül felmutassam azokat az értelmezési stratégiákat, amelyek képesek felvillantani olyan osztálytermi gyakorlatokat, melyek által a fontosnak vélt területek hatékonyan tudnak fejlődni (ld. *Egy konkrét képesség-kibontakoztatás és képességfejlesztés elméleti megközelítései: tanórai kreativitás kibontakozási formái*).

Az *Innovation Strategy for Education and Training* projekt kérdésfelvetései összefoglalják azon irányvonalakat, melyek mentén érdemes elindulni akkor, mikor a fejlesztést, képesség-kibontakoztatást osztálytermi környezetben kívánjuk feltérképezni. Ennek eredményeképpen a jelenlegi fejezet kiindulópontjaiként azonosítom a projekt kérdéseit, miközben arra keresem a választ, hogy milyen környezetben, milyen alapelvek mentén tud végbe menni a képességfejlesztés az osztálytermi gyakorlatban. A fejezet fő kérdése a következő: *Milyen oktatás segíti elő a 21. századi képességek kibontakoztatását?*

### **I.2.3. Képességfejlesztés az osztálytermi gyakorlatban**

Ahhoz, hogy a képességfejlesztés osztálytermi gyakorlatáról beszélhessünk, elsőként tisztáznunk kell a képesség fogalmát. A képesség olyan pszichikus rendszer, mely alkalmassá teszi az egyént valamilyen tevékenység végzésére. A közgondolkodásban valamely képesség igénybevétele két nagy stádiumot foglal magában: egyrészt a tevékenységet magát, majd a tevékenység végzéseként létrejövő produktumot (teljesítményt). Az adott tevékenység végzése magában foglalja tehát a tevékenységhez leginkább illő képesség használatát, melyre (ha a tevékenységet gyakran végezzük) tapasztalatok rakódnak, amelyek hozzájárulnak az adott képesség rutinszerű használatához, a tevékenység automatizmusához (Nagy, 2003). A képesség nem velünk született tudás, hanem egy tanult folyamat eredménye, emiatt az oktatás egyik legnagyobb és leginkább komplex feladata, célja a képességfejlesztés.

A *Nemzeti alaptanterv* valamennyi változatában a számolás, az olvasás, írás stb. alapképességként fogalmazódik meg. A képességeket ennek megfelelően tantárgyakra bontjuk, noha tudjuk, hogy a képességfejlesztés egyes területeiért valamennyi tantárgy felel, és egy képesség fejlettségi szintje maga után vonja a tanuló több tantárgyra vonatkozó teljesítményét. A szövegértés éppen emiatt elsődlegesen a magyar nyelv és irodalom fejlesztési céljai között található meg, a képesség fejlettsége mégis hatást gyakorol egy matematikai szöveges feladat teljesítésére, valamint annak minőségére, eredményességére. Összességében mégis kimondható, hogy a képességek fejlesztése tantárgyanként differenciálódik. A differenciálódás a tantárgyak aspektusából tekintve célokat jelöl ki. A tanórák vázát, feladatrendszerét a képességfejlesztés célként való realizálódása nagyban meghatározza.

Az 1990-es években több olyan tanulmány született, melyek rámutattak arra, hogy a magyar iskolarendszer működése a képességfejlesztés területén javításra szorul, azonban az is látható volt, hogy bár a tanulók képességébéli tudása leértékelődött, mégis a középmezőny felső hányadában helyezkedünk el (*Csapó, 1999; Csákány, 1997; Nahalka, 1999*). *Csapó* az 1999-es tanulmányában utalást tesz arra, hogy amennyiben az 1990-es években jelenlévő oktatási trendeken nem sikerül változtatni, azokat nem tudjuk visszafordítani, úgy az elkövetkezendő 15–20 évben az olló tovább nyílik, és lemaradásunk szembetűnő lesz. Az oktatás egyes szegmenseinek a fejlesztése, javítása következményként vonja maga után az oktatás képességfejlesztési eredményességének javítását. *Csapó* (1999) ennek eredményeképpen négy oktatásfejlesztési célt fogalmaz meg. Az első az oktatás professzionalizálása. A célkitűzés egybeesik a tanári szerep módosulásával, aminek értelmében a pedagógus nemcsak a tantárgyának szakértőjeként van jelen az oktatási folyamatban, hanem olyan szakemberként, aki ismeri a pedagógia mesterségére vonatkozó alapelveket, így a képességfejlesztés elméleti oldalát, illetve annak gyakorlati megvalósulási formáját. A második a tudományos háttér, alap kutatások: e kategória elsődlegesen a kutatási kapacitás növelését szeretné elérni olyan pedagógusok képzésével, akik nem csupán tanítással foglalkoznak, hanem amellettt aktív kutatók is. Az oktatási problémákról ezáltal elsőként értesülnek, mindemellettt arra is lehetőségük adódik, hogy ezekre megoldási javaslatokat tegyenek, amiket szakmai körökben prezentálhatnak. A harmadik cél az oktatást szolgáló alkalmazott kutatások, fejlesztő tevékenységek rendszerét taglalja, amely alatt röviden a tudományos kutatások gyakorlatban való hasznosulását értjük (a taneszköz-, tankönyv-, tantervfejlesztés tudományos alapokon nyugvó volta, ezek adekvát kivitelezése, és oktatási adaptációja). A negyedik cél a tanárképzés és a továbbképzések felkészítő funkcióját a tanári tudás- és képességtár folyamatos

fejlesztésében ragadja meg: egy pedagógus akkor képes a tanulók képességeinek optimális fejlesztését elérni, ha ismeri és bővíti tanítási módszereit és elméleti háttérét. Vagyis a tanár rendelkezik azzal a képességrendszerrel, amely képessé teszi őt a fejlesztési tevékenységek végrehajtására (Csapó, 1999). A képességfejlesztés osztálytermi gyakorlatát a négy célkitűzés alapjaiban határozza meg, ugyanis azok nemcsak az adott iskola szintjén fektetik le a tanári és tanulói munka eredményességét, hanem valójában az oktatási rendszer egészét befolyásolják. Az oktatási rendszer egymásra épülését figyelembe véve látnunk kell, hogy a tágabb körben értelmezett jellegzetességek, valamint eredményességmutatók ugyanúgy megjelennek az oktatás kisebb egységeiben, így az osztályteremben is.

A képességfejlesztés az osztálytermi gyakorlatban oktatási módszereken, feladatokon keresztül valósul meg. Alapelveit tekintve fontos fogalomként tűnik fel a differenciálás, az egyénre szabott fejlesztés, a tanulói aktivitás biztosítása, a taneszközök használatában megmutatkozó sokszínűség, és az előző bekezdésben is taglalt tanári felkészültség, hatékonyság. A felsorolt elemek tanulmányozása révén egyértelművé válik, hogy a fejlesztésnek elsősorban olyan ismereteken kell alapulnia, melyek szakmailag, a professzió szintjén megalapozottak, jellegüket tekintve pedig naprakészek. Másodsorban a pedagógusnak rendelkeznie kell csoporttal kapcsolatos ismeretekkel, igazodnia kell a csoport életkori jellegzetességeihez. Az utolsó követelmény nem pusztán a csoportban fellelhető sajátosságokat fedi le, hanem az azon belül létező egyéni jellegzetességeket, fejlődési szinteket is. A fejlesztés módszereit tekintve a tanári és tanulói igények, preferenciák eltérő képet mutathatnak, ami nagymértékben megnehezítheti a fejlesztési folyamatot és befolyásolhatja annak eredményességét. A tanári és tanulói igények közti különbségek legegyszerűbben talán a tanulásszervezési módok jellegzetességeiben érhetők tetten: könnyen megeshet például az, hogy a tanár a képességfejlesztés tradicionális eszközeit ragadja meg (feladatlapok megoldása), holott a tanulók nyitottak lennének újszerű, innovatív módszertani megfontolásokra (kooperatív munka, projektmódszer, drámapedagógia stb.) Azonfelül, hogy a fejlesztés módszere egyszerre szükség- és igényorientált, látnunk kell, hogy vannak olyan képességek, melyek nehezebben fejleszthetők, ha nem megfelelő stratégiát vagy módszert alkalmazunk. Ez azt jelenti, hogy minden képesség akkor fejleszthető a legjobban, ha a hozzá illeszkedő (osztálytermi) tevékenységet, munkaformát, gyakorlatot választjuk, ugyanis ezek természetüknél fogva magukban rejtik az adott képesség használatát és így fejlődését.

A következőkben arra teszek kísérletet, hogy teoretikus szinten összegezzem, az osztálytermi gyakorlatban milyen lehetőségei vannak a kreativitás kibontakoztatásának, azaz

milyen elemek hathatnak pozitívan a kreatív képesség megnyilvánulására és fejlesztésére, különös tekintettel a kreatív osztálytermi klímára és feladatokra.

#### **I.2.4. Egy konkrét képesség-kibontakoztatás és képességfejlesztés elméleti megközelítései: a tanórai kreativitás kibontakozási formái**

##### ***A kreativitásról általában***

A kreativitás első pontosabb fogalmi meghatározását *J. P. Guilford* amerikai pszichológushoz szoktuk kötni, aki megkülönböztette a konvergens és a divergens gondolkodást. *Guilford* (1950) szerint a kreativitás problémahelyzetekben tud igazán megnyilvánulni, ahol az egyén a divergens gondolkodáshoz mint eszközhöz nyúl, ugyanis ez teszi lehetővé az adott probléma több szempontból történő megközelítését, a megoldások problémaérzékeny és hatásos alkalmazását. A divergens gondolkodás által láthatóvá válnak olyan összefüggések az elemek közti viszonyban, amelyek bár eddig is jelen voltak, mégsem váltak felfedezetté. Az új kapcsolódási pontok felfedezésének aktusa hozzájárul tehát ahhoz, hogy a szituációt új kontextusban tüntesse fel, és a kontextus által korábban nem tapasztalt hatékonysággal tudjuk megoldani a problémát. A kreativitás a divergens gondolkodás nem egyenes következménye, és téves az a feltételezés, hogy a konvergens gondolkodás automatikusan kiiktatódik a kreatív folyamatból. Ugyanis a konvergens gondolkodás rendszerező, osztályozó tevékenysége elengedhetetlen az elemek több aspektusból történő megközelítésekor (*Runco és Acar, 2012*). A konvergens gondolkodás – ahogy a neve is sugallja – képes a kreatív folyamatot egybetartani, összefogni, illetve felülvizsgálni a divergens gondolkodásból származó problémamegoldási javaslatok mindegyikét. Ennek eredményeképpen a folyamat egyrészt mederben tartható, irányultsága kontrollálható, másrészt a konvergens gondolkodás felülvizsgáló szerepe által a megoldási javaslatok felett racionális értékítélet gyakorolható annak érdekében, hogy a legjobb javaslat kerüljön alkalmazásra. A gondolatmenet jól jelzi, hogy a folyamat végén mindig valamilyen termék jön létre, melynek hasznosnak kell lennie. A produktum nemcsak materiális jellegű lehet, hanem elméleti, teoretikus jellegű úgyszintén. „*Guilford* az intelligencia részeként írta le a kreativitást, amely tudatos értelmi művelet, a divergens gondolkodás, átalakítás és újra-meghatározás kapcsolódik ide. *Torrance* sokkal nagyobb hangsúlyt helyezett a személyiségjegyekre és környezeti faktorokra, amelyek meghatározók az eredetiség, energia és legfőképpen az önértékelés alakulásában.” (*Gyarmathy, 2011: 13*) Bár *Guilford* kapcsolatot velt

felfedezni az intelligencia és a kreativitás között, ma is több kutatás vizsgálja, hogy a két terület mennyiben függ össze egymással, és hogy azok egyáltalán különálló struktúrákat képeznek-e. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy az intelligencia bizonyos szintje a kreativitás alapját képezi, az intelligencia mégsem biztosítja az alkotóképességet (Fodor, 2007). *Torrance* nagyobb jelentőséget tulajdonított azoknak a tényezőknek, melyek pozitív hatással lehetnek a kreativitás kibontakoztatására, így például a környezeti hatásokra (Gyarmathy, 2011).

*Csikszentmihályi Mihály* (2021b) a kreativitás három fő komponensét különbözteti meg. Az első tartomány kulturális és tudáshalmozó jelleggel bír. Azok a szimbolikus szabályszerűségek, tudáskeretek tartoznak bele, melyeket az emberiség nagy része elsajátított. A második komponens a szakértői kör, ahova azok az emberek tartoznak, akik az adott probléma kérdésfelvetéseire választ szeretnének kapni, a válaszok közül pedig a legmegfelelőbbet kívánják kiválasztani. A harmadik elem az egyén, aki sajátos összetételű és minőségű képességrendszerrel rendelkezik, és aki képes arra, hogy ezeket a képességrendszereket olyan hálóba rendezze, amely lehetővé teszi a kreatív folyamat minél teljesebb kivitelezését. A szakirodalmak eredendően a kreativitás két szintjét különböztették meg, a Nagy C-t (Big-C), azaz az eminens kreativitást, ami nagy művészek vagy tudósok alkotókészségére vonatkozik, valamint a kis c-t (little-c), amely az átlagemberek kreativitását mutatja, ami a mindennapi életben mutatkozik meg (Csikszentmihályi, 2021a és 2021b). *Kaufman* és *Beghetto* (2009) a kreativitást további két szinttel látták el (*Four C-model*): a *Pro-C* (professzionális kreativitás, egy adott szakmán belül megmutatkozó alkotási fázis és eredmény), és a *mini-c* (szubjektív kreativitás, egyéni tanulási módok, a tudásépítés szubjektív módja).

*Wallas* (1926) a kreatív folyamatot négy összetevőre bontotta. Az összetevők sajátos jellegzetességeik révén elkülönülnek egymástól, azonban nem tudjuk teljesen különválasztani őket, ennek eredményeképpen az összetevők láncolatot képeznek.

1. Preparáció (előkészítés): az egyén releváns ismereteket gyűjt a feladatról, elemzéseket végez és meghatározza az adott problémát.
2. Inkubáció (lappangás): tudattalan szintű feldolgozásként értelmezhető, a kreatív feszültség fenntartásában nyilvánul meg.
3. Illumináció (megvilágosodás): az alkotófolyamat magstádiuma, intuitív alkotókomponens, mely az *aha-élménnyel* egyenértékű.

4. Verifikáció (igazolás): az ötlet kivitelezése, valamint felülvizsgálata, ellenőrzése. Annak a kiértékelése, hogy a megoldás mennyiben értékes és hasznos mint produktum, széles körben alkalmazható-e.

A kreativitásnak az élet számos területén tulajdonítanak nagy jelentőséget, mivel alapjaiban járul hozzá egy adott jelenség, fogalom, termék vagy szolgáltatás megújulásához, így a kreativitás nem egyszer a fejlődés egyik „tüneteként” működik. Több tudományterület szemléletében megjelenik a kreativitás folyamatos fejlesztésének igénye. Egyes területek eltérő fogalmakat állítanak fókuszba a kreativitás kapcsán: az üzleti életben a vállalkozó szellem vagy vállalkozói véna (*entrepreneurship*), a matematikában a problémamegoldás (*problem solving*), az oktatás területén az innováció (*innovation*) kifejezéseket használják leggyakrabban a kreativitás kontextusában (*Reid és Petocz, 2004*).

### ***A kreativitás feltételeinek a megteremtése: pedagógusnézet, személyiség, osztálytermi környezet és klíma, feladatok***

A kérdés megválaszolásához az alkotóképesség legfőbb jellemzőit oktatási kontextusra szükséges vetítenünk, ugyanis a kreativitás egy olyan terület, amely legalább két szinten határozza meg az osztálytermi gyakorlat jellegzetességeit: a tanár és a tanuló szintjén. A tanári szerepet illetően itt említhetjük meg például a tanítási metodika színességét, műelemzés alkalmával az új értelmezések felvillantását stb. A tanuló oldaláról a feladatelvégzés hagyományos vagy innovatív módját, kreatív megállapításokat, tevékenységeket, produktumok létrehozását. A két oktatási szereplő kreativitásának megnyilvánulási formái, lehetőségei természetesen több ponton is összefonódnak. Ezen összefüggésekre a későbbiekben ki fogok térni.

A kreativitás integrálása az osztályterembe egy komplex folyamatot takar. Az integrálás sikeressége, valamint az integrálás iránt mutatott hajlandóság külső és belső tényezőktől egyaránt függ. A külső tényezőket illetően meg kell említenünk például olyan dokumentumokat, jelenségeket, szabályszerűségeket, melyekre a pedagógusnak nincs vagy pedig csak elenyésző hatása van, így például a *Nemzeti alaptantervet*, egyéb szabályozó dokumentumokat vagy a pedagógusképzést. A pedagógusképzés például képes a reflektív gondolkodást kialakítani, amely által a nézetrendszer rugalmasabbá tehető, ezért következményként vonja maga után új elemek beengedését (vö. *Falus 2001; Sántha, 2008*). A



tanárképzés ezenfelül terepévé válhat új módszertani megfontolások és új pedagógiai irányelvek megismerésének. A pedagógusképzés, a reflexió és a kreativitás – és egyáltalán a pedagógiai munka hatékonyabbá tétele – összekapcsolhatók módszertani megfontolásokkal, a tanulás-tanítás osztálytermi struktúráinak kialakításával, vagyis azzal, hogy milyen újszerű vagy szubjektív szinten újszerűnek ható metodikai elemeket enged be a pedagógus szakmai reflexiója által a saját praxisába. Ezen belső tényezők a pedagógiában megnyilvánuló kreativitást több szinten teszik értelmezhetővé, ám a szintek kölcsönhatásban állnak egymással. A tanár pedagógiai alkotókészségét tanári kreativitásként azonosíthatjuk, a második szinten helyezkedik el a tanulói kreativitás, és ennek szintéziseként képződik meg az osztálytermi kreativitás, amely magában foglalja a tanulásszervezési módokat, az alkalmazott tanulási-tanítási eszközök sokszínűségét, ebből fakadóan pedig az interakciók irányultságát, mennyiségét, az osztálytermi klímát, a kiosztott feladatok jellegét és számát, valamint az értékelési módokat.

### ***Pedagógusnézet, személyiség***

Láthatjuk tehát, hogy a folyamatban a pedagógusnak kulcsszerepe van, az ő meglátásai, nézetei, pedagógiai eszköztára rögzíti, hogy a tanulási-tanítási folyamat milyen jellegzetességekkel bír. A kreativitással kapcsolatos pedagógusnézetek azonban rendkívül vegyes képet mutatnak. Az utóbbi időben több kutatás foglalkozott a kreativitással kapcsolatos nézetek feltárásával: a tanártársadalom egy része az alkotókészséget egyértelműen művészi, művészeti dimenzióba pozicionálja (Runco, 2007). Andiliou és Murphy (2010) nézetfeltáró kutatásuk alapján megállapították, hogy a tanárok kreativitással kapcsolatos nézetei gyakran nincsenek összhangban a kreativitás tudományos elméletivel, a kreativitást nem egyszer az intelligenciával vagy tehetséggel azonosítják a pedagógusok (Chan és Chan, 1999; Runco és Johnson, 2002; Westby és Dawson, 1995).

A szakirodalmak azonban rámutattak, hogy a kreativitás nem kifejezetten tehetség- vagy intelligenciafüggő, hanem egy olyan készség, amelynek a csírája minden gyerekben megtalálható, így fejleszthető oktatási keretek között: „míg régen a kreativitás a kivételes képességű emberek veleszületett adottságának számított, mára már a kutatók egyetértenek abban, hogy minden tanuló képes valamilyen fokú kreativitásra, valamint a tanulói kreativitás bátorítható és fejleszthető az osztályteremben.” (Bereczki, 2019: 52) Ezt a kreativitáskonceptiót alátámasztja a 4 C-modellen belül a *little-C*-elem, aminek a jelenléte tükrözi azt, hogy minden

ember képes valamilyen fokú kreativitásra. Az oktatási szférában kiemelt fontossággal bír továbbá a *mini-c*-elem, mivel ezen komponens fejlesztését, vagyis a tudáskeretek egymásra épülési módjának elősegítését, a tanulási folyamat eredményességét minden oktatási rendszer célként kezeli

A pedagógusnézetekkel kapcsolatban továbbá az is előfordulhat, hogy a pedagógusok kidolgozott kreativitáskonceptióval rendelkeznek, tehát a nézetek adaptálhatók volnának az osztálytermi gyakorlatba, viszont gyakorlatuk mégsem összeegyeztethető nézetükkel, mivel félhetnek, stresszessé válhatnak a kreatív folyamat alkalmazása révén létrejövő megváltozott tanítási-tanulási mód szokatlan dinamikája és felborult szabályrendszere miatt (*Bereczki és Kárpáti, 2018*).

Azonfelül, hogy minden ember képes valamilyen szintű kreativitásra, azt is látnunk kell, hogy vannak olyan személyiségjegyek, melyek általánosan jelen vannak kreatív embereknél. A teljesség igénye nélkül ilyen például a kíváncsiság, a nyitottság, a kezdeményező szellem, az önálló gondolkodásra törekvés, a nagyfokú problémaérzékenység, a nonkonformizmus, az intuíció és spontaneitás (*Fodor, 2007*). „A kreatív személyiség jellemzőinek viszonylatában még arra szeretnénk utalni, hogy magas és alacsony kreativitású személyek összehasonlításán alapuló kutatások eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy egyes személyiségvonások vonatkozásában számottevő különbségeket lehet kimutatni.” (*Fodor, 2007, o. n.*) Amennyiben a pedagógus birtokolja a felsorolt személyiségjegyek többségét, és azok magasabb fokon jelen vannak a személyiségében, valószínűséggel nagyobb eséllyel létesít olyan tanórákat, melyek szellemiségükben is tükrözik a kreativitást. Ezalatt nem kizárólagosan módszertani diverzitást értek, hanem azt is, hogy jellegét tekintve a tanóra flexibilis, klímája kreatív, a pedagógus nyitott szokatlan megoldási módozatokra, mi több, azoknak teret enged, irodalomórán például támogatja a szokásostól eltérő műértelmezéseket. Ezek a tulajdonságok egyaránt meghatározzák a tanulók kreativitásának a mértékét. Azonban, ahogy a pedagógus esetében személyiségjegyeiktől függetlenül fejleszthető a kreativitás, úgy a tanuló fejlesztési tevékenységéről is elmondható ugyanez.

### ***Osztálytermi környezet, osztálytermi klíma, feladatok***

Az utóbbi időben egyre nagyobb számban jelennek meg a környezeti tényezőket is magukba foglaló elméletek, melyek hangsúlyozzák, hogy az egyéni tulajdonságok, képességek csak támogató környezetben tudnak kibontakozni (*Péter-Szarka, 2013*). *Davies és munkatársai*

(2013) azonosították azokat az osztálytermi feltételeket, melyek stimulálhatják a kreativitás fejlesztését. A fizikai környezet kapcsán a szerzők megjegyezték, hogy a rugalmas térhasználat, az anyagok és eszközök széles skálájának az elérhetősége hatással lehetnek a tanulók kreativitására. A pedagógiai környezetet illetően pedig azt találták, hogy az újszerű, izgalmas, élményt adó tevékenységek, a játékosság, az önálló gondolkodásra ösztönző feladatok, az alkotási folyamat fókuszba állítása szintén fejleszti a kreativitást.

A kreatív feladatok, problémák természetüktől fogva eleve divergens jellegűek (Csíkszentmihályi, 2021b). Ebből fakadóan a problémák, feladatok megoldási módozataikat tekintve nem egysíkúak, többféle megoldási lehetőséget magukban foglalnak. Ezért, ha a tanulók egyik legfontosabb 21. századi képességét, a kreativitást szeretnénk fejleszteni, célszerű olyan feladatokat adni, melyek jellegüket tekintve eleve kreatívnak mondhatók. A választott feladat tehát egyenes következményként vonja maga után a feladatban rejlő probléma megoldási mintázatait. Scott és munkatársai (2004) közel hetven empirikus kutatás alapján a kreativitásfejlesztés négy fő típusát azonosították: (1) divergens gondolkodás fejlesztése, (2) kreatív problémamegoldásra való ösztönzés, (3) kreatív alkotásra való ösztönzés, (4) kreatív attitűd és viselkedés bátorítását célzó fejlesztések. Érdeemes kiemelni, hogy a kutatás eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a kreativitásra való ösztönzés, bátorítás, valamint a kreativitással kapcsolatos attitűdök, személyiségjegyek (pl. nyitottság, kockázatvállalás, kíváncsiság) fókuszba állítása pozitív hatással lehet a kreativitásra.

Ha konkretizáljuk a kreativitásfejlesztő játékok listáját, a szakirodalmakat böngészve azt találjuk, hogy az improvizációs játékok, szerepjátékok kifejezetten pozitív hatást gyakorolnak a tanulói kreativitásra (ezek a gyakorlatok szerencsére irodalomórán is alkalmazhatók). A gyakorlat- és feladattípusok jellegét összesítve elmondható, hogy ezen feladattípusok már alapjaiban véve sem feladatjellegűek, mivel az élményszerűség, a játékosság és az izgalom nagy eséllyel gátolja vagy csökkenti a „feladat-érzet” kialakulását. Továbbá érdemes megfigyelni, hogy az osztálytermi környezet, berendezés hogyan korrelál a feladattípusok jellegével, az egyik tényező jelenléte támogatja-e a másik elem megjelenési potenciálját.

A feladat jellege bár hozzájárul, de nem garantálja a kreatív megnyilvánulási folyamatok megjelenését, ugyanis ahhoz, hogy a kreativitás jelen legyen az osztálytermi közegben, az osztálytermi klímának nyitottnak, ösztönzőnek kell lennie.

A kreatív klíma meghatározásához négy alaptényezőt kell figyelembe vennünk: (1) fizikai jellemzők, (2) tag- és csoportjellemzők, (3) társas jellemzők, szociális háló, struktúra,

(4) kulturális sajátosságok: hiedelmek, értékek (*Tagiuri, 1968*). A fizikai tényezőket korábban már ismertettem. A második tényezőnél érdemes figyelembe venni egy osztály esetében például az életkort és az abból fakadó életkori jellemzőket; a társas jellemzők, az osztály kapcsolatrendszere érdekes kérdéseket vethetnek fel a kreativitással kapcsolatban, mivel a csoport bizalmi szintje, a felek egymással szembeni nyitottsága alapjaiban támogatja vagy éppen hátráltatja a kreativitás megnyilvánulásainak erősségét (ötletek megosztása iránti hajlandóság, építő jellegű diskurzusok, illetve viták kialakulása, közösen létrehozott alkotáson való munka). Az utolsó kategória tekintetében pedig fontos lehet feltenni azt a kérdést, hogy a csoport (osztály) tagjai egyáltalán mit gondolnak a kreativitásról, mennyiben tartják azt értéknek.

Ahhoz, hogy a kreativitást, és így egyéb képességeket, készségeket hatékonyan tudjunk fejleszteni osztálytermi környezetben, támogató atmoszférát kell kialakítanunk. *Ekvall (1983)* a támogató légkör következő ismertetőjegyeit írta le:

1. Kölcsönös bizalom, nyitottság, új ötletekre való bátorítás
2. Kihívás-érzet, motiváció, a célok melletti elköteleződés
3. Szabadság és autonómia az információk felkutatásában, a kezdeményezés lehetősége
4. Egymás nézőpontjainak megismerése, vélemények megosztása iránti igény

A kreatív képesség kibontakoztatására ható belső és külső tényezők más képességek fejlesztésére egyaránt nagy hatást gyakorolnak. A kreativitás fejlesztésének teoretikus megközelítései emiatt fontos és mérlegelendő adalékként szolgálhatnak olyan képességek kibontakoztatásához is, melyek kifejezetten irodalomórán kerülnek előtérbe. A pedagógusnézet, az osztálytermi klíma, a tanítási-tanulási folyamatban kivitelezett módszertani elemek, gyakorlatok, feladatok nagy eséllyel befolyásolják a képességfejlesztés jellegét, annak eredményességét.

Azonfelül, hogy egyes képességek fejlesztési módozatai átfedést képeznek valamennyi képesség alakításában, és ezt a határelmosódási jellegzetességet az alkotóképességen keresztül kiválóan lehetett szemléltetni, azért is véltem lényegesnek a kreativitást példaként bemutatni, mert az az irodalomtanítás számos képességfejlesztési szegmensében közvetlen módon megmutatkozik. Az irodalomtanítás egyik elsődleges célkitűzése a műértelmezési stratégiák átadása, az interpretációs képesség fejlesztése (vö. *Kispál, 2022b* és *2022c*). Érdekes összefüggést mutat a kreatív alkotótevékenység és a műértelmezési tevékenységek

összekapcsolódása, amelyek a kreativitásra és a műértelmezésre vonatkozó tanulói nézetek jobbagyféltekés működésén alapulnak. A kreatív írásos gyakorlatok által egyrészt aktívabb formában fejleszthető a tanulók műértelmezési képessége, másrészt a műértelmezéssel kapcsolatos negatív tanulói nézetek könnyebben mozgósíthatók, vagy pozitív irányba terelhetők. A nézetek ugyanis ellenállást mutatnak azokkal a törekvésekkel szemben, melyek az előfeltevések merevségét hagyományos módszerekkel próbálják feloldani. (Wubbels, 1992; *Kispál, 2022a*). „A műértelmezés és a kreatív írás közötti viszonyt az elmúlt időszakban többen is vizsgálták: [...] ha a tanulók vagy hallgatók interpretációs törekvéseit párhuzamosan összekapcsoljuk a kreatív írásos feladatokon keresztül megvalósított szövegproduktumaikkal, maga az olvasásfolyamat is elmélyülhet, tudatosabbá válhat.” (*Kispál, 2022a: 304*) *Knoeller* (2003) ezt a folyamatot írásbeli imaginatív válaszként definiálja, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók a kreativitásuk igénybevételével fantáziadúsabb, szabadabb formában fejezzék ki véleményüket (vö. *Knoeller, 2003; Kispál, 2022a*).

A tanár kreativitása, kreatív tanítási eszközökkel szemben támasztott attitűdje, valamint az osztálytermi gyakorlatban alkalmazott kreatív módszerek eleve kapcsolódhatnak egymáshoz. Vagyis az a tanár, aki maga is kreatívnak vallja magát, de legalábbis pozitívan viszonyul a kreatív módszertani megfontolásokhoz, valószínűsíthetően nagyobb eséllyel alkalmaz óráján például kreatív írásos gyakorlatokat.

## II. Az oktatás szerephálója

Szerepösszetételét tekintve az oktatási folyamat rendkívül komplex képet fest. Ha a tanítás-tanulás tágabb szereplőhálóját vizsgáljuk, azt látjuk, hogy az oktatás jellegzetességeit meghatározzák azok a szereplők, akik állami szinten döntenek az oktatásügy valamennyi kérdéséről. Ahogy közelítünk az oktatás belső világa felé, ugyancsak találunk olyan szereplőket, akik oktatásirányítási funkcióval bírnak. A legnagyobb irányítási funkciója az iskolaigazgatónak van, viszont a tanári kar, és azon belül a pedagógusok egyaránt rendelkeznek az oktatásirányítás egyes dimenzióival. A tanulási-tanítási folyamat másik perspektíváját tekintve a tanulók, az osztályok adják a következő szerepcsoportot.

A csoportok egyik legfontosabb közös vonása az, hogy mindkettő a társadalomban él, az idő dimenzióját tekintve pedig – nyilvánvalóan – azonos időben helyezkednek el. Az oktatás szereplői – tágabb és szűkebb értelemben is – szociális térben és hálóban materializálódnak, emiatt a pozíciók közötti hatásgyakorlás jelentősége megkérdőjelezhetetlen. A hatásgyakorlás temporális jellegét illetően az idő funkciója releváns tényező, különösképpen akkor, ha az oktatásbeli változások osztálytermi gyakorlatokban tetten érhető lecsapódásait vesszük alapul (módszertan megújulása, külső szabályozó dokumentumok tényleges beépülése az oktatás organikus struktúráiba stb.), vagy akkor, amikor az oktatási rendszer eredményességét mérjük bizonyos időintervallumokon keresztül, például az egyéni (és így társadalmi) boldogulás, sikeresség, gazdasági termelés függvényében. Az oktatás társadalmi aspektusába beletartozik a társadalom elváráskészlete, vagyis azon vélekedéseknek, attitűdöknek az összessége, amelyek alapján a társadalom kielégítőnek véli a tanítási folyamatot. Ehhez az elváráskészlethez hozzákapcsolódnak oktatási tartalmak, tanár- és tanulószerepek, hogy mi az oktatás, mi a célja, illetve az ezekhez fűződő társadalmi nézetek, elképzelések. A társadalom szemlélete azért is jelent kardinális pontot az oktatás vizsgálatakor, mert a tanulási-tanítási folyamat összes szereplője a társadalom tagjaként létezik, ezért a társadalomban jelenlévő vélekedéseket ugyanúgy konstruálja és tapasztalja a mindenkori pedagógus.

A pedagógus szerepe éppen emiatt kettősséggel van felruházva: élete során megtapasztalta ezeket az elvárásokat, mi több, ő is részt vett tanulóként a közoktatás rendszerében, így laikusként is tapasztalatokat szerzett a területről. Szakmabeliként viszont professzionális szemlélettel is bír, így látja egyes elvárások problematikus jellegét, a megfelelés akadályait. A tanár az egyik olyan szereplő, aki közvetlenül is hatást tud gyakorolni a tanításra, mivel közvetlen módon megvalósuló oktatásirányítási funkcióval rendelkezik: megválaszthatja

a tanulásszervezési módot, tanítási metodikát, bizonyos keretek között eldöntheti, mely irodalmi művet fogják irodalomórán feldolgozni, elemezni a tanulókkal. Látnunk kell azonban, hogy a pedagógusok választási lehetőségei gyakran determináltak, vagyis a feldolgozni kívánt irodalmi művek esetében meg van kötve a kezük, mivel a választási lehetőségeket a *kerettantervek* rögzítik, ugyanígy a tanítás időkeretének meghatározása (törzsanyagra szánt időmennyiség, egy tanóra ideje) a tanár hatáskörén kívül eső tényezők, ezek felett más oktatáspolitikai szereplők rendelkeznek.

Azonfelül, hogy a tanár meghatározza a tanítás tanórai struktúráját, az oktatás egyéb tényezőire is hatást gyakorol, így például megteremt a tanóra atmoszféráját, érzelmi légkört, a tanítási modelljének hierarchikus rendeződéseit, határozott elképzelése van a tanár- és tanulószerepeket illetően. A felsorolt tényezők gyakran nem a tanárképzés vagy a tanítási tapasztalat talajából nőnek ki, hanem sokkal inkább az adott személyiségből fakadó tényezőkből, ezért a tanár személyiségének összetevői alapjaiban határozzák meg nemcsak a szubjektív tanítási jellegzetességeket – mint a tanóra érzelmi hálójának elrendeződéseit –, hanem a tanár és a tanuló, a tanuló és a tanuló közötti kommunikációs jellegzetességeket, a tanuló motivációs faktorait is.

A pedagógus számtalan módon értesül a mindennapi életben a társadalom és az oktatáspolitikai elvárásairól. Az elvárások legfelsőbb szintjét a *Nemzeti alaptanterv* testesíti meg, melynek evolúciója során egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a pedagógusokkal kapcsolatos társadalmi elvárások kibővültek. Az elváráskészlet kibővülése mindig magában hordozza az adott szerep módosulását, a szerepmódosulás pedig a tanárhoz kapcsolt képesség- és készségrendszer is meghatározza. Általános elvárásként fogalmazódik meg a tanulók közötti differenciálás képessége, az, hogy a tanár időről időre képes legyen reflektálni saját tanítási folyamatára, és így felülvizsgálja módszertani repertoárját a megújulás és a hatékonyság érdekében. Elvárás a digitális kompetencia birtoklása és adekvát alkalmazása oktatási környezetben, melynek adminisztratív és metodikai vetülete egyaránt ismert (*Nemzeti alaptanterv*, 2020). A 2020-as alaptanterv tanárfelfogása szerint „a sikeres anyanyelvi és irodalmi oktatás kihagyhatatlan szereplője a tanár. Viselkedése, a szakma iránti elkötelezettsége, személyes példamutatása önmagában modell a tanulók számára. A tanár tanít, nevel, fejleszt, irányít és segít.” (*Nemzeti alaptanterv*, 2020: 300)

## II.1. A tanári kompetenciamodell: sztenderd, életpálya, minősítés, elvárásrendszer

A tanári pályára való kilépés és a pályamodell mentén történő előrehaladás megköveteli a pedagógusoktól a szakmához szükséges tudás- és képességrendszer birtoklását, és az ezekhez kapcsolódó sztenderdek elérését. A tanári fejlődés és minősítés pontos figyelemmel kísérésének és értékelésének érdekében *Falus Iván* és *munkatársai* 2006-ban tanári kompetencialistát hoztak létre. „A tanári, pedagógusi (vagy pedagógiai) kompetenciák azoknak a pszichikus képződményeknek, a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek az összességét jelentik, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák.” (*Kotschy*, 2011: 5) A pedagógus értékelésekor figyelembe kell venni ezen kompetenciák fejlődési szintjeit (sztenderdjeit), vagyis a sztenderd fogalma a kompetenciaszinttel egyenlő (*Kotschy*, 2011), melynek mértéke eltérő annak a függvényében, hogy az aktuálisan minősíteni kívánt pedagógus az életpályamodell mely szakaszánál tart (Gyakornoki időszak; Pedagógus I.; Pedagógus II; Mesterpedagógus; Kutatótanár; Az életpálya befejező szakasza).<sup>3</sup> Az egyes fokozati szintek inherensen magukban foglalnak szerepeket, és ezzel együtt elvárásokat is megfogalmaznak a szereppel kapcsolatban. Az elvárásokra a szakszövegekben és rendeletekben tehát sztenderdekként hivatkoznak, mely elvárásoknak a tanároknak meg kell felelniük ahhoz, hogy a következő szintre léphessenek az életpályán.

A tanári kompetenciamodell összesen nyolc egységből tevődik össze. Az első a *szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás*. A kompetencia alapján a pedagógusnak birtokolnia kell a szakterülete alá eső lexikális ismereteket, megbízható szaktudásának megfelelően kell felépítenie tanóráit, biztonságosan kell mozognia a tantárgyat érintő komplex fogalmi hálóban. Érthető és megalapozott elvárás, hogy a szakkifejezéseket adekvát módon használja, továbbá az, hogy képes legyen meglátni az adott szakterülethez kapcsolódó, ugyanakkor más műveltségi területeket is magában foglaló összefüggésrendszereket (tantárgyi koncentráció<sup>4</sup>). A *pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók* kompetenciája szerint a pedagógus tervezési mintázataiban mindig figyelembe veszi az adott szakaszon belül értelmezhető célelézéseket. Ezeknek megfelelően képes az egységes tanítási és tanulási folyamat szakaszos és ütemezett létrehozására, melyben épít a

---

<sup>3</sup>[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_a\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszerben\\_3jav.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_3jav.pdf) Letöltés: 2022. 01. 28

<sup>4</sup> A tantárgyi koncentráció (tantárgyköziség) olyan didaktikai gyakorlatot jelent, amikor egyes tantárgyak, műveltségi területek között lévő összefüggésekre, átfedésekre, kapcsolatokra világítunk rá a tanítási-tanulási folyamatban.



tanulók előzetes tudáskeretére, a differenciálásra, valamint a szociális tanulás lehetőségeire. A harmadik *a tanulás támogatása*: tanítási és tanulási stratégiák adekvát alkalmazása, a minősítési eljárás felsőbb szintjein már nemcsak alkalmazza ezen stratégiákat, hanem részt is vesz ezek kidolgozásában (fejlesztő programok, módszerek). A pedagógus tanulásszervezési eljárásaiban megteremti az aktív tanulás feltételeit, mellyel segíti az önálló tanulás megvalósulását. Többféle módszert és taneszközt alkalmaz tanóráin oly módon, hogy érti az ezek között rejlő különbségeket, ezzel tanúbizonyoságot tesz metodikai jártasságáról. *A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, a tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség* kompetencia ismertetésekor valamennyi dokumentum (Kotschy, 2011)<sup>5</sup> kitér arra, miszerint a tanárnak rendelkeznie kell azzal a képességgel, hogy felismerje a tanulók közti különbségeket, vegye figyelembe az egyéni fejlődésüket, és ennek eredményeképpen legyen képes a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését elősegíteni. A kompetencia nem csupán az oktatási, hanem a nevelési tervezet kidolgozását is magában foglalja. Tanórák tervezésekor, tanórákon, és a tanórák elemzésekor épít a tanulócsoporthoz (és ezzel együtt egyes tanulók) jellegzetességeire, igényeire. Az ötödik kompetencia alapján (*a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység*) a tanár alapvető tudással rendelkezik a társadalmi és csoportközi folyamatokról, a multikulturalizmusról, a csoportfejlesztés folyamatáról, továbbá elkötelezett az iskolai esélyteremtés iránt. A *pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése*kor a tanár törekszik arra, hogy változatos értékelési módszereket alkalmazzon, figyelemmel kíséri a tanulók egyéni fejlődési útját, ennek segítségével képes személyre szabott értékelésre. Azontúl, hogy értékeléskor egyaránt képes pozitív és negatív kritikát is megfogalmazni, a pedagógiai folyamat tervezésekor reális követelményeket állít fel, rögzíti a követelmények, célok eléréséhez szükséges módszereket. A hetedik kompetencia a *kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás*, mely során a pedagógust az együttműködés iránti nyitottság jellemzi, „érti és saját gyakorlatára nézve értelmezni tudja a társadalom és az iskola hatásrendszerét”

---

5

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_a\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszerben\\_3jav.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_3jav.pdf) Letöltés: 2022. 01. 28.

(Kotschy, 2011: 46), képes szuggesztív osztálytermi kommunikációra, a szakmai nyelvet ismeri és használja. Az együttműködés és a problémamegoldás azonban nemcsak az osztálytermi gyakorlatban jut érvényre, hanem a munkaközösségekben is, valamint a szülőkkel való kapcsolatteremtés és kapcsolatfenntartás gyakorlatában egyaránt. Az *elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért* kompetencia alapján a pedagógusnak tisztában kell lennie azzal, hogy a pedagógusszereppel kapcsolatban milyen elvárások fogalmazódtak és fogalmazódnak meg, ezen keresztül képes megalkotni saját szakmai szerepvállalását, szakmai teljesítményét képes reálisan értékelni, teljesítményében meglátja a problémákat, önreflexió segítségével ezeken hatékony módon tud javítani. Ennek eredményeképpen pedagógiai gyakorlatában képes a megújulásra, az innovációra, szakmai és pedagógiai tevékenységének aktív fejlesztője. Az önfejlesztése során a tanár nemcsak a gyakorlatra reflektál, hanem a gyakorlat elméleti háttérére is, vagyis felkutatja és alkalmazza a tudományterületén és a neveléstudományban fellelhető forrásokat, ezzel is lehetőséget adva a folyamatos fejlődésre.<sup>6</sup> (Kotschy, 2011)

Láthatjuk, hogy a pedagógiai kompetenciamodell rendkívül komplex elvárás- és feladatrendszerrel látja el a pedagógusokat, mi több, az egyik kompetencia egészen konkrét módon fogalmazza meg azt, miszerint a tanárnak tisztában kell lennie a többszintű szerepelvárások kritériumaival. A szerepelvárások szintenkénti megragadása problematikus lehet: egyrészt – ahogy láthattuk – az ilyen és ehhez hasonló dokumentumok is igényeket fogalmaznak meg, másrészt a társadalom maga is elvárás-készlettel rendelkezik, harmadrészt az oktatási intézmény is rögzít konszenzus formában vagy írásos (*helyi tanterv*) módon oktatási-nevelési elveket, végül, de nem utolsó sorban a tanulók elvárásokkal közelítenek a tanárhoz, melyek kimondott vagy kimondatlan formában meghatározzák a tanítási-tanulási folyamat eredményességét. A felsorolt elvárásszintek mind kívülről gyakorolnak hatást a pedagógusra, azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy a pedagógus maga is rendelkezik egy szubjektív elvárásrendszerrel saját magát és a tanítási gyakorlatát illetően. Érdemes továbbá megemlíteni az utolsó kompetencia által kifejtett hazai és nemzetközi elméleti és empirikus munkák megismerésének szükségességét. A szakirodalomban való tájékozottság valóban hozzájárulhat a pedagógiai praxis hatékonyságának a növeléséhez, azonban problematikus helyzetet is teremthetnek a pedagógus perspektívájából például akkor, ha az elméleti vagy

---

6

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_a\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszerben\\_3jav.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_3jav.pdf) Letöltés: 2022. 01. 28.

gyakorlati munka eredményeit felhasználná az osztálytermi gyakorlatban, viszont egyéb követelmények, vagy keretek ezt nem engedik. Jó példa lehet erre az újfajta módszertani megközelítések megismerése és alkalmazása iránt mutatott hajlandóságnak olyan objektív tényezőkkel való szembesülése, mint az időhiány vagy tananyagban való lemaradás érzése.

A kompetenciamodell jól szemlélteti, hogy nemcsak a szakmai felkészültségnek, hanem a pedagógus személyiségének egyaránt nagy szerepe van abban, hogy az oktatási folyamat milyen jellegzetességeket mutat. A szakirodalmak (*McCrae és Costa, 1995; Saucier és Goldberg, 1996; Soto és John, 2017; Kim, Jörg és Klassen, 2019*) meghatároznak öt nagy személyiségterületet (*Big Five Personality Domains* vagy *Big Five Inventory*), melyek nagy hatást gyakorolnak a tanítási folyamatra, illetve annak sikerességére. Azonfelül, hogy hozzájárulnak az oktatási gyakorlat eredményességéhez, pozitív összefüggések mutathatók ki a kiégés és a személyiségjegyek között. A *Big Five* kategóriájába a következő személyiségjegyek sorolhatók: nyitottság, lelkiismeretesség, kifelé fordulás, kedvesség vagy barátságosság és érzelmi stabilitás. A személyiségjegyek nemcsak a személyközi kapcsolatokban lehetnek hangsúlyosak, hanem egyszersmind a pedagógiai gyakorlat valamennyi kompetenciájára pozitívan hathatnak. A nyitottság például elősegítheti a szakmai megújulást, amikor a tanár az innovatív tanítási eszközökkel és módszerekkel szemben befogadó attitűdöt mutat, a lelkiismeretesség pedig hozzájárulhat a pedagógiai munka precizitásához. A nyitottság a tanárok saját szerepvállalási nézeteivel is kapcsolatot teremthet, vagyis jótékonyan hathat a szakmai fejlődési ívre, ha a pedagógus saját munkájával kapcsolatban reflektív viszonyba kerül a nyitottság előtérbe helyezésével.

## **II.2. Tanárszerepek**

A fenti kompetenciamodell segítségével három nagy szerepkört különíthetünk el a tanári szerepeket illetően: a szakemberi, a nevelői és a tisztviselő-hivatalnoki tanárszerepet (*Trencsényi, 1988*). „Ezek a viselkedéses és attitűdökre vonatkozó előírások gyakran konfliktusba is kerülhetnek egymással, hiszen más-más kívánatos tulajdonság, esetleg viselkedési stílus szükséges az adott szituációban a megfelelő helytálláshoz.” (*Nagy és Beck-Zaja, 2022*) A szakemberi, a nevelői és az adminisztrátori szerepek között hangsúlyeltolódások érzékelhetők, melynek két megnyilvánulási formája ismert. A szerepek közti váltás függ attól, hogy a pedagógus éppen milyen funkciót teljesít, vagyis a feladatvégzés jellege meghatározza a szerepválasztást: oktatási naplók vezetésekor például ahhoz a szerepkészlethez fog nyúlni a

tanár (adminisztrátori), melynek a segítségével az adott feladatot a lehető legkönnyebben tudja végrehajtani. Ez azt is jelenti, hogy minden egyes típushoz rendelhetők képességek, illetve olyan ismeretek, melyek elméleti (a szakemberi szerep esetében lexikális ismeretek) vagy gyakorlati jellegűek (e-napló rendszerének technikai ismerete). Azonban a szerepválasztást az is meghatározza, hogy a pedagógus milyen jellegű oktatási intézményben tanít.

Az 1995-ös *Nemzeti alaptanterv* után először 2000-ben készültek el azok a *kerettantervek*, melyek a különböző iskolatípusokban szabályozták a tartalmi munkát, a tanuló-tanítandó műveltség tartalmát, a képességfejlesztést. (Bárdossy és Dezső, 2016) Bár a *Nemzeti alaptanterv* megadja az oktatási struktúra állami szinten értelmezendő uniformizált jellegét, a *kerettanterv* valamelyest lehetőséget ad az iskolatípusonkénti differenciálásra. A gimnáziumokban feltételezhetően nagyobb hangsúlyt fektetnek a lexikális tudás átadásra, ami a tanári pozícióra is hatást gyakorolhat, és az akadémikus szerepvállalás dominanciáját hívhatja életre. Ezzel szemben egy szakiskolákban a lexikális tudáselemekről a praktikumorientált képességek fejlesztésére helyeződik át a hangsúly, ami újfajta szerepmegnyilvánulási formát (nevelő-fejlesztő) kíván meg a pedagógusoktól (Bárdossy és Dezső, 2016).

*Lewin* és *munkatársai* 1975-ben szintén három nagy szerepkategóriát határoztak meg: az *autokratikus* (tekintélyelvű), *demokratikus* és *laissez faire* (ráhagyó). Az *autokratikus* vezetési stílus esetében az oktatási folyamat abszolút irányítója a pedagógus, az oktatás munkavégzési irányainak és feladatainak kiválasztása a pedagógus kezében van. A vezetőtől való függőségnek az aránya megnövekszik, bár az osztály egyéni és csoportos teljesítménye jellemzően kielégítő vagy jó, a kreatív feladat kivitelezések aránya redukálódik. Ezzel szemben a *demokratikus* tanárszerep alkalmazásakor az osztálynak nagyobb beleszólása van az óra menetébe, a tanár a tanulói igényeket figyelembe veszi a tanóra tervezésekor és kivitelezésekor. A feladatok megoldásakor a csoport teljesítménye jó, kreatív megoldások születnek. A *ráhagyó* vezetési stílus jellemzője, hogy a tanár kivonja magát a tanítási-tanulási folyamat alól, majdhogynem mindenről a tanulók döntenek, a munkavégzés során a feladatvégzés alacsony színvonalú, a gyerekek figyelme szétszórt, a feladatokat nem veszik komolyan, ami a csoportteljesítményre is negatív hatást gyakorol. *Lewin* (1975) álláspontja alapján a demokratikus vezetési stílus a leghatékonyabb. *Gordon Győri János* azonban hangsúlyozza, hogy a *lewini* szereptípológiákban is érvényesül a szerepek közötti váltások lehetősége: az ilyen tanári stílust hívjuk *autoriternek*. Az autoriter tanár nem abszolút tanárszerepekben gondolkodik, hanem az éppen szükséges feladatokhoz adaptívan válogatva igyekszik alkalmazni az egyes szereplehetőségeket. (*Gordon Győri*, 2006b: 129)

A digitalizációnak köszönhetően új tanárszerep-metaforák keletkeztek, ami jól mutatja, hogy a tanárszerepek elválaszthatatlanok a világ változásaitól, melynek eredményeképpen vagy teljesen új szereptípusok jönnek létre, vagy pedig a már meglévők bővülnek új jellegzetességekkel. A digitális pedagógia tanárszerepei például az *influencer*, a *moderátor* vagy a *kurátor*. Az *influencer* szerep kiválóan szimbolizálja, hogy a tanár nem kizárólagosan az osztályteremben létezik. Amennyiben jelenlétét kiterjeszti a *social media* felületeire, úgy nagy hatást tud gyakorolni a diákok tantárggyal kapcsolatos nézeteire. A *moderátor* keretek között tartja az online fórumokon megvalósuló, tanulók közötti párbeszédet, a *kurátor* az önálló vagy csoportos (szervezett) információkeresés, tanulás platformját adja meg, források feldolgozásában, keresésében segíti a tanulókat (vö. Szűts, 2020).

### III. Irodalomtanítás

#### III.1. Az irodalomtanítás céljai, fejlesztési területei

Az emberi közösségek természetes törekvése az állandó fejlődés produkálása. A fejlődési folyamat mindig egy ismert keretből indul ki, és alapvető tulajdonsága a változás iránti igény, amit legtöbbször a keretbe tartozó elemek módosulásaival ér el. A változás éppen emiatt a részegész viszonyában értelmezhető, vagyis a részrendszerben történt kisebb változások a nagy minőségét, összetételét is módosítják. Továbbá minden egyes fejlődési folyamat fókuszában célítúzések állnak, a változási folyamat sajátossága, hogy ezen célok a módosulásoknak köszönhetően feltehetően könnyebben elérhetőbbé válnak. Az irodalomtanítás területére ugyanezek a szabályszerűségek vonatkoznak. Az irodalomtanítás rendszerbéli sajátosságok egyvelegeként írható le, amelyek egyrészt lefektetik a célokat (például *Nemzeti alaptanterv*), másrészt eszközöket (módszerek, osztályterem, tankönyv stb.), szereplőket (tanár, tanuló) írnak le a tanítási-tanulási folyamatban.

A(z) (irodalom)pedagógia fejlődéstörténetében vannak időtálló nevelési-tanítási célok és értékek. „Mindenekelőtt abból indulunk ki, hogy felfogásunk szerint az érték általában olyan produktum, amely kettős funkciót tölt be. Részben hozzájárul a szűkebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott közösségfejlesztő funkcióval. Másrészt elősegíti az egyén fejlődését is, azaz individuális fejlesztő funkciót is betölt.” (*Bábosik*, 2004: 3) Az irodalomtanítás területén az utóbbi időben több olyan változás történt, amelyek alapjaiban módosítják az osztályterekben folyó munka súlypontjait, módszereit, célkitűzéseit.

A magyar oktatási rendszerben a 19. század közepétől beszélhetünk klasszikus értelemben vett irodalomtanításról. Az irodalomtanítás elsődleges célja az analfabetizmus megszüntetése és a társadalom irodalommal (irodalomtörténettel) való megismertetése volt, ami egy önreflexív társadalmi folyamat eredményeképpen jött létre, és a nemzeti tudat erősödésével járt együtt (*Sipos*, 2012). A klasszikus irodalomtanítás körülbelül másfél évszázadig alapvetően az irodalom történetének tanítására alkotta meg önmagát, s ezt tartotta feladatának. „Holott 2000 után minden társadalmi réteg számára nyilvánvalóvá kellett volna válnia, hogy a digitalizáció megkerülhetetlen tényként szól(t) bele az életünkbe, s pillanatokon belül átalakítja azt. A poroszos, tekintélyelvű magyar oktatási kultúra eleve nem volt alkalmas arra, hogy egy ilyen paradigmaváltást véghez vigyen, sőt, ideológiai-politikai megosztottsága

miatt nem is tartott szükségesnek egy effajta átalakítást.” (*Fűzfa*, 2016: 89) Az igényekhez történő igazodás nem jött létre, mint ahogy az irodalomtanítás paradigmaváltása sem következett be.

A középiskolai irodalomtanítás jelenlegi, elsődleges céljai a *kerettanterv* és a *Nemzeti alaptanterv* szerint a kompetenciafejlesztés, a kultúráközvetítés, a személyiségformálás, a nemzeti identitás alakítása, elemzési stratégiák ismerete és megfelelő módon történő alkalmazásuk (*Nemzeti alaptanterv*, 2020; *Magyar nyelv és irodalom kerettanterv*, 2020). Összességében hat nagyobb célkitűzést sorolhatunk fel az irodalomtanítás területéről: (1) kulturális ismeretek átadása; (2) szövegértő és szövegalkotó képesség fejlesztése; (3) etikai és esztétikai érzék fejlesztése; (4) műelemzési eljárások átadása, gyakorlása; (5) személyiség fejlesztése; (6) olvasó tanulók képzése. Egy 1988-as kiadvány (*Képességfejlesztő irodalomtanítás*) irodalomtanítással kapcsolatos kutatási projektről beszél, melynek célja „a 6–18 éves korosztály számára egységes alternatív irodalomtanítási modell kidolgozása, továbbá javaslatok tétele a tanító és a magyar szakos tanárképzés reformjára vonatkozóan.” (*Sipos Lajos* előszavából, idézi *Karlovitz*, 1992: 11) A kutatás az irodalom tantárgy tantárgyközi helyére is rákérdezett, és ezzel együtt felül kívánta vizsgálni az irodalomtanítás célrendszerét. A célok nagyjából megegyeznek a fenti listával, viszont elsődleges célként kezelik a *műértő olvasók* nevelését (vö. *Karlovitz*, 1992), ami nemcsak az olvasási tevékenység rendszeressége iránti igényt foglalja magában, hanem azt is, hogy az irodalmi szövegekkel szemben kellő pontossággal, illetve szakértelemmel kell eljárni, vagyis ismerni kell azokat a technikákat, mellyel a mű feltárhatóvá válik, és ezáltal a szöveg képes megmutatni jelentéseit.

Bár a *Nemzeti alaptanterv* elsődlegesen a nemzeti identitás kialakításában látja az irodalom tantárgy célkitűzését, és az olvasóvá nevelés, az olvasási szokások kialakítása ennél jóval halványabban jelenik meg célként az oktatási dokumentumban, feltételeznünk kell, hogy az irodalomtanítás (egyik) elsődleges célkitűzése továbbra is az olvasási tevékenység szokásszerű alkalmazásának kialakítása, kibontakoztatása vagy további fejlesztése. A 2020-as *kerettanterv* az olvasást az élethosszig tartó tanulással hozza összefüggésbe, az olvasást tehát valójában a tanulás eszközeként pozicionálja: „Ennek feltétele [az élethosszig tartó tanulásnak], hogy olvasó emberekké neveljük őket, akik többféle olvasási és értelmezési technikákkal rendelkeznek, az általuk olvasott szövegeket képesek mérlegelve végiggondolni.” (*Kerettanterv*, 2020: 2)

Az olvasási szokás kialakítása vagy fejlesztése nyilvánvaló összefüggést mutat azzal, hogy a tanuló milyen – már iskoláskor előtt is létező – olvasási attitűddel rendelkezik. Az

olvasási tevékenységgel kapcsolatos célkitűzések emiatt annak fényében differenciálódnak, hogy a tanuló milyen sémákkal, illetve meglátásokkal rendelkezik az olvasással kapcsolatban. Az olvasás szeretete továbbá összefüggést mutat az irodalomszeretettel: „Az irodalomszeretet lényegét tekintve azonos az olvasásszeretettel. Természetesen lehet szeretni az irodalomórákat, az ott hallott művek és megismert szerzők iránt is kialakulhatnak pozitív attitűdök, de az irodalom lényege az olvasás által nyújtott élmény, az érzelemmel telített ember- és társadalomismeret.” (Gombos, 2005: 5)

Az 1970-80-as évek fordulójától az irodalomoktatással, olvasással összefüggő irodalompedagógiai kérdések foglalkoztatják mind a szűkebb és a tágabb szakmai közvéleményt, mind az úgynevezett civil szférát. Több szemléletbeli változást sürgető és megalapozó tanulmány, cikk került publikálásra, majd ezekkel összefüggő tantervi és metodikai konzekvenciák születtek, amelyek nyomán kisebb-nagyobb hangsúlyeltolódás következett be a mindennapi irodalomtanítási gyakorlatban. Bár nem beszélhetünk az oktatásba bevont módszertani paletta vagy az irodalmi kánon kapcsán kialakult, összességében az irodalomtanítással kapcsolatos szemléletváltás teljességéről. Sőt, az olvasás tevékenységformája háttérbe szorult más szabadidős tevékenységekkel szemben, vagy pedig a digitalizáció eredményeképpen más tartalmakra irányul.

Az irodalommal és irodalomtanítással kapcsolatos következő kérdéskör a *kompetenciafejlesztés* problematikáját öleli fel, különösképpen nagy figyelem irányul a szövegértés kompetenciájára. Több nemzetközi felmérés tükrözi például a kompetencia nem kielégítő működését, mely fejlesztésének nagyrészt a magyar nyelv és irodalomórákon kellene megvalósulnia. A szövegértési kompetencia minősége, fejlettségi szintje összefüggést mutat az olvasási tevékenység háttérbe szorulásával, mivel a tanulók a nem-olvasás, vagy a nem hagyományos értelemben vett olvasási tevékenység velejárói miatt nem használják, és így nem gyakorolják a szövegértési képességüket (vö. Herédi, 2019). A nemzetközi mérések eredményei (PISA<sup>7</sup>) jelzésértékűek: jelzik a szakma számára, hogy az irodalomtanítás többek között a képességfejlesztés területén is korrekcióra szorul, amely nagy valószínűséggel magában hordozná az irodalomtanítás valamennyi elemének megújulását (pl. törzsanyag, tananyag-elrendezés), végeredményképpen pedig az irodalomtanítás magyarországi paradigmaváltását.

---

<sup>7</sup> [https://www.oktatas.hu/cimke\\_lista?keyword=PISA](https://www.oktatas.hu/cimke_lista?keyword=PISA) (Letöltés: 2023. 02. 12.)



A nemzeti identitás formálása és a kultúraközvetítés kiemelt pozíciója erősen összefügg egymással, mivel az adott nemzet kulturális hagyománya és öröksége, majd annak a közoktatási intézményekben történő átadása egy befogadási és bevonási rituálét jelent a társadalom részéről. A tanár pozíciója ebben a kultúraátörökítési procedúrában a közvetítő, aki egyrészt már jól bevonódott a társadalom kulturális hálójába (magáénak érzi azt), másrészt meg is van hozzá a szakmai tudása, ami egyben lexikális és egyben módszertani jellegű, vagyis ismeri azokat az elemeket, amiket át kell adni, és tisztában is van az eredményes átadás lehetséges módszereivel, azokat megfelelően tudja alkalmazni. Az irodalomóra ebben az esetben tehát a kultúraközvetítés helyszíne, aminek eredményeképpen létrejön az általános humán műveltség, a tanulók megismerkednek a magyar kultúra jellegzetes vonásaival, mérföldköveivel, egy-egy korszak fontos szerzőivel, azok műveivel. Fontos vonás a teljességre való törekvés, amit a kronologikus tananyagelrendezés kiválóan szemléltet, a műveltséganyag legnagyobb hányadát pedig a kánon szabályozza, aminek révén a tanulók képessé válnak arra, hogy „megismerjék kultúrájukat, annak gondolati, erkölcsi tartalmait, esztétikai értékeit. Ennek révén szellemileg és érzelmileg is kötődjenek ahhoz. Ismerjék és értsék múltjukat, jelenüket, benne önmagukat.” (Kerettanterv, 2020: 1)

„A kronologikus irodalomtanítás egyik jellemző vonása, hogy az irodalmat annak történetileg elgondolt teljességében, ezen belül pedig mindig a legmagasabb esztétikai csúcokra összpontosítva kívánja a gyerekeknek felmutatni, s így is igyekszik mintegy mimetikusán, másolva-visszatükrözve végigjárni – pontosabban: újrjárni, újraélni – velük az egészet.” (Gordon Győri, 2006a: 103) Összehasonlítva a magyar tanterveket más, európai tantervekkel, ilyen szintű maximalizmussal máshol nem találkozunk. A teljesség iránti igény 19. századi gyökerekre nyúlik vissza, mely a kultúraközvetítést csak egyfajta fejlődéstörténeten keresztül tudta elgondolni (Gombos, 2005).

Az irodalmiságot két részre tudjuk bontani, mely részek szoros kölcsönhatásban állnak egymással. Az irodalmiságnak két artikulált, intézményesített gépezete van: az irodalomtudomány és az irodalomtanítás (Bókay, 1998 és 2002). Az irodalomtanítás kultúraorientált szemlélete nemzeti identitást alakító, és – ennek következményeképpen – embert, személyiséget formáló aspektussal bír: „A kultúra, benne kiemelten az irodalom a modern ember számára betölti azt a szerepet, amellyel transzcendentális alapú emberformálásával korábban a vallás bírta. Az irodalom tanára ettől a szereptől lett valamiféle prófétává, pappá, a műveltség felelőségé.” (Bókay, 2002: 79) A kultúraközvetítés

fontosságának hangsúlyozása feltehetőleg erőteljesebben jelen lesz a következő években a megváltozott érettségi feladattípusoknak köszönhetően.

Az irodalomóra felszines szinten működne, ha túlnyomóan a lexikális tudásra támaszkodna. Természetesen fontos, hogy a nemzeti értékeket, a ránk hagyományozódott kulturális örökséget továbbörökítsük az oktatási folyamatban, ám az irodalom tantárgy lényegéből fakadóan sokkal több lehetőséget rejt magában, mint például a drámapedagógián keresztül megvalósuló szociális érzékenyítés, személyiségformálás, a kutatási folyamatba való betekintést a több tanórán átívelő projektmódszerrel. Ha azonban az irodalomtanítás túlnyomó részt tényalapú ismeretek átadási elvén működne, akkor az irodalomban (és az irodalomtanításban) rejlő sokszínűség csökkenését eredményezné.

A személyiségformálás persze nem kizárólagosan az irodalomtanítás drámapedagógiai elemeivel, vagy egyéb módszertani elemek alkalmazásával ragadható meg, hanem az olvasás puszta művelése által is, olyan mechanizmusoknak köszönhetően, mint például a befogadás közben létrejövő (szereplővel való) azonosulás, vagy idegen élethelyzetek megismerésével. A fejezetben korábban említett kutatás a kultúrát, ezzel együtt a kulturális aspektusú, nemzeti identitást formáló irodalomtanítást mintaadási aspektussal látja el: „a kultúra nem egyszerűen ismeretek, hanem értékek, normák, modellek, szabályok együttese.” (Karlovitz, 1992: 11) A dokumentum jól szemlélteti, hogy nem csak az olvasás vagy bizonyos módszertani elemek képesek arra, hogy a tanulók személyiségét is formálják, mivel a kultúra önmagában, puszta jelenléte által értékeket közvetít. A kérdés, hogy ezeket a kulturális értékeket hogyan képes az irodalom tantárgy reprezentálni: az irodalmi művek, a műveltségterület tényanyaga által vagy tanári előadás segítségével. További kérdésként merül fel, hogy a törzsanyag mennyisége alkalmas-e arra, hogy ezeket a kulturális értékeket felvillantsa, és azokat mélyen beágyazza a tanulói tudáskeretekbe. Az irodalomtanítás morális alapokon nyugvó volta ebben a kontextusban nyilvánvaló. Az irodalom és a tantárgy etikai vonatkozásának fő célja olyan tanulók nevelése, akiknek a személyisége szilárd alapokon nyugszik. A kultúra értékeket tükröz, és annak a részeként jelenlévő irodalom úgyszintén értékeket közvetít a diákok részére. A pedagógus szerepe elsődlegesen az, hogy ezeket az értékeket a műveken és a műértelmezési eljárásokon vagy magyarázatokon keresztül szemléltesse, mintegy közvetítse azokat a következő generáció számára.

Az irodalomtanítás esztétikai dimenziója az irodalmi műben közvetlenül vagy közvetett módon jelenlévő értéket keresi, ami immár nem morális jellegű, hanem esztétikummal telített. Az esztétikum felfejtésének eszköze a műértelmezés. Ebben a kontextusban tehát az irodalmi

mű ismételten eszközként van jelen, amely természetétől fogva alkalmas a *szép* megjelenítésére, csak ismerni kell a rákérdezés módját. A tanár feladata ebben az elgondolásban elsődlegesen az, hogy a technikákat átadja a tanulók számára, akik a folyamat végén nemcsak az interpretációs stratégiákat alkalmazzák, hanem ideális esetben megtapasztalják az irodalom ízlésformáló funkcióját.

### **III.2. A tananyag-elrendezés motívumai**

A hazai irodalomtanítás elsősorban azokból az irodalmi művekből indul ki, melyek kulturális, morális, esztétikai értékeket hordoznak, ezen felül pedig az irodalomórán megvalósuló képességfejlesztés eszközei is. Ennek eredményeképpen az oktatási gyakorlatban és a szakmai diskurzusokban az irodalomtanítás alapvető egységeként hivatkoznak az irodalmi szövegekre (mondhatnánk azt is, hogy az irodalomtanítás alapvető fundamentuma az irodalmi mű maga), mely nélkül az irodalomtanítás nem is volna lehetséges, valamint olyan eszközként utalnak ezekre, melyek képesek valamilyen fejlesztési (pedagógiai, oktatási) célt elérni. Ebben az értelemben tehát nem a művek úgynevezett jelentéshordozói, hanem inkább azok eszközfunkciója dominánsabb. Nem véletlen tehát, hogy a tananyag-elrendezés problematikája legtöbbször a kötelező olvasmányok problémarendszerével vethető össze, ugyanis a tantárgy törzsanyaga olvasmányokat ölel fel: az irodalmi szövegek mintegy példázzák az irodalom tendenciáinak, témáinak, korszakainak az alakulástörténetét. A kronologikus irodalomtanítás – ha ebből a perspektívából szemléljük célkitűzéseit – teljes mértékben indokoltta válik, ugyanis a tanulóknak ezáltal lehetőségük adódik a kultúra linearitását szemlélni, és azt teljes egészében befogadni. A tananyag-elrendezés ezért minduntalan összekapcsolódik a kánonképzés kérdéskörével, azzal, hogyan lehetne a kánont újraírni, újraképezni. Kimondhatjuk tehát, hogy a kánon újraképzése, illetve a tananyag-elrendezés módosítása az irodalomtanítás paradigmaváltását is jelentené, mely egyúttal a szabályozókban megfogalmazott célkitűzéseket is nagyobb valószínűséggel tenné elérhetővé, mindakkor, ha a kulturális tudás átadását, mindakkor, ha bizonyos területek, képességek fejlesztését célozzuk meg.

Az igény a kultúra teljességének átadására, valamint az ezt teoretikus szinten lehetővé tevő lineáris irodalomtanítás ugyanis nem biztosíték arra, hogy a tanulók valóban elsajátítják a humán műveltség alapot. A kötelező olvasmányok pedig úgyszintén nem tudják kellőképpen felkelteni a tanulók érdeklődését az olvasás iránt, ami nyilvánvaló összefüggéseket mutat például a szövegértési képesség fejlettségi szintjével. Bár a *Nemzeti alaptanterv* egyik fő

célkitűzése a szövegértési és szövegalkotási képesség fejlesztése, az irodalomtanításban érvényesülő gyakorlat azonban „ellentmond a szövegértés-szövegalkotás területén tapasztalható igényeknek, helyzetnek, illetve az olvasóvá nevelés meghatározó jelentőségű céljának is.” (Arató, 2006: 113)

A kronologikus irodalomtanítás legfőbb törekvése – ahogy a megnevezés is tükrözi – az irodalom kulturális kontextusán alapul, fő célja pedig a kulturális irodalmi háló egysíkon való (időrendiség-linearitás) körbejárása. A kultúra időbeli szemlélése az irodalomtanításon belül irodalomtörténet-tanítással párosul (vö. Pála, 1993; Arató, 2001), mely által a tanulók könnyen felfedezik az irodalom alakulástörténetét, egyes fázisok, művelődéstörténeti korszakok sajátosságait, azok műbéli megnyilvánulásait. Módszertani szempontból viszont előtérbe helyezhet olyan megfontolásokat, melyek alapjaiban határozzák meg az irodalomtanítás jellegét. A kronologikus irodalomtanítás egyik tipikus tanórai lenyomata a szerző életrajzának az ismertetése, történelmi kontextusban való elhelyezése (azelőtt, hogy a tanulók megismernék a művet), mely szembefordul a strukturalista műértelmezési eljárás egyik legalapvetőbb elvével, miszerint az értelmezés mindenkor kiindulási alapja a mű maga, nem pedig a szöveg történelmi-történeti kontextusban vagy a szerző életművében való elhelyezése (vö. Bókay, 2006; Szentesi, 2008).

A kronologikus irodalomtanítás ezen felül nem számol a tanulói (olvasási) igényekkel, rendezési elve a régítől halad az új felé, ami nincs összhangban a diákok olvasási ízlésével, és így nem képes az olvasással kapcsolatos érdeklődést felkelteni, vagy az olvasási attitűdöt pozitív irányba tolni.

A kötelező olvasmányok körén belül egyaránt találhatóak hangsúlyeltolódások: ha a kötelezők századbeli megoszlását tekintjük, azt találjuk, hogy a 19. századi magyar irodalom túlnyomórészt uralja az olvasási tevékenységet. Az a kánon, amit ma ismerünk, a 19. század folyamán kezdett körvonalazódni, vagyis azok a művek, amiket ma is kötelezőként olvastatunk, valamikor kortársnak számítottak. A tananyagelrendezés 19. századi megfontolásait példázza *Arany János* tankönyve, amiben 68 oldalt tesz ki a legújabb kor, viszont a „régebbi korokat” mindösszesen 84 oldalon át taglalja a szerző (Sipos, 2003). Nemcsak kiemelt századok léteznek a törzsanyagon vagy a kötelező olvasmányok listáján belül, hanem kiemelt (kultikus) művek és szerzők is, melyekre rendszerint a *kerettanterv* is magasabb óraszámot ír elő. A hangsúlyeltolódás különböző rétegei a kronologikus irodalomtanításra vezethetők vissza, melyek egyúttal szokásrendszert is kialakítanak a pedagógusok számára, ami – azonfelül, hogy

alárendelődik oktatásügyi dokumentumoknak – útjába állhat a tananyag-elrendezés felülírási szándékának.

Ezzel szemben Anglia és Németország irodalomtanítási modellje egyáltalán nem, vagy csak helyenként számol a kronológia kizárólagosságának tananyag-elrendezési elvével, a konzervatívabb szemléletű Franciaországban sem írnak elő hozzánk hasonló mértékű szisztematikus irodalomtörténet-tanítást (*Gordon Győri*, 2003). Ezekben az országokban a fő rendezési elv a tematika, ami az egyik leggyakrabban emlegetett tananyag-elrendezési alternatíva a kronologikus irodalomtanítás kiváltásaként itthon is (vö. *Cserhalmi*, 2001; *Bókay*, 2002; *Kusper*, 2019b). A tematikus rendezési elv alapja a téma maga, az irodalmi művek közötti kapcsolat ilyenkor nem a linearitás következtében létrejövő történeti áthallásokban, az irodalom alakulástörténetében képződik meg. A tematikus irodalomtanítás tananyagblokkokban gondolkodik, melyekhez rendszeresen visszatér, spirális módon építi fel az adott témához kapcsolódó művek struktúráját (*Bodrogi és Kovács*, 2022). A kronologikus irodalomtanítást felválthatná a tematikus irodalomoktatás, azonban a *kerettanterv* írásos formában kijelenti, hogy a törzsanyagban lévő művek nem vonhatók össze a szabadon választott témák, művek értelmezésére szánt tanórákkal, így azok megismertetésére csak akkor van lehetőség, amikor a pedagógus a törzsanyagot már feldolgozta a diákokkal.

### **III.3. A tanárszerep elvárásai irodalomórán: tanulásszervezés, behaviroista, konstruktivista és szocio-konstruktivista megközelítés**

Mindenféle tanulásszervezési mód tanár- és tanulószerepeket foglal magába, melyek normatív jelleget öltenek. A normativitás megjelenhet mint deklarált szabályrendszer, mely előírja a megfelelő szerepben való megfelelő viselkedést, ugyanakkor szubjektív elvárásrendszer is lehet, amelyben az egyén, illetve környezete implicit módon megfogalmazza, hogy számára mit is jelent egy adott szerep, mit vár el attól és az azt betöltő személytől (*Gordon Győri*, 2006b).

A tanár- és tanulószerepek esetén az elvárásrendszer és a normaképzési tendencia jól kitapintható, ugyanakkor az is világosan látható, hogy ezek a tendenciák a tanítás aktuális helyzetétől, módosulásaitól nem függetleníthetők, vagyis a tanítás jellege és szerepvállalása hatást gyakorol az elvárásokra. Ezért nem beszélhetünk állandósult, szilárd funkcióról sem a tantárgyak, sem a tanulók és tanárok esetében, mivel azok folyamatosan ki vannak téve a világ változásainak. A magyartanárszerepek esetében például kétféle szerepelvárással találkozunk, amelyek leginkább a társadalom elvárásrendszerében konstituálódnak. A hagyományosabb

akadémikus és humán értékeket fontosnak tartó szülők, csoportok az irodalomtanárok kultúramentő szerepét hangsúlyozzák, vagyis a felhalmozódott kulturális értékek, tudáshalmazok átörökítését. Ez az elvárásrendszer felerősödik például kulturálisan erősen meghatározó, történelmi eseményhez mélyen kapcsolódó szerzőknél (*Petőfi Sándor* életműve).

A másik elváráskészlet viszont a modernizációval számol, vagyis azt kívánja meg, hogy a tanulókat az életre, új társadalmi formákra és igényekre készítsék fel (*Gordon Győri*, 2006b). A társadalom standardjait szakmai szocializációja révén a pedagógus is megismeri, viszont a szerepelvárások ismerete jelentős feszültségeket kelthet benne, hiszen fennáll annak az esélye, hogy a külső igényeket nehezen tudja összeegyeztetni a saját, belső igényeivel (*Gordon Győri*, 2006b): azzal, hogy szubjektív megítélése alapján mi az irodalomtanítás funkciója, milyen műveket olvastatna szívesen a tanulókkal, és ehhez legszívesebben milyen módszereket és időkeretet alkalmazna.

A behaviorista, a konstruktivista és a szocio-konstruktivista megközelítések azonfelül, hogy lefektetik a kánonhoz való viszonyulás körvonalait, tanár- és tanulószerepeket, a tanulás-tanítás jellegzetességeit is magukban foglalják. A tudás jellege a *behaviorista szemlélet* szerint a tanár által birtokolt, aki a birtoklás miatt kitüntetett szerepet kap (*Gordon Győri*, 2006b). A tanár és a tanuló között létrejövő hierarchikus viszony egyértelműen kirajzolódik e felfogás esetében. A tanár – a tanulókkal szemben – eleve birtokában van annak a kulturális tudáshalmaznak, amit át kell adnia, és mivel egyéb csatornákat nem aktivizál, a tanóra ideje alatt a tudás egyetlen birtoklójaként és médiumaként van jelen, szerepe tehát jelentősen felértékelte. Ezt a fajta szerepfelértékelődést fokozzák az olyan tanulásszervezési módok, ahol a tanár dominálja a tanítási szituációt, és egyúttal támogatják is a hagyományosnak tekintett osztálytermi tanulási környezetek, ahol a tanár a teremrendezés miatt szintén kitüntetett pozícióban tűnik fel. Azonban nemcsak a tudásbirtokló és tudásátadó tanár szerepére hívja fel a hagyományosan berendezett osztályterem a figyelmet, hanem az interakciók irányára is, amely a tudásátadás révén egyirányú (tanári magyarázat, előadás), esetenként párbeszéd jellegű, ám a párhuzamos interakciókat kevésbé támogató berendezkedési mód. Ez a tanítási mód és tanárszerep nagyobb eséllyel jelenik meg olyankor, amikor a tanár új tananyagot vezet be, például egyes európai irodalmi korstílusok jellemzőinek, történelmi és eszmei hátterének áttekintésekor, az irodalomtörténeti korszakolás sajátosságainak, nehézségeinek, céljainak megismerésekor.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> [https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020\\_nat](https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat) Letöltés: 2023.01.18.

Ezzel szemben a reformpedagógia által előtérbe került konstruktivista és szocio-konstruktivista megközelítés a tudás felfedezésére fókuszál, amely felépítődik, konstruálódik a tanuló vagy a közösség által. A tanárszerep ennek megfelelően módosul. A tanár nem a tudás birtoklója, hanem a tudásváltozási folyamat segítője, facilitátora (*Gordon Győri*, 2006b; *Sass és Bodnár*, 2014). Természetüknél fogva célként kezelik nem pusztán a tudás átadását, hanem az önálló, közösség által felépített, felfedezés- vagy élményalapú tanulási formákon keresztül megvalósuló tudáskeret átalakulását.

*Arató* (1995) *Az irodalomóra rétegei* című tanulmányában négy tanárszerepet különít el egymástól. A szerepek annak megfelelően formálódnak, hogy a tanórán belül milyen feladatvégzési jellegzetességek érvényesülnek. A *karmester* az óra célkitűzéseinek, elérni kívánt eredményeinek megfelelően vezeti az órát. Magyarázataival, kérdéseivel, problémafelvetéseivel mederben tartja az óra tartalmi és strukturális vonalát. Az irodalomórát a tanári előadás, valamint a kérdve kifejtő módszer dominálja. A tanár az ismeretet birtokolja és közvetíti, elsődleges információ- és tudásforrásként lép fel. Csoport- és páros munkák alkalmazáskor *Arató* a *pincér*-metaforával él. A *pincér* járkál az asztalok között, és a csoportmunkát igyekszik mederben tartani fegyveléssel, a feladat pontosításával, a feladatvégzés szakaszos ellenőrzésével. „A „szólista” vagy „operaénekes” [kiemelés a szerzőtől] korrajzot ad, alkotói portrét fest vagy éppen műértelmező előadást tart. A beszélgetőpartner ezzel szemben a műértelmező beszélgetésben hangsúlyozottan csak egy esendő véleményt képvisel a sok közül.” (*Arató*, 1995: 37) A beszélgetőpartner pozíciója nem kizárólagosan egyetlen műértelmezést ismer, hanem a tanulók műértelmezési diskurzusainak utat enged. A műelemzés valójában eszmecsereként értelmeződik, melynek fő célja a műbe való behelyezkedés, értelmezések nyílt tárgyalása.

Ezekhez a jellegzetességekhez – ha az adott tanítási módszer huzamosabb ideig használt – a tanuló és a tanár egyszerre alkalmazkodnak, így az mindkét fél számára szokásrendszert jelent. A módszer maga begyakorlottá válik: az osztály tisztában lesz azzal, hogy milyen szerepet kell magára öltenie a tanórán, hogy potenciálisan milyen feladatokat kap, illetve a pedagógus is megtanulja kezelni az osztályteremben fellépő mechanizmusokat, viselkedéseket. Kialakult és valamilyen szempont szerint működő módszertani eszköztárral rendelkezik, mindkét fél komfortosan mozog a megszokott szituációban. Éppen emiatt, ha az oktató innovációt alkalmaz, és eltér a megszokott gyakorlattól, saját maga és a tanuló számára egyaránt kihívást jelenthet az új oktatási szituáció.

### III.4. Irodalomtudomány, irodalomtanítás

„Ha az irodalomtudomány és az irodalomtanítás nem ad hatékony választ az adott korban, helyen jelentkező megértési problémákra, azaz nem vesz tudomást a frissen centrálissá vált élményartikulációs formákról és várakozásokról, akkor üressé, inadekváttá és érdektelenné válik.” (Bókay, 2006: 29)

A világban beköszönő változások lecsapódnak az oktatás belső világában is. Ugyanez figyelhető meg akkor is, mikor az irodalomtudomány iskolái, szövegkezelési technikái megmutatkoznak az irodalomtanítás állapotaiban, vagyis meghatározzák azt, hogy a szerző-mű-befogadó hármásából melyikre helyeződik a hangsúly, mit tekintenek az irodalomtanítás valódi céljának és azt, hogy mi az irodalom szerepe az életünkben (vö. Bókay, 2006).

Az egyik álláspont szerint az irodalomtanításnak mindenekelőtt egyfajta tudástárt kell a gyerekek fejében létrehozni, amely irodalomtörténeti síkon realizálódik a tanórákon. Az irodalmi művek ebben az esetben közvetítőként vannak jelen, vagyis saját magukon keresztül bemutatják a saját kulturális halmazukba tartozó ismereteket (keletkezési időszak vagy év, történelmi események, stílusirányzatokhoz, korszakokhoz való kapcsolás). A kultúramentő szerepet jól szemlélteti az irodalomtankönyv felépítése is, mely a szerző életének taglalásával kezd. Ez az irodalomtanítási felfogás nyilvánvalóan meghatározza, de legalábbis jutalmazza a tudásátadó tanárszerepet, a tanári magyarázatot és a frontális alapú tanulásszervezést, mivel az biztosítja leginkább az időben való lineáris, és megfelelő ütemben történő előrehaladást az ismeretrendszeren belül. „A művek megtanultatása, formai elemeinek vizsgálata mellett döntő jelentőségű lesz az életrajz és a korrajz, mely egyébként a mű jelentésére is magyarázatul szolgál. A műalkotás [...] megértéséhez történeti háttérét, a születésekor feltételezhető tanulságos, nagyszerű múltat kell tisztázni.” (Bókay, 2006: 31) Az első irodalomtanítási modell fő célja az identitásképzés, felfogása szerint a mű reprezentálja az értékelített múltat. A reprezentálás miatt a tanuló részesül a társadalom számára sokat jelentő tradícióból, felhalmozott értékekből, a részesedés végett ő maga is a csoport tagja lesz. Az érettségről a társadalom a kimeneti követelmények rendszerében is meggyőződik, a tanuló érettségi vizsgát tesz, ahol a tudásáról is számot kell adnia. A Bókay által kifejlesztett első irodalomtanítási modell, a premodern irodalomtanítás jól megfeleltethető Alan C. Purves (1991) imitatív kategóriájával, ami „történetileg a legrégebbi, általában erősen hangsúlyozza a nemzeti és klasszikus (elit, kanonisztikus) értékeket az irodalomban, illetve az irodalomtanításban. Ezek követése, az elődök normáinak átadása az irodalomtanítás legfontosabb kulturális célja.” (Gordon Györi,



2006a: 101) A kánon kiemelt pozíciója indokolttá válik, ha a történeti *teljesség* átadását tűztük ki célul. A kánonban elhelyezkedő művek tükrözik a kultúra egy-egy kiemelt pontját, történelmi eseményét és időszakát, saját magukon keresztül mutatják meg a kultúrát (vö. *Herédi, 2022a*). Ebben az esetben az irodalmi mű eszközzé válik, szemléltetésképp van jelen, a múlt és a jelen között közvetítőként funkcionál. A hangsúly a művön át (a tanár által) láthatóvá tett múlton van. A történet linearitását és teljességét a kronologikus tananyag-elrendezés alátámasztja és támogatja, a művek eligazodási pontokként vannak rátűzve a lineáris síkra. Ez az irodalomtanítási megközelítési mód rokonítható a premodern modellel, és az imitatív megközelítési móddal.

A második irodalomtanítási felfogás a megértésre, a nyelven át létrejövő értelemtárra koncentrál (*Bókay, 2006*). „A 20. század elejétől nemcsak magára marad a mű és a befogadója, hanem egyben lehetőséget is nyer mindkettő, hogy korlátok nélküli új élményértelmeket, élményformákat fedezzen fel.” (*Bókay, 2006: 33*) Az élményfelfedezés anyaga az irodalmi mű, annak formai és nyelvi világa. Az ilyen irodalomtanítási modell a szöveget centrális pozícióig fokozza, ugyanis elgondolása szerint a szöveg képes arra, hogy élményartikulációs folyamatot váltson ki a befogadóból. Az irodalomtudományból az iskola világába markánsan átszivárgott a strukturalista elemzési mód, vagyis legfőképp különféle szövegkezelési technikák átadása, valamint olyan órák létrehozása, melyeknek középpontjában a műelemzés áll. A műelemzés képessége nemcsak a tanórákon jelenik meg, hanem az érettségien követelmény is a műelemző képesség megfelelő alkalmazása. A megértés sikerességéhez hozzájárul a metanyelvi alap halmaza: 1. szintaktikai kódösszetevő (verstan, formatan), 2. szemantikai kódösszetevő (szimbolizáció, metaforizáció, művek képi szerveződése, többletjelentések, jelentésvilág), 3. pragmatikai kódösszetevő, művészeti és irodalomelméleti alapok (*Bókay, 2006*).

Strukturális elemzéskor a szöveget részelemekre, jelentésrétegekre bontjuk, megvizsgáljuk például az akusztikai réteget. Mivel az irodalom anyaga a nyelv, a grammatikai szintű elemzés lehet a következő lépcsőfok (kompozíciós struktúra, szintagmák, szófajok, igeidők), amit követhet a képi világ vizsgálata. A genetikus elemzés ezzel szemben pozitivistá alapon nyugszik, szemlélete szerint a mű okozat. Fő célja a történelmi kontextusra és az életpályára való vonatkoztatás, a mű létrejöttét meghatározó események (okok) felderítése (*Szentesi, 2008*). Nem zárhatjuk ki azt, hogy egyes esetekben a tanárok alapvetően strukturalista elemzéseik közben átcsúsznának genetikus elemzésbe, ha például *Petrarca* szerelmi költészetét tárgyalják. Az életmű belekeverését az elemzési folyamatba jól érzékelteti a kilencedikes irodalomtankönyv, ami a Laurához fűződő szerelmes versek tárgyalását így kezdi: „Petrarca

1327. április 6-án, nagypénteken pillantotta meg Laurát az avignoni Santa Chiara-templomban. Nem tudunk arról, hogy bármiféle kapcsolat kibontakozott volna közöttük, de tény: Petrarca egész költészetét meghatározta ez a korai találkozás.” (*Irodalom tankönyv* 9, 2020<sup>9</sup>)

A megértés- és szövegközpontú irodalomtanítási modell rokonítható az analitikus megközelítésmóddal, a modern modellel, melynek lényege, hogy a tanár megismerteti és elsajátíttatja a műelemzéshez tartozó technikákat, a szövegre való rákérdezés hatékony és eredményes módját (*Gordon Győri*, 2006a). Az ilyen jellegű irodalomtanítást mindenféle szinten uralja a dialogikusság. Legjobb esetben az irodalomtanár nem kész műelemzéssel áll ki az osztály elé. A cél a közös alkotás, értelmezések létrehozása. Ez az irodalomtanítási mód támogatja a párbeszéd létrejöttét, melynek irányítója a pedagógus, aki megfelelő kérdezési technikával dialógust hoz létre az osztálytermen belül. Másrészt azt is megtanítja a tanulóknak, hogyan lehet a szövegben rejlő implicit jelentéseket felfedhetővé, explicitté tenni, hogy a párbeszéd a mű és a tanuló között is megjelenjen.

A harmadik irodalomtanítási felfogás olyan recepciós stratégiára épít, amely a posztmodern viszonyulást teremti meg a befogadó és a szövegvilág között, kulcsfogalma az önélvezet (*Bókay*, 2006). A hármas rendszerből a befogadót állítja középpontba, a tanítási órákon nem a tanári magyarázatot, de nem is a párbeszédet támogatja, hanem az élményszerűséget. Feltételezi, hogy a klasszikus, normaképző irodalomtanítás idejétmúlt elképzelés, emiatt nem a múltba irányít, hanem a jelenben akar hatást gyakorolni a tanulókra. Ez a fajta élményközpontúság nem feltétlenül a szöveg jelentésartikulációs folyamatában látta az élményt, hanem módszertanában és kibővült irodalmi látószögében (például a populáris irodalmi regiszter beemelése a tanítási folyamatba). Ez a tanítási forma támogatja a drámapedagógia, a projektmódszer, a kreatív írásos és a kooperatív technikák alkalmazását irodalomórán. Párhuzamok vonhatók a posztmodern modellel, valamint a generatív megközelítésmóddal. Például *Dante Isteni színjátékának* a feldolgozását elvégezhetjük játékos módszerekkel: túlvilági randevú alkalmazása, ahol *Dante* és *Vergilius* beszélgetést folytatnak letűnt korok nagy szellemeivel (a párbeszéd megírását csoportban végezhetik el a tanulók); *Dante* poklának a felépítése makettkészítéssel.

A kánont nem merev egységként feltételezi, hanem egy olyan listaként, amibe a tömegkultúra elemei könnyen beépíthetők, így a lektúrt és a popkultúra termékeit sem veti el. A kortárs és a klasszikus irodalom egybevonása elképzelhető továbbá tematikus

---

<sup>9</sup> [https://oh01.nkp.hu/tankonyv/irodalom\\_9\\_nat2020/lecke\\_07\\_002](https://oh01.nkp.hu/tankonyv/irodalom_9_nat2020/lecke_07_002) Letöltés: 2022. 11. 20.

tananyagelrendezéssel (*Tóth Krisztina Timár Zsófi muskátlija* és *Mikszáth Kálmán Timár Zsófi özvegysege*). Mindkét mű azonos témát dolgoz fel, a *Tóth Krisztina*-féle változat az eredeti parafrázisának tekinthető. A líra területéről hasonlóképpen járhatunk el például *Babits Mihály A lírikus epilógja* és *Kovács András Ferenc Pro domo* című versével. A posztmodern irodalomfelfogás a generatív megközelítésmóddal kapcsolható össze. Egyezési pont a befogadóra való összpontosítás, a szubjektivitás és élménnyel telítettség, a tapasztalatok és érzelmek előhívása (*Bókay, 2006; Gordon Győri, 2006a*).

### **III.5. Az irodalomtanítás megújulási kísérletének néhány példája**

Az irodalom mint műveltségterület és mint tantárgy számos előítélettel és elvárással van körülvéve. Az irodalomtanítással kapcsolatos módosítások, új rendelkezések mindig hatalmas visszhangot kapnak a médián keresztül, ahonnan egyenes út vezet a köztudatban való fokozatos megjelenéshez és szétterjedéshez, éppen ezért a szakmát érintő kérdések médiában történő megjelenése és tárgyalása kirívóan magas szintet érhet el más tantárgyakhoz képest. Különösen sok figyelem szegeződik az irodalomtanításra akkor, amikor új külső szabályozó dokumentumok jelennek meg. A rendszerváltást követően több olyan szakirodalom látott napvilágot, amelyek az irodalomtanítás reformálását célozták meg, illetve a megvalósítással kapcsolatos lehetséges utakat jelölték ki, számot vetettek az irodalomtanítás lehetséges jövőbeli funkcióival. (vö. *Fenyő D., 1992; Arató, 1996; Sipos, 2006; Pethőné, 2005*) Egy 1992-ben született tanulmány több ilyen funkciót sorakoztat fel, mint például: irodalomtörténet legyen-e az irodalomtanítás, mi legyen az aránya a világirodalomnak és a magyar irodalomnak, és ha a nemzeti irodalom tanítására fektetjük a hangsúlyt, akkor az hozzájárulhat-e a nemzeti identitás erősítéséhez. Továbbá bekerülhetnek-e a klasszikusok mellé kortárs, jelenleg még bizonytalan megítélésű szerzők, a tanár igazodjon egy, a tanítás mikéntjét meghatározó dokumentumhoz, vagy előnyösebb volna, ha szabadkezet kapna (*Karlovitz, 1992*).

„A fenti viták egyébként nem csupán nálunk, hanem – mint ahogy újabban különféle külföldi tankönyvelméleti, módszertani munkákból megtudtuk – szerte a világon zajlottak és folynak ma is, hazánkban sem a legújabb gimnáziumi tankönyvek emlékezetes vitájával kezdődtek a nyolcvanas évek elején, hanem már a századfordulón javában zajlottak.” (*Karlovitz, 1992: 10*)

A nyolcvanas évek második felére tehető az alternatív programok, illetve különböző kísérletek megjelenése, mint például *Zsolnai József NYIK (Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs)*

programja és a *Bánréti Zoltán* által vezetett *Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek* program (Kerber, 2002). *Sipos Lajos* és munkatársai az 1980-as években elkezdtek kidolgozni az *Egy alternatív irodalomtanítási koncepció* nevet viselő programot, melynek célja a tantárgy megújítása. A teljesség igénye nélkül kiemelek néhány alapelvet, ami jól tükrözi az elgondolás módszertani és az irodalomtanítás elvi irányultságát: műértő olvasók nevelése, kifejezőkészség fejlesztése, nemzeti hagyományok ismertetése az irodalomórákon, emellett fontosnak vélik a tanulói aktivitásra és kreativitásra épülő metodika jelenlétét az oktatási környezetben. Az *Alternatív esztétikai koncepció* című kötet „konkrét terveket és tananyagokat ad az érdeklődők, kísérletezők kezébe, amelyek segítségével kipróbálhatják a komplex esztétikai tantervi koncepció használhatóságát, eredményességét. Különösen érdekes (és használható) a kötet végén található szemelvényanyag a barokk bemutatására, sokrétű tanításának segítésére.” (Karlovič, 1992: 12)

A változást sürgető szakirodalmak listája jól láthatóan folyamatosan bővül. 1988-ban megalapult a Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1996-ban a Magyarartanárok Egyesülete. A Magyar Drámapedagógiai Társaság pedagógusi továbbképzési programjaival elősegíti a drámapedagógia megjelenését a hazai közoktatásban, a Magyarartanárok Egyesülete szintén hozzájárul(t) a szakmai megújuláshoz programjaival, továbbképzéseivel. Azonban a gyakorlatban a változás iránti igény kevésbé tűnik fel, megmarad az elmélet szintjén, vagy pedig részleges módszertani módosulásokat eszközöl újabb tanulásszervezési módok, tevékenységformák bevonásával, mint például az előbb említett drámapedagógia, dramatikus tevékenységformák megjelenése az RJR-modell egy-egy tanítási szakaszában, projektmódszer, kooperatív technikák stb.

Az újonnan kiadott külső szabályozók a 20-30 évvel ezelőtti változtatási folyamatot megakaszthatják, ami azért is problémás, mert a tanulók igényeihez való igazodás nem valósult meg, holott számos olyan esemény, társadalmi-gazdasági folyamat történt a 21. században, ami alapjaiban módosítja a tanulóknál lévő elváráskészlet minőségét. Ha ezeknek kevésbé sem teszünk eleget, tovább fokozódik az irodalommal, olvasással kapcsolatos negatív attitűdök felerősödése. A magyartanítást érintő társadalmi-gazdasági folyamatokat a következőképpen foglalhatjuk össze: globalizáció, internet- és mobilhasználatot ért változások, a kultúra, azon belül az irodalom szerepének módosulása, az irodalom presztízsvesztése, vizuális tartalmak magas szintű preferenciája a közösségi platformokon, pl. *Instagram*, *TikTok*, *Pinterest* (vö. *Bednaničs* és *Bengi*, 2002).

A sokat vitatott kérdéskör, a „hogyan tanítsunk” problematikája legfőképp metodikai irányultságú. Az ilyen jellegű kérdésselvetések szorgalmazzák az irodalomtanítás mikéntjének a megújulását, amire többen tettek kísérletet, dolgoztak ki programot, alkottak szervezetet és rendeztek konferenciát, módszertani alapvetésű szakirodalmat vagy kifejezetten tanároknak szánt kézikönyveket adtak ki, amelyek elsősorban a tanárok módszertani palettájának a megújulását célozták új gyakorlatok összegyűjtésével, ismertetésével (például *Pethőné Nagy Csilla* vagy *Fűzfa Balázs* gyakorlatorientált könyvei)

*Bókay Antal* (2002: 81) így fogalmazott: „Pontosan az iskola szükségszerűen lassúbb megújulási módjából következően ennek még csak az igénye érezhető. Azért sem vagyunk egyszerű helyzetben, mert mint alább jelezni fogom, a magyar irodalomtanítás kultúráközvetítő stratégiája tradicionálisabb, régebbi, mint sok más országé, és úgy vagyunk, hogy most kettőt kellene ugranunk, mikor egyet se szeretnénk.”

### **III.6. Tanulásszervezés az oktatásban és irodalomórán**

A tanulásszervezés az oktatás azon dimenziója, amely valamennyi tanítási-tanulási elemet magába sűrít annak érdekében, hogy a tanulók ismeretsajátítási és képességfejlesztési folyamata optimális szinten végbe menjen. A tanulásszervezés elméleti és gyakorlati kivitelezése ennek eredményeképpen mindig összhangban van az adott tantárgy célkitűzéseivel, valójában a célelérés *hogyanját* teremti meg, vagyis azt, hogy milyen úton éri el a pedagógus és a tanuló az oktatás, szűkebben értve pedig egy-egy tantárgy céljait. A tanulásszervezés több kategóriát is magába foglal. Elsődlegesen szervezési módokat, vagyis munkaformákat értenek alatta a szakirodalmak (vö. *M. Nádasi*, 2022), de mivel a munkaformák alkalmazását alapvetően meghatározzák egyéb tényezők, mint például a tanulási környezet, az oktatási stratégia, a tanári és tanulói igények diverzitása, ezen elemeket a tanulásszervezés összefüggéshálóijában fogom vizsgálni az irodalomtanítás kontextusában.

„A szervezési mód, munkaforma az a társas viszony, amelyben a tanulók és a pedagógusok az aktuális tanítási-tanulási folyamatban részt vesznek. A nevelés történetében ennek négy alapformája alakult ki: a frontális munka, az egyéni munka, a párban folyó munka és a csoportmunka.” (*M. Nádasi*, 2022)<sup>10</sup> Az oktatás perspektívájából a legalapvetőbb cél az volna, hogy minden tanulót el tudjunk érni, ehhez azonban szükséges a csoporthoz és a tanulóhoz igazított munkaforma kiválasztása. Az oktatás és így az irodalom tantárgy

---

<sup>10</sup> [https://mersz.hu/hivatkozas/m872d\\_f14](https://mersz.hu/hivatkozas/m872d_f14) Letöltés: 2023. 02. 25.

tanításának egyik problematikáját viszont az adja, hogy a munkaformák szelekciójakor eltérő tanulói és tanári igények kerülnek szembe egymással. Amennyiben viszont ezek az igények összeegyeztethetők, az irodalomtanítás céljai könnyebben elérhetők, hiszen az oktatási folyamat egyes szereplői között nagyobb összhang figyelhető meg.

A tanári és a tanulói igények különbözőségének vagy egyezőségének megértését segíti az, ha az oktatást két kategóriára osztjuk. Mindkét kategória centrumában az oktatás más-más szereplője áll: míg a zárt oktatás szerepmegoszlási mérlege a pedagógus felé billen, addig a nyílt oktatás a tanulót helyezi a középpontba. A zárt oktatás alkalmazásakor a tanulót hozzáhajlítjuk az oktatási rendszerhez, vagyis a tanuló igazodik az oktatás struktúrájához, a másik esetben viszont ezzel szembenálló törekvés figyelhető meg, vagyis a nyílt oktatás működési elvei a zárt inverzei lesznek (tanulói igényekhez való alkalmazkodás). Tapasztalatom szerint a munkaformák már ezen a szinten is szerteágazók, mivel a szervezési módok kiválasztásakor gyakori jelenség az, hogy az igények nem esnek egybe. Például előfordulhat, hogy az irodalomtanár alkalmazna tanulói aktivitásra építő munkaformákat (pl. csoportmunkát), azonban a tanulók szokásrendszereik miatt nem vesznek részt szívesen ebben a folyamatban. Természetesen ennek az ellenkezője is ugyanúgy érvényes, mikor a tanulók vevők lennének új munkaformák kipróbálására, viszont a pedagógus ragaszkodik saját tapasztalataihoz, tanítási elveihez, nem lép ki komfortzónájából.

A nyílt és a zárt oktatás problémaköre kérdéseket vethet fel a *frontális munkaforma* kapcsán. A frontális oktatás tézisei, előnyei és hátrányai talán már mindenki számára ismertek, a jelen dolgozat szempontjából csupán a releváns összefüggésekre térek ki.

A tömegoktatás kialakulásával együttesen megjelent az úgynevezett együttes oktatás, aminek a szorosabb értelemben vett elterjedését *Johann Ignaz Felbiger* nevéhez fűzzük, aki több oktatási elv mellett az együttes tanítás elvét is szorgalmazta. Ennek nyomán vált majd-hogynem egyeduralmukodóvá az a tanulásszervezési elv, amit ma frontális oktatásként szokás emlegetni (*Mészáros, 1984; Chrappán, 2022b*). A világ, a technológia, és így a digitalizáció (ld. a dolgozat *első* fejezete) fejlődése alapjaiban változtatja meg az oktatás metodikai hálóját. A frontális oktatás motívumai a tudásbirtoklás és tudásbirtokló kapcsolatrendszerében találjuk meg. A könyvek tömeges megjelenése előtt a tudás szájról szájra terjedt, így a szóbeli tudásátadás az egyik legfontosabb kultúraátörökítő mechanizmus volt, viszont a tudásátadás közvetítője már ekkor sem kizárólagosan az ember volt, hanem maga a szöveg. Az oktatás aspektusából igazán az internet megjelenése hozta el a változást, aminek következménye lett az, hogy a tanár tudásbirtokló szerepe lecserélődött, mivel a tanulók lényegében bármire rá

tudnak keresni a világhálón. A frontális oktatás potenciális háttérbeszorulását szorgalmazza továbbá a tanulók ingerküszöbének a feljebb tolódása, ugyanakkor azt is be kell látnunk, hogy az oktatással összefüggően megjelenő tanulói igények egyes esetekben látenszen vannak jelen, vagyis a tanulók elváráskészletében rejtett módon jelen lehet annak az igénye, hogy megtapasztaljanak egyéb munkaformákat vagy oktatási módszereket, viszont ezek a szükségletek nem tudatosítottak. Az is előfordulhat, hogy a tanuló elsőkézből elutasítja azokat a szervezési módokat, melyekkel még nincs tapasztalata, mivel komfortosnak érzi a tanórai melléktevékenység-végzést (pl. rajzolás, álmodozás).

A frontális oktatás a hazai irodalomtanításban még mindig nagy népszerűségnek örvend, melynek okai az erőforrásokkal való gazdálkodás (költségkímélő szervezési mód) (vö. *Chrappán, 2022b*), a pedagógusnézetek és szokásrendszerek, az irodalomtanárok időhiánya, ami hátráltatja az egyéb munkaformákra való felkészülés eredményességét, valamint ezen keresztül a tanulói igények figyelembevételét. A felsorolt okok mind útjába állhatnak a nyílt oktatás alkalmazásának, a frontális oktatás pedig támogatja a zárt oktatás valamennyi jellemzőit. Ennek okai a frontális oktatás jellegzetességeiben keresendők, mint például a differenciálás nehézsége, a tanulói tevékenységek és kognitív folyamatok monitorozásának problematikussága. Ezen felül a frontális oktatás legtöbbször azokat a tanulókat vonja be a tanórai folyamatokba, akik eleve motiváltak a tanulás iránt, illetve azokat, akik szimpatizálnak a tanár személyiségével vagy magával a tantárggyal.

Amennyiben a frontális oktatás figyelemfelhívó mechanizmusai (pl. jól érthető tanári előadás, magyarázat, szemléltetés, tehát a frontális szervezési mód oktatási módszereinek sokszínűsége) nem elégségesek, akkor a tanulók – ahogy korábban már tettem rá utalást – melléktevékenységek végzésébe kezhetnek. Erre a munkaformára evégett jellemző a „kettős színpad”, mikor a pedagógus viszi az oktatási tevékenység oroszlánrészét a hagyományos osztályberendezés elsődleges színpadán (rendszerint a tábla előtt) miközben párhuzamosan megjelennek egyéb, jellemzően „időkitöltő” tevékenységek, melyeket a tanulók saját kedvtelésükből végeznek.

A magyarországi irodalomtanítási tradícióban továbbra is nagy népszerűségnek örvend ez a munkaforma, melynek elsősorban kulturális okai vannak. Az irodalomtanítás célrendszere erősen szorgalmazza a lexikális tudásátadást, ennek az elsődleges eszköze a frontális oktatás, mely alkalmas arra, hogy a tanulók rövid idő alatt ismerjék meg a tananyagot, valamint arra, hogy a nagy osztálylétszám mellett az irodalomtanár meghatározott idő alatt „leadhassa” azt. Az irodalomórák legjelképebb területe a műértelmezés, ami az esetek többségében a szerző

életrajzának az ismertetéséből indul. Az ismertetés választott oktatási módszere egyrészt természetesen a tanári előadás, diktálás, vázlatkészítés, másrészt néhány pedagógus csoportmunkát vagy páros munkát is választhat az adatfeldolgozás eszközéül, viszont ezek a módszerek jóval időigényesebbek szemben a tanári prezentációval. A műértelmezés hasonló módszertani síkon mozoghat, ugyanakkor kiegészülhet a beszélgetés, megbeszélés oktatási módszerével. Mindazonáltal fontos hangsúlyozni, hogy bár a frontális munka alkalmazása nem kötődik kizárólagosan egyetlen módszerhez sem (vö. *M. Nádas*, 2022), az irodalomtanításban megjelenő magyarországi tendenciák mégis támogatják a hagyományosnak tekintett módszerek nagyobb esélyű használatát. A frontális munkaformával kapcsolatban itthon már az 1960-as években jelentek meg negatív kritikák, szakirodalmi közvetítéssel a 20. század derekán már ismerkedtünk újfajta szervezési módokkal (*Buzás*, 1966).

A *frontális munkaforma* mellett gyakran alkalmazott szervezési mód az *egyéni munka*, a *párban folyó munka* és a *csoportmunka*. Az igaz, hogy ezen szervezési módok képesek megtörni a frontális munkaforma valamennyi jellegzetességét, mégsem mondhatjuk azt, hogy gyökeresen változtatnák meg az oktatás hagyományosnak tekintett struktúráit. Különösen az egyéni és a párban folyó munka alkalmazásakor kérdőjelezhető meg a tanuló valódi aktivitása vagy teljesítményének a minősége: könnyen előfordulhat az, hogy a feladatteljesítést magára vállalja a pár vagy a csoport egyik tagja, így a tanulási szituációba való bevonódás megkérdőjelezhetővé válik. Mindazonáltal látni fogjuk, hogy ezek a munkaformák különböző metodikai elgondolásokban visszaköszönek (pl. projektmódszer, kreatív írásos feladatok).

A tanulási környezet egy olyan tényező, amely mindig meghatározza az egyes szervezési módok és oktatási módszerek alkalmazását. A hagyományos osztályterem elrendezési stílusa tipikusan a frontális munkaforma igénybevételét segíti elő, ezzel szemben a könnyen átalakítható vagy egy szervezési módhoz konkrétan illeszkedő teremrendezés segíti a munkaformák osztálytermi adaptációját. Az oktatási tevékenységformák szempontjából az optimális osztályterem gyorsan átrendezhető, valamint megtalálhatók benne azok a taneszközök, melyek valamennyi oktatási módszer alkalmazásakor szükségesek (drámapedagógiában például különböző, de sokoldalúan felhasználható kellékek, irodalomórai gamifikációkor, játékosításkor kártyalapok biztosítása). Azonfelül, hogy az osztályterem tárgyi feltételeket adnak, fontos az osztályterem nagysága, atmoszférája, mely pozitívan hathat a tanulói teljesítményre, illetve sokszínű oktatási módszertár gyakorlati megtapasztalására (ld. *Egy konkrét képesség-kibontakoztatás és képességfejlesztés elméleti megközelítései: tanórai kreativitás kibontakozási formái*).



A *learning by doing* tanítási elv a tanulók aktivitására épít. Ezen tanítási elvhez jobban közelítenek azok a szervezési elvek, melyek a tanulói tevékenységekre, interakciókra, együttműködésre építenek (egyéni munka, párban folyó munka, csoportmunka). A direkt és indirekt tanítás vagy tanulás között lévő ellentét ezen munkaformákon, illetve olyan oktatási módszereken keresztül ragadható meg, mint a drámapedagógia, a játékpedagógia, a kooperatív vagy projekt módszer. Direkt tanításkor a tanár az adott ismeretet közvetlenül közvetíti a tanulók számára, vagyis a tanulók készen kapják az információt; indirekt tanításkor ezzel szemben a diákok a saját tevékenységük által ismerik meg, és tulajdonítanak jelentést a megismerendő dolognak. Interaktív stratégiák alkalmazásakor a tanulók interakcióba kerülnek egymással, a tanárszerepek pedig ennek megfelelően átalakulnak: míg a direkt tanításkor a tanítási folyamatot a tanár dominálja, addig az indirekt esetében a pedagógus háttérbe szorul, és facilitátori szerepet vesz fel. A direkt és indirekt oktatási stratégiák kapcsolatba állíthatók szervezési módokkal és oktatási módszerekkel egyaránt (Falus és Szűcs, 2022). Az oktatási módszerek az oktatási folyamatnak mint összefüggő tevékenység hálónak résztvékenységeiként azonosíthatók, melyek az adott tantárgy célrendszerének szolgálatába állíthatók, vagyis segítik az adott tantárgy elméleti és gyakorlati, képesség-béli fejlesztésének az ellátását.

Ennek eredményeképpen az irodalomóra vetítve beszélhetünk például tanári előadásról, mely a frontális munkaforma elsődleges oktatási módszereként ismert, de említhetjük a tanulói kiselőadásokat is, melyek másként kezelik az oktatási szerepmegosztást, valamint a tanítási-tanulási folyamatban jelenlévő tevékenységek megoszlási arányát. A tanulói kiselőadás alkalmas arra, hogy az irodalom műveltséganyaga alatt található ismeretblokkokat (tanulói oldalról nézve) tevékeny módon dolgoztassuk fel a tanulókkal. Azonfelül, hogy a diákok indirekt módon szereznek ismereteket például a romantika témakörével kapcsolatban, a módszer alkalmas arra, hogy az irodalomtanárok differenciáljanak a témaválasztás tekintetében. A témakidolgozást a tanulók elvégezhetik sima *csoportmunka* segítségével, vagy *kooperatív módszer*en keresztül. Amennyiben az otthoni feladatvégzést választja a pedagógus, akkor is gondolkodhat csoportokban, illetve egyéni munkában is. Az egyéni munka tekintetében további differenciálásra van lehetősége, ha például a *vállalt egyéni munkát* választja: ilyenkor a diák azt a témát fogja kiválasztani, ami az ő érdeklődési köréhez legközelebb áll. Ha tanórai, kooperatív módszer mellett dönt az irodalomtanár, a mozaiktanulás vagy a csoportkutatás módszere is alkalmas lehet a feladatvégzés szempontjából. A mozaiktanulást Aronson dolgozta ki a 70-es években, melynek lényege az egymásnak tanítás

elve: a hat főből álló csapatok egyes tagjai elolvassák a rájuk eső részt (pl. romantika világirodalma, kulturális jellemzőket, a magyar romantika irodalma stb.), majd a csapatokból összeülnek azok a csoporttagok, akik például a romantika világirodalmát húzták, és kidolgoznak hozzá egy anyagot. Miután ezzel a fázissal végeztek a tanulók, visszaülnek az eredeti csoportjukhoz, és elmagyarázzák a csoporttagoknak az adott résztémát. A csoportkutatás lényege, hogy minden csoport kap egy témát, ami altémákra bomlik. A tagok kidolgozzák a saját altémájukat, majd ezeket összefűsülik a csoport kutatási anyagává, végül prezentálják azt az osztály előtt (Kagan, 2001).

A kooperatív módszerek Magyarországon is egyre nagyobb népszerűségnek örvendenek. Azontúl, hogy segítik a tanulók teljesítményének növekedését, hozzájárulnak a tantárgyhoz és tanórához fűződő pozitív attitűd kialakításához (vö. Kotschy, 1997; Kagan, 2001), valamint több kutatás is kimutatta, hogy a tanulók maguk is pozitívan értékelik a kooperatív módszert, illetve saját véleményük alapján a teljesítményük is növekedik a módszer alkalmazása során, után (vö. Hijazi és Al-Natour, 2012).

Egy 1999-ben publikált tanulmány sorra vette azokat az elemeket, speciális jellemzőket, melyektől a pedagógusok függővé teszik a módszer kiválasztását. Azonfelül, hogy például a kooperatív módszerek több szempontból is hatékonyak lehetnek, tudjuk, hogy az egyik legfontosabb pedagógiai célkitűzés a tanulók és a tanulói csoport igényeinek figyelembevétele, melyek azonban sok esetben implicit módon vannak jelen, ezért az azokhoz való igazodás nehezebben valósítható meg. Mindazonáltal Falus 1999-es tanulmányának kutatási eredményei megerősítik azt a feltételezést, miszerint a pedagógusok is fontosnak vélik tanórai módszerek sokszínűségét (első helyet foglal el a listában), mivel azok emelik az óra sikerességét (olyan tényezők mellett, mint a tanuló, a pedagógus hangulata, a motiváció, a tanári felkészültség stb.).

Az aktív tanulásnak a kooperatív módszeren kívül számos formája ismert. A drámapedagógia vagy a projektmódszer tipikusan olyan (irodalom)órai tevékenységformák, melyek a képességfejlesztés számos területét képesek ellátni. A drámapedagógiának és a projektmódszernek vannak közös vonásai, viszont jellegüket tekintve eltérések is felfedezhetők köztük. A drámapedagógia és a projektmódszer is nagyban épít a tanulói kooperativitásra és megtörik az oktatási folyamat hagyományos struktúráit, tanár- és tanulóiszerepeit. Míg a kooperatív technikák inkább a tanulók kutatási tevékenységeire fókuszálnak, addig a drámapedagógiánál a belehelyezkedés, a *mintha*-szituáció megteremtése a cél. Ugyanakkor a drámapedagógia és a projektmódszer (vö. M. Nádasi, 2010) egyaránt képesek arra, hogy a tanulói tapasztalatok előhívásával segítsék elő a tanulás sikerességét, sőt, mindkét módszer

esetében ez a tanulás egyik alapfeltétele. A projektmódszerben hangsúlyossá válnak a tantárgyközi összefüggések, amiket a tanulók saját maguk fedeznek fel, vagyis az így létrejövő tudáshoz nem (tanár) által közvetített formában jutnak hozzá, hanem a saját tevékenységük révén. A tanulói autonómia, a kreativitás, az alkotás, valamint az IKT bevonódása a tanulási folyamatba mind olyan jellegzetességek, melyek hozzájárulnak egy 21. századi oktatási stratégia kialakulásához. A projektek fundamentális jellegzetességei közé tartozik továbbá a konvertálható tudás létrehozása, vagyis azontúl, hogy a tanulók megismerik az alapvetően lexikális természetű ismereteket, azokat adaptálniuk is kell az élet különböző területein (vö. *Stefány, 2008*). Ezek a szituációk sokszor problémahelyzeteket jelentenek. Az iskolai, tanórai projektek képesek olyan problémaszituációkat teremteni, ahol a tanulók az ezekhez kapcsolódó képességeiket (pl. kreativitás) gyakorolni, használni tudják, hogy a való életben („élesben”) aztán könnyebben, gyorsabban, sokoldalúan reagáljanak ezekre a helyzetekre.

*Fegyverneki a Játék, munka, tanulás* című könyvében több irodalomórán alkalmazható projektet ír le. Ilyen például az *Olvasok, tehát vagyok* projekt, melynek célja az olvasás népszerűsítése, vagy az ókori *Görögország* kultúráját feldolgozó *DigiPolisz* nevű projekt, ahol a digitális pedagógia ötvöződik a hagyományos irodalomtanítással. A produktum itt egy utazási magazin vagy egy blog létrehozása. Ennek megfelelően a tanulói csoportokon belül különböző szerepkörök jönnek létre, akik a közös projekt egy-egy területét végzik el. Mindegyik szerepkörhöz feladatok tartoznak, így például a szerkesztő feladata a határidők figyelése, betartatása, az újság vagy blog szerkesztése, a kreatív írók esszéket, fogalmazásokat (pl. *Ha én isten/istennő lennék*) vagy verseket írnak (pl. *Sok van, ami csodálatos, folytatni kell a Szophoklész-verset*) (*Fegyverneki, 2018*).

Ahogy a projektmódszer, úgy a drámapedagógia is tanulóközpontú. Mivel a drámapedagógia irodalomórai alkalmazása rendkívül sokrétű, szükség van az alkalmazási lehetőségek differenciálására. Ezen lehetőségek egyrészt megadják az alkalmat arra, hogy az irodalomtanárok kiválasszák a számukra legmegfelelőbb dramatikus tevékenységet, másrészt bonyolultsági faktorokat is leírnak. *Gavin Bolton* összesen hat típust különített el (*Gabnai, 2015*):

- Gyakorlatok (pl. szabályjátékok)
- Dramatikus játékok
- Színházi forma (előadás, műsor készítése)
- Tanítási dráma

- Szakértői dráma
- Színházi nevelési program

Anélkül, hogy kitérnénk a dramatikus tevékenységek jellegzetességeire<sup>11</sup>, fontos megjegyezni, hogy az egyes típusok más és más felkészültségi szintet várnak el az irodalomtanároktól. Míg például az első két típus viszonylag egyszerűbben kivitelezhető, alkalmazásuk nem feltétlenül igényli azt, hogy a pedagógusok drámapedagógiai továbbképzési programon vegyenek részt, addig jóval komplexebb helyzetet jelent a tanítási dráma létrehozása. Ebből kifolyólag rendszerint az irodalomtanárok legtöbbször dramatikus gyakorlatokhoz és játékokhoz nyúlnak, melyek hozzájárulnak a mű aktív megértéséhez, a műbe való behelyezkedéshez. Tapasztalataim alapján gyakran alkalmazott irodalomórai dramatikus tevékenység a *forró szék*, amikor egy tanuló valamely szereplő bőrébe bújik, és az ő szemszögéből felel az osztálytársak kérdéseire; az *állókép*, mikor az irodalmi mű egy-egy jelenetét játsszák el a tanulók; a *belső hang*, melynek célja a szereplők gondolatainak a kihangosítása, tanulók általi megjelenítése. De a kommunikációs, improvizációs képességnek, az érvelés technikájának a fejlesztésére is alkalmas a drámapedagógia a *bírósági tárgyalás* gyakorlatával, ahol a tanulók egy adott műbéli problémával kapcsolatban foglalnak álláspontot. Csoportszinten érvelnek vagy ellenérvelnek például *Ágnes asszony* tetteivel kapcsolatban, majd megírják a vád- és védőbeszédeket. Ezután a cél az osztálytermi *vita* kialakítása. A gyakorlat tehát a vita oktatási módszerén alapul, viszont a hagyományos vitát új módszertani kontextusba emeli.

„Úgy éreztem, én is ott vagyok, és érzem, amit ők érznek.”

„Szeretek mozogni miközben tanulok.”

„Jobban megértettem, hogyan érznek a szereplők.”

„(...) Mélyebben megismerhettük a történetet.”<sup>12</sup>

Az idézett tanulói vélemények jól tükrözik a dramatikus módszerek néhány jellegzetes vonását: a beleélést és a beleélés által keletkezett mélyebb megértést, a szereplők helyzetébe, érzelmvilágába való behelyezkedést, a mozgásra való építést a foglalkozások ideje alatt. Azok a módszerek, amelyek a tanuló aktivitásán alapulnak, nagyobb eséllyel adnak lehetőséget

<sup>11</sup>A különbségeket lásd: Lipták Ildikó (2018): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

<sup>12</sup>Maeve Devlin (2013): *To Play or Not To Play: Using Drama as an Effective Pedagogical Tool to Teach Literature*. <https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1365&context=honors> Letöltés: 2023.02.28.

arra, hogy a tanulók az irodalom világába belehelyezkedjenek, jobban átlássák az abban zajló eseményeket, érzéseket, és ezáltal egy teljesebb irodalomértés jöjjön létre, amely kétségkívül hozzájárul egyrészt az irodalomtanítással és az iskolai olvasmányokkal kapcsolatos attitűd megújulásához, másrészt a tanulók személyiségfejlődéséhez, a szociális kompetencia, a szóbeli szövegalkotási, improvizációs képesség alakulásához. Az élményalapú irodalomtanítás, így a például a drámapedagógia is, természetéből fakadóan több időt vesz igénybe, ezért a tananyaggal való haladás előtérbe helyezése hátráltathatja ezen módszerek alkalmazását, még akkor is, ha a pedagógus egyébként szívesen vinne be dramatikus eszközöket tanórájára.

A *kreatív írásos gyakorlatok* leginkább a szövegalkotási kompetencia fejlesztését tűzik ki célul, a gyakorlatok zöme nyelvi játékokra vagy irodalmi művekre és egyéb típusú szövegekre (melyek a kreatív írásos folyamatban mintaként funkcionálnak), illetve különböző típusú külső impulzusokra (vizuális elemek, pl. képek, festmények, vagy audio alapú impulzusok, pl. zenék) támaszkodnak. A kreatív írásos gyakorlatok egyik leglényegibb eljárása az asszociativitás előhívása. A kreatív írás pedagógiai gyakorlatban való alkalmazása kultúrtörténetileg abból az álláspontból fakad, mely megdöntötte az egyéni zsenialitás romantikus mítoszát (Piller, 2016). Eszerint az írás és az alkotás folyamata nem eredeztethető a zseni-kultusból, ezért az írásfolyamat, a műteremtés nem bizonyos emberek privilégiumaként képzelhető el, hanem sokkal inkább egy olyan folyamatként, amit mindenki számára elérhetővé kell tenni. Az Egyesült Államokban „a kreatív írás korai képviselői az irodalomra elsősorban élő tapasztalati mezőként tekintettek, s pedagógiai célkitűzéseik között az irodalom művelése során a megértést elválaszthatatlannak vélték az alkotói folyamatban történő megmerítkezéstől.” (Sári B., 2015: 5) Feltételezhető, hogy a kreatív írás művelése és az irodalmi művek megértése, interpretációja között kapcsolat áll fent, vagyis, ha az egyik minőségében javulás áll be, akkor a másik tevékenység is eredményesebben végezhető (vö. *Magnuczné Godó, 2003*). Tehát azonfelül, hogy a kreatív írást érthető módon általában a szövegalkotás fejlesztésével szokták összekapcsolni, a képességfejlesztés területe mégsem korlátozható le csupán egyetlen nagy területre, mivel a tevékenységvégzésbe bevont képességek összetett módon működnek. Interpretációs szempontból egy műértelmezés kreatívnak tekinthető akkor, mikor a tanuló értelmezése során továbbgondolja az olvasottakat, a hagyomány elemeit (Takács, 2018), ezáltal új összefüggéseket lát meg.

A kreatív írásos gyakorlatok összeegyeztethetők más módszertani elemekkel, így például a projektmódszerrel is. Nem meglepő tehát, hogy a korábbiakban ismertetett két irodalomórai projekt közül az egyik kreatív írásos gyakorlathoz nyúl (*versfolytatás és esszéírás*

valamilyen szereplőnek, karakternek a nézőpontjából). A projektben említett gyakorlatok tulajdonképpen nagyrészt lefedik a legnépszerűbb írásos módszereket, azonban ezt még kiegészíthetjük olyanokkal, mint amikor az írás vizuális impulzuson alapszik (pl. könyvborító), vagy amikor a megadott szavakból kell verset vagy rövid elbeszélést írni. Megemlítendő továbbá a káoszvers (ismert verssor folytatása, úgy, hogy a tanuló mindig csak az ő sorát megelőző sort látja), vagy a befejezésírás, illetve a cím alapján történő történetírás. A gyakorlatok végzési formája (munkaforma) sokrétűen differenciálható: teljesíthetők egyénileg, párban, de csoportban úgyszintén.

A drámapedagógia, a kooperatív módszer, a projektmódszer, a kreatív írás irodalomórán való alkalmazása képes volna teljesen új kontextusba helyezni az irodalomtanítást, főleg, ha annak módszertani jellegét tekintjük. Az élményalapú irodalomtanítás különösen fontos lehet olyan irodalmi művek esetében, melyek távol állnak a tanulók szemléletmódjától, élményvilágától vagy preferenciáitól. Az irodalomtanár feladata ilyenkor egy olyan út megtalálása, amely által áthidalhatóvá válik a szakadék a kötelező olvasmányok és a tanulók között, illetve egy olyan úté, ami képes arra, hogy az otthoni olvasás hiányában már az irodalomórán megteremtse azt a kapcsolatot mű és tanuló között, amely által létrejöhet az irodalmi élmény. A hagyományos oktatási paradigma részleges leváltásának vannak tünetei a hazai irodalomtanításban. A következő fő fejezetben néhány kutatást összegzek, melyek a pedagógusnézetek perspektívájából közelítenek a tanulás szervezés, a tanulói teljesítmény, a tanulási környezet és a pedagógus személyiségének a kérdésköréhez. Bár napjainkban előtérbe kerülnek azok a pedagógiai módszertani elemek, melyek a konstruktivizmus tanulás szemléletére építenek, pedagógusként mégis fontos mérlegelni, hogy az adott tanulócsoporthoz mely oktatási módszer, stratégia illeszkedik leginkább. valamint a tanárok is nyilvánvalóan meg akarnak felelni az olyan elvárásoknak, melyek például szükségesek a tanulók továbbtanulása vagy az érettségi szempontjából.

### III.7. Tradicionális és konstruktivista tanulási környezet

Tradicionális tanulási környezet	Konstruktivista tanulási környezet
Tények és szabályok, kész megoldások megtanítása	Készségek, jártasságok, attitűdök kialakítása
Zárt, kész tudás átadása	Az egész életen át történő tanulás képességének és készségének kialakítása
A tudás forrása az iskola, a tanár, a tananyag	A különböző forrásokból és perspektívából szerzett tudáselemek integrációja

A tanári instrukció dominanciája a tudáselsajátításban	Komplex, inspiráló tanulási környezetben a tanuló építi fel a tudását
Kötött tanterv, merev órabeosztás	Projektalapú tanulás, szabad időkeretben
A tanulás fáradtságos munka	A tanulás érdekes vállalkozás
Osztálytermi tanítás	Könyvtárban és az iskola más helyszínein történő tanulás
Homogén korcsoportban történő tanítás	Heterogén korcsoportban történő tanítás
Iskolán belüli tanulócsoportok	Iskolán kívüli tanulócsoportok internetes kapcsolattartással
Alkalmazkodás és konformizmus	Kreativitás, kritika és innováció
Külső szabályok követése	Belső szabályok kialakítása
Tanárnak történő megfelelés	Standardoknak történő megfelelés
Zárt, lineáris, monomediális tanulási környezet	Nyitott, hiper- és multimedialis tanulási környezet
Low-tech infrastruktúra mellett is működőképes	High-tech infrastruktúrát igényel
A tanár az aktív ismeretadó	A tanár az ismeretszerzés folyamatának a szervezője
A diák a tudástartalmak passzív befogadója	A diák állítja össze és rendszerezi a tartalmakat
A teljesítmények egyénekhez kötődnek	A teljesítmények gyakran csak csoportszinten jelentkeznek
Az egyéni munkavégzést preferálja	A csoportmunkát helyezi előtérbe
Tananyaga tantárgyi struktúrák köré épül	Tananyaga projektmunkák során áll össze, ill. a tananyaga maga a projekt megvalósítása
A frontális tanítást preferálja	Fő munkaformája a csoportmunka
A formális tanulásra helyezi a hangsúlyt	A tanulás informális módon valósul meg
Előre tervezett, prekoordinált tanterv szerint működik	Rejtett tanterve van
Egyszerűen, adminisztratív úton szabályozható	Átfogó szabályozása nehezen valósítható meg
Az értékelés elszakad a tanulás folyamatától	Az értékelés jobban kötődik a folyamathoz
Kvantitatív értékmérők	Kvalitatív értékmérők
Egzaktabb teljesítménymérés lehetősége	A teljesítménymérés szubjektívebb
A tanulás elsősorban primer ismeretek befogadását, a tudás pedig azok felidézését jelenti	A tanulás lényege az ismeretszerzés képességének elsajátítása, a tudás pedig e képesség készségszintű alkalmazása

1. ábra: *Tradicionális és konstruktivista tanulási környezet.* Az ábra forrása: *Diószegi, 2009.*

A tanulási környezet az oktatási folyamat egy olyan egysége, mely – ahogy a fenti ábra is mutatja – több szinten ragadja meg a tanulási-tanítási keretek jellegzetességét. Vannak olyan értelmezések, melyek kifejezetten a tanulás fizikai környezetével azonosítják a fogalmat. Más meghatározások szerint viszont a fogalmat célszerűbb tágabban értelmezni, és minden olyan

elemet belevenni a definíciós keretbe, melyek meghatározzák az osztálytermi gyakorlat jellegét. Eszerint a tanulási környezetbe beletartoznak a tanulásszervezési stratégiák és a módszerek is. *Kálmán és Kopp (2022)* a két elgondolás között helyezik el fogalomértelmezésüket: úgy gondolják, a tanulási környezetbe beletartoznak fizikai, szociális és technológiai elemek, viszont a módszertani megfontolásokat már nem sorolják ezen elemek közé. Bár saját értelmezésében a módszertani elemek nem kapcsolhatók közvetlen módon a tanulási környezethez, ugyanakkor a tanulási környezet rétegei nagy hatást gyakorolnak arra, hogy a pedagógus milyen tanítási stratégiákban gondolkodik, illetve arra is, hogy milyen oktatási módszereket választ ki saját pedagógiai gyakorlatában. Éppen emiatt az osztályterem fizikai értelemben vett körülményei (taneszközök, padok elrendezési módja, a terem nagysága stb.), berendezései nagyban elősegíthetik egy stratégia vagy módszer alkalmazását.

A hagyományos osztályteremmel kapcsolatos kritikák megjelenése a 20. század elején a reformpedagógiai mozgalmak úttörésével vált igazán hangsúlyossá. Míg a hagyományos osztályterem, tanulási környezet a tanulási folyamatot homogenizált formában gondolta el, ahol a leghangsúlyosabban jelenlévő törekvés az oktatásba bevont tartalmak gyors, nagy tömegeket elérő átadása, addig a reformpedagógiák (pl. *Montessori, Freinet, Waldorf*) magára a tanulóra hívják fel a figyelmet. Alapelképzelésük szerint a tanulás elsődleges célja nem az, hogy a gyerekek „kész” ismereteket kapjanak, hanem az, hogy az ismereteket tevékeny módon meglássák, megtapasztalják, tehát a saját tevékenységük által fedezzék fel és tanulják meg. A tanulási környezet ilyenkor általában kitágul, tehát nem kizárólag az osztályteremre koncentrálódik, illetve a tanár- és tanulószerepek, az oktatási módszerek, a szervezési stratégiák is módosulnak. Az ismeretszerzés nem a tanár aktív, tudásátadó szerepén keresztül konstruálódik meg, és nem kifejezetten vagy mindig a hagyományos taneszközök lesznek a tudásépítés kizárólagos elemei. Ezeknek megfelelően az értékelési módok tekintetében is változásokat tapasztalhatunk. A hagyományos pedagógiai módszerekkel szemben előtérbe kerülnek olyan módszerek, szervezési módok, melyek a tanulói aktivitásra építenek. Ennek egyik legszembetűnőbb példája a projektpedagógia, a kooperatív módszerek, a drámajátékok és szerepjátékok alkalmazása, melyek pedagógiai gyakorlatban történő alkalmazása már itthon is egyre inkább megfigyelhető. Ezek közül különösen a projektpedagógiára jellemző az, hogy a tanulási-tanítási folyamatot az osztálytermi környezeten túl is értelmezi, de ezen felül is ismerünk olyan módszereket, melyek kiváltképpen az internet megjelenése óta váltak népszerűvé, így például a valóság kiterjesztése, a szimulációk használata (vö. *Szűts, 2020*). Ideértjük szimplán az internet által támogatott tanulást is, amelynek egyes részei tanórán is



kivitelezhető (pl. anyaggyűjtés a világháló segítségével, online előadások stb.). Az OECD 21. században értelmezett tanulással kapcsolatos fogalmával, a képességfejlesztés, a pedagógiai innováció elméleti kereteivel a disszertáció korábbi fejezetében részletesen foglalkoztam. Érdeemes azonban hangsúlyozni, hogy az OECD a pedagógiai módszerek tekintetében különösen támogatja az olyan tanulási-tanítási feltételek megteremtését, melyek lehetővé teszik a kutatásalapú tanulás létrehozását, keretrendszerében pedig alapjaiban támaszkodik a reformpedagógiák által vallott tanulással kapcsolatos elképzelésekre, így például a tevékeny, felfedező tanulásra, a projektek használatára, tanulói csoportok létrehozására, valamint az internetalapú tanulásra.<sup>13</sup>

A konstruktivista tanulási környezet és a hagyományos tanulási környezet között a legnagyobb különbség az, hogy az egyik a tanulást tényekre alapozza, a másik pedig olyan módszertani megfontolásokat vesz alapul, amely által lehetőségessé válik az előbb említett felfedező, aktivitáson alapuló tanulás, aminek révén a tudás fel tud épülni a tanuló tudáskeretében, vagyis a diákok tudáskonstruálása az elsődleges. A módszerek, szervezési módok ennek megfelelően rendelődnek alá a tanulási folyamatnak, vagyis a konstruktivista tanulási környezet tágabb értelmezés alapján épít a folyamat heterogenitására, a tanulási tartalmak tanuló által történő rendszerezésére, feldolgozására, az időkeret flexibilitására, a tanterv rugalmasságára, a *high-tech* infrastruktúra bevonására, az adott tevékenységhez fűződő képességek igénybevételére és fejlődésére, fejlesztésére, a kreativitásra, a kritikai gondolkodásmód gyakorlására, a csoportmunkára. Ezzel szemben a hagyományos környezetben értelmezett tanulás nem a tanuló, hanem a pedagógus aktív szerepére épít, és a tanulók passzív befogadói státuszára, továbbá a tanulás hagyományos taneszközeire, a tanulás homogén formáira, a tanterv és az időkeret merevségére, a tanítás elsődleges terepére az osztályteremre, a frontális munkaformára (ld. még *1. ábra*).

Ahogy a konstruktivista tanulási környezet tágabb értelmezési módjába beletartozik a módszertani sokszínűség, úgy az osztályterem elrendezésére a heterogenitás jellemző, amely ösztönzi a tanulói tevékenységek színességét és a módszertani rugalmasságot: „A tanulási környezetek tehát ideális esetben nem homogén, egységes képet mutatnak, hanem a tanulási tér szervezését alapvetően határozza meg a sokféle tanulási szükséglet, forgatókönyv megvalósításának biztosítása. Mindezt el lehet érni a terek rugalmas alakításának biztosításával,

---

<sup>13</sup> [https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments\\_9789264203488-en#page24](https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en#page24)  
Letöltés: 2023. 03. 09.

a tanulási zónák azonosításával, valamint az iskolai és informális tanulási terek kapcsolatának erősítésével.”<sup>14</sup> (Kálmán és Kopp, 2022) A tanulási zónák lehetőséget adnak arra, hogy az oktatási folyamatban felmerülő tevékenységformák egy osztálytermen belül teret kapjanak, így például beszélhetünk *hegycsúcsról*, mely az előadások (tanári és tanulói) tere, *barlangról*, mely az egyéni munka számára biztosít privát szférát, *tűzrakóhelyről*, vagyis egy olyan térről, ami alkalmas kiscsoportos feladatok elvégzésére (pl. megbeszélések, viták, témakidolgozások), *műhelyről*, ami az alkotómunka tere vagy *futtatóról*, ahol a tanulók mozgásos tevékenységeket tudnak végezni.<sup>15</sup> (Kálmán és Kopp, 2022) A tanulási helyzetekben rejlő sokszínűség előtérbe helyezi a módszertani felkészültséget, az innovatív pedagógiák alkalmazásának a gyakorlatát. Fontos továbbá hangsúlyozni, hogy a konstruktivista tanulási környezetben belül alkalmazott szervezési módok és oktatási módszerek bár a tanárszerep megváltozását hozzák magukkal, mégsem beszélhetünk a tanárszerep jelentőségének a csökkenéséről. Vagyis a tanárszerep változása nem szerepcsökkenést jelent. Bár a tanár a tanítási órákon a háttérben marad, valójában továbbra is ő irányítja az óra menetét (Óhidy, 2005). Az óráirányítás azonban nem olyan didaktikus, mint a hagyományos tanítási folyamatban, az óráirányítási motívumok nagy része nem a konkrét tanítási szituációban képződik meg, hanem sokkal korábban, már a tanóra való felkészüléskor ágyaz meg ezeknek a pedagógus. A felkészülési szakasznak tehát nagyon fontos szerepe van az eredményes tanulási helyzet létrehozásában, éppen emiatt a pedagógiai munka jelentős része áthelyeződik az órára való felkészülési szakaszra.

Vannak arra utaló jelek, hogy a cselekvés- és felfedezőközpontú oktatás hazánkban is előtérbe került (ld. *Az irodalomtanítás megújulási kísérletének néhány példája*), mégis adódnak olyan tényezők, melyek lassíthatják ezen pedagógiai megfontolások valódi elterjedését. A hagyományos oktatás például költséghatékonyabbnak bizonyul, szemben azokkal a módszerekkel, melyek nagyobb oktatási infrastruktúrát kívánnak meg. De nemcsak eszközi vagy anyagi okok állhatnak a háttérben, hanem személyzeti, illetve személyzetfejlesztési (pedagógusok oktatással kapcsolatos elképzelései, módszertani felkészültsége stb.) tényezők egyaránt.

---

<sup>14</sup> [https://mersz.hu/dokumentum/m872d\\_360](https://mersz.hu/dokumentum/m872d_360)

Letöltés: 2023. 03. 09.

<sup>15</sup> [https://mersz.hu/dokumentum/m872d\\_360](https://mersz.hu/dokumentum/m872d_360)

Letöltés: 2023. 03. 09.

## IV. Olvasás, kötelező olvasmány és kánon

### IV.1. Az olvasás fogalmi kerete<sup>16</sup>

Az olvasást mint tevékenységet az utóbbi évtizedekben több jelentős változás érte, mely nyilvánvaló hatást gyakorol egyrészt arra, hogy milyen megközelítési módokon keresztül magyarázzuk azt – hagyományos, kognitív, metakognitív (vö. *Csépe*, 2014), másrészt az olvasás természetének a módosulásai (az olvasás gyakorlata, motivációja és az olvasás iránti érdeklődés szintjének csökkenése) olyan kérdéseket vethetnek fel az oktatási gyakorlatban a szakemberek, pedagógusok számára, mint például hogyan viszonyuljunk az olvasáshoz a 21. században, mi az olvasás funkciója, hogyan pozicionáljuk ma az olvasási tevékenységet. Érdemes lehet az olvasás mibenlétére rákérdezni, hiszen az magában foglalja valaminek az újragondolását, jellemzőinek újbóli összefoglalását. A legfőbb kérdés most az olvasás jellegzetességeinek összefoglalására irányul: milyen hatása van az olvasásra a 21. században bekövetkezett technológiai fejlődésnek, az internetnek.

A fogalom újragondolási kísérleteit jól jelzik a megközelítésmódok váltakozásai: olvasás alatt először hangos és kifejező olvasást értettek, az 1950-es években úgy vélték, hogy aki ismeri a betűket, az tud olvasni is. A kommunikációelméleti megközelítés szerint az olvasás interakcióként értelmezhető a szöveg és a befogadó között. A pragmatista megközelítés az esztétikai funkcióval kevésbé számol, a lényeg a szöveg megértése, és az értelmezés, szövegrepresentáció, valamint a kapott jelentés- és információháló társadalmi elvárásokhoz való igazítása, egyéni életben történő kamatoztatása (vö. *Huszár-Samu*, 2019). Több hazai és nemzetközi szakirodalom, empirikus kutatás foglalkozik azzal, hogy felmérje a 21. század olvasási szokásait, az olvasás hatékonyságát, motivációit. (vö. *Smythe, Gyarmathy és Everatt*, 2002; *Steklács*, 2014; *Tóth*, 2018; *Bernát és Hudácskó*, 2020) Különösen az olvasás gyakoriságára, az olvasás tárgyára, az olvasási motívumokra irányul nagy figyelem. Nemcsak az lehet érdekes, hogy mit és milyen gyakran olvasunk, hanem annak a módja is: a hipertext hatása az olvasásra, mennyiben beszélhetünk nem hagyományosan értelmezett olvasási gyakorlatról, nem-lineáris olvasásról, és ha a nem-lineáris olvasás dominanciája nagyobb mértékű<sup>17</sup>, akkor annak milyen okai vannak, és milyen következményei lehetnek egyrészt az

---

<sup>16</sup> <https://upszonline.hu/index.php?article=730102013> Letöltés: 2023. 04. 05.

<sup>17</sup>Nem állítom azt, hogy a lineáris olvasási mód teljesen kikopott volna a szövegkezelési technikák típusaiból, viszont – különösen elektronikus szövegek esetében – preferált lehet a nem-lineáris olvasás.

olvasásról kialakított képzetek, ismertek alakulástörténetére, másrészt az oktatás, az irodalomtanítás különböző tárgyaira.

## **IV.2. Könyv, olvasástechnikai forradalmak, olvasásmódok**

Az olvasás akkor jelenik meg, ha a befogadó írott szöveggel találkozik, a szöveg betűit értelemmel telített információvá alakítja. Az írott szöveg jellegzetességei közé tartozik a rögzítettség, a szerkesztettség, a szavak nagyobb választéka, a kontextualizált nyelvhasználat, a kifinomultabb szintaktikai kidolgozottság, az elvont kifejezések gyakoribb használata, az olvasó oldaláról érkező visszajelzések, reflexiók korlátozott lehetőségei, illetve számai és az, hogy a nyelv írott formáját használja fel.

Az olvasás történetében három nagy olvasástechnikai forradalmat különítünk el, amelyek radikálisan megváltoztatták az olvasás szituációját, módját, így azok paradigmaticus módon határozzák meg az adott kor viszonyulásait a könyvhöz és az olvasás mikéntjéhez. Az olvasás és a könyv alakulástörténete emiatt egybefonódik, vagyis a könyvhöz társított viszonyulások, könyvkezelési technikák hangsúlyeltolódásokat hoznak létre az olvasás módszerét, gyakoriságát és a forrás elérhetőségét illetően, vagyis a könyv pozíciója mindig összekötetésben áll az olvasás helyzetével.

Az első olvasástechnikai forradalom „a hangos olvasást csendesítette el” (Ropolyi, 2003: 117), mely tendencia a késő középkortól figyelhető meg. Az olvasás ezen módja bensőségesebb, személyesebb viszonyt feltételez a könyv és az olvasó között. A hangos olvasás inkább közösségi tevékenység, a néma olvasás viszont befelé forduló, magányos tevékenységként jellemezhető. Az olvasási alkalmak gyakorisága és az olvasás forrásának az elérhetősége összekapcsolódik, vagyis minél inkább elérhetővé válik a társadalom számára a könyv mint forrás, az olvasás annál gyakoribb tudásszerző és esztétikai tapasztalatot nyújtó tevékenységgé fokozódik. A középkori szövegek egyre növekvő mennyisége csendes olvasást indukált, mivel a csendes olvasás segítségével gyorsabban tudták befogadni az olvasottakat, a hangos olvasás redukálódása ennek eredményeképpen indokoltá és szükségszerűvé vált (Demeter, 1998).

A második paradigmaváltás „a nyomdászat ipari méretűvé válásával párhuzamosan, a 18. század végétől figyelhető meg, és az »intenzív« olvasásról az »extenzív« változatra való áttérésben jelentkezik. Az intenzív olvasó kevés könyvet olvasott, ugyanazt többször is elolvasta, részleteiben tanulmányozta, esetleg részleteiben meg is tanulta könyvét.” (Ropolyi

2003: 117; vö. még *Rohály*, 2002) Az extenzív olvasó modern értékeket követ, válogat különböző műnemű, műfajú könyvek között, az olvasás szertartásos, vallásos jellege háttérbe szorul. Erre az olvasástörténeti paradigmára jellemző az olvasási düh. A szaporodó újságok, olvasóköri, könyvkiadások célja az olvasási vágy kielégítése volt (*Ropolyi*, 2003).

A harmadik forradalom az elektronikus szövegek térhódítása. A papíralapú, hagyományos könyv már nem elsődleges eszközként funkcionál. Az elsődleges eszköz- és forrásalap a világháló maga, ahol a tartalmak elérhetővé válnak. A világhálóra a korábban papíralapon lévő szövegek digitalizált formáját feltöltik, vagy pedig olyan szövegek keletkeznek, amiknek kizárólag elektronikus formája van. Az elektronikus, digitalizált szövegek természetes következményként vonják maguk után az univerzális könyvtár eszményét, amit már az alexandriai könyvtár vezetői is célként tűztek ki, aminek megvalósítása mindannyiszor kudarcba fulladt (*Ropolyi*, 2003). Az internet talán sohasem látott mértékben tette elérhetővé az eszményt, viszont az internet e tekintetben számos kérdést fel is vet. Az első probléma, hogy az internet egy mindenki számára szabadon elérhető tárhelyet takar, ahova minden felhasználó feltölthet akármilyen dokumentumot, létrehozhat blogokat, de a véleménynyilvánítás tere a hang- és videomegosztó portálok jelenlétére is kiterjed. A szerzőiség elve és a szerző létrehozói pozíciója ilyen értelemben nem szűrt rendszerű, nem egy szorosabb értelemben ellenőrzött dolog a produktum, ami felveti a forrás megbízhatóságának a kérdését. A második probléma a tartalmak gyors ütemű keletkezése. A két probléma összejátszása dezinformációhoz vezethet, emiatt az egyetemes tudástárházának az eszménye, megvalósíthatósága kérdésessé válik.

### **IV.3. Reading literacy, olvasási cél, idő, forrás**

Az írott forma követelményként állítja fel a jelek felbontásának, üzenetté alakításának, megértésének a képességét. A *reading literacy* „olyan képességet jelent, ami által az egyén képes megfelelően reagálni az írott nyelvre” (*Bormuth*, 1973: 9), röviden olvasásnak, szövegértésnek fordítjuk, az olvasás és a szövegértés tekintetében egyéni jellemzőket takar. Az olvasás és a szöveg megértésének szintjén túl az olvasásra vonatkozó tudást, műveltséget, az alkalmazás sokszínűségét, a kódolási sebességet, a motivációs faktort, a különböző feladatokhoz igazított olvasási folyamat birtoklását jelenti, amellyel egyszerre több cél érhető el (*Artelt, Schniefele, és Schneider*, 2001; *Steklács*, 2018). Nem kizárólagosan az olvasási műveletet és az információ befogadását értjük alatta, hanem azt is, hogy az olvasó az

olvasottakat hogyan tudja a gyakorlati életben hasznosítani, milyen háttértudással rendelkezik, a már meglévő tudáskeretét hogyan, milyen sikerrel illeszti össze az új tudáselemmel (*Artelt, Schniefele, és Schneider, 2001*).

Az olvasáshoz való viszonyt, a tevékenység elkezdését meghatározza az, hogy az olvasás mögött milyen motivációk húzódnak meg, hogy az olvasással milyen céljaink vannak. Hagyományosan két funkciót különböztethetünk meg: az egyik alatt informálódási tevékenységet értünk, a másik alatt azt, amikor az olvasás szórakoztató jellegű, kikapcsolódási lehetőséget nyújt és az esztétikai tapasztalatszerzés előtérbe kerül. Abban az esetben, ha egy olvasó szeret például történelemtől olvasni, akkor az informálódás, tájékozódás nem oltja ki automatikusan a szórakozás és az élmény lehetőségét. Ilyen értelemben a határok nem teljesen élesek, mégis azt találjuk, hogy az esztétikumot kereső olvasás inkább irodalmi (populáris, lektúr, szépirodalom) szövegeket keres, a tudásszerző olvasás szempontjából viszont inkább tanulmányok, monográfiák, lexikonok a preferáltak. Vagyis a tevékenység jellege automatikusan szelektál a műfajok között, a szelektálás elve pedig a célelés potenciális hatékonyságával hozható összefüggésbe. Az olvasó azt a könyvet, szöveget fogja kiválasztani, amivel véleménye és tapasztalata alapján a cél legkönnyebben elérhető. Az olvasási motiváció és cél az egyik legmeghatározóbb belső tényező, de belső tényező még az olvasási és szövegértelmezési képesség, az olvasáshoz társított további affektív tényezők, pozitív és negatív érzelmek hányada.

Az olvasás nemcsak belső (motiváció, *reading literacy* stb.), hanem külső tényezőktől is függ, mint például az idő. Optimális esetben az olvasó akárhányszor belekezd az olvasási folyamatba, arra időt szán és *elmerül* az olvasmányban. Az idő az olvasás egyik legfontosabb faktora, mivel a tevékenység természeténél fogva orientálódik a belefeledkezés, az elmélyülés irányába. Feltételezhetjük tehát, hogy eredményessége az elmélyülés mértékétől egyaránt függ. Az elmélyülés azért is kulcsfontosságú, mert mindkét funkció (tudásszerzés, esztétikai tapasztalat) esetében releváns tényező, és a flow-elmélettel is összefüggésbe hozható (*Csikszentmihályi, 2021a*). Amikor a belefeledkezés megvalósul, az olvasás az örömszerzéssel azonosul, a tevékenység bevonódik a pozitív érzelmek hálójába, ami az olvasót arra ösztönzi, hogy újra és újra belekezdjen a tevékenység végzésébe. Ez a tudásszerző olvasás esetében a tudásszomj kioltásával egyenértékű, a másik esetben a befogadó megtapasztalja az addigi *ismeretlent*, esztétikai élményben részesül. Amennyiben az öröm- és élményszerzés tényezője elsikkad, növekszik az esélye az olvasás elmaradásának, és más tevékenységekkel való felváltásának. Az olvasás alapvetően egy viszonylag lassú, időigényes, nagy koncentrációt

kívánó tevékenységet takar. Ez a fajta időigényesség, lassú tempó és az olvasás technikája összefonódik. Ahogy az olvasáshoz kapcsolt pozitív élmények, az olvasás motivációi meghatározzák az attitűdöt, úgy a készségeink fejlettsége is nagy hatást gyakorol arra, hogy mennyit és mit olvasunk, és hogy maga az olvasási folyamat milyen mértékben kielégítő. Az olvasott szöveget minél teljesebben érti meg az olvasó, annál nagyobb esély van arra, hogy a jövőben is olvasni fog, és tartós érdeklődést hoz létre a tevékenység iránt (*Guthrie, Van Meter és mtsi, 1996; Oldfather és Wigfield, 1996*). Míg korábban a könyv uralkodó médium volt, és képes volt kielégíteni a szórakozás, illetve informálódás iránti igényt, addig a multimédiás társadalomban az okostelefonok és -televíziók, tabletek, laptopok az idő nagy részét képesek felemészteni, mivel a gyerekek, fiatalabb generációk inkább ezeket használják öröm- és tudásszerzésre.

Külső tényező a forrás birtoklása is, vagyis a tény, miszerint az olvasni akaró birtokában van a választott olvasmánynak, és itt nemcsak a hagyományosan értett könyvre, hanem az internetes forráselérésre, e-bookra, online periodikákra, versekre, novellákra, regényekre is gondolunk. Az internet tárhelyként funkcionál, vagyis, ha rendelkezünk internettel, akkor számos forráshely válik számunkra elérhetővé. Az internet az olvasási kultúrát alapjaiban változtatta meg, megjelenése óta az olvasással töltött idő és az olvasási készség szignifikánsan csökkent (*Huang, Capps, Blacklock és Garza, 2014*). A világháló nemcsak az olvasási kultúrát változtatta meg, hanem ezzel együtt átalakította a szövegek, valamint a könyvek formáját is weboldalakká, e-bookokká, elektronikus folyóiratokká. A hagyományos kommunikációs formát pedig átültette a virtuális világba, ami nem igényel személyes jelenlétet, akárhonnán lehetővé teszi a gyors reagálást. Azontúl, hogy ezek a platformok direkt úgy lettek létrehozva, hogy a gyors reakciót lehetővé tegyék, a reagálás formája sem mindig szöveges formában történik, hanem emojikkal. A piktogramok és hangulatjelek a reagáló részéről lehetővé teszik a gyors és tömör reagálást, a reakciót kapó oldaláról pedig úgyszintén a gyors, szöveget mellőző és így olvasást nem kívánó érzelmi jellegű értesülést.

#### **IV.4. Az olvasás pozíciója az internet világában**

Az írásos kultúra mellé csatlakozott a hang- és képalapú kommunikációs, információszerzési platform interneten lévő dominanciája. Az interneten lévő tartalmak gyakran természetüknél fogva megkerülik az olvasási folyamatot, vagy ha meg is jelenik az olvasás, akkor az csak másodlagos tevékenységgé redukálódik, a látott és/vagy hallott tartalmak kiegészítéseként van

jelen. Rövidebb időtartamú videók általában mondat- és szófoszlányokat (pl. receptvideónál összetevők, lépések listázása, kérdezz-felelek típusú videók esetében a kérdések kitűzése a képernyőre) tartalmaznak, hosszabb videók (vlog, beszélgetések, podcastok) általában mellőzik az írás bármilyen formáját, esetleg egy-egy szó vagy szintagma kerül kiegészítésképp a felvételre. Hosszabb lélegzetvételű szövegek rendszerint internetes cikkeknel, szöveges bejegyzéseknél, sorozatok, filmek és egyéb videók feliratainál jelennek meg.

Az írott szöveg, a vizuális, valamint a hangalapú tartalmak hasonlósága, hogy mindhárom a közlés szándékával hozták létre, tehát mindegyik „szociális jellegű” (*Adamikné, 2006: 20*), valamit közvetíteni akar a másik számára. Míg a képek befogadásához elég az, ha a látás képességével rendelkezünk és az agyunk a látottakat információvá alakítja, az audioalapú tartalmakhoz a hallásunk szükséges, addig az olvasás nem egy eleve (genetikailag) adott képesség, hanem egy tanult folyamat, az agy nem természetétől fogva képes olvasni, írni (*Blomert és Csépe, 2012*). Bár a látás és a hallás minőségében és – egyáltalán – jelenlétében is vannak különbségek az emberi faj valamennyi egyede között, az olvasás mint eszköz is jókora differenciáltságot mutat különböző személyeknél.

A képek és a videók ezentúl képesek magukra hívni a figyelmet. Ez egyrészt a fentebb említett genetikai adottságra vezethető vissza: a képek, videók befogadásához nem kell egy tanult folyamatot igénybe vennünk, tehát annál az egyénnél is sikeres az informálódás, élményszerzés, aki egyébként nem tud olvasni. Másrészt a képek figyelemelterelő volta fokozódhat akkor, ha a befogadó egyébként is jobban szereti a vizuális típusú tartalmakat. Sőt, a(z) (audio)vizuális tartalom az adott tevékenység végzését is megakaszthatja (pl. algoritmus által generált pop-up reklámok, mobilapplikációk használata). A lineáris, egybefüggő tevékenységvégzés a technológiai és információs fejlődés által nagyobb eséllyel válik töredezetté, illetve támogatja a párhuzamos tevékenységvégzést (*multitasking*).

A világhálón található információmennyiség – az információszerzési szándék ellenére – megakadályozhatja az információ, a tudás megszerzését. Az olvasó szelektál szövegek, hang- és képalapú, valamint audiovizuális tartalmak között, azonban az ilyen nagyszabású információhálóknak, mint az internet, éppen az az egyik hátránya, hogy a tartalmak közötti válogatást ellehetetleníti, valójában információtömeg zúdul a felhasználóra. Logikus következmény lehet a nem-lineáris olvasás, ami mentőövként szolgálhat az információáradatban: úgy, ahogy a befogadó különböző tevékenységeket váltogat, úgy az információk között is ugyanazt teszi.



A hipertext (vö. *Szűts*, 2000) kifejezés alatt olyan szöveget értünk, ami nem folyamatos, elágazik és választási lehetőséget kínál az olvasónak. Kapcsoló elemekkel (*links*) összekötött szövegdarabok soraként képzelik el, melyek különböző útvonalakat adnak az olvasó számára (*Landow*, 1996). A szövegtetek számtalan útvonalat kínálnak fel, és az olvasó mindig azon az útvonalon halad, amelyikről meg van győződve, hogy az eljuttatja ahhoz az információhoz, amire szüksége van. „*Landow* szerint a hipertext olyan szöveg, melynek pillanatnyi középpontját mindig az olvasó jelöli ki aktuális érdeklődésének megfelelően, továbbá nincs egy adott meghatározó elv, ami a hipertext különálló szövegteteit egymáshoz csatolná.” (*Ferenczy*, 2011)<sup>18</sup> Az új technológiák forradalmasítják az információhoz való hozzáférést, és a hozzáférési platformok, internetes oldalak az olvasás természetét egyaránt módosítják. A nem-lineáris olvasás lehetővé teszi a gyors adatbefogadást, a mihamarabbi új szövegfoszlány elérését, ami egyúttal jelenti a telefonos applikációk vagy internetes honlapok között történő ugrálást. Ebben az esetben tehát nemcsak az olvasás linearitásának a megszűnéséről beszélhetünk, az olvasás információk között ugráló jellegéről, hanem arról is, hogy az információ forrása sem permanens, hanem a befogadó által kívánt ütemben váltakozó.

A gyorsütemű információbefogadást és a nem-lineáris olvasásmódot indukálhatja a nagyszámú forráselérés, az olvasás és az egyéb befogadási módok természetének a megváltozása (gyors befogadási kényszer, ingerküszöb feljebb tolódása, vizuális alapú anyagok befogadásának preferálása), minél több forrás ellenőrzése, vagy pedig az, hogy a befogadó egyáltalán nem is érez arra késztetést, hogy elidőzzön egy-egy tartalom felett (ami pedig különösen fontos lenne szépirodalmi szövegek értelmezésekor vagy vizuális, képzőművészeti alkotások tanulmányozásakor). Amikor a befogadó online olvas, és nem a hagyományos olvasásmódot választja, lehet, hogy nem tud eleget tenni eredeti szándékának, mert az olvasás- vagy befogadástechnikája nem alkalmas a cél eléréséhez, mert nem olvassa végig a szöveget, csak a kiemelt mondatokat, címszavakat, vagy eltérő megbízhatóságú portálokra kattint stb. A különböző stílusú szövegek esetében ez két következménnyel jár. Az esztétikai tapasztalatszerzést lehetővé tevő szövegek esetében az elmélyedés lehetőségétől fosztja meg magát az olvasó, a mű jelentésvilágának a minél aprólékosabb felépítésétől, a történetbe való teljes behelyezkedéstől, a *másságnak* a teljes megtapasztalásától, ami által a szubjektum részesedik a *másból* és ezáltal formálódik (vö. *Gadamer*, 2003). A publicisztikai vagy tudásátadó szövegek esetében pedig maga a tudásszerzés nem teljes értékű. Mindkét esetben

---

<sup>18</sup> [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/orban\\_inter-med/az\\_internethasznlat\\_j\\_lehetsgei.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/orban_inter-med/az_internethasznlat_j_lehetsgei.html) Letöltés: 2022. 07. 06.

fragmentált mind a befogadási aktus, mind a kapott jelentés. A jelentés nem képződik meg jelentéshálónak, hanem, ahogy a hipertext esetében is töredezett szövegrészek vannak, jelentéskonstruálásakor is csak jelentésdarabok formálódnak. A szépirodalmi szövegek esetében ez azért is lényeges, mert a szépirodalmi szövegek élményt adó esélye mérséklődik, ami magában hordozhatja az olvasási motiváció csökkenését, mivel a befogadó nem, vagy csak részlegesen tapasztalta meg az irodalom általi élményszerzést.

*Demeter* (1998) úgyszintén a számítógép és az internet térhódításával magyarázta az olvasás felületessé válását. Az interneten használt „hálózati kommunikáció”-t és „hálózati olvasás”-t (*Demeter*, 1998) a középkori kolostorok környezetéhez hasonlítja. „A középkori kolostorok architektúrája, a nehezen hozzáférhető, ritka iratok és a kolostori szabályok miatt az olvasás kizárólag a scriptoriumon belül történhetett, így a hangos olvasás korában az olvasás izoláló hatása minimális volt: az olvasó soha nem volt egyedül; mindig mások gondolatai vették körül, melyek folyamatosan és óhatatlanul összeütközésbe kerültek saját érzéki világával. [...] Ez a legjobban talán ama metaforával írható le, hogy az Internet egésze hasonlatos egy kolostori scriptoriumhoz.” (*Demeter*, 1998: 81) *Demeter* szerint ez az olvasásmód és a gondolatok állandó publikálása, vagy legalábbis a közzététel kényszere a privátszféra megszűnését eredményezi, és ily módon e tendencia akaratlanul összefonódik az elektronikus hálózathasználattal, mikor „a gondolatok, ha egyszer megfogalmazódtak, visszavonhatatlanul a nyilvánosság szférájában léteznek.” (*Demeter*, 1998: 81) Szerencsére mindannyiunknak van lehetősége arra, hogy megválogassa azokat a gondolatokat, amelyeket publikussá akar tenni, de *Demeter* gondolatmenete nagyon jól összefoglalja azt, hogy az internethasználattal korábban sosem látott mértékben nyílik meg az egyén számára az élet publikussá tétele, a véleménynyilvánítás lehetősége, és teremtődik meg a *globális falu* (*McLuhan*, 1964) motívuma az internet, de leginkább a *social media* felületein.

Az olvasás jellegzetes vonásai közé tartozik tehát az olvasási művelet, a jelentéskonstruálás, az olvasottak személyessé tétele. Mindegyik vonás akkor válik legeredményesebbé, ha az olvasást minél komplexebb voltában ragadjuk meg, vagyis törekszünk az olvasási folyamat teljességére, ami többek között az olvasás linearitására és folyamatjellegére utal. A korábban említett harmadik olvasástechnikai forradalom viszont az olvasás hagyományosan lineáris voltát megtörte, az olvasás töredezetté, ugráló jellegűvé vált, melyek alapjaiban változtathatják meg az olvasásról kialakított képzeleteinket és viszonyulásainkat.

Az olvasás gyakorlatát kezdetektől érik a változások, e módosulások három nagy olvasástechnikai forradalmat eredményeztek. Az olvasástechnikai forradalmak jelenléte mutatja, hogy időről időre fontos rákérdezni az olvasás pozíciójára, valamint arra, hogy ennek az (újra)pozicionálásnak milyen okai és következményei lehetnek az élet valamennyi területén. Ebben a fejezetben tehát az olvasás múltbéli pozícióit és az abból fakadó fogalmi keret néhány alapvető elemét jellemeztem, illetve helyeztem azokat a jelen perspektívájába. Leíró jelleggel szemléltettem az internet hatását az olvasási gyakorlat potenciális módosulásaira, gyorsütemű információbefogadás mellett és ellen szóló logikus érveket sorakoztattam fel.

#### **IV.5. Olvasási szokások, hazai eredmények**

Az olvasás mögött olyan elemek húzódnak meg, melyek kulturálisan, szocializáció révén, szubjektív tapasztalatok mentén meghatározott tevékenységek, ezért az olvasási szokást számtalan tényező befolyásolja (ld. az előző fejeztben tárgyalt élmények keletkezése az olvasás által, forrásbirtoklás, idő stb.). Az egyén olvasással kapcsolatos képzei ezért kulturális és társadalmi szinten beágyazottak (*Schrag*, 1997), vagyis bármilyen társadalmi környezetről beszélünk, az mindig összefüggést mutat az olvasási szokások aktuális helyzetével. Evégett a társadalmi kontextus állandóan változó volta tendenciákat ír le valamennyi tevékenységünkkel, szokásrendszerünkkel kapcsolatban, így az ezekkel kapcsolatos változásokat nyomon tudjuk követni, és képesek vagyunk arra, hogy trendeket, fordulópontokat állapítsunk meg, majd ezeket elemezzük.

Az első olvasásszociológiai vizsgálatot *Szabó Ervin* saját könyvtárában végezte, utána a felmérések főleg csak Budapest területére összpontosultak, és csak az 1960-as évekre érték el az országos szintet. Az 1964-es *Mándi*-féle országos felmérés eredményei azt mutatták, hogy a lakosság 60%-a olvas könyvet (leginkább 19. századiakat), viszont ebbe az arányba azok az olvasók is beletartoztak, akik *csak egy* könyvet olvastak el egy év alatt. Az 1970-es évek után az 1990-es évekre ez a tendencia tovább romlott, 2005-re a magyarországi lakosság körülbelül 40%-a olvasott könyvet. A 2000-es évek elején itthon a lakosság főleg külföldi (leginkább amerikai) bestsellereket olvasott, a magyar irodalom olvasottsága ezzel szemben csökkenő tendenciát mutatott (*Gereben*, 2017; *Erdős és Lak*, 2019). 1985 és 2000 között jól érzékelhetően megnőtt azok aránya, akik könyvet nem, esetleg napilapot olvasnak: „Az együttes sajtó- és könyvolvasást, s azon belül a könyvolvasást rendszeresen művelők, vagyis bizonyos értelemben az olvasói elit aránya 18%-ról 9%-ra esett vissza.” (*Gereben*, 2017: 62)

A 2000-ben végzett „magyarországi felmérés – a korábbi reprezentatív vizsgálatokhoz képest – jelentős visszaesést tapasztalt: a 18 éven felüli könyvolvasók (továbbra is: a felmérést megelőző évben legalább egy könyvet olvasók) aránya 64 százalékról 49 százalékra, az ún. rendszeresen (havi átlagban legalább egy könyvet) olvasók aránya pedig 25 százalékról 12-re csökkent.” (Gereben, 2017: 66) Az olvasási módokat (az olvasó belelapoz a könyvbe, megnézi az olvasmány befejezését, utolsó mondatát, kihagyásokkal olvas) illetően már 2000-ben a lakosság 31%-ánál megjelent a belelapozás, illetve az olvasók egy része abbahagyta, nem fejezte be a könyvet, a nem eléggé érdekes részeket átugrotta stb. (Gereben, 2017). A szkennelő, internetes szövegekre leginkább jellemző olvasási mód (Kerekes, 2010) már itt is megfigyelhető volt, és az internet térnyerése a későbbiekben tovább növelte ezen olvasási módok alkalmazását.

Az 1985-ös és 2000-es reprezentatív olvasáskutatás egyezést mutat a szívesen és leggyakrabban olvasott művek műfaját, stílusát tekintve. E tekintetben a krimik és kalandregények állnak az első helyen, a második helyen a non-fiction, ezt követi a 20. századi realista művek tábora, majd megegyező arányban a romantikus és klasszikus irodalmi művek (Gereben, 2002). Az 1964-es Mándi-féle felmérés kimutatja, hogy a társadalom már akkor is szívesen olvasott kortársnak vagy viszonylag újnak számító szerzőket és műveket, emiatt nem meglepő, hogy a 20. század közepén az egyik legolvasottabb szerző *Jókai Mór* volt, a második *Gárdonyi Géza*, majd *Móricz Zsigmond*. 2000-re ezzel szemben a szerzők majdhogynem teljesen lecserélődtek (kivéve *Jókait*, aki a negyedik helyre csúszott), a vizsgálat eredményei egyértelműen jelzik, hogy az amerikai ponyvairodalom felé való nyitás jelentős mértékben dominálja az olvasói preferenciákat: a legolvasottabb szerző *Danielle Steel* lett. Az olvasói érdeklődés és ízlés főbb változási tendenciáit illetően tehát a magyar olvasók körében egyre nagyobb teret veszít a klasszikus irodalom és általában a magyar szerzők olvasottsága. Helyükbe mindenütt a globális könyves szórakoztatóipar szerzői lépnek, mint például *Danielle Steel*, *Dan Brown*, *J. K. Rowling*.

*Gombos, Tóth és Péterfi* 2017-es olvasásfelmérése<sup>19</sup> korosztályonként kutatta az olvasási szokásokat, tanulói preferenciákat. A mintavételi eredmény érdekes tanulságokat foglal össze a tanulói olvasási igényekkel kapcsolatban. A kutatás alapján a 14 és 18 év közötti tinédzserek a 10 és 14 év közöttiekkel ellentétben előnyben részesítik a kortárs műveket és szerzőket. A 10–14 éves korú tanulók olvasmánylistáját dominálják az iskolai kötelező

---

<sup>19</sup> [https://olvasas.opkm.hu/portal/felso\\_menusor/konyv\\_es\\_neveles/hogyan\\_es\\_mit\\_olvas\\_a\\_digitalis\\_generacio](https://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/hogyan_es_mit_olvas_a_digitalis_generacio)  
Letöltés: 2023. 02. 21.

olvasmányok, a középiskolások olvasási szokásait nagyban alakítja a saját ízlés, és a kötelezőkkel szembeni ellenállás. A 2017-es mintavétel néhány ponton egyezést mutat a 2000-es felméréssel, így a *Harry Potter* (J. K. Rowling) még mindig szívesen olvasott regénysorozat, viszont olyan fantasyk is bekerültek a listába, mint az *Alkonyat*, *A Gyűrűk Ura*. Kedvelt író még *Robin Cook* és *Stephen King* is. A klasszikusok közül megjelenik a *Légy jó mindhalálig*, a *Robinson Crusoe*, *Egri csillagok*, a *Pál utcai fiúk*, a *Bánk bán*, illetve a *Rómeó és Júlia*.

Az olvasás céljában szintén változásokat tapasztalhatunk, ami együtt jár az irodalom funkciójának a megváltozásával. Míg korábban az olvasás elsődleges célja volt a szórakozás, kikapcsolódás, valamint az esztétikai élményben való részesülés (élményszerző olvasás), addig manapság az olvasás oka legtöbbször az információkeresésben és -szerzésben merül ki (Greenfield, 2009). Az információkeresés színtere 2022-re egyértelműen az internet lett, azonban az internet kiegészül olyan olvasási platformokkal, melyek nem kifejezetten az olvasás tevékenységéért jöttek létre (közösségi oldalak, alkalmazások). Ahogy arról korábban is értekeztem, ezek esetében az olvasás tartalma és módja drasztikusan megváltozott, rendszerint rövidebb tartalmakat ölel fel, valamint ezek a szövegek szerkesztettségüket tekintve hanyagolnak olyan elemeket, mint az írásjelek adekvát használata, kis- és nagybetűk elkülönítése. Az olvasási tevékenység digitális térbe való áthelyeződésével sokan egyetértenek abban, hogy az olvasás mint olyan nem tűnt el, sőt, nem is csökkent jelentősen, csak más formát, jelleget öltött. A 2017-es kutatás az olvasás gyakoriságát illetően ugyan nem említi a digitális olvasási tevékenységeket, azonban 12 hónap szakaszos bontásával kitér az olvasási alkalmak mennyiségére. Eszerint a középiskolás tanulók egy év alatt legtöbbször nem olvasnak el egyetlen egy könyvet sem, vagy pedig csak kettőt, hármat évente.

Az olvasásvizsgálat több kérdés segítségével vizsgálja a család olvasási szokásait, valamint olyan szociokulturális tényezőket, mint a szülők iskolai végzettsége. Eszerint az alacsony iskolai végzettség nagyobb valószínűséggel vonja maga után az olvasóvá válás kisebb esélyét, valamint feltűnően nagyobb hatása van az anya és az apa iskolai végzettsége közül az anyáénak. Az olvasási szokás kialakításánál tehát megkérdőjelezhetetlen szerep jut a család szocializációs háttérének, annak, hogy a szülők mennyit olvasnak a gyerekeknek. Általánosan elmondható, hogy a szülői preferenciák „átörökítve” megtalálhatók a gyerek preferenciáiban, így az iskola hátránykompenzáló jellege megkérdőjelezhető mindakkor, ha a képességfejlesztés, mindakkor, ha az olvasási attitűd területét vesszük szemügyre. Míg 1964-ben a lakosság 60%-a olvasott rendszeresen könyvet, addig 2020-ban a lakosság több mint fele (53%) egyáltalán nem olvas és csak 13% vallotta azt, hogy hetente olvasna. Az olvasás teljes

mértékű elhanyagolása mögött elsősorban az olvasási tevékenységgel szemben mutatott negatív attitűd áll, másodsorban pedig az idő hiányára hivatkoztak a válaszadók (*Bernát és Hudácskó, 2020*). Az olvasással összefüggésben mutatott ilyen mértékű elutasítás kérdéseket vet fel az oktatás, így pedig az irodalomtanítás hatékonyságával kapcsolatban. Legfőként azzal, hogy az irodalomtanítás és a kötelező olvasmányok, a törzsanyag, az irodalmi kánon mennyiben képes felkelteni a tanulók érdeklődését az irodalom(olvasás) iránt.

#### **IV.6. A kötelező olvasmány fogalma**

A fogalom tágabb értelmezése szerint a kötelező olvasmány minden olyan irodalmi mű, amelyet az irodalomtanár valamilyen formában (otthoni vagy tanórai) elolvasat a tanulókkal, utána pedig közösen feldolgozzák azt (*Gordon Győri, 2009; Bodrogi, 2022*). A kötelező olvasmányok kétfajta tevékenységet vonnak maguk után: az olvasását és az értelmezését. Az egyik tevékenység háttérben motivációk, szándékok húzódnak meg, a másik pedig inkább pedagógiai-didaktikai irányultságú. A két tevékenység jól mutatja, hogy az irodalomtanítás egyik eleme (a kötelező olvasmányok) rendkívül komplex irodalompedagógiai hálóban helyezkedik el: az olvasás háttérben lévő motivációk, az, hogy a tanuló elolvassa-e a kötelezőt, meghatározza a tanórai műfeldolgozás tevékenységét, annak a sikerességét. Kötelező olvasmánynak minősül például egy novella is, amelyet a tanárnak lehetősége van órán közösen elolvasni a tanulókkal. Ilyenkor a feldolgozás valószínűleg gördülékenyebben fog menni, mivel a tanulók ismerik a szöveget. A műfaji kategóriákat tekintve könnyen beláthatjuk, hogy az irodalomtanároknak leginkább a nagyobb lélegzetvételű irodalmi művekkel gyűlhet meg a bajuk mindakkor, ha az olvasás, mindakkor, ha a feldolgozás tevékenységét tekintjük.

A kötelező olvasmányok és az irodalomtanítás emiatt elválaszthatatlanul egybefonódik. *Fenyő D. György* (2013) szerint a kötelező olvasmányok a tananyag egészének leképeződései, vagyis megjelenítik az elsajátítandó eszme- és művelődéstörténeti fázisokat, korszakokat; műfajokat, műnemeket szimbolizálnak stb. A kötelező olvasmányok mint tananyagrészek a pedagógiai munkákat szabályozó dokumentumokban (*alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv* stb.) előírtak. Ezen értelmezés szerint a *kötelező* jelző nem az olvasási tevékenység elvégzésére irányul, hanem arra, hogy az adott irodalmi mű kötelezően feldolgozandó. Ez az elvárás az irodalomtanárral szemben támaszt követelményeket, azonban amikor a tanmenetben a

pedagógus „személyre szabja” vagy az osztály igényeihez igazítja az olvasmánylistát,<sup>20</sup> akkor a kötelező jelleg a tanárról áthelyeződik a tanulóra. Ilyenkor az elvárás inkább az ő szerepkörére illeszthető (vö. *Gordon Győri*, 2009).

Összességében tehát három kategóriáról beszélhetünk a kötelező olvasmányokkal kapcsolatban: (1) olyan olvasmányok, melyeknek feldolgozását oktatásügyi dokumentumok rögzítik a tanár részére; (2) olyan mű, amit a tanárnak egy listából kötelezően ki kell választania; (3) olyan mű, melyet a tanár saját, szubjektív döntéséből fakadóan olvastat a diákokkal (*Gordon Győri*, 2009; *Bodrogi*, 2022).

#### **IV.7. A kötelező olvasmányok és az irodalomtanítás céljainak egybefonódása**

A paradigmaváltás elmaradásának az egyik velejárója, egyszersmind tünete a kánon, illetve azon belül a kötelező olvasmányok merevsége. A kötelező olvasmányok a *Nemzeti alaptanterv* és a *kerettanterv* alapján kronologikus rendben kerülnek ismertetésre, amely együtt jár műfaj történeti, lexikális, irodalomelméleti ismeretek, valamint műelemzési stratégiák elsajátításával. A kronologikus rendezési elv linearitása növeli a távolságot a művek és a tanulók között, mivel az adott irodalmi alkotás nyelvezete (például archaizmusok), témához való közelítése, hosszabb leírásai távol állnak a gyerekek ízlésvilágától. „A digitális korban senki nem olvas már ugyanolyan hatékonyan, mint a múlt században. A hosszú tájleírásokat átugorja gyakran még az irodalmat kedvelő olvasó is. A képzetalkotás által nyert élmények ismeretet, tudást jelentettek, amíg képekben nem volt elérhető annyi információ, mint manapság.” (*Gyarmathy*, 2012: 4) A kötelező olvasmányok kronologikus elrendezése leginkább a kultúraátadás felé orientálódó irodalomtanítással hozható összefüggésbe. A kultúraátadást fókuszba állító irodalomoktatás szemszögéből az irodalmi művek valójában a kultúra leképeződései, és ezzel együtt hordozói is. Eszerint a kötelező olvasmányok hozzájárulnak a nemzeti identitás, valamint a felhalmozódott kulturális anyag következő generációban való továbbéléséhez. Amennyiben a választott rendezési elv (kronológia) és egyes (különösen kultikus) művek kikerülnének a kánonból, úgy a kulturális egész sérülne.

Ezzel a felfogásmóddal valamelyest összefüggésbe hozható az etikai dimenziójú irodalomtanítás, melynek a középpontjában az áll, hogy az olvasmányok értékeket jelenítenek meg a tanulók számára. Önmagában már a művek kulturális aspektusa is érték-hordozói szerepet

---

<sup>20</sup> Természetesen a kánon teljes átalakítása nem lehetséges, de alkalmanként választhat különböző, a törzsanyagban lévő művek közül, vagy beemelhet olyan olvasmányt, ami a törzsanyagban eredetileg nem szerepel.

lát el, azonban az etikai dimenziójú irodalomoktatás nézőpontjából az irodalmi alkotások morális dimenziója egyszersmind ahhoz is hozzájárul, hogy a tanulók értékképződési mechanizmusaira hatékonyan (értékrend kialakulása) hassanak.

A kompetenciafejlesztő irodalomtanítást különösen a szövegértési eredményekkel szokták összefüggésbe hozni. Ahogy az irodalomoktatás minőségével, úgy az eszközölt módszereivel és az irodalomtanítással kapcsolatos nézetrendszerrel összhangban megfogalmazható egyfajta stagnálás, amely növeli a tantárgy sikertelenségét mindakkor, ha a kedveltségi szintjét, mindakkor, ha az olvasásszeretetet vagy a kompetenciák fejlettségi szintjét tekintjük. „A nagy volumenű nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatások, mint például a PISA-vizsgálatok Magyarországra nézve szinte mindig kedvezőtlen olvasáseredményességi mutatói mögött is többek között a kötelező olvasmányok nem megfelelő mivolta érhető tetten.” (Gordon Győri, 2009: 27)

Az irodalomtanítás középpontjában szépirodalmi alkotások, klasszikusok állnak, vagyis a magyarországi irodalomtanítás elve szerint az olvasás egy olyan tevékenység, amely elsősorban szépirodalmon kell, hogy alapuljon, amely elképzelés eleve kizárja különböző szövegtípusok érvényesítését irodalomórán. Nem jellemzi azonban minden ország olvasástanítását a klasszikus irodalmi művek dominanciája (vö. Greenfield, 2009; Józsa, Fiala és Józsa, 2017). Jelentősen eltér ettől például Finnország olvasástanítása. „A finn csodaként emlegetett kiváló szövegértési teljesítmény elsősorban a kilencvenes években bekövetkezett paradigmaváltásnak köszönhető. A finn oktatáspolitikai felismerte, hogy a hétköznapi életben használt szövegeket kell bevinni az iskolába. A gyermekek otthoni olvasási célja az információszerzés és a szórakozás, így ezt jelölték meg az iskolában is olvasási célként.” (Józsa, Fiala és Józsa, 2017: 19–20) A *Nemzeti alaptanterv* hivatkozik a fentebb jelölt képesség fejlesztésére, a magyar nyelv és irodalom tantárgy egyik fő céljaként kezeli azt, ugyanakkor hangsúlyozza a kronológiaelvű irodalomtanítást, épít a kánon merevségére, a klasszikusok dominanciájára és a kultúraátadás holisztikus jellegére. A célok között (szövegértés fejlesztése, olvasási kedv kialakítása, kulturálisan érett szerzők és műveik bemutatása) ellentmondás fedezhető fel. Először is a *finn* példa alapján látnunk kell, hogy a szövegértés fejlesztését gátolja a klasszikusok túlsúlya az olvasmánylistában. Másodsorú nyilvánvaló tény, hogy a tanulói ízlésvilágtól távol állnak ezek a művek, így az olvasási kedv kialakításának a potenciálja csökken. Harmadszor pedig a hatalmas tananyagmennyiség miatt gyakorlatilag kivitelezhetetlenné válik a felhalmozott kulturális örökség átadása, és ha még ki is tér a pedagógus az ebbe a körbe tartozó művek többségére, a tudásanyag nem rögzül mélyen a



tanulók tudatában, mivel a tudásszerzés folyamata nem volt elég hosszú, az ismertetés felületes, így (az emlékezetben) maradandó lexikális tudáselemekről aligha beszélhetünk, holott a hazai irodalomtanítás egyik fő céljaként jelöli meg a lexikális tudás átadását és tudatban való rögzülését.

Összességében elmondható, hogy az irodalomtanításnak vannak fő céljai, kijelölt fejlesztési területei, a célkitűzések azonban kevés eséllyel érhetők el, mivel az ellentmondásos alapokon nyugszik. A célok egymás útjait keresztezik az alkalmazott módszerek, a tananyagmennyiség és a kötelező olvasmányok hálójában.

A nemzetközi felmérések által vizsgált, irodalomtanítást érintő kompetenciák leginkább akkor tudnak eredményesen fejlődni, ha egyrészt az irodalomtanítás holisztikus módszertani, valamint elvi-szemléletbeli megújulása bekövetkezik, ami kéz a kézben járna az irodalmi kánon merevségének a fellazításával. A rendszer teljes egészének a megváltozása valószínűleg maga után vonná (például) a szövegértési, szövegalkotási kompetenciák fejlődését. Elsősorban azért, mert a tanórákon jutna idő a megfelelő mértékű és minőségű kompetenciafejlesztésre, amelyek a megújult módszertani palettának, a hagyományos tantervi berendezkedés felbontásának, a megváltozott tanár-diák szerepnek köszönhetőek, másodsorban a rendszer teljes (!) megújulása megszüntetné a kánonba beállt merevséget, olyan művek bevonását segíthetné, amelyek igazodnak a tanulók érdeklődéséhez, vagy az általuk preferált nyelvezet megjelenéséhez az irodalmon belül. Az olvasás, az irodalom (és a magyar nyelv és irodalom tantárgy) kedveltségi foka pozitív irányba tolódna el, a tanulók várhatóan többet olvasnának.

Az irodalomtanítás elsődleges célja elsősorban nem a magas kultúra közvetítése, hanem a kultúra sokszínűségének a felmutatása, így például a klasszikusok mellett elkerülhetetlen volna a populáris regiszter bevonása az olvasmánylistába, hiszen a populáris irodalmi szövegek egyes nézetek szerint alkalmasabbak arra, hogy felkeltsék az érdeklődést a kultúra vagy – szűkebb értelemben – az irodalom iránt. „A tömegkommunikáció rohamos fejlődésének köszönhetően a gyerekek szubkultúráját egyre nagyobb mértékben uralja a populáris kultúra. Nem lehet őket elzárni a tömegkultúra hatásaitól, minden ilyen törekvés csak ellentétes hatást váltana ki. A megoldást inkább az jelentheti, ha megpróbáljuk a tömegkultúrát is beemelni a tanulási-tanítási folyamatba. Az elképzelés szerint tanulók könnyebben meglátják a nemzeti vagy világkultúra szépségében rejlő potenciált, ha elsőként hozzájuk közelebb álló kultúraréteget mutatjuk be.” (Manxhuka, 2016: 67)

#### **IV.8. A kánon és a kultusz problematikája az irodalomtanításban: az Ady-életmű**

Az irodalomtanítás és a pedagógusok, szakemberek jelentős része tehát régóta vágyik a paradigmaváltásra, ha az irodalomoktatás módszertani repertoárját, kanonizációs elgondolását, illetve a tanuló vagy a tanár oldaláról megközelíthető szerepkör újragondolását vesszük alapul. A kánonra mint az általános műveltség egyik sarokkövére kifejezetten jellemző a szerkezeti merevség, megrendíthetlenség. A tananyagban a kronologikus elvet követő szépirodalomlista kap helyet, általános tendencia az, hogy ebbe a listába nehezen illeszkednek be új szövegek, a régiek nehezen rendeződnek újra (ezzel felváltva esetleg a kronologikus, gyakran irodalomtörténet-tanítást), vagy a már jól beépült olvasmányok nehezen tűnnek el. Ennek oka lehet többek között az általános műveltség csorbulásának elgondolása, mely műveltség éppen egy-egy irodalmi mű jelenlétével mutat egyenlőséget az irodalomoktatás területén: a mű ebben az esetben tükrözi, magán viseli az általános műveltség egyik sarkalatos pontját. Egy másik elgondolás szerint az irodalmat akkor lehet komplex módon megérteni, ha annak az egészét vesszük, és próbáljuk átadni a ránk hagyományozódott örökség java részét az újabb generációnak. Ez a komplexitás azonban az irodalomoktatásban gyakran nem tud beteljesülni, ugyanis az irodalom középiskolai kezdőpontjaként az antikvitas van kijelölve, ezért a pedagógusok legtöbbször nem jutnak el tizenkettedik végére a kortárs irodalomig, vagy pedig csak szemezgetnek belőle, ezért az irodalomlista egésze is csorbul, ebből következik, hogy néhány tanuló az irodalmat mint múltban létező, lezárt képződményt tekintheti, holott az napjainkban is élő, folyamatosan alakuló entitás.

Mélyrehatóbb elemzés nélkül is ki lehet tehát jelenteni, hogy az irodalomtanítás struktúrájára jellemző a stagnáló állapot, az irodalom ismeretanyagának komplexitása – a kronologikus tananyag-elrendezés mindent átadó elve ellenére – mégsem tud beteljesedni. Ez többek között annak a rendezőelvnek az eredménye, amely néhány művet halmozottan kiemelt pozícióba emel, ebből kifolyólag – azok kulturális és irodalomtörténeti fontosságát és kimeríthetlenségét hangsúlyozva – viszonylag több időt szánnak ezekre az irodalmi szövegekre. A tendencia egyenes következménye bizonyos művek elsikkadása, vagy pedig teljes kihagyása. A kiemelt pozíciót képviselő szerzők közé soroljuk például *Petőfi Sándor*, *Arany János*, *Jókai Mór*, *József Attila* vagy *Ady Endre* életművét.

#### IV.8.1. Problémafelvetések

Ahhoz, hogy az *Ady*-kép és *Ady*-hatás közoktatásbéli megnyilvánulásait szemügyre vegyük, előzetesen érdemes felsorolni néhány kulcsfogalmat, amelyek a problémafelvetések témakörét összegzik. A problémafelvetések kulcsfogalmai tehát a következők: kánon, kultusz, séma, előzetes tudás, tapasztalat és a pedagógusi szakma különleges helyzete, értelmezés, illetve az értelmezés módosulási lehetőségei. A felsorolásból is feltűnhet, hogy a fogalmak összefüggnek egymással, az egyik a másik következményeként van jelen. Talán éppen az ok-okozati kapcsolat szétválaszthatatlansága miatt lehet az, hogy az egyik elem módosulásának a részlegessége vagy éppen lehetetlensége eredményezi a másik elem módosulásának részlegességét vagy annak teljes hiányát. A továbbiakban ezen kapcsolati rendszert fogjuk analizálni, mivel e kapcsolatrendszer egészéből rajzolódnak ki problémafelvetéseink. A kapcsolatrendszer komplexitása tehát ekvivalens a problémafelvetés halmazával.

A felsorolt elemek háttérben ugyanis társadalmi, történelmi, politikai-ideológiai és kulturális folyamatok húzódnak, mely folyamatok már önmagukban összefüggnek egymással. Ha például a kánont mint a kulturális felhalmozódás egyik anyagát nézzük, egyrészt kijelenthetjük, a kánon kultúráját például meghatározzák a múlt és a jelen politikai-ideológiai törekvései, ami azonban máris elválaszthatatlan kapcsolódási pontokat produkál a történelemmel. Másrészt, egyik legfontosabb jellegzetessége az, hogy valamely közösség irodalmának, annak módosulásainak az allegóriájává válik, tehát irodalomtörténeti szempontból is kimutathatók rajta például stílustörténeti, stílusirányzatbeli jellegzetességek különböző korokon átívelve, a tantárgyi koncentráció tehát erősen jelen lehet az irodalomoktatásunkban, amely leginkább a történelem (események, helyszínek, évszámok) és az irodalom összevonásán érhető tetten a tanórákon.

A fejlődéstörténeti folyamat jellegzetességeiből egyértelmű következményként determinálódik a kiinduló pont, vagyis minden egyes közösségnek megvan a saját alakulástörténete, amely természetéből fakadóan mindig feljebb akar jutni. Anélkül, hogy ezt a specifikumot evolúciós vagy bármiféle egyéb okra vezetnénk vissza, fontos jelezni, hogy a témánk szempontjából maga a fejlődési ív a lényeges, amelynek van kezdő- és végpontja, ezért az idő terminusa válik fontossá, ugyanis a kezdő- és a végpont között különböző stációk figyelhetők meg. A történelemben vannak kiemelt eseményeink. Ezen események két nagyobb egységet alkotnak: az univerzálisan jelentékeny történések, amelyek az egész emberiség szempontjából meghatározók, másrészt minden egyes nemzet történelme megírja a saját

magára vonatkozó fontos események listáját. Ki kell emelnünk, hogy a kettő természetesen összefügg egymással, és hogy a történelem tisztasága nehezen közelíthető meg, hiszen emberek és így látásmódok, preferenciák hozzák létre, témánk szempontjából azonban ezen fontos események meglétét érdemes hangsúlyozni, amelyek kiemelt pozíciót kapnak egy-egy nemzet értelmezésében. Ugyanez az általános törekvés figyelhető meg ugyanis az irodalomtanítás perspektívájából. A kiemelt pozíciójú szerzők, művek valamilyen fajta szelektív tevékenység eredménye által lettek kiemelve. A kiemelés okai lehetnek esztétikai tényezők, az írótól, költőtől származó újító szándék, amely innováció bizonyos művekben megvalósítottá vált, politikai-ideológiai tényezők stb. A kiemelt pozíciójú szerzők leggyakrabban elfoglalt helye a kánon lesz, amely az általános műveltséggel teremt egyenlőséget. „Az egyes korszakokban uralkodó gondolkodásformát jellemezni lehet a bennük elfogadottnak vélt értelmezések segítségével. [...] Ezen értelmezések társadalmi szerződésen, a jól tájékozottak véleményének egyeztetésén alapultak. Aki elsajátította őket, belépett a középosztályba.” (Szegedy-Maszák, 2008: 191) Fontos fogalom tehát az, hogy egyrészt ezen művek esetében jelen van az általános egyezmény, amely eleve szelektálja a kánonba bevehető művek listáját és azok értelmezési módjait, másrészt fő törekvése az ízlés kialakítása, amely egyszersmind szelektáló eszközként van jelen az irodalmi művek esetében. Ennek eredményeképpen az irodalom alakulástörténetéből, annak „nagy listájából” a művek szelektálódnak, és létrejön az az irodalmi lista, amelyet az alapvető elképzelés szerint mindenki számára ismertté kell tenni az adott közösségben. A kulturális emlékezet ezen műveket őrzi, nehezen változtat rajtuk, mindeközben bizonyos eszközök által továbbörökíti a következő generáció számára: „a kulturális emlékezetben bekövetkező változások – például a rögzítés (írás), a közforgalomban tartás (könyvnyomtatás, rádió, televízió) és a hagyományozás (kanonizáció, dekanonizáció) terén zajló újítások – a legmélyrehatóbb újdonságokat képesek kiváltani a kollektív identitás területén.” (Assmann, 2004: 157) Ezen kulturális tradíció átadásának színterei a közoktatási intézmények. Az iskolák funkciója azonban nemcsak az, hogy az általános műveltséget jelképező irodalmi műveket megismertesse a diákokkal, hanem az is, hogy ezáltal hozzájáruljon a közösség azonosságtudatának a megteremtéséhez. A közoktatási intézmények identitásformáló, tudásátadó és ezáltal képesség- és személyiségfejlesztő tevékenységét dokumentumok rögzítik. Az egyik ilyen szabályozó dokumentum a *Nemzeti alaptanterv*, amely előírja, hogy az előbb említett lista a tanórák körülbelül 80%-át kell, hogy meghatározza, a fennmaradó százalékban, vagyis időben a pedagógusnak kevésbé van megkötve a keze, ilyenkor lenne lehetőség olyan művekkel megismertetni a tanulókat, amelyek nem a kötelező

tananyag részét képezik, esetleg a kánonon kívüliek, vagy nem képezik a hagyományos értelemben vett általános műveltség részét. Ennek megvalósíthatósága nyilvánvaló kérdéseket vet fel, ha a folyamatos haladást vesszük alapul a kronologikus irodalomoktatásban, ahol hatalmas tananyagmennyiséggel kell megküzdeni, valószínűsíthető, hogy erre a szabadabb térre kevésbé van lehetőség, mivel – példának okáért – előfordulhat, hogy a tanár nem ér a kilencedikes anyag végére júniusra. A következő tanév néhány hetében igyekszik utolérni magát. Az irodalomtanárookra hatalmas tananyagmennyiség hárul minden egyes tanévben, ezért a 20%-os arányú szabadság nem tud megvalósulni.

A kánon az *Ady*-életmű kapcsán akkor válik jelentőssé, ha a *kultusz* fogalmával is foglalkozunk. A kultusz ugyanis erősen meghatározza – a pedagógiai tapasztalatok által – az *Ady*-órákat és értelmezéseket középiskolában.<sup>21</sup>

A 20. század középső harmadától *Ady* kiemelt pozíciót kapott, mivel verseinek egy része közel állt a politikai elgondoláshoz, tükrözte a hatalom szemléletét, a nemzeti eszmét, a forradalmiság, az újszerűség jelenlétét, amit a marxista ideológia preferált. Ebben az esetben tehát az ideológia jól fel tudta használni saját szemléletének a hangsúlyozására egy-egy életmű anyagát, az irodalom ilyenkor nem önnön magáért vállalta fel szerepét, hanem valamilyen egyéb cél érdekében. Ez természetesen több következménnyel járt. Egyrészt a kiemelt pozíció felfokozott állapotának eredményeként létrejött egy-egy szerzőnél a kultusz jelensége, amely még inkább felerősítette az adott tananyagrészt egyébként is jelenlévő stabilitását, fontosságát. Az *Ady*-életmű esetében a középfokú oktatásban régóta tartja magát az az alaptétel, hogy az 1906-os *Új versek* kötet mérföldkő a modern magyar irodalomtörténetben, annak kánonbeli újragondolása nem történt meg a 21. századi kutatások hatására sem (*Herczeg, 2019*). *Herczeg Ákos* (2019) kiemeli, hogy a kötet túlhangsúlyozásában nagy szerepe volt a sajtónak, mesterségesen generált sajtóvisszhangról beszél, ami közrejátszott a kultusz növeléséhez *Ady* esetében.

---

<sup>21</sup> Jelen fejezet nem tekinti céljának a felvetés empirikus bizonyítását, így azt egyelőre csak elméleti síkon értelmezem, azonban mindenképp érdemes lenne betekintést nyerni a 21. század tanóráján lévő *Ady*-képebe. Megvizsgálni azt, hogy az irodalomórákon valójában milyen kontextusba helyeződnek az értelmezések: a pedagógus tudásrendszere, eleve meglévő elképzelései mennyire kapnak inherens szerepet az órákon. Amennyiben feltételezzük, hogy a pedagógus kidolgozott interpretációkkal, valamint a szerzőt körülölelő kultusszal dolgozik, ezek szervesen jelen vannak az irodalomtanár értelmezői keretében, érdemes lenne például azzal kapcsolatban empirikus adatokat gyűjteni, hogy ennek dekonstruálására a tanár tesz-e egyáltalán kísérletet, és ha igen, milyen eszközökkel kísérli azt meg. Valamint azt, hogy az így létrejött újraértelmezés mennyire határos a tanulók aspektusából, milyen mértékben sikerült *Ady Endre* újraolvasása, mennyiben változott a tanulók *Ady*-képe a tanórákat követően.

Következményként – a kultusz jelenlétével – nemcsak az adott szerző válik kulturális, nemzeti szempontból megkérdőjelezhetetlenné, hanem az ezzel együtt megjelenő értelmezések is, amelyek ráarakódtak egy-egy műre a szépirodalmi palettából, és amely interpretációk gyakran ideológiai céllal jöttek létre. Az irodalomértés, és az irodalomértés egyik színhelyeként jelenlévő irodalomóra egyik megvalósítandó célja az értelmezések sokszínűségének a felmutatása lenne, a ráarakódott értelmezések, a pedagógusok múltban gyökerező tapasztalatai azonban értelmezési sémákat hozhatnak létre elvéve ezzel az interpretáció spontaneitását. Ugyanez az eleve adott keret nemcsak *Adynál*, de például *Petőfinél* is kidomborodik, rányomva ezzel a bélyegét az irodalomórák *Ady-* vagy *Petőfi*-értelmezéseire, ahol az új felmutatása igencsak nehézkessé válhat. *Margócsy* (2019) szerint ezen szerzők költészetének említései, a ráirányuló értelmezések, a poétai elemek mozgósítása máris egy transzcendens, szent kontextusba helyeződik, ennek eredményeképpen nemcsak a vers, hanem a szerző is értékhordozói szerepet ölt magára. A kánon esetében nem csupán rögzült irodalmi művekről beszélhetünk, hanem rögzült értelmezésekről is. A kánon változása egyszersmind magában hordozza az értelmezői előfeltevések egy bizonyos halmazának a változását (*Kusper*, 2019a)

A kánon merevsége miatt az új felmutatása legtöbbször a pedagógus önreflexiós tevékenységén múlhat, vagyis azon, hogy mennyire van tudatában a tanár annak, hogy egy-egy mű kapcsán már kialakult elképzelései, interpretációi vannak. Amennyiben ez tudatosul benne, kétféle út közül választhat: vagy ragaszkodik a kialakult értelmezési sémáihoz, vagy szabad teret enged új elgondolásoknak, értelmezéseknek, amelyek gyakran a tanulóktól érkehetnek. A döntéshozatal a tanár személyiségétől, attitűdjétől függ, azonban fontos kiemelni a tanári szakma különleges helyzetét, aminek az eredményei a következő tényezők: pedagógusszerepről alkotott benyomás, valamint metodikai eszköztár, műértelmezési keretek és elméletek, az irodalomtanítás funkciója, és a funkció ellátását meghatározó szemlélet. Ezen tényezőkkel kapcsolatban vagy az egyetértés vagy az elutasítás dominanciája figyelhető meg. A pedagógusszakma különleges helyzete röviden tehát azt takarja, hogy minden pedagógus munkájára (pozitív vagy negatív) hatást gyakorol az oktatás múltja, vagyis annak a szemlélete, technikája. Az oktatás múltbéli módszertana, kanonizációs törekvései, kultikus szerzői és versértelmezései meghatározzák a tanítás jelenlegi helyzetét, mivel a mindenkori pedagógus tanulóként megtapasztalta annak természetét, valamint sajátosságait (vö. *Falus*, 2004; 2006).<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> *Falus* rámutat, ahhoz, hogy a leendő tanár gondolkodásában változás álljon be, el tudjon szakadni a múlt sémáitól, mindenképp reflexivitásra van szükség: az önreflexió kialakulásának legfőbb színhelye a tanárképzés lehet véleménye szerint.

A jelen pedagógusa ezáltal akarva akaratlanul értesül a múlt tendenciáról, ennek eredményeként a múlt mint tapasztalati tényező tehát alapjaiban képes meghatározni a jelen tanítási paradigmáját. Természetesen nem lehet azt állítani, hogy aki például életrajzalapú irodalomtanításban részesült tanulóként, az szükségszerűen ugyanazt az irodalomértelmezési elvet fogja továbbvinni saját gyakorlatában. A tanárképzés ezen a ponton vállal hatalmas felelősséget, ugyanis céljaként tűzi ki ezen tanítási tapasztalatok „kiradírozását.” A módszertani elméleti és gyakorlati kurzusok célja a tanítási sémák módosítása, míg az irodalomtudományi, interpretáció központú órák esetleges céljaiként tarthatjuk számon az interpretációs technikák átadását, az új értelmezési lehetőségek felvillantását. Kiváltképp azon művek esetében lehet ez nyomatékosan jelen, amelyeket már középiskolában is tanultak a tanárképzésben részt vevő hallgatók, hiszen azok esetében már kialakult értelmezések nagyobb eséllyel felmutathatók. A kultusszal rendelkező szerzőknél halmozottan jelen lehet az újraértelmezés nehézsége, ugyanis a szabad értelmezések gyakran – az életrajz és az értelmezés egybekötése által – sémákká alakulnak, így lesz *Ady Endre* a Nyugat, a modernség hírnöke, versei pedig ennek a hordozói, bizonyítékai. Bármely irodalmi mű esztétikai megítélése kizárólag akkor következhet be, ha előzetesen lebontottuk azokat a recepciós akadályokat, amelyeket a történelem állított a valódi élvezhetőség útjába (vö. *Kulcsár Szabó*, 1998).

#### **IV.8.2. Az irodalomtanítás múltja és a kultikus szerzők értelmezésének viszonya**

Az irodalomtanítás alakulástörténetében számos olyan alkalom adódott, amikor a tantárgy szerkezeti és tartalmi felépítését kísérelték meg újragondolni. Az irodalomtudomány elgondolásai, paradigmái – közös tárgyuk révén – az irodalomoktatásban is utat törnek maguknak, legfőképpen, ha a műértelmezési stratégiákat tekintjük, amelyek a jól ismert hármas egységből keletkeznek, így meghatározva a fókuszpontokat az interpretáció során. A magyar irodalomtanításra rendkívül nagy hatást gyakorolt a pozitivista irodalomfelfogás, amely a szerző–mű–befogadó hármasából a szerzőt tekinti elsődleges értelmezési forrásnak. A szerzőből kiinduló műértelmezés fókuszba helyezte az életrajzot, az adott mű keletkezési intencióját, valamint egyéb történelmi eseményeket, dokumentációkat. Mivel a fókusz lényegében egyetlen tényezőre összpontosult, értelemszerűen a másik kettő alulmaradt az értelmezés során. Különösen lényeges ez akkor, ha az irodalomtanítás paradigmaváltását, illetve ezzel együtt a kultikus szerzők különös helyzetét vesszük alapul.

Az irodalomtanítás paradigma- és szerepváltása igencsak rozoga lábakon áll. A módosulásra, módosításra irányuló törekvések a rendszerváltást követően merültek föl, főleg a formai és tartalmi módosulást sürgették a szakemberek, kutatók. A 2000-es évek elején például több módszertani könyv, tanulmány jelent meg az irodalomtanítás újragondolásának jegyében. (vö. *Csapó*, 2000; *Pethőné*, 2005) A váltás mégsem következett be, sajnos a mai napig nem tudott teljes egészében a gyakorlat színterére lépni, az irodalomtanítás tökéletesítése és paradigmaváltása elmaradt.

A kultikus szerzők helyzete egyszerűen levezethető az irodalomtanítás múltjából, illetve az elmaradt szerepváltásából.

Magyarországon a 19. század utolsó harmadában az irodalomoktatás alapvetően pozitivistá elveket követett, ennek következményeként az irodalomtanítás részét képző műértelmezés is pozitivistá hangsúlyt kapott. Az irodalomtanítás nem a személyes élményekre, egyéni interpretációkra, tapasztalatokra helyezte a fókuszot, hanem az életrajz alapú műmagyarázásra, ezért a mérleg nyelve inkább a történelem oldalára billent, valójában irodalomtörténet-tanítás valósult meg irodalomórákon (*Sipos*, 2003 és 2006). Kiváltképp fontos erről beszélni azon szerzők esetében, akik valamilyen eszményt, követendő példát testesítenek meg ideológiai szempontból, ennek eredményeként követendő példaként határozódik meg a szerző, és mint követendő irodalmi alak, kiemelt szerzőként determinálódik a kulturális tudatban, kultikus szerzővé válik. A versek elemzése ebben az esetben az életrajz vagy a költő személye felől interpretálódik, és értékelődik fel. *Ady Endre* életében például megkérdőjelezhetetlen fontosságú a Nyugat megtapasztalása, a versei ezen sík által történő értelmezése.

Az irodalomtudományban élesebben van jelen a váltás az *Ady*-képet illetően, míg az oktatásban és a köztudatban azonban ez az újraértelmezés nem történt meg teljességgel.

#### **IV.8.3. A kronológia, kánon, kultusz, műértelmezés**

Az irodalomtanítási gyakorlat vizsgálatát nem tűztük ki célként, azonban mindenképp fontosnak látjuk az előbbi problematikák bizonyítását az irodalomtanítás elmaradt paradigmaváltásáról. A feltevések bizonyításaként az irodalomoktatás spektrumának egy szeletét vizsgáljuk meg.

Az irodalomóra komplex rendszerként van jelen. A minőségét meghatározzák különböző belső és külső tényezők: belső tényezőként szerepelnek a kognitív folyamatok,



tudásanyagok, ismeretek, különböző affektív tartalmak, amikre az előzőekben már részletesebben kitértünk. Ezen belső folyamatok leggyakrabban két oldalon vannak jelen: a tanár és a tanulói csoport oldalán. Nem mindegy azonban, hogy az egyes folyamatok milyen mértékben aktivizálódnak, akár a pedagógus, akár az osztály, vagy az osztályban lévő egyes tanulók folyamatait, attitűdjeit, már meglévő tudását vesszük alapul az irodalom, vagy egyes szerzők esetében.

A pedagógusok helyzete, értelmezései, múltbéli tapasztalatai egyes (kultikus) szerzők esetében alapvetően határozzák meg az irodalomóra céljait, a szerzőkről kialakított kép vagy hatás jellegét, valamint azt, hogy a már meglévő kultuszt az oktatás mennyiben hagyományozza át a következő generáció számára. A tanulók kultuszalapú oktatása kijelöli a szerzők értelmezésének mezsgyéjét, különböző jelzők ráaggatását, amely jelzők irányelvként fogalmazódnak meg az irodalomórakon. Az *Ady*-életmű tágassága ennek eredményeképpen beszűkülhet, a verselemzések sémákra épülnek, fennállhat a spontaneitás elvesztésének az esélye, így azonban éppen az újabb értelmezési keretek megszületését gátoljuk. *Gintli Tibor* *Ady*-tanulmányában kiemeli néhány jellegzetességet *Ady*nak a lírájából, amelyek az újraolvasás útjába állhatnak, és az irodalomórakon gyakori értelmezéseként működnek. Állítása szerint a versek lírai alanya mitikus figurává nő, és igyekszik önmaga számára a szövegvilágban centrális pozíciót kialakítani, az *Én* pozicionálásából fakadóan monotónia léphet fel a megismertetett versek hálójában. Ez a nagyra növelt *Én* lenyűgöző hatással rendelkezik, amellyel – állítása szerint – a mai olvasó nehezebben tud azonosulni, amely útjába állhat annak a befogadói attitűdnek, amely az értelmezéshez szükséges (*Gintli*, 2006). Az újraértelmezések mellett meglátása szerint szükség lenne *Ady* újrakanonizálására. „*Ady* újraértelmezésének igénye természetesen veti fel az életmű egyes korszakaira eső hangsúlyok kijelölését, illetve áthelyezését.” (*Gintli*, 2006: 324) Egy másik tanulmányában utal arra, hogy a versek kiválasztása során el kellene szakadni a korábbi évtizedek alatt megszilárdult gyakorlattól: a tanulókkal megismertetni az *Ady*-életmű más elemeit, amely alapjaiban járulhat hozzá az újraolvasáshoz, újrapozicionáláshoz, egy olyan irodalomóra létrehozásához, amely a tanulókat helyezi aktív értelmezői pozícióba, nem sémák szerint történnek az irodalomóra értelmezési mechanizmusai (*Gintli*, 2006). Láthatjuk, hogy a felsorolt tényezők mögött különböző belső folyamatok játszódnak, amely folyamatok az irodalomóra igényeiként mutatkoznak, valamint azt is látnunk kell, hogy ezen belső tényezők sosem autonóm módon, önmagukban állnak, hanem mindig külső tényezők komplex rendszerében foglalnak helyet. Külső tényezők alatt elsősorban olyan elemeket értek, amelyekre – leginkább – a tanulóknak kevésbé van hatásuk.

Ilyen a kánon, amelynek részei nem a tanulók szelekciós tevékenysége által kerülnek kiválasztásra, hanem készen kapják azt.

Külső tényezők alatt értem továbbá a terem elrendezését, technikai felszereltségét, IKT-eszközök jelenlétét, vagy egyéb tanulási folyamatba bevonható eszközöket, amelyek eredendően tanulási-tanítási célt szolgálnak, vagy eredetileg nem az a funkciójuk, de képesek betölteni azt is. A fentebb említett komplex rendszer tovább tágulhat, ha a tudásanyag halmazát bővítjük, így nem csupán egy pedagógus tudásrendszerét vesszük alapul, hanem egy adott társadalom tudását, kulturális emlékezetét, amely tényezőkre a korábbiakban már részletesebben kitértünk.

Az egyik legegységesebb dokumentum, amely meghatározza a tanulás-tanítás folyamatát, a *Nemzeti alaptanterv*. A *Nemzeti alaptanterv*ben az *Alapvetés* címszó a pedagógiai gyakorlat hivatkozási alapjaként a tradíciót jelöli ki. A Nat „a magyar kultúra és pedagógia gyökereiből táplálkozik, annak hagyományaira épül. Lefekteti a köznevelés elvi és tartalmi alapjait és kereteit, azaz meghatározza az alpműveltség kötelezendően közvetítendő tartalmait az alap- és középfokú oktatási intézmények számára.” (*Nemzeti alaptanterv*, 2020: 293) A *Műveltségi területek anyagai* címszó *Magyar nyelv és irodalom* fejezetében szintén a tradícióhoz való ragaszkodás nyomait hangsúlyozza a *Nemzeti alaptanterv*. Kiemeli a kronologikus elv fontosságát, amely által megszerezhetővé válik a tanulók számára az *Alapvetés* fejezetben hangsúlyozott alpműveltség. További célokként fogalmazódnak meg a nemzeti öntudatra való nevelés, kiemelt szerep jut azoknak az alkotóknak, akik erkölcsi magatartásukkal igazodási pontként funkcionálnak a tanulók számára, az irodalom értékközvetítő, normatív, műveltségközvetítő volta, továbbá a személyiség- és készségfejlesztő oldala.<sup>23</sup>

A kronologikus elvű irodalomtanítás a kánonnal szoros kapcsolatban áll, a kronológia időbelisége által rámutat bizonyos tényezők módosulására, megjelenésére, vagy éppen eltűnésére az irodalmon belül: a tanulók a felvilágosodásban tapasztalt antik képzetköröket, motívumokat azonosítani tudják az antikvitással, mivel kilencedikben már megismerkedtek velük. Az így megvalósulni képes ismeret-összekapcsolási művelet (különböző korszakok összekapcsolása) miatt indokolttá és logikussá válhat a kronologikus irodalomtanítás, azonban az már más kérdés, hogy valójában mennyiben emlékeznek a tanulók az antikvitás irodalmára, vagy hogy mennyire kelti fel az érdeklődésüket az irodalom iránt, mi több, vajon mennyiben válnak olvasóvá a későbbiek folyamán az effajta irodalomtanításnak köszönhetően.

---

<sup>23</sup> Erről lásd bővebben A *Nemzeti alaptanterv* evolúciója az irodalomtanítás tükrében c. fejezetet.

Ha a szerzőkre vonatkoztatjuk ezt a gondolatmenetet, szembesülnünk kell azzal, hogy kiváltképp a kultikus szerzők esetében mennyiben valósult meg az újragondolás például a kötelező olvasmányok tükrében. Sok kritika érte például *Jókai Mór A kőszívű ember fiai* című regényét, de ugyanez megfogalmazódott *Ady Endre* kapcsán is. Tömören arról van szó, hogy bár – ahogyan arra korábban is utaltunk – az irodalom folyamatosan változó kulturális képződmény, az oktatás mégis stagnáló állapotot mutat, ha a kötelező olvasmányok listáját vesszük szemügyre. A kötelező olvasmányok fokozhatják a tanulóknál lévő negatív attitűdöt az olvasással szemben, mivel a törzsanyagba épült művek nem vagy csak elvétve tudják felkelteni a tanulóknál olvasás iránti hajlandóságát. Ez a problematika alapvetően határozza meg az irodalomtanítás 21. századi helyzetét Magyarországon. Számtalan negatív hatást gyakorol a tanulóknál irodalom tantárggyal kapcsolatos attitűdjére, vagy hogy egyáltalán mivégre tanítunk vagy tanulunk irodalmat, miközben az olvasás háttérbe szorul mint szabadidős tevékenység. *Ady* esetében több tanulmány utalt arra, hogy a tematikus verscsoportosítás az újraolvasás akadályában áll, vagyis az *Ady*-versek újragondolására lenne szükség a tananyagban ahhoz, hogy a tanulóknál ízléséhez közelítsünk, és hogy ez a tananyagrészt (is) újra felpezdüljön a tanulóknál körében (*Gintli, 2006; Arató, 2014*).

A kronologikus törzsanyagban bizonyos művek kiemelt szerepet kapnak, ennek szemléltetésére kiválóan alkalmas a *kerettanterv*, amely meghatározza, hogy a megadott éves órakeret hogyan oszlik meg különböző szerzők tekintetében. Megfigyelhető továbbá, hogy a legnagyobb óraszámot azon szerzők kapják, amelyeket korábban kultikus szerző megnevezéssel illettünk.

## V. Nemzeti alaptanterv

### V.1. Tantervek rövid alakulástörténete

A polgárosodás idején több társadalmi csoport igényévé vált a színvonalas iskoláztatás, az oktatás egyre inkább világias jellegűvé vált és tömeges méreteket öltött. Mindez azt eredményezte, hogy az oktatás tartalmát, céljait szabályozni kellett: az első tantervek vázlatos formában kerültek rögzítésre. A szillabusok nevelési, erkölcsi, politikai célokat fogalmaztak meg, óraterveket tartalmaztak, a tananyagot viszont nem részletezték, nem voltak témakörök, inkább a globális jelleg volt rájuk jellemző. Magyarországon az első szillabus a *Ratio Educationis* volt 1777-ben (Perjés és Vass, 2008). A curriculumműfajok következő kategóriája az előírt tantervek csoportja, melyet az 1940–50-es évek politikai-ideológiai törekvései hívtak életre. Az előírt tantervek a tananyagokat leckékre bontották, meghatározták a tananyag optimális időkeretét, tanítási módszereket összegezték, erőteljes ideológiai fókuszpont érvényesült bennük. A harmadik típus a curriculum. „Az 1997-ben kiadott *Pedagógiai lexikon* szócikke szerint a curriculum először a 16. században fordul elő a latin nyelvű pedagógiai irodalomban a tananyag-kiválasztás és a tananyag-elrendezés megnevezésére.” (Perjés és Vass, 2008: 3)

A curriculum szó latin eredetre vezethető vissza, igei alakjának a jelentése (*currere*) „futni”. A latin *curriculum* főnevet *van den Akker* az angol 'course' szóval azonosítja, ami egyaránt utal „menetirány”-ra, „folyamat”-ra, „út”-ra vagy „meder”-re. A felsorolt fogalmak jól tükrözik, hogy a tanterv a tanulás-tanítás módját, megvalósulási formáját, menetét határozza meg (McKimm, 2007). Egyszóval kijelöli az oktatás fő irányvonalait és megteremti annak folyamatjellegét. Az oktatási tevékenység folyamatjellegét egyszersmind az is szemlélteti, hogy a *Nemzeti alaptanterv* évfolyamonként került kidolgozásra, a tanulást tehát egy lépcsőzetes, egymásra épülő tevékenységként gondolja el a dokumentum. Báthory (2000: 20) fogalommeghatározása kiválóan kapcsolódik ide: az ő definíciója szerint a tanterv valójában folyamattervet jelöl, „egy jól körülhatárolt tartalmi egységhez rendelhető tanítási folyamat teljes és részletes leírását jelenti a céloktól az értékelésig.”

A tanterv „tanulási tervként” (*plan for learning*) használt nagyon rövid meghatározása az amerikai *Hilda Tabától* származik 1962-ből, de nemcsak az angol kifejezés jár el hasonló magyarázattal, hanem a német *Lehrplan*, a svéd *läroplan* (van den Akker, 2009), de a magyar *tanterv* kifejezés is. Tyler (1949) elméleti kerete alapján a curriculum folyamatterv, mert a

tanítási folyamatot vertikálisan írja le; tevékenységterv, mert a tanítási-tanulási folyamat valamennyi jellemző tevékenységét összegzi; program, mivel egy jól körülhatárolt algoritmust fogalmaz meg (Perjés és Vass, 2008).

A szabályozó dokumentumok rendszere egyrészt komplexnek mondható, hiszen valamennyi alrendszert magába foglal, másrészt a mindenre való kiterjedés több oktatásüggyel kapcsolatos problémát is kijelöl. Bár néhány kognitív, szociális, kulturális probléma kezelési módjára az oktatásirányítási dokumentumok kitérnek, a megoldás gyakran mégsem a tantervekből származik, hanem az oktatás valódi pedagógiai gyakorlatában mutatkozik meg.

A curriculumokat *van den Akker* nyomán öt kategóriára bonthatjuk, és ha ezen típusok szerkezetét vizsgáljuk, azt találjuk, hogy struktúrájukat tekintve a nagyobb egységektől a kisebb egységek felé tendálnak.

Első szinten helyezkedik el a *szupracurriculum*, ami nemzetközi jellegű (pl. *Common European Framework of Reference for Language skills*); a második, makroszinten alapvető oktatási és nevelési célokat határoznak meg, valamint a készség- és képességfejlesztés területeit és módjait rögzítik állami szinten (*Nemzeti alaptanterv*); a harmadikon helyezkedik el a mezoszint, amelybe beletartozik az iskola, az intézmény szabályozási rendszere, infrastruktúrája, lokális sajátosságai, ezen sajátosságok figyelembevétele, helyi adottságok által elérhető lehetőségek kiaknázása; ezt követi a mikroszint, ami tovább szűkíti a hatásköre alá tartozó csoport nagyságát, és az osztályban mint közösségben fellelhető sajátosságokra és feladatokra fókuszál; az ötödik a nanoszint, ami a tanulók egyéni jellegzetességeit, gazdasági-kulturális háttérét veszi figyelembe (*van den Akker*, 2009; *Vass és Perjés*, 2009). A felsorolt kategóriák problematikarendszere a curriculumok egymásra épülésében ragadható meg. A *Nemzeti alaptanterv* megadja az oktatási rendszer általános alapelveit, melyeket minden iskolára kiterjeszt, azonban az iskolák világában az elvárások differenciálódnak, még akkor is, ha a *kerettantervek* (és a *helyi tantervek* egyaránt) valamelyest terepet adnak az oktatási diverzitásnak, egyes iskolák mégsem tudják kellőképpen magukra öltetni a *Nemzeti alaptanterv* állami szintjén értelmezendő univerzális alapelveit és céljait. A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint a 2021/2022-es tanévben Magyarországon majdnem 1,6 millió gyerek járt valamilyen közoktatási intézménybe tanulni.<sup>24</sup> Ez azt jelenti, hogy az iskola nagy létszámmal bíró társadalmi alrendszert foglal magában, amelynek irányítása, tevékenységének módosítása lassú és nehéz folyamat (*Fenyő D.*, 2018).

---

<sup>24</sup> <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2122e/index.html> Letöltés: 2023. 01. 15.

A tantervfejlesztés nemzetközi szintjébe (szupra) Magyarország már az 1970-es évek elején bekapcsolódott, mivel egy kutatócsoportnak volt lehetősége Svédországban megismerkedni Tyler curriculum-koncepciójával és Bloom kognitív taxonómiájával (vö. Tyler, 1949; Bloom, 1956) Az 1978-ban közreadott tanterv az előírt tantervek és a curriculum műfaji sajátosságait is magán viseli (Vass és Perjés, 2009). Az 1980-as évek derekán egyre nagyobb figyelmet kaptak az iskolák lokális sajátosságai, továbbá már ebben az évtizedben kialakult egy olyan szakmai diskurzus, ami sürgette egy komplex oktatási program létrejöttét. Végül 1990-ben 11 bizottság munkájának eredményeképpen megszületett a *Nemzeti alaptanterv* első változata. (Szebenyi, 2004)

Az alaptanterv központi dokumentum, melynek szabályozási rendszere minden tanulóra kiterjed. Rögzíti az oktatási és nevelési folyamat célkitűzését, általános alapelveit, műveltségi területenként fogalmazza meg az alapelveket, célokat, majd a tantárgyak tanításának specifikus jellemzőit foglalja össze háromszor négy évfolyamos bontásban (1–4., 5–8., 9–12. évfolyam). Mivel a *Nemzeti alaptanterv* a tantervek strukturális rendszerében a makroszintet, vagyis nemzeti szintet foglalja el, az ország oktatási rendszerét alapjaiban határozza meg. Ami azt is jelenti, hogy az összes többi oktatásirányítási dokumentum (pl. *kerettanterv*, *helyi tanterv*) kiindulópontként kezeli azt. A magyarországi *Nemzeti alaptanterv* 1995-ös megjelenése óta számos változáson ment keresztül. A következő fejezetben az irodalomtanítás alakulástörténetét vizsgálom az alaptanterv változatainak (1995, 2003, 2007, 2020) segítségével.

## **V.2. A *Nemzeti alaptanterv* evolúciója az irodalomtanítás tükrében: 1995-2020**

Az alaptantervek elemzéséhez egységes szempontrendszert dolgoztam ki. Mind az öt változatnál vizsgálom: (1) Az irodalomtanítás alapvető céljait; (2) A fejlesztendő területeket; (3) Az irodalmi kánonhoz való viszonyulást és a kultúra megközelítésmódjait; (4) Módszertani megfontolásokat; (5) Médiumhasználathoz, digitalizációhoz kapcsolódó tartalmi elemeket.

### V.2.1. *Nemzeti alaptanterv, 1995*<sup>25</sup>

Az anyanyelvi és az irodalmi nevelést – ahogy a később megjelent *Nemzeti alaptantervek* – az 1995-ös oktatáspolitikai dokumentum is egy műveltségterület alá sorolja. A két nevelési célt egyrészt külön kezeli a Nat, másrészt többször hangsúlyozza a két terület elválaszthatatlanságát. A dokumentum szemléletmódja alapján az anyanyelv és az irodalom tanítása lehetővé teszi az anyanyelvi kultúra megismerését és hatékony használatát, hozzájárul az irodalmi műveltség, irodalmi jártasság kialakításához, továbbá elengedhetetlen alapot képez a hazához, a néphez és a történelemhez kötődő személyiség kialakításában.

„Az irodalmi nevelés elsődleges célja az (irodalom)olvasás megszerettetése, az olvasási kedv felébresztése és megerősítése.”<sup>26</sup> Az olvasáshoz kapcsolódó pozitív attitűd kialakítja az irodalomban való jártasság alapjait, és a műélvezet és az általános humán műveltség birtoklása kéz a kézben jár a Nat szerint. A szövegek azonfelül, hogy alapvető kulturális vonásokat és ismereteket raktároznak, műélvezeti élményt is nyújtanak. „A tanulók irodalmi műveltségének alapozásához a szövegolvasáshoz kapcsolódó szövegelemző és -értelmező feladatok megoldása, az alapvető irodalmi ismeretek megszerzése nyit utat.” A Nat hangsúlyozza a műelemzési eljárások begyakorlását és alkalmazását. Az elemzési eljárások hasznosságát legfőképpen abban látja, hogy a magabiztos elemzési technikák elsajátítása hozzájárul a műben rejlő elsődleges és másodlagos jelentések felfejtéséhez, és így az esztétikai és erkölcsi élmények, tapasztalások megragadásához. Továbbá fejlődik általa a nyelvi érzék, a tanulói világkép, az esztétikum iránti fogékonyság, valamint a tanulók érzelmi világának a gazdagítását is segíti.

A Nat a továbbiakban *általános fejlesztési követelményeket* fogalmaz meg. A követelményeket két csoportra osztja 1–6.évfolyamig és 7–10. évfolyamig terjedő bontásban. Összesen tíz követelményt állít fel, melyből az utolsó a feldolgozandó művek és szerzők listáját részletezi.

---

<sup>25</sup> Az 1995-ös *Nemzeti alaptanterv* elemzésének alapját a következő forrás biztosította: <https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22> Letöltés: 2022.11.30.

<sup>26</sup> Az alfejezetben az idézett tartalmak az 1995-ös *Nemzeti alaptantervből* valók. <https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22> Letöltés: 2022.11.30.

### ***Általános fejlesztési követelmények:***

1. Társadalmi együttműködés: nyelvi képességek, kulturált nyelvi magatartás; beszédkultúra, értelmezés és önkifejezés
2. Szövegértés: írott és hallott szövegek értelmezése; köznapi és irodalmi szövegek felfogása és megítélése
3. Szövegalkotás: képzelet használata, önkifejezés, egyéni stílus kidolgozása
4. Az ítéloképesség, az erkölcsi és esztétikai érzékenység növelése
5. A tanulási képesség fejlesztése, az alapképesség megszerzéséhez szükséges ismeretfeldolgozás kulturális technikáinak ismerete és használata
6. Nyelvi rendszerhez tartozó ismeretek elsajátítása
7. Az irodalom és a befogadó viszonya: jelentések, kultúraközvetítés
8. Az irodalmi kifejezésformák, stílusbeli sajátosságok, az irodalom folytonossága
9. Ismeretátadás, történeti-kulturális horizont megismerése
10. Minden képzési programban feldolgozandó szerzők és művek

A következőkben azon követelménykategóriákat fogom elemezni és ismertetni, melyek inkább irodalmi aspektust hordoznak.

*A Szövegértés: írott és hallott szövegek értelmezése; köznapi és irodalmi szövegek felfogása és megítélése* fejlesztési követelmény nagy hangsúlyt fektet a hangos és a néma olvasás magas színvonalára 7. és 10. évfolyam között. Az olvasás technikájának magabiztos alkalmazása nagyban hozzájárul a szöveg minél teljesebb megértéséhez. Felhívja a figyelmet arra, hogy a tanuló meg tudja különböztetni a szöveg denotációs és konnotációs jelentéseit. Követelményként állítja fel a memoriter szövegű és érzékletes szavalásának képességét, illetve különböző műfajú szövegek stílusjegyeinek felismerését és kezelését. Összességében tehát a szövegértési és -kezelési eljárások megfelelő ismeretét és alkalmazását várja el a tanulóktól, melynek alapja a korábbiakban elsajátított olvasási képesség.

A harmadik fejlesztési cél a szóbeli és az írásbeli szövegalkotási képességre egyaránt kitér. Mindkét esetben fókuszba helyezi az egyéni stílus alkalmazását, az élményszerű történetmondás és történetírást, melynek alapja az irodalmi szövegek rendszeres olvasása. Az egyéni stílus megtalálása szoros összefüggésben áll a személyiségben lévő kreativitás kibontakoztatásával. A kreativitás kibontakoztatásának oktatási felelősségvállalását módszertani alapelveken keresztül többször is hangsúlyozza az 1995-ös *Nemzeti alaptanterv*.



Az irodalom és az esztétikai, illetve erkölcsi nevelés témái gyakran összefonódnak az irodalomtanítás diskurzusaiban, szakirodalmi listájában és az oktatási dokumentumokban egyaránt. Az első Nat a negyedik követelmény alatt ismerteti azt, hogy az irodalom képes az erkölcsi és az esztétikai érzéket egyaránt fejleszteni, a befogadót képessé teszi arra, hogy állást foglaljon morális kérdésekben, a tanuló ezek mellett vagy ellen érveket, kritikát tud megfogalmazni.

A tanulási képesség alapját az átlátható és világos vázlatkészítésben, hatékony információkeresésben és -gyűjtésben látja a dokumentum. A tanulónak képesnek kell lennie a verbális, a vizuális és az audiovizuális információk együttes kezelésére és rendelkeznie kell az információértékelés képességével. Felhívja a figyelmet az információfelhasználás etikai dimenziójára (forrásmegjelölés), illetve már ez a Nat is említi az információáradat jelenségét.

A hetedik követelmény a három műnemi kategóriára tér ki. A líra és az epika esetében nemcsak a klasszikus, hanem a kortárs műveket is bevonja az olvasás tevékenysége alá, a drámai műveknél nem tér ki a klasszikus és a kortárs művek árnyalására, viszont a dramatizálásra, tanórán történő megjelenítésre igen. Itt is leírja, hogy az elemző eljárások hozzájárulnak a megértéshez, és ahhoz, hogy a tanuló erkölcsi, valamint esztétikai következtetéseket vonjon le az irodalmi alkotásból.

A következő pont alatt az irodalmi kifejezésmódok sokszínűségét és személyes megtapasztalását taglalja az alaptanterv (színházi előadás, drámajáték, kifejező előadás, történetmondás, kreatív szövegalkotás). Az irodalomtudomány a műértelmezés tekintetében mindig a szerző-mű-befogadó hármásából indul ki. A Nat a jelentésvilág megteremtését a szöveg és a mindenkori olvasó viszonyában látja. A rendszerváltást megelőzően (az 1978-as reformok ellenére is) erősen hatott az irodalomértésre a pozitívizmus. Ez a hatás a pedagógusnézetekben elraktározódott a rendszerváltást követően is, ennek ellenére figyelemreméltó, hogy az 1995-ös alaptanterv olyan jegyeket is mutat, melyek az irodalompedagógiát egy műalkotás- és befogadóközpontú alapra helyezik.

A kilencedik pontban a lexikális tudáselemekre vonatkozó elvárásokészletekre utal az alaptanterv: elvárja néhány kultikus szerző életútjának az ismeretét, azt, hogy a tanuló képes legyen kiigazodni az alapvető műfajok és korszakok világában. Az irodalmat egy folyamatosan változó műveltségterületként tételezi, ezzel egyúttal utal a kortárs és a népszerű (populáris) irodalom pozíciójára.

Az utolsó követelmény szerzőket és műveket összegez. A listában vegyesen szerepelnek a tíz év alatt megismerendő szerzők és művek (az általános iskolaiak is). Az irodalomlista 90%-

ban csak a magyar irodalom világára terjed ki, csak klasszikusokat említ név és cím alapján. Alpontban leírja, hogy kortárs művek és szerzők ismeretét elvárja, ideértve a határon túli magyar irodalmat is. Egy-egy részlet ismeretét követeli meg az antikvitásból, az *Iliászból*, az *Odüsszeiából*, a *Bibliából*, továbbá egy-egy *Szophoklész* és *Shakespeare* drámáét. A világirodalmat illetően csak annyit jelez, hogy *Molière*-től a 20. század végéig a klasszikus szerzőket és műveket ismerni, olvasni kell.

A *Nemzeti alaptanterv* a *Részletes követelmények* ismertetésével zár. Az első oszlopban a tananyag, a másodikban a korábban ismertetett fejlesztési követelmények (képessegek, kompetenciák) a harmadikban a minimális teljesítmény kerül részletezésre.

#### ***A Tananyag összegzése (10. évfolyam végén):***

- Szépirodalmi olvasmányok körének bővítése a múlt és jelen irodalmának segítségével
- Dráma, líra, epika műnemeinek ismerete
- Tájékozódás az európai kultúrában (antikvitás, biblikus hagyomány, *Shakespeare*)
- 5-6 magyar szerző portréjának az ismerete (*Balassi Bálint*, *Petőfi Sándor*, *Arany János*, *Ady Endre*, *József Attila*)
- Memoriter, szállóige, művek kiragadott részleteinek a felismerése, azonosítása
- Dramatizálás, kreatív írásgyakorlatok alkalmazása
- Irodalmi fogalmak (pl. tragikum, ars poetica, dialógus) ismerete, illetve pontos használata tanulói produktumokban (esszé, műelemzés, dolgozat)
- Művek időbeli elhelyezése (kronologikusan, az alkotó életpályájában)

#### ***A Minimális teljesítmény összegzése (10. évfolyam végén):***

- a mű olvasása után keletkezett benyomások leírása
- szerzői portré bemutatása, a szerző és a mű korban való elhelyezése
- műből való idézés adekvát módja
- memoriter, szöveghű felmondás
- szerkezeti és stílusjegyek felismerése
- művek összehasonlítása
- műelemzési eljárásmodok alkalmazása

Az irodalmi kánon átadását illetően az 1995-ös Nat megengedő, kimondja, hogy „a szerzők és művek tematikus, történeti vagy más rendben egyaránt taníthatók.” Bár fontosnak véli, hogy a tanulók megismerjék a saját kulturális háttérüket és múltjukat, a megismerés, valamint a kulturális kötődés biztosítékát nem kizárólagosan a kronologikus rendben látja. A *Tananyag* oszlopa tükrözi, hogy a Nat néhány szerzőt kiemelt pozícióba helyez, ezek tipikusan kultikus jellegű szerzők, kultuszuk mai napig erősen hat (*Petőfi Sándor, Ady Endre vagy József Attila*). Az őket körülvevő kultuszt jól tükrözi az, hogy a magyar irodalom kanonikus rendjéből ezen szerzők portréjának az ismeretét várja el az alaptanterv. Ha az elsajátítandó tananyag, követelmény és minimális teljesítmény palettáját elemezzük, azt találjuk, hogy a tanulók az irodalom által alapvető képességeket sajátítanak el, mely képességekkel az életben való boldogulás könnyebben elérhetővé válhat. A dokumentum nagy hangsúlyt helyez a kamaszok életkori sajátosságaira, ennek külön fejezetet is szentel (*NAT és életkori sajátosságok*). Az életkor természetes velejáróit a Nat ki szeretné használni, és a nevelési-oktatási folyamatban terepet ad például az önismeret, a vitakészség fejlesztésének.

Egy-két módszertani elemet is tartalmaz a dokumentum, többször említi a kreatív írást, a drámajátékokat, a dramatizálást. A tanulót számtalanszor helyezi aktív megismerői pozícióba, azonban a tanárszerephez kapcsolódó viszonyulásokat tekintve alig találunk utalásokat. Az 1995-ös Nat elképzelése alapján a pedagógus segíti a gyerek képességfejlesztését, az irodalmi jártasság, műveltség kialakítását.

A dokumentum még nem hivatkozik az információhozzáférés különböző platformjaira, viszont egyszer említi az információáradatot mint globális jelenséget, és azt, hogy különböző minőségű (vizuális, verbális, audiovizuális) információkat egyaránt kezelnie kell a tanulónak, valamint rendelkeznie kell az információs értékítélet, és a szelektálás képességével.

### **V.2.2. Nemzeti alaptanterv, 2003<sup>27</sup>**

„Az oktatási miniszter 2002 decemberében a közoktatási törvény 93. § (1) bekezdése alapján elrendelte a NAT-1995 felülvizsgálatát. Ennek értelmében értékelte a *Nemzeti alaptanterv* bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, s kezdeményezte a tanterv módosítását.” (*Vass és Perjés, 2009: 86–87*) A 2003-as dokumentum pedagógiai perspektívája jóval erősebb, mint az 1995-ösé: míg az első *Nemzeti alaptanterv* szemléletében inkább a

---

<sup>27</sup> A 2003-as *Nemzeti alaptanterv* elemzésének alapját a következő forrás biztosította (Az alfejezetben az idézett tartalmak a 2003-as *Nemzeti alaptantervből* valók): [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf)  
Letöltés: 2022. 11. 15.

tanulási-tanítási folyamat tanulói aspektusa dominált, itt nagyobb hangsúly helyeződik a tanítási folyamat tervezésére, módszertani eljárásaira. A Nat kapcsolatot feltételezett a hatékony pedagógusképzés, illetve továbbképzés és az eredményes tanulási-tanítási folyamat között, emiatt a tanárok képzését is segítette. Az új oktatáspolitikai dokumentum és a tanárképzés összefüggését tükrözi, hogy a Nat megjelenését követően a hazai tanárképzés is átalakult: bolognai rendszer, pedagógusi kompetencialista kialakítása (Vass és Perjés, 2009). A megújult dokumentum közel azonos struktúrával bír, viszont új elemekkel is gazdagodott (pl. a kulcskompetenciák felsorolása és részletezése; óraszám százalékos jelölése műveltségterületenként). A kulcskompetencia-alapú alaptanterv-kidolgozás igazodik az uniós elvárásokhoz, melynek szükségességét, társadalmi igényét a Nat *A kulcskompetenciák fejlesztése* c. alfejezetben részletezi.<sup>28</sup> A magyar nyelv és irodalom műveltségi területre vonatkoztatott órakeret 9. és 10. évfolyam között 10-15%-os, 11. és 12. évfolyamon pedig 10%-os.

Az *Alapelvek, célok* fejezet alatt ismerteti a dokumentum az anyanyelvi és az irodalmi nevelés általános célkitűzéseit és a műveltségi terület fejlesztésének a fontosságát. Az 1995-ös Nat-hoz képest lényegi különbségeket nem találunk: a két nevelési terület egybefonódása ismét hangsúlyozásra kerül, az irodalom pedig a kultúra megismerésének egyik legfontosabb eszközeként funkcionál. Nem elsődleges célként ugyan, de a dokumentum megfogalmazza az olvasási kedv felkeltését. Az irodalomnak a 2003-as alaptanterv szerint négy funkciója van: (1) eszköze a szövegértési és a szövegalkotási képesség fejlesztésének; (2) segíti a nemzeti identitás kialakítását és a kultúra megismerését, valamint megteremti a kapcsolatot a múlt és jelen között; (3) segítségével az esztétikai, morális és kulturális értékek átadhatók, megtapasztalhatók; (4) fejleszti a kritikai gondolkodást, az ön- és emberismeretet, a kreativitás, illetve a képzeletet.

A Nat növeli a tantárgyak közötti kapcsolatot, amelyet az *Alapelvek, célok* alatt is hangsúlyoz: „[...] szoros szálak fűzik [a *Magyar nyelvet és irodalmat*] a *Művészetek és az Ember és társadalom*, az *Élő idegen nyelv* és az *Informatika* műveltségi területek tartalmához és céljaihoz.”

A fejlesztési feladatok szerkezetét hét kategóriára bontja:

---

<sup>28</sup> „Az Európai Unió országaiban a kulcskompetenciák fogalmi hálójába rendezték be azokat a tudásokat és képességeket, amelyek birtoklása alkalmassá teheti az unió valamennyi polgárát egyrészt a gyors és hatékony alkalmazkodásra a változásokkal átszőtt, modern világhoz, másrészt aktív szerepvállalásra e változások irányának és a tartalmának a befolyásolásához. Ezért lett az iskolai műveltség tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák meghatározott rendszere.” (Nemzeti alaptanterv, 2003)

1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása
2. Olvasás, írott szöveg megértése
3. Írás, szövegalkotás
4. A tanulási képesség fejlesztése
5. Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről
6. Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése
7. Az ítélőképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése

A fejlesztendő feladatokat tételesen sorolja fel ugyanúgy, mint az eggyel korábbi változat, viszont a fejlesztő funkció jóval erősebben megjelenik, a feladatok részletezése is pontosabb. A lista két elemmel rövidebb lett, ennek oka, hogy bizonyos kategóriákat összevont (ld. az *Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése*), azonban a korábban egy fejlesztési terület alá tartozó írott és hallott szöveg értését külön pontba szedte.

Az *Olvasott, írott szöveg megértése* többnyire ugyanazokat a célokat és elérési módokat sorolja fel, mint az 1995-ös dokumentumnak a második fejlesztési követelménye. Ennek eredményeképpen helyet kap többek között a hangos és néma olvasás, a szó szerinti és metaforikus jelentések közötti adekvát különbségtétel és jelentésfeltárás. Új fogalomként szerepel az azóta gyakran használt *élethosszig tartó tanulás*, melynek egyik biztosítéka a magabiztos szövegkezelési technika, amelyet a tanuló az önálló tanulás során tud hatékonyan kamatoztatni. Célként fogalmazódik meg az IST (Információs Társadalom Technológiái) műfajainak megfelelő olvasási szokások gyakorlása, az ezekhez kapcsolódó tipikus hibák és veszélyek felismerése, kiküszöbölése.

Az *Írás, szövegalkotás* és *A tanulási képesség fejlesztése* ugyanazokat a célkitűzéseket írja le, mint az 1995-ös Nat, lényeges különbségeket nem fedezhetünk fel. A tanulási képesség fejlesztése egy-két ponton kapcsolódik az előző fejlesztési területhez: a tanulási technikák elsajátítása és alkalmazása révén létrejövő hatékony egyéni és csoportos tanulás hozzájárul a tudáskeret bővítéséhez, és megteremti az élethosszig tartó ismeretbővítés és képességfejlesztés effektív terepét. A 2003-as alaptanterv részegységei dialogikus viszonyban vannak egymással, vagyis a Nat meglátása szerint egyes kompetenciák fejlettségi szintje befolyásolja másikat. Ennek eredményeképpen bizonyos kompetenciák már ebben a változatban is hangsúlyos szerepet kapnak.

*Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése* című fejlesztési terület kettős célrendszerrel bír: egyrészt az irodalom kategóriája alá tartozó alapvető fogalmak konzekvens használatát várja el; másrészt a műelemzési eljárás célként való kezelését részletezi a terület. Az irodalmi kultúra és az interpretációs technikák adekvát alkalmazása között az alfejezet kapcsolatot feltételez, vagyis az egyik kategóriában való jártasság jótékonyan hat a másikra. A 2003-as Nat szemlélete alapján a hatos pont kiemelt jelentőséggel bír, a fejlesztési területek között ezt részletezi leginkább.

Amellett, hogy az utolsó helyre sorolódott, ki is egészült az esztétikai, erkölcsi érzék fejlesztése kultúrtörténetre és kulturális regiszterekre vonatkozó ismeretelemekkel. A Nat elképzelése szerint a kultúra egy olyan közeget jelent, ami kontextualizálja a mindenkori társadalmi és egyéni ízlést, értékítéletet, ezzel együtt azonban fontosnak véli a kulturális diverzitásból fakadó különbözőségek megértését, valamint a másság elfogadását. Meglátása alapján kulturális szokásaink, a médiumhasználati háttérünk hatást gyakorolnak műkezelési és műértelmezési sémáinkra. Noha Magyarországon sok háztartásban még nem volt fellelhető számítógép a 2000-es évek elején, és a médiumhasználati szokások még szerteágazóbbak lettek 2010 után, öröndetes, hogy már a 2003-as Nat belátja a megváltozott eszközhasználati rutinok irodalomfogyasztásra gyakorolt hatását.

*Az irodalmi kánon* értékmérő voltát több ponton is hangsúlyozza a dokumentum. A kánon értékteremtő és értékítéletet meghatározó volta összefüggést teremt azzal, hogy a kánonba szervesen beépülő művek és szerzők társadalmi és oktatási szempontból már elfogadottak, esztétikai, erkölcsi, kultúrtörténeti szempontból fajsúlyosnak tekintendők, vagyis a kánonba kulturálisan érett alkotók és alkotások kerülnek bele. Mindamellett, hogy a Nat a kánonra egy értéktelített közegként tekint, fontosnak véli azt is elismerni, hogy az irodalom egy folyamatosan változó, ebből fakadóan jelenben élő dolgot reprezentál. A jelenlévőség elismerése és belátása látensen magában foglalhatja a kánon időről időre történő felülvizsgálatát, újabb művek besorolását a kánonba. Ennek eredményeképpen a 2003-as dokumentum a kánonnak kettős funkciót tulajdonít. A kánon azonfelül, hogy érték- és kultúrakonzerváló mechanizmusokat foglal magában, kultúrateremtő vonásokat is létrehozhat.

*A Médiumhasználat*hoz, *digitalizációhoz kapcsolódó tartalmi elemek* vizsgálatakor elsősorban azt a szembetűnő oktatáspolitikai döntést kell megemlítenünk, miszerint a 2003-as Natban – már az uniós trendekhez igazodva – a kulcskompetenciák listájába illesztették a digitális kompetenciát. Az alaptanterv érvelése szerint a digitális kompetencia biztosítja az információs társadalom technológiának magabiztos és kritikus használatát a magánéletben és a

munka világában egyaránt. A második fejlesztési területen nemcsak a hagyományosnak tekintett információhordozó eszközökre tér ki a Nat (papíralapú szöveg), hanem azok digitális megjelenési formáira is. Továbbá – ahogy korábban is kifejtettem – a dokumentum nem mulasztja el hangsúlyozni, hogy az irodalomértés médiumfüggő tapasztalat, és ezt nyomatékosítja is a 7-es fejlesztési terület kifejtésekor.

Az 1995-ös Nat-tól eltérően a 2003-as nem összegzi a részletes követelményeket, ugyanígy elmarad a 12. évfolyam végére elsajátítandó szerző- és műlista ismertetése. Ehelyett a *kerettanterv* évfolyamonkénti lebontásban mutatja be a feldolgozandó témákat. A tananyag a dokumentumban lineáris rendben kerül ismertetésre, leginkább a magyar irodalomra koncentrál. A tanórákat kötelező és ajánlott részekre bontja, mind a két rész alatt demonstrációs (szemléltetés képekkel, kivetíthető fóliaképekkel, hangzó anyag [kazetta, CD ROM], irodalmi atlasz), illetve tevékenykedtető (szótárhasználat, oktatótábla, feladatlap, filmfeldolgozás) órai és otthon elvégzendő tevékenységtípusokat olvasunk.

### **V.2.3. Nemzeti alaptanterv, 2007<sup>29</sup>**

Az első három *Nemzeti alaptanterv* (1995, 2003, 2007) viszonylag gyors egymásutánban jelent meg, lényegében egymás korrekciójaként, a gyorsan módosuló nemzetközi (elsősorban uniós) és hazai szakmai, szakmapolitikai környezet változásaihoz alkalmazkodva (*Horváth, 2019*). Hazai szinten a 2003 és 2006 között létrejövő közoktatási törvénymódosítás pontjai közül kiemelendő az iskolaotthon megteremtése, a projektmódszer beemelése a tanulás-szervezési módok palettájába, az integrálás társadalmi-kulturális háttéré, és ennek az oktatási területen érvényesülő projekciója. Nemzetközi szinten pedig a PISA-vizsgálatok tudás- és képességkonceptiója, illetve az európai uniós oktatási sztenderdekhez való igazodás implikálta a 2007-es alaptanterv publikálását (*Vass és Perjés, 2009*). „Kiemelt feladat volt a nemzetközi és a hazai szint összehangolása, az európai kompetenciakeret hazai adaptációjának elősegítése. Ennek megfelelően a NAT-2007 már kilenc kompetenciaterületet tartalmaz (a matematikai és a természettudományos kompetenciaterületek elkülönültek) [...]. (*Vass és Perjés, 2009: 88*)

A magyar nyelv és irodalom tantárgyra vonatkozó százalékos megoszlás ugyanannyi maradt, mint a 2003-as változatban. Az anyanyelvi nevelés és az irodalmi nevelés erős összefüggését hosszan ismerteti a *Nemzeti alaptanterv*. Ahogy az *Alapelvek, célok* fejezetben

---

<sup>29</sup> A 2007-es *Nemzeti alaptanterv* elemzésének alapját a következő forrás biztosította:  
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk07102.pdf> Letöltés: 2022. 11. 10.

is megmutatkozik a tantárgyi koncentrációra való építés, az alaptanterv a fejlesztési feladatok szerkezetének részletes ismertetésekor is referál ezen pedagógiai megfontolásra egy-két mondaton keresztül, bár a megfontolás melletti gyakorlatorientált példák említése, dokumentumbéli szemléltetése elmarad.

A fejlesztési feladatok szerkezete változatlan képet mutat, a dokumentum ugyanazzal a hét pontba szedett struktúrával dolgozik, mint a 2003-as. Nemcsak a struktúrában nem fedezhetők fel eltérések, hanem azok tartalmaiban sem.

Ahogy az 1995-ben megjelent Nat sem tudta kimozdítani a tanárokat a saját pedagógiai rutinjukból, úgy a 2003-as és a 2007-es Nat is csak dokumentálja az oktatás egy lehetséges megújulási formáját. A pedagógiai rutintól való elköszönés egy komplex folyamatot takar, mely komplexitás részben a társadalmi elvárásokban, részben az oktatásirányítási dokumentumokban, részben pedig a pedagógus-nézetrendszerekben jelenik meg. Bár a 2007-es Nat küldetésének alapja a nemzetközi trendekhez és a hazai törvénymódosításokhoz való igazodás volt, a fejlesztési feladatok szerkezetében mégsem találunk olyan pedagógiai-metodikai elemeket, melyek szerves kapcsolatba tudnának lépni a 2007-es Nat korábbi fejezeteivel, az oktatás megújulási folyamatával.

#### **V.2.4. Nemzeti alaptanterv, 2012<sup>30</sup>**

Míg az 1995-ben kiadott alaptanterv előírja, hogy „az iskolák a *helyi tantervüket* – a *Nemzeti alaptantervet* figyelembe véve – az oktatási miniszter által kiadott *kerettantervek* alapján készítik el”,<sup>31</sup> addig 2002 és 2010 között a *kerettantervek* csupán választható oktatási dokumentumok voltak: a 243/2003 2. §-a kimondja, hogy minden iskola köteles *pedagógiai programot* és annak részeként *helyi tantervet* készíteni, melynek alapját vagy a *Nemzeti alaptanterv*, vagy a miniszter által közreadott *kerettanterv* adja. 2011-ben viszont előírták a *kerettantervek* újbóli kötelező alkalmazását az oktatási folyamatban, a köznevelési törvény programjának megfelelően a *helyi tantervek* mindenkori alapját a *kerettanterv* képezi. „A 2012-es a legelső olyan NAT, amelyik a tényleges tantervi »hatalmat« expressis verbis átadja a *kerettanterveknek*, s lényegében kivonul az iskolai tervezési folyamatok determinálásából.” (Chrappán, 2022a: 37)

---

<sup>30</sup> A 2012-es *Nemzeti alaptanterv* elemzésének alapját a következő forrás biztosította (az alfejezetben megjelenő idézetek a 2012-es *Nemzeti alaptantervből* valók):

[https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) Letöltés: 2022.11.10.

<sup>31</sup> <https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22> Letöltés: 2022.11.10.



Fontos változás továbbá, hogy a 3. fejezetben publikált *Kormányrendeletek (a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról)* 6. pontjában rögzítik a tanulók heti és napi terhelésére vonatkozó korlátozások számát: középiskolás tanulók esetében a megengedett napi óraszám például 8–9 között mozog, de két tanítási nyelvű iskolai oktatásban ez a keret eggyel növelhető. A műveltségterületek százalékos megoszlási arányát ismét egy táblázatban rögzíti a Nat. A magyar nyelv és irodalom műveltségterülete a korábbi alaptantervekhez képest e tekintetben nem mutat változást.

A 2012-ben megjelent Nat majdhogynem ugyanarra a struktúrára épít, mint a korábbiak, viszont az oktatás tartalmi szabályozása jóval erősebben megjelenik: minden műveltségi terület *Közműveltségi tartalmak*<sup>32</sup> ismertetésével zárul.

A műveltségi területek ismertetése ugyanúgy az *Alapelvek, célok* részletes leírásával kezd. A 2012-es dokumentum több kulturális, pedagógiai elvet és célrendszert átvett elődjektől, azonban a nyelv kulturális perspektívája markánsabban megjelenik: a nyelv nemcsak a szociális érintkezés, a kommunikáció és az irodalom alapjaként tételeződik fel, hanem egy olyan közegként is, amelynek kulturális vonzata megkérdőjelezhetetlen. A Nat hangsúlyozza, hogy a nyelv „kulturát formál, őriz és közvetít.” Azonfelül, hogy a nyelv lehetővé teszi az irodalom világához és így a kultúrához való közelebb jutást, más tantárgyakkal is kapcsolatot teremt: „befolyásolja és támogatja a többi műveltségterület elsajátítását”.

Míg az anyanyelvi nevelés leginkább praktikumorientált jelleget ölt, addig az irodalmi nevelés (1) a múlt és jelen között teremt kulturális folytonosságot; (2) szociális és morális kompetenciát fejleszt; (3) nagy szerepet vállal a személyiségformálásban és képességkibontakoztatásban.

A Nat néhány művet és szerzőt kiemelt pozícióba helyez, „jelentős művek”-ként hivatkozik rájuk. A „jelentős művek” kifejezés alatt az irodalmi alkotások azon csoportját érti, melyek „szembesítik a befogadót az élet alapvető kérdéseivel, biztosítva a kultúra folytonosságát, folyamatos megújulását.” A meglátás mögött valószínűleg az a feltevés húzódik meg, hogy az irodalmi művek tematikus hálójában felfedezhetők ismétlődő vonások, vagyis keletkezési időtől és körülménytől függetlenül azonos vagy hasonló kérdésekkel, problémákkal operálnak. Emiatt egyrészt képesek arra, hogy a befogadót permanensen jelenlévő

---

<sup>32</sup> „Közösségi értékű elismert, lényeges (releváns) tudás, mely magában foglalja az együttműködéshez szükséges készségeket, képességeket és kompetenciákat is. Tartalmaz közösségi és személyes értéktudatot, nemzeti és európai azonosságtudatot, valamint ezek átéléséhez közös erkölcsi normákat. Jellemzője még a kritikai gondolkodás, szabadság, felelősségtudat, valamint a fenntarthatóságra, megőrzésre és megújulásra való törekvés is.” (*Nemzeti alaptanterv*, 2012)

sorskérdésekkel szembesítsék és ezzel részben megteremtsék az előbb említett kulturális folytonosságot, másrészt ez a kulturális folytonosság a befogadás pillanatában létrejövő azonosulás, belehelyezkedés által is bekövetkezik. Harmadrészt képesek a morális és esztétikai érzék fejlesztésére a problémával való szembesülésen keresztül, a műben reprezentált értékek továbbá segítik a tanulók értékteremtési mechanizmusait pozitív irányba sodorni.

A fejlesztési feladatok szerkezete ugyanarra a 7-es tagolásra épít, mint a 2003-as és a 2007-es Nat, viszont az évfolyamok egymásra épülési mechanizmusa markánsan megmutatkozik a fejlesztési feladatok leírásában. Az egymásra épülés nemcsak a tananyag hálójában jelenik meg, hanem a *módszertani elemek* felvázolásában. A *módszertani elemek* életkori sajátosságoknak megfelelően válnak egyre komplexebbé, ugyanakkor találhatunk olyanokat is, melyek folyamatosan jelen vannak egyes évfolyamoknál (pl. drámajátékok).

A fejlesztési feladatok tartalmában egyaránt módosulások fedezhetők fel, bár a leírás majdhogynem száz százalékgig támaszkodik a korábbi változatokra. Az *Olvasás, az írott szöveg* megértése például a konstruktivista tanuláselméletből emel be fogalmakat, mint például az előzetes tudás előhívása az olvasási folyamat előtt. Az IST mozaikszó helyett a 2012-es Nat már az IKT műfajainak megfelelő olvasási szokások kialakítását hangsúlyozza, és az *Írás, szövegalkotás* fejlesztési terület a társadalmi élet írott kommunikációs változatainak nemcsak a papíralapú verzióit érinti, hanem ezek elektronikus formáit is. A kreatív szövegalkotás gyakorlását továbbra is hangsúlyozza, így az olyan *módszertani elemek*, mint például a nézőpontváltással megvalósuló szövegalkotás, ismételten helyet kapnak a dokumentumban.

A *tanulási képesség fejlesztésének* egyik alapmotívuma még mindig az anyaggyűjtés, azonban a hagyományos, könyvtári kutatómunka mellé bekerül az internetes adatgyűjtés, a hypertext fogalma. Ahogy a korábbi fejlesztési terület részletezésénél, úgy ennél a területnél is él a Nat *módszertani elemek* beékelésével, így például a *Pethőné-féle (2005) Módszertani kézikönyvéből* ismert feladatok (T-táblázat, gondolattérkép) felsorolásszerűen említésre kerülnek.

Az *Irodalmi kultúra, az irodalmi művek értelmezése* továbbra is kettős síkon mozog: egyrészt az irodalom műveltségterülete alá tartozó fogalmi keret megismerését célozza, másrészt a befogadó értelmezői státuszából indul ki, az interpretációs eljárások gyakorlását és alkalmazását részletezi. A két kategória nyilvánvaló diskurzív viszonyban áll egymással, vagyis az egyikben való jártasság, elmélyülés korrelál a másik eredményes kivitelezésével.

A 7-es fejlesztési terület tartalmát illetően replikája a 2003 és 2007-es változatnak, viszont a célkitűzéseit zanzásítva összegzi, terjedelme ennek eredményeképpen rövidebb.

A *Közműveltségi tartalmak* – ahogyan korábban is utaltam rá – a 2012-es Nat új tartalmi egysége. A *Közműveltségi tartalmak a Fejlesztési feladatok* vázlatos pontosításának tekintendő: ugyanazokat a feladatokat sorolja fel, emellett pedig alkategóriákkal látja el a feladatok szerkezetét. Utoljára az 1995-ös Nat járt el hasonlóképpen, viszont a 2012-es Nat tartalmi szabályozása jóval erősebben jelen van, a képesség- és tudásszint, valamint a szerzők és művek listája is szembetűnően nagyobb méreteket ölt.

### **V.2.5. Nemzeti alaptanterv, 2020**

2020-ban napvilágot látott az új *Nemzeti alaptanterv*, amely lefektette az irodalomtanítás céljait, fókuszpontjait, a *kerettantervek* évfolyamokra lebontva rögzítik a szerzők, művek, stílustörténeti korszakok óraszámait kronologikus rendben (a tanulók kilencedikben megismerkednek az antikvitással és aztán fokozatosan érünk el a 20. századig), a kortárs irodalomra tizenkettedik végén mindössze öt órás számot szánva (*Kerettanterv*, 2020).

A 2020-as Nat *Alapvetés* címszó alatt összefoglalja a pedagógiai alapelveken túl kulturális alapelveit. Noha már a 2012-es Nat is több helyen hivatkozott a nemzeti identitás kialakítására és ezzel együtt a tradíció ápolására, a 2020-as ezt jóval nyomatékosabban teszi, mindakkor, ha az *Alapvetés*, mindakkor, ha a *Magyar nyelv és irodalom* műveltségterületet tekintjük. Nemcsak elvi, hanem tartalmi megállapításokat is összegez: „A Nat lefekteti a köznevelés elvi és tartalmi alapjait és kereteit, azaz meghatározza az alpműveltség kötelezően közvetítendő tartalmait az alap- és középfokú oktatási intézmények számára, beleértve a különleges bánásmódot igénylő tanulókat ellátó intézményeket is.”<sup>33</sup> Már az 1995-ös Nat-ban megjelent az *Egységes alapokra épülő differenciálás*, ezt a hagyományt az összes alaptanterv követte. A tantárgyközi kapcsolatra is többször hivatkoztak az alaptantervek. A 2020-as Nat is fontosnak véli, hogy a tanulók meglássák a műveltségterületek mögött húzódó összefüggéshálót. A tantárgyi ismeretek integrációjának egyik lehetséges kivitelezését abban látja, ha multidiszciplináris témát dolgoztatnak fel a pedagógusok a tanulókkal. A Nat tehát egy-két helyütt igen konkrét módszertani ajánlásokat fogalmaz meg. A módszertani alapelvek kiindulópontja a differenciálás szükségessége és a tanulói igényekre való építés, ezért az *Alapvetés* fejezetén belül érvel emellett, hogy eltérő tanítási ütemet kell alkalmazni különböző

---

<sup>33</sup> A 2020-as *Nemzeti alaptanterv* forrása (az alfejezetben megjelenő idézetek a 2020-as *Nemzeti alaptantervből* valók):

<https://magyarkozlony.hu> Letöltés: 2022.11.10.

tanulócsoportok esetében. A második módszertani alapelv az aktív tanulói-megismerői státusból fakad.

Az *Alapvetésben* kifejtett pedagógiai-metodikai megfontolásokat konzekvensen viszi át a következő fejezetre (*Az eredményes tanulás segítésének elvei*) a dokumentum. A tevékenykedtető tanulási-tanítási folyamat például nagyobb eséllyel kerül kivitelezésre akkor, ha a hagyományos, frontális osztályterem-berendezés könnyen felbontható és átalakítható más tanulásszervezési módok igényeire szabva.

Míg a tanuló pozíciójával kapcsolatban olyan fogalmak kerülnek előtérbe, mint az egyéni fejlődés, a tanulói igények, az aktív tanulás, addig a pedagógus – a Nat bevezető szakasza szerint – olyan szereplő az oktatási-nevelési folyamatban, aki elősegíti a tanulókhöz rendelt „fogalmi kategóriák” fejlesztését úgy, hogy az egyéni fejlődést is figyelembe veszi; a tanulói igényekhez alkalmazkodik, így az életkori sajátosságoktól nem tekint el a tanórák tervezésekor; az aktív tanulás módszertani eszköztárát ismeri és hatékonyan alkalmazza. A Nat ebben a szakaszban tehát egy modern pedagógiai paradigma mellett érvel, olyan fogalmi és módszertani kerettel dolgozik, amely a tanítási-tanulási folyamat középpontjába a tanulót helyezi. Ettől az attitűdtől viszont merőben eltér a *Magyar nyelv és irodalom* műveltségi területe.

A 2020-as dokumentumban megtörik a *Nemzeti alaptanterv* evolúciójának egyik tradicionális vonása, miszerint az anyanyelvi és az irodalmi nevelés elválaszthatatlan egységet alkot. Az irodalmi nevelés tekintetében sokkal inkább a kultúramegismerés kerül előtérbe, az irodalom tantárgy és az irodalom mint műveltségi terület eszköze a nemzeti identitás kialakításának. Amellett, hogy az irodalom értékekkel telített kontextust jelent, a tanárt is egy olyan oktatási szereplőként tételezi a Nat, aki mintát ad, és példát mutat. A magyar nyelv- és irodalomtanítás hármass célrendszerben mozog: (1) műveltséget közvetít; (2) személyiséget formál, a tanulók értékvilágának a megteremtéséhez járul hozzá; (3) kompetenciát fejleszt.

Az óraszámok 80%-át a *kerettantervben* megfogalmazott törzsanyagra kell fordítani, a maradék 20%-ban a pedagógus szabad kezet kap. Mivel hatalmas tananyagmennyiségről van szó, a pedagógus nagy eséllyel az órakeret 100%-át felhasználja a törzsanyag átadására, így a bevezetőben említett tanulói igényekhez való alkalmazkodás ezen a ponton elsikkadni látszik. Egyrészt a tananyag kínálata és tartalma nem mindig egyezik a tanulói igényekkel, másrészt a törzsanyag mennyisége nagy valószínűséggel támogatja a hagyományos oktatási struktúrák alkalmazását, ami ismételten magában foglalja a tanulói igények háttérbe szorulását. A Nat ezen felül határozottan állást foglal a kronologikus irodalomtanítás mellett. A kifejtett

problematikák alárendelődnek egy elsősorban kultúrát átadni kívánó oktatási struktúrának, ezért a Nat bevezető szakaszában olvasható modern szemléletmód ellentmondásos helyzetbe kerül az irodalomtanítás alapelveivel és céljaival.

A fejlesztési feladatok szerkezetének tradicionális jellegével szintén szakít a 2020-as *Nemzeti alaptanterv*. A *Célok* alfejezetben röviden összegzi a magyar nyelv és irodalomtanítás célkitűzéseit, miszerint az elsődleges cél a Kárpát-medencei magyarság kultúrájának a megismerése és a műveltségstenderd kialakítása. Az olvasási kedv felkeltése és mélyítése nem jelenik meg olyan egyértelműen, mint a korábbi dokumentumokban, csupán annyit jelez, hogy az irodalomtanítás célja olvasó tanulók képzése, akik a szövegértési és szövegalkotási kompetenciákat magabiztosan alkalmazzák. Az olvasáshoz kapcsolódó pozitív attitűd kialakítását akadályozhatja viszont a fent részletezett tanulói igények háttérbe szorítása, különösen akkor, ha a tananyag elrendezésének elvét és tartalmi egységeit tekintjük. Nemcsak az olvasási tevékenység rendszerszerű kialakítását, hanem a kultúrához való közelebb kerülést is akadályozhatja az irodalomtanítás jelenlegi állapota, mivel a Nat álláspontja alapján a kultúra áthagyományozásának egyik módja a kánonba rendeződött művek (klasszikusok) olvasása, azonban, ha az olvasási tevékenység elmarad, az irodalomtanítás megfosztja magát az egyik lehetséges céljától, mivel a könyvnek mint eszköznek a használata sem valósul meg.

A Nat az irodalomtanítás tartalmi egységeit fő témakörökre bontotta, melyek a következők 9. és 12. évfolyam között:

1. Bevezetés az irodalomba, az irodalom és hatása
2. Az irodalom ősi formái: mágia, mítosz, mitológia
3. A görög és római irodalom
4. A Biblia világa és hatása
5. Portrék, életművek, metszetek, szemelvények a magyar és világirodalomból a középkortól napjainkig – művelődéstörténeti korok, korstílusok, stíluskorszakok alapján
6. A 20. századi történelem az irodalomban
7. Az irodalom határterületei

Ehhez kapcsolódva négyévfolyamos bontásban *Tanulási eredményeket* összegez, így összesen három kategóriát kapunk (1–4., 5–8, 9–12. osztály) Mindegyik kategória azonos struktúrát követ:

1. Anyanyelvi kultúra, anyanyelvi ismeretek
2. Irodalmi kultúra, irodalmi ismeretek
3. Műismeret (Életművek, Portrék, Metszetek stb.)
4. Szövegértés
5. Szövegalkotás
6. Olvasóvá nevelés
7. Mérlegelő gondolkodás, véleményalkotás

Az *Elvárt eredmények* listája erősen épít a lexikális tudáselemek elsajátítására, a magyar irodalomtörténet lineáris ívének megismerésére, valamint arra, hogy a tanuló olvasás közben kapcsolatot teremtsen saját kulturális hagyományvilágával. Ennek eredményeképpen egyrészt a művek között fedezzen fel kapcsolódási pontokat, másodsorban pedig a történelem (és az irodalomtörténet) és az irodalom viszonyában lássa meg az összefüggéseket. Az *Irodalmi kultúra, irodalmi ismeretek* 19 pontjából 6 elvárt eredmény történeti aspektussal rendelkezik (pl. „értelmezésében felhasználja irodalmi és művészeti, történelmi, művelődéstörténeti ismereteit”; „az irodalmi mű értelmezése során figyelembe veszi a mű keletkezéstörténeti háttérét, a műhöz kapcsolható filozófiai, eszmetörténeti szempontokat is”). 10 elvárt eredmény az interpretációs eljárásokhoz szükséges poétikai-retorikai ismereteket sorol fel vagy pedig az interpretáció során használt elemzési szempontokat listázza. Továbbá 1 elvárt eredmény irányul a kötelező olvasmányok elolvasására, illetve a saját kedvtelésből származó olvasási tevékenységre, 1 az irodalom megjelenésére más művészeti ágakban, filmadaptációkban, valamint 1 az iskolán kívüli kulturális és kutatási tevékenységek végzésére (múzeum-, színház- és könyvtárlátogatás, folyóiratok, internetes adatbázisok olvasása). A megoszlási arányok részletezéséből láthatjuk, hogy az irodalomtanítás modern tanítási modellje érvényesül leginkább, melynek elsődleges célja az elemzési eljárások tanórai elsajátítása. Ezt a fejlesztési célt követi a premodern irodalomtanítási modellel azonosítható kulturális-történeti ismeretek átadására törekvő paradigma, mely elsődleges céljának tekinti a történelmi-történeti ismeretek elsajátítását, majd ezek konzekvens alkalmazását az elemzési folyamatban (szerzői életrajz, a keletkezési körülmények részletezése). Az interpretációs eljárás ebben az esetben pozitivistá irodalomtudományi alapokon mozog, a szöveg ilyenkor a szerzői életút és a történelmi kontextus egyes szakaszainak lenyomataként funkcionál, eszköz és bizonyíték a történelmi hagyomány megismerésére.

Az olvasási tevékenységgel kapcsolatos pozitív attitűd kialakítását külön is említi a Nat (*Olvasóvá nevelés*). Az olvasás itt is alárendelődik kulturális és történeti vonásoknak: a tanuló „tudatosan keresi a történeti és esztétikai értékekkel rendelkező olvasmányokat, műalkotásokat,” azonban az olvasás horizontjába olyan fogalmak is bekerülnek, mint a kortársak irodalmi ízlése, ennek megfelelő olvasmányok ajánlása, vagy az önismeret fejlesztése az irodalmi művek befogadása során.

A leírtak jól alátámasztják, hogy a *Nemzeti alaptanterv* kulturális kötődése erős, az irodalom és az irodalmi művek nem egyszer rendelődnek alá a kulturális vagy történeti vonásoknak. Továbbá a nemzeti identitás kialakításának egyik feltételét látja abban, hogy a tanulók megismerjék saját tradíciójukat, az irodalom pedig gyakran a kultúrát és a nemzeti tradíciót reprezentálja, történeti és morális szempontból pedig értéktelítettséget közvetítenek a tanulók irányába. Ebből következik, hogy az irodalom, illetve az irodalom tantárgy érték közvetítő, értékformáló tulajdonsággal rendelkezik a Nat szemlélete alapján.

Míg a 2012-es *Nemzeti alaptanterv*ben viszonylag sok módszertani elemet találtunk, addig ezen elemek a 2020-as verzióban – különösképpen a középiskolai irodalomtanításban – háttérbe szorulnak. A 2012-es alaptanterv évfolyamokon átívelő metodikai struktúrájától eltekint a 2020-as dokumentum.

Bár bevezető szakaszában utal az IKT-használatra és hivatkozik a digitális kompetencia fejlesztésének fontosságára, a médiumhasználat diverzitására, a *Magyar nyelv és irodalom* műveltségterületén belül csak elvétve utal a 21. századi megváltozott médiumhasználati szokásokra és ezek oktatási vonatkozásaira, holott a 21. században mindez nyilvánvaló hatást gyakorol a tanulók olvasási szokásaira.

## VI. Pedagógusnézet

Az irodalomtanítás hazánkban komoly történeti múltra tekint vissza, erős kulturális hagyománnyal rendelkezik, amelyet a társadalmi elvárások és a külső szabályozó dokumentumok máig megőriznek. Ugyanakkor jelen vannak bizonyos hangsúlyeltolódások, olyan jellegzetességek, amelyeknek a segítségével az irodalomtanítás paradigmái leírhatóvá válnak. Az irodalomtanárok szocializációjuk révén egyrészt megtapasztalták e paradigma valamelyikét, másrészt a társadalmi igényekről és a *Nemzeti alaptanterv*, *kerettanterv* elvárásairól is értesülnek. Az elvárások komplex rendszere és a birtokolt irodalomtanítási modell megmutatkozik a nézetrendszerükben.

A pedagógus-nézetrendszer olyan szubjektív elemeket tartalmaz, amelyek a tanár és a tanóra szintjén meghatározzák a tanítás sajátosságait: a preferált tanítási metodikát, tanulásszervezési módokat, a műelemzés stratégiáit, tanár- és tanulószerepeket. Azt, hogy az irodalomtanár mit tekint az irodalomtanítás céljának, illetve ezen célkitűzéseket milyen eszközök segítségével éri el. A világban beköszönő, viszonylag gyors technológiai, információáramlási változások, az egyénnel szemben támasztott új társadalmi és gazdasági igények magukban rejtik azt az elvárást, hogy az oktatás rendszerében is megtörténjék az alkalmazkodás. Ezen módosulások szorgalmazzák például az újabb tanítási struktúrák létrejöttét, a hagyományos tanuló- és tanárszerepek felbomlását, az irodalomtanítás új, lehetséges célkitűzéseit, melyek potenciálisan eredményesebben látják el az új gazdasági, társadalmi szükségleteket. A változásokra történő reflektálás, illetve a reflektálási hajlandóság erős összefüggéseket mutat a pedagógiai nézetrendszerrel. A nézet rögzíti az innovációk megismerése és kipróbálása iránti hajlandóságot. Ezen túlmenően az irodalomtanár nézetrendszere befolyásoló tényezőként hat a tanuló irodalomhoz és olvasáshoz kapcsolódó viszonyulásaira.

### VI.1. Néhány pedagógusnézet-kutatás ismertetése

Míg Magyarországon a pedagógusnézetekkel összefüggésben jellemzően – egy-két kivételtől eltekintve – elméleti munkák jelennek meg, addig külföldön több tucatnyi empirikus kutatás áll rendelkezésre, melyek figyelemre méltó eredményeket fogalmaznak meg a pedagógiai gyakorlattal, valamint a pedagógusnézetek elméleti háttérével kapcsolatban. Ennek következtében – bár az utóbbi évtizedekben megnőtt azon hazai tanulmányoknak a száma,



melyek teoretikus szinten foglalkoznak a pedagógusnézetekkel – olyan szakirodalmakat csak elvétve találunk, melyek kifejezetten empirikus irányból közelítenek a tanulászervezési módokhoz.<sup>34</sup> Ennél is kevesebb empiriára épülő kutatási eredményt publikálnak a hazai szakemberek, melyek az irodalomtanárookra vagy az irodalomórákra (vö. *Kispál, 2022b; Herédi, 2022*) alkalmaznak a nézetekkel kapcsolatos, egyébként tág hazai és nemzetközi szakirodalomlistát.

A külföldi szakirodalmakban nagy népszerűségnek örvendenek a kreativitás témáját, illetve a kreativitás órai megvalósításait felölelő tanulmányok, szakkönyvek, melyekből néhány egy korábbi fejezetben (*Egy konkrét képesség-kibontakoztatás és képességfejlesztés elméleti megközelítései: tanórai kreativitás kibontakozási formái*) említésre került. Jó számmal találni olyan publikációkat, melyek az osztálytermi gyakorlatokra, tanárszerepekre, óravezetési stílusokra fókuszálnak. A következőkben a teljesség igénye nélkül kiemelek néhány olyan munkát, melyek szorosabban kapcsolódnak a jelenlegi disszertáció tárgyához, ezért érdemben hozzátesznek a dolgozat elméleti és gyakorlati hátteréhez.

*Urđan és Schoenfelder (2006)* arra keresték a választ, mely elemek vannak hatással a tanulók motivációjára: vizsgálták, hogy mi a pedagógus szerepe a motiváció felkeltésében, hogyan hat az ő személyisége a tanulási-tanítási folyamatban. Többek között az osztálytermi klímára voltak kíváncsiak, valamint arra, hogy a tanulási környezet összességében hogyan hat a tanulói teljesítményre. A tanulmány eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a „pedagógusok közvetlenül fokozhatják a tanulók motivációját azáltal, hogy megváltoztatják az olyan tényezőket, mint a tanítási stílus, a tantervek, és az iskolai vagy osztálytermi irányelvek.”<sup>35</sup>

Egy 2010-es tanulmány a tanárok tanítással és tanulással kapcsolatos meggyőződéseit tárta fel annak érdekében, hogy keresse és megértse, ezek az elképzelések hogyan formálják a vizsgálatba bevont pedagógusok tanítási gyakorlatát. A kutatás kimutatta, hogy a támogató pedagógiai személyiség és gyakorlat pozitívan hat a tanulók osztálytermi célorientációjára (*Deemer, 2010*).

Ahogy a *lewini* tanári szereptípológiák érvényesítésekor eltérő tanulói teljesítmény mutatkozott annak megfelelően, hogy éppen mely tanári szereptípus került alkalmazásra, úgy egyes osztályvezetési stílusok esetében is más-más tanulói teljesítmény jön létre az oktatási

---

<sup>34</sup> A legfontosabb hazai eredményeket *Falus Iván és Szűcs Ida* összegzik a 2022-es megjelenésű *Didaktikában Az oktatás módszerei* c. fejezet alatt. (Falus Iván és Szűcs Ida (2022): Az oktatás módszerei. In Falus Iván és Szűcs Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

<sup>35</sup> <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000380?via%3Dihub> Letöltés: 2023. 02. 23.

folyamatban. *Djigic és Stojiljkovic (2011)* azt találta, hogy amennyiben a tanítási-tanulási folyamatba a tanulónak is van beleszólása, illetve a pedagógiai gyakorlat és osztálytermi környezet illeszkedik a tanulói igényekhez, valamint a pedagógus nem akarja teljes kontroll alatt tartani a tanórát, a diákok rendszerint jobb teljesítményt nyújtanak.

A pedagógiai gyakorlat és a szakmában eltöltött évek száma elgondolkodtató adalékként szolgálhatnak ahhoz, hogy megértsük, miben más egy pályakezdő és már egy régóta pályán lévő tanár tanítási gyakorlata, pedagógiai innovációkhoz, új módszertani megfontolásokhoz való hozzáállása. Míg a pályán eltöltött évek száma általában magában foglalja bizonyos pedagógiai meggyőződésekhez való ragaszkodás nagyobb esélyét, úgy az is megfigyelhető, hogy rendszerint egy fiatalabb tanár nagyobb kontrollt gyakorol az osztálytermi folyamatok felett, ezzel szemben a nagyobb tapasztalattal rendelkező pedagógus ezen folyamatokat lazább szálon vezeti (*Ritter és Hancock, 2007*). Ugyanakkor a nézetek explicitté tételével, megfogalmazásával, a reflektálás gyakorlatával a tanár nagyobb eséllyel képes tudatosítani az egyébként impliciten jelenlévő nézeteket, mely hozzájárul új tanulásszervezési módok, új tanítási struktúrák alkalmazásához (*Farrel és Ives, 2014*).

A tanárok tanítással összefüggő nézetei nehezen módosíthatók, azonban például a továbbképzések terepet kínálhatnak arra, hogy ezeket a szubjektív meggyőződéseket mozgósítsák. Ahhoz, hogy mindez bekövetkezzen, jól strukturált továbbképzési program szükséges, aminek alapjai az átláthatóság, a modellezhetőség, illetve az, hogy a tanárok átültethetőnek véljék a saját pedagógiai gyakorlatukra vetítve a program tartalmát. Ezen felül *Lim és munkatársai (2014)* kiemelik a tanárok együttműködésére való építést, valamint a megfelelő tanulási módszerek alkalmazását. A tanulmány egyes elemei, megfigyelései nemcsak továbbképzésekben volnának mérlegelendők, hanem a közoktatási folyamatban egyaránt. Elég, ha csupán a hatékony pedagógiai gyakorlat egyes módszertani elemeire gondolunk, például építkezés a tanulók együttműködésére, melyekkel részletesebben a dolgozat második alfejezetében foglalkoztam. Az együttműködésre való építés, a konstruktivista tanulásszemlélet, a kis osztálylétszámokban való dolgozás, a módszertani sokszínűség, az oktatási folyamat változatossága pozitívan hatnak az osztálytermi és iskolai célelézésekre (*Snider és Roehl, 2007*).

A pedagógusok olyan oktatási sémákat, gyakorlatokat fognak alkalmazni, melyeket összeegyeztethetőnek vélnek saját tanítási koncepciójukkal, személyiségükkel. Ugyanakkor több kutató állásfoglalása szerint fontos volna a reflektív pedagógiai gondolkodás kialakítása, melynek a tipikus terepe a pedagógusképzés lehetne, valamint új módszerek, új pedagógiai

elgondolások bemutatása a tanárok számára, melynek terepe a továbbképzési program, az azon való részvétel. Mivel a nézetek implicit módon vannak jelen, a reflexivitás az a képesség, amely által ezek a rejtetten jelenlévő meggyőződések explicitté alakíthatók. A nézetek sokszor nem tudatosított elemek, a pedagógusok gyakran nem is tudják, hogy miért ezt vagy miért azt az oktatási koncepciót preferálják. Ahhoz tehát, hogy a pedagógiai gyakorlatot hatékonyabbá tegyék, ezeket a feltevéseket tudatosítani szükséges. Ennek eredményeképpen pedig olyan oktatási motívumokat látnánk meg, melyek segítenék felhívni a figyelmet a magyarországi oktatási gyakorlat előnyeire és hátrányaira.

## **VI.2. Társadalmi igények, változások és a nézetrendszerek viszonya**

Az oktatáspolitikai reformok bevezetése után, a 90-es években és a 2000-es évek elején sorra jelentek meg azok a szakirodalmak, kutatási eredmények, amelyek ráirányították a figyelmet a rendszerváltás következtében megvalósuló, oktatási területen is létrejövő potenciális megújulási folyamatra, a pedagógiai gyakorlatban rejlő innovációs lehetőségekre (Karlovit, 1992; Arató, 1995 és 1996; Fűzfa 2003; Iuga-Gombos, 2005). Az 1980-as évek végén elkezdődtek a *Nemzeti alaptanterv* megírásának előkészületei. A törvényt végül 1995-ben adták közre, amely nem tantárgyakat, hanem műveltségi területeket jelölt meg. A tantárgyak rendszerét az 1999-es *Kerettanterv* szabályozta, amely évfolyamokra osztotta a tanítás menetét, az óraszámokat, a szerzőket és a műveket. (Sipos, 2006) Az 1995-ben publikált *Nemzeti alaptanterv*ben a tananyag fogalmába beletartoztak a képességfejlesztő kreatív gyakorlatok, a szövegek kiegészítésével kapcsolatos írásos feladatok, átírások, szövegszerkesztések, a szövegértő olvasás folyamatos fejlesztése, a mindennapos kommunikációs helyzetekben való eligazodás tanítása.<sup>36</sup> A rendszerváltást követően az egyik fő cél volt az irodalomtanítás változásainak elősegítése, az irodalom tantárgy szerepének, céljainak, tanítási metodikájának, illetve tananyag-elrendezésének a módosítása. Bár a témával foglalkozó szakemberek sürgették és remélték az effajta változásokat, az irodalomtanítás gyakorlatában az előbb felsoroltak sokkal lassabban csapódtak és csapódnak le.

A változások egy része külső szabályozó dokumentumokhoz kötődik (kronologikus tananyag-elrendezés, kötelező olvasmányok listája, törzsanyag stb.), amihez a tanárnak alkalmazkodnia kell. Az órán ezeknek a tartalmaknak meg kell jelenniük, így az irodalomtanítás jellege eleve szabályozott. A tanítás viszont nemcsak külső tényezők által formált, hanem a

---

<sup>36</sup> Erről bővebben ld. *A Nemzeti alaptanterv evolúciója az irodalomtanítás tükrében* című fejezetet.

pedagógus nézetrendszerétől egyaránt függ. A megújulási folyamatot ugyanis erősen befolyásolja a tanár személyisége, tanítással kapcsolatos attitűdje, az, hogy nézetrendszere milyen összefüggéseket mutat az innováció iránti hajlandóságra, milyen a viszonya a klasszikus és a kortárs olvasmányokhoz, mit tekint az irodalomtanítás céljának. Mivel a nézetek feltárásával sok minden megállapítható az irodalomtanítás jelenlegi helyzetéről, a pedagógus-nézetrendszer az egyik leggyakrabban vizsgált terület lett (de nem az irodalomtanítást illetően!). A kutatási terület elemzésével átláthatóbbá válnak a döntések mögött meghúzódó okok, motivációk, viszonyulások.

A nézetrendszer meghatározásával kapcsolatos tudományos álláspontok publikálásának kezdete a 20. század végére tehető (vö. *Pajares*, 1992; *Richardson*, 1996 és 1998). A definiálási törekvések egyik lehetséges módja a pszichológiai és filozófiai megközelítés. A *pszichológiai perspektíva* szerint a tudást és a nézetrendszert nem lehet élesen elkülöníteni egymástól. A nézetrendszer emiatt lényegében szubjektív tudásként értelmezendő: olyan elméletek, feltételezések és meggyőződések összessége, melyeket az egyén igaznak vél, anélkül, hogy az igazságértékéről külső megerősítést kapott volna. Emiatt találó az angol *belief* (hit, meggyőződés) kifejezés, ami jól tükrözi a nézetek szubjektív meggyőződésen alapuló, külső megerősítést nem igénylő voltát. A *filozófiai megközelítés* szerint a tudást és a nézetet külön kell kezelni. A tudás esetében a társadalom „rábólintása” kell ahhoz, hogy igazságértéke elfogadott legyen. A nézet ezzel szemben szubjektív jelleget ölt, egyedül az egyén belátásán múlik az igazságértéke (*Richardson*, 2003a és 2003b).

Összefoglalva, a nézetrendszer tapasztalatból származó, nehezen megváltoztatható szűrőként funkcionál. Kulcsfontosságú szerepe van a pedagógusi pályán bekövetkező döntési helyzetekben, nagyban meghatározza az attitűdöt a tanítási folyamattal kapcsolatban (vö. *Falus*, 2001 és 2002; *Bárdossy* és *Dudás*, 2011). Befolyással bír arra, hogy a pedagógus milyen módszereket preferál a tanítás során, milyen a viszonya a hagyományhoz és az újításhoz, milyen tanár- és tanulószerepet támogat tanóráin, egyszóval meghatározza az oktatás jellegét a gyakorlat szintjén. Ha a pedagógus-nézetrendszer komplexitásáról sikerülne képet kapnunk, vagyis egy-egy tantárgyat tanító pedagógusközösség nézeteit feltárnánk, úgy arról is értesülnénk, hogy milyen (például) az irodalomtanítás ma *Magyarországon*, milyen okok, válaszok állnak a jellegzetességei mögött egyéni szinten, és ez az egyéni szint hogyan épül be az oktatási kép egészébe. *Bárdossy* és *Dudás* (2011) öt kategóriát különít el a pedagógusnézetek megjelenési területeit illetően: a tanulókkal és a tanulással; a tanítással; tantárggyal; a tanítás tanulásával; az önmagukkal és a tanári szereppel kapcsolatos nézetalkotási rendszereket.

### **VI.3. Pedagógiai gyakorlat változása: pedagógusnézet és tanulásszervezés**

„A pedagógusoknak az újításhoz való viszonya egyrészt a szakma inherens természete, a tanári tevékenység belső logikája mentén fogható meg. Ezek szerint a pedagógiai munka a kognitív tudástartalmak, képességek és szociális szerepek folyamatos tanulásával és szelektív átadásával megy végbe.” (Reisz, 2000: 5) Másrészt a pedagógusi hivatás történetileg is kötött, fejlődési ívét meghatározza a mindenkori társadalmi, gazdasági elvárás is (Reisz, 2000). Ez az elváráshorizont nem tud éles és gyors paradigmaváltást produkálni, ugyanis a változásra való reflektálás, majd a reflektálási folyamatnak az oktatásban történő részleges vagy teljes megjelenése rendszerint hosszabb intervallumot ölel fel. A globalizáció eredményeképpen létrejövő tudás- és információáramlás, a világ felgyorsulása, technológiai megújulása a társadalomban jóval korábban megmutatkozik. Ideális helyzetben az oktatási rendszer ezekre a változásokra gyorsan reagálna, azonban ez az elvárás nem teljesíthető a pedagógiai gyakorlat történeti jellege miatt, ahol a pedagógiai tradíció nagy szerepet kap. Másrészt nehéz konszenzusra jutni, hogy valójában mi is az irodalomtanítás funkciója a 21. században. Néhányan úgy vélik, hogy a legfontosabb az irodalomban is létrejövő történeti és kulturális egység átadása, mások szerint a kompetenciafejlesztés, megint mások azt mondják, az irodalomtanítás legfőbb célja a tanulókra való ráhatás – vagy személyiségfejlesztés – irodalmi műveken vagy élményen alapuló tanulásszervezési módokon keresztül.

Ha például egy pedagógus új módszertani elemeket visz be a tanóráira, azonban a tanári kar többi tagja hagyományos tanítási elvek mentén halad, a megújulási folyamat problémássá válhat mind a tanár, mind a tanulók perspektívájából. Mindenféle tanítási folyamatnak megvannak ugyanis a jellegzetességei: az adott tanulásszervezési mód során a tanuló és tanár, tanuló és tanuló milyen minőségű és mennyiségű interakciót létesítenek egymással, ezek milyen gyakorisággal fordulnak elő, milyen szereppel rendelkeznek a két fél az oktatási folyamatban, általában milyen feladatokat oszt ki a pedagógus, mindeközben pedig milyen tanulásszervezési módokat használ stb. Hagyományos frontális tanulásszervezés esetén például az interakciók száma jellemzően elenyésző az aktivitásra épülő modellekhez képest, főleg új tananyag bevezetésekor, amikor az órát a tanári előadás, magyarázat dominálja. A pedagógus ilyenkor általában kérdésekkel szeretne meggyőződni az előzetes tudás, valamint tudáskeret minőségéről, vagy arról, hogy a tanulók egyáltalán odafigyelnek-e. A párbeszéd létrejöttékor a tanár mellett egyetlen másik fél, a válaszoló aktivizálódik, az osztály többi része passzívan van jelen. Ez azt is jelenti, hogy a figyelem- és tudásellenőrzés nem tud minden tanulóra kiterjedni,

vagyis a tanár nem kap átfogó képet a csoport egészéről. Tegyük fel, hogy az osztály éppen *Franz Kafka Az átváltozás* című művét veszi. A mű rengeteg lehetőséget rejt magában viszonyrendszere, története, abszurditása által. A magyartanár ezért eldönti, arra fog-e törekedni, hogy minél nagyobb mértékben bevonja a tanulókat a feldolgozási folyamatba. Ennek érdekében drámajátékokat, kreatív írásos gyakorlatokat alkalmaz tanóráján (például címmeditáció, szerepháló, szoborcsoport, történetírás, forró szék). A másik tanár ezzel szemben, bár ismeri ezeket a módszereket, mégsem meri őket kipróbálni, mert fél attól, hogy nem tudja kezelni a tanulók megnövekedett aktivitásszintjét, túl nagy zajjal fog járni a folyamat, esetleg az osztály nem fogja élvezni a drámajátékokat, ezért inkább a hagyományos, (az általa) megszokott tanítási mód mellett marad. A tanórát a tanári előadás és a párbeszédalapú műfeldolgozás uralja. Jól láthatók a két megvalósítás közötti különbségek tanár- és tanulószerepek, módszertani sokszínűség, interakciók tekintetében. Az első a tanulók bevonására törekszik, jellege élményszerű, a tanár irányítószerepe háttérbe szorul, facilitátora az órának, az óra középpontjában a befogadó áll. A második tanóra a szövegre helyezi a hangsúlyt, célja a szövegben való elmélyülés, a szövegvilág jelentésrétegeinek a feltárása párbeszéd formában a tanár irányításával. Mindkét órátípusban fellelhetők tipikusan irodalomórán megjelenő óraalakítási struktúrák, metodikai megfontolások, ugyanígy mindkettő ellátja az irodalomtanítás különféle célrendszeit. A tanórák jellege viszont különböző, az eltérések mögött pedagógiai megfontolások húzódnak meg.

Mindenféle tanulásszervezési mód tanár- és tanulószerepeket foglal magába, melyek normatív jelleget öltenek. A normativitás megjelenhet mint deklarált szabályrendszer, mely előírja a megfelelő szerepben való megfelelő viselkedést, ugyanakkor szubjektív elvárásrendszer is lehet, amelyben az egyén, illetve környezete implicit módon megfogalmazza, számára mit is jelent egy adott szerep, mit vár el attól és az azt betöltő személytől (*Gordon Győri, 2006b*).

Éppen emiatt, ha az oktató innovációt alkalmaz, és eltér a megszokott gyakorlattól, saját maga és a tanuló számára egyaránt kihívást jelenthet az új oktatási szituáció. Az átállási idő hosszúsága miatt fennáll annak az esélye, hogy a pedagógusok visszatérnek a megszokotthoz, ugyanis ezen idő – a kipróbálás időszaka – alatt több negatív tapasztalat érheti őket. Fennáll annak a veszélye is, hogy a tanulók nem eléggé motiváltak vagy félénkek a drámapedagógiából vett tanórai szituációs gyakorlatok kapcsán, nem szeretnek szerepelni, a csoportmechanizmusokat a pedagógus nem tudja megfelelő mederben tartani, az új módszertani eszköztár kidolgozása idő- és energiaigényes stb.

# Empirikus kutatás

## VII. Mintavétel, kutatási problémák, hipotézisek

Az empirikus kutatás célja a pedagógusnézetek feltárása, a tanulók olvasási szokásainak és irodalom tantárggyal kapcsolatos vélekedéseinek feltérképezése volt, illetve annak a vizsgálata, hogy az egyes pedagógusok nézetrendszerének jelenléte az osztálytermi gyakorlatban a tanulók részéről milyen attitűdöket és vélekedéseket mozgósít. A pedagógusnézet-kutatással igyekeztem felmérni, hogy napjainkban mi jellemző az irodalomtanítás módszertani kultúrájára, mit tekintenek az irodalomtanárok az irodalomtanítás céljának, hogyan vélekednek a tanulók olvasási tevékenységeiről. A tanulók oldaláról az olvasási szokásokat, a tantárggyal kapcsolatos vélekedéseket tártam fel kérdőíves módszerrel. Végül pedig kiválasztottam három irodalomtanárt és az általuk tanított osztályokat, hogy az egyes nézetek hatását a tanulók olvasástevékenységre és tantárggyal kapcsolatos vélekedéseire vonatkoztassam.

Az *elméleti trianguláció* megvalósulásának érdekében a dolgozat előző, elméleti fejezeteiben viszonylag hosszabb teoretikus részben összegeztem azokat a tényezőket, amelyek megalapozzák a nézetek merevségét, illetve azokat, amelyek a nézetek megújulását szorgalmazzák. A dolgozat második szakaszában az empirikus kutatás különböző fázisait, majd ennek megfelelően eredményeit ismertetem. Tizenegy irodalomtanár bevonásával vizsgáltam, hogy a tanítással kapcsolatos elképzeléseik, módszereik milyen jellegűek, mit tekintenek az irodalomtanítás céljának, milyen attitűdöket mutatnak a tanítás kapcsán. Egyik fő célom a nézetekkel kapcsolatos kategorizációs lehetőség megragadása volt, ezért a nézeteket irodalomtanítási modellekbe, illetve megközelítésmódokba soroltam. A modellek és megközelítésmódok egyúttal leírják az irodalomtanítás lehetséges szakaszait is (pl. ismeretátadó, értékteremtő; műelemző; játék- és élményalapú). A kategóriákba történő besorolás segítségével a jellegzetességeket rendszerbe foglaltam. Olyan tendenciák, csomópontok feltárására törekedtem, melyek szignifikánsan jelen vannak a vizsgált irodalomtanárok nézeteiben.

Az empirikus vizsgálatot négy nagyobb egységre bontottam, minden egységet részletesen elemeztem a dolgozat további fejezeteiben annak érdekében, hogy a lehető legkomplexebb képet kapjam a vizsgált területet illetően. A dolgozatban ennek megfelelően a következő eredményeket fogom ismertetni:

1. Pedagógusnézetek irodalomtanítási modelljei, megközelítésmódjai kognitív térképek alapján
2. Pedagógusok irodalomtanítással összefüggő nézetei az interjúk alapján
3. Középiskolások olvasási szokásainak felmérése és középiskolai tanulók véleménye az irodalom tantárgy egyes területeiről
4. Az irodalom tantárggyal kapcsolatos tanulói vélekedések, illetve olvasási szokások pedagógusnézetekkel mutatott összefüggései

Az empirikus kutatást 2021-ben kezdtem el. A mintavételt Heves vármegye középiskolaiban végeztem hólabda technikával, összesen 11 pedagógus és 388 tanuló bevonásával.

A mintavételi eljárást két nagyobb részre bontottam, az első fázisában kvalitatív módszertant alkalmaztam: strukturálatlan fogalomtérképet és félig strukturált interjút. A szakasz fő célja a pedagógusnézetek feltérképezése volt. Ebben a fázisban főként az irodalomtanítás során alkalmazott módszerekre voltam kíváncsi, az irodalomtanítással kapcsolatos attitűdre, valamint arra, hogy a pedagógusok mit tekintenek az irodalomtanítás céljának. A második szakaszban viszont a tanulási-tanítási folyamat további résztvevőinek, a tanulóknak az irodalom tantárggyal és olvasással kapcsolatos attitűdjeit mértem fel kvantitatív, kérdőíves módszerrel. A két kutatási szakasz között (pedagógusnézetek feltárása, tanulói kérdőívek kitöltése) nem telt el sok idő, amit azért is tartottam lényegesnek, mert így az osztályok és az őket tanító pedagógus viszonyában bekövetkező hatásgyakorlásai mechanizmusok azonnal tetten érhetők, a pedagógusnézet-kutatás eredményei teljesebben hozhatók összefüggésbe az aktuális tanulói vélekedésekkel, olvasási szokásokkal. A kutatás következő fázisa a kérdőívek és a pedagógusnézetek összefüggéseinek vizsgálata volt: a tanulói kérdőíveket összevettem a pedagógusokkal készített fogalomtérképekkel és interjúkkal. A *Creswell*-féle konvergens párhuzamos tervezés modellje alapján a kvalitatív és a kvantitatív adatgyűjtés párhuzamosan zajlott, az adatokat külön-külön elemeztem. Az egyik lényegi cél az egymással jól összehasonlítható adathalmaz létrehozása volt (*Sántha*, 2015).

## **VII.1. A kutatási problémák**

P<sub>1</sub> Mit tekintenek az irodalomtanárok az irodalomtanítás céljának?

P<sub>2</sub> A pedagógusnézetek alapján milyen tényezők határozzák meg az irodalomtanítás módszertanának alakulását?



P<sub>3</sub> Mutatható-e ki összefüggés az irodalom tantárgy kedveltségi szintje és az olvasás szeretete között?

P<sub>4</sub> Pozitívabb tanulói attitűdöt eredményez-e a tantárggyal kapcsolatban, ha a pedagógusok a tevékenységközpontú irodalomoktatást preferálják?

## VII.2. A kutatás hipotézisei

H<sub>1</sub> Az irodalomórai célrendszer hármas síkon mozog: a műveltségkialakítás, műelemzési jártasság növelése, személyiségfejlesztés.

H<sub>2</sub> A pedagógusnézetek alapján a módszertan alakulására nagy hatást gyakorolnak a pedagógiai munka külső és belső tényezői, a módszertani kultúrában imitatív, analitikus és generatív elemek is felfedezhetők.

H<sub>3</sub> Az irodalomóra szeretete és az olvasás kedveltségi szintje között összefüggés mutatható ki.

H<sub>4</sub> A tevékenységközpontú irodalomoktatás nagyobb eséllyel eredményez pozitív tanulói attitűdöt a tantárggyal kapcsolatban.

## VII.3. Triangulációtípológiák, megbízhatóság

A kutatás a triangulációtípológiák közül az elméleti triangulációra, a személyi triangulációra és a módszerek triangulációjára fókuszált. A mintavételi eljárást megelőzően a témához kapcsolódó hazai és külföldi szakirodalmak áttekintésére törekedtem, egyrészt azért, hogy létrehozassak egy jól megalapozott teoretikus vázát a kutatás elméleti részéhez, másrészt az elméleti keret kiváló alapot adott a kutatómódszertani eszközök kiválasztásához és strukturálásához. A *Denzin*-féle klasszikus módszertani triangulációtípológiák közül a módszerek közötti trianguláció, *Morse* sémái közül a kval + kvant jelrendszer érvényesült (*Sántha*, 2015).

A kutatás kvalitatív szakaszának megbízhatósága érdekében a dokumentumok kódolását kétszer végeztem el (intrakódolás). Ugyanazon kódolási szisztéma alapján újrakódoltam a dokumentumot, majd összehasonlítottam a korábbi eredményeket az újonnan kapott eredményekkel (*Sántha*, 2015).

A megbízhatóság érdekében továbbá *Dafinoiu* és *Lungu* képlete alapján megbízhatósági mutatót ( $k_m$ ) számoltam. (*Sántha*, 2012) A megbízhatósági mutató értéke a fogalomtérképek esetében 0,96, az interjúk esetében pedig 0,95 volt.

A kérdőíves felmérés kapcsán szintén megbízhatósági mutatót számoltam a Likert-típusú állításokra, melynek értéke: 0,817 (*Cronbach-alfa*).

## VIII. A fogalomtérképek kódolása

A kutatás első szakaszában arra kértem a pedagógusokat, hogy készítsenek kognitív térképet, melynek központi fogalma az irodalomtanítás, és ehhez társítsanak bármilyen asszociációt, fogalmat, ami eszükbe jut. A fogalmakat Maxqda<sup>2022</sup> szoftverrel elemeztem, a tíz fogalomtérképen négylépcsős kódolási metodikát alkalmaztam. Az elsőlépcsős eljárás célja a kategorizációs rendszer létrehozása, vagyis a premodern (imitatív), modern (analitikus) és a posztmodern (generatív) modellekbe való besorolás volt. A másodiklépcsős eljárás során a tanításhoz fűződő attitűdöket elemeztem. A következő szakaszban az irodalomtanítás céljait, az utolsóban pedig azokat a módszertani elemeket kódoltam, melyeket a pedagógusok kiemelték a fogalomtérképek készítése közben. A kódolás induktív logika mentén valósult meg, előre elkészítettem a kódlistát, amelybe besoroltam a kognitív térképek fogalmait.

Jelen fejezetben a fogalomtérképek összesített elemzését ismertetem, azonban ahhoz, hogy ténylegesen összevegyem a tanulói attitűdöket az osztályt tanító pedagógus nézetrendszerével, a félig strukturált interjút is be fogom építeni az elemzési folyamatba.

A következőkben tehát a fogalomtérképek elemzésére fogok törekedni úgy, hogy a dolgozat elméleti keretében már megjelenő irodalomtanítási modelleket összevetem a pedagógusnézetekkel, és megvizsgálom, hogy mely modellek érvényesülnek leginkább a fogalomtérképek összesítésének eredményeképp.

### VIII.1. Az irodalomtanítás modelljei a fogalomtérképek alapján

#### VIII.1.1. Premodern irodalomtanítási modell, imitatív megközelítés

E kategória alá 27 fogalmat rendeltem, ilyen például az *irodalmi kánon*, *memoriter*, *műveltség*, *művelődés*, *kultúra*, *szerező*, *életrajz*, *életmű*, *történelem*, *értékrend*, *tudás*. A mintavételben résztvevő irodalomtanárok közül három fogalomtérképben markánsabban megjelentek az első irodalomtanítási modellhez kapcsolható elemek, de hét irodalomtanár említett legalább két olyan fogalmat, ami ehhez a modellhez társítható. Az irodalomóra értékteremtő volta hangsúlyossá válik akkor, amennyiben az a premodern irodalomtanítási modell és az imitatív megközelítés alá rendelődik. Az értékteremtés gyakran a tradíció ápolásában, valamint továbbadásában (áthagyományozódás) mutatkozik meg, vagyis az irodalmi művek bemutatása, egy-egy század irodalmi kincseinek körbejárása értékképző funkcióval jár, a törzsanyagban

lévő művek az értékek reprezentásai. Az értékteremtés másik motívuma jellemzően az irodalmi alkotásokban lévő értékek tanórai felmutatása, olvasás által pedig ezen értékekkel való befogadó szembesülés, tapasztalás. Az értékszembesülés gyakran morális alapú, ezért nevelői funkcióval van felruházva, így például a hazafias személyiség kialakulását segítheti az irodalom, illetve az irodalomóra.

A pedagógusnézetek rendszerében még mindig erősen jelen van az irodalomtanítás tudásátadó jellege, amely az általános humán műveltség elsajátítását célként kezeli irodalomórán. E célkitűzés meg is jelenik a pedagógusok gondolkodásában: öt irodalomtanár kognitív térképén megjelenik a *műveltség, művelődés* fogalma. Érettségin a műveltségi tartalmakból megszerzett tudásról is számot kell adniuk a tanulóknak. Mindkét elvárás támogatja és fokozza ennek az irodalomtanítási modellnek a potenciális térnyerését a tanórákon. Nem is beszélve arról, hogy az érettségi a pedagógusok eredményességi mutatója is, így azt szeretnék, ha a tanulók jól teljesítenének például az irodalmi feladatlap kitöltése közben.

Láthatjuk, hogy a felsorolt fogalmak reflektálnak más tantárgyakra is, az irodalom helyenként még mindig erős tantárgyi koncentrációt mutat más tárgyakkal szemben, főleg a történelemmel, amelyet valamennyi irodalomtanár perspektívába emel, miközben egy szerző életrajzát, életművét tanítja. A tantárgyi koncentráció fontosságát négy pedagógus emelte ki a fogalomtérképén. Egy-két pedagógus nem szó szerint utalt a tantárgyi koncentrációra, volt, aki például azt írta a fogalomtérképbe, hogy *hatás más tárgyra*.

### **VIII.1.2. Modern irodalomtanítási modell, analitikus megközelítés**

Az analitikus megközelítésmóddhoz 18 fogalmat rendeltem, mint például az *elmélyülés, emóciók, műelemzés, beszélgetés, élmény, szöveg*. Meglepve tapasztaltam, hogy az eredményeket összesítve e kategória alá tudtam legkevesebb fogalmat besorolni, holott minden bizonnyal erősen megjelenik az irodalomtanítás ezen aspektusa a tanórákon. Voltak azonban olyan asszociációk, amelyek egyértelműen a műelemzési stratégiákat átadó vagy gyakorló órákhoz kapcsolódnak, mint például a szövegben való *elmélyülés*, vagy konkrétan a *műelemzés* fogalma. A modern irodalomtanítási modellhez, illetve az analitikus megközelítéshez négy kognitív térkép kapcsolódik.

A modern irodalomtanítási modellt képviselő irodalomóra középpontjában maga a műértelmezés áll. Az irodalomóra szerepviszonyait tekintve a hangsúly a szövegre helyeződik.

A célkitűzés kettős irányultságú: ennek a típusú irodalomórának elsődleges célja a hermeneutikai szituáció létrehozása, mely során az irodalomtanár és a tanulók közösen dolgozzák fel az értelmezési hálóba került művet, vagyis a szöveget értelmezésekkel látják el, jelentésrétegeket képeznek; mindeközben a tanulók gyakorolják és megismerik a műértelmezési stratégiákat, vagyis jártasságot szereznek a hermeneutikai szituáció különböző eljárás módjaiban. Szerencsés esetben a tanórán nem létezik egy, a pedagógus által érvényesnek és igaznak tartott abszolút értelmezés. Ennek felmérése a fogalomtérképes vizsgálat nem adott lehetőséget, a pedagógusok nem kapcsolnak a műértelmezés fogalmához olyan asszociációkat, melyek az értelmezések sokszínűségére térnek ki. Mindenesetre az irodalomtanárok közül négyen felírtak olyan fogalmakat a térképekre, mint például *beszélgetések*, *párbeszéd*, *irányított kérdések*, amelyek alapján arra következtettek, hogy az irodalomtanárok fontosnak tartják az eszmecserék létrejöttét az irodalomóra kontextusában.

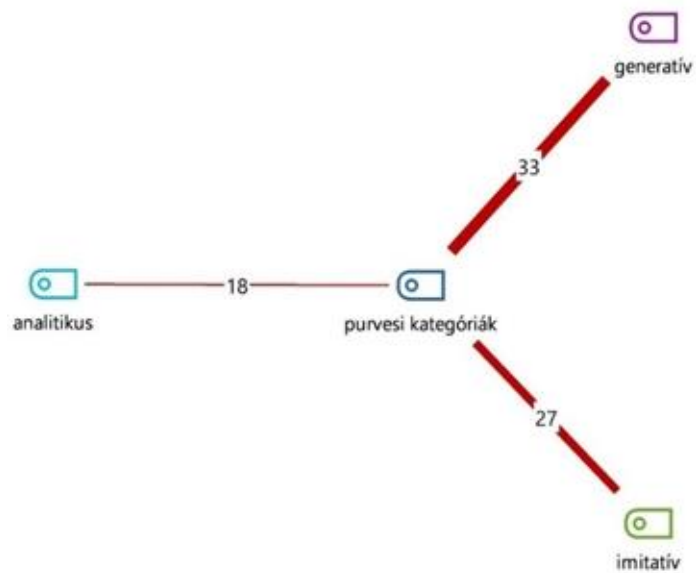
Bár a fogalomtérképekben nem, vagy csak ritkán találni olyan fogalmakat, melyek az irodalomelméleti ismeretek irodalomórai tárgyalására, megismertetésére vonatkoznának, az analitikus megközelítés és a modern irodalomtudományi modell célkitűzésének tekintti, hogy a tanulókat felruházza azzal az irodalomelméleti lexikonnal, mellyel a műértelmezési folyamat teljessé tud válni (pl. műfajelméleti fogalmak).

### **VIII.1.3. Posztmodern irodalomtanítási modell, generatív megközelítés**

33 fogalommal ez lett a legkiemelkedőbb jelenlévő modell a hármas megoszlásban. A posztmodern-generatív megközelítésmód fogalmai például: *élmény*, *élményszerűség*, *ponyva*, *szórakoztató irodalom*, *önismeret*, *játék*.

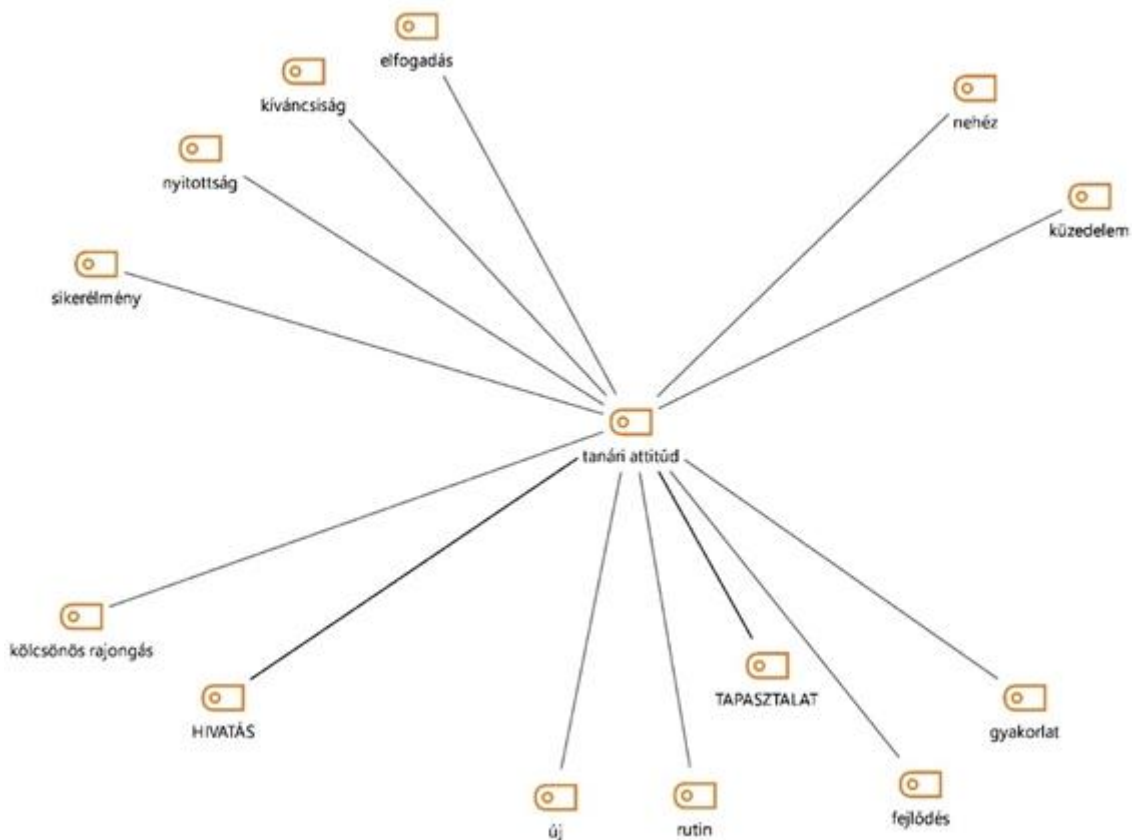
Az *élmény* az egyik leggyakrabban felírt fogalom volt a kognitív térképek eredményét összesítve, olyan fogalmak mellett, mint az *irodalom* vagy a *kötelező olvasmányok*. Tíz fogalomtérképből haton szerepelt, és ebből négy alkalommal az irodalomórai élményszerzésre vonatkozott az asszociáció, a maradék két esetben pedig az olvasás közben létrejövő élményre gondolt a pedagógus. A pedagógusok az „élmény”, „élményszerűség” fogalmát összekapcsolták drámajátékokkal vagy a kooperatív technikák alkalmazásával, vagyis valójában az irodalomórai élményszerzés egyik lehetséges eszközeként tekintik a konstruktív, szocio-konstruktív megközelítésmód szerint is fontosnak vélt újfajta módszerek alkalmazását, melynek eredményeképpen aktívabb jelleget ölt a tudás- és élménykonstruálódási folyamat irodalomórán. A modern irodalomtanítási modell szerint is lényeges az élményfelfedezés

irodalmi művel való találkozáskor, de ott az élményszerzés elsődleges forrása a szöveg maga, és a szövegben feltárható jelentésvilágok meglátása, megláttatása gyakorol hatást a befogadóra.



2. ábra: Az imitatív, az analitikus és a generatív elemek megoszlása a fogalomtérképeken

## VIII.2. Tanári attitűdök az irodalomtanításban



3. ábra: Tanári attitűdök

A harmadik ábrán láthatók az irodalomtanítás összefüggésében megjelenő tanári attitűdök: négy irodalomtanár kognitív térképén találtam erre vonatkozó asszociációkat. Tíz fogalomtérképből volt olyanra is példa, hogy a tanárok egyáltalán nem tértek ki asszociációs folyamataikban arra, hogy a tanítással kapcsolatban milyen viszonyulásaik vannak, voltak azonban olyan pedagógusok is (négy fő), akik egyértelműen kifejezték álláspontjukat a tanításról, illetve a pedagógusi mesterségről.

Az egyik fogalomtérképnél például egyértelműen megjelent az, hogy a pedagógus reflektív a saját tanítási gyakorlatával kapcsolatban, és tisztában van azzal, hogy a tapasztalat egyszerre alakít ki egy komfortos tevékenységshálót, amelyben a tanár kellemesen érzi magát, és egyszerre alakít ki egy olyan rutinszerű folyamatot, ami meggátolja a negatív, avított módszerek észrevételét, majd kicserélését.

Egy másik fogalomtérképeknél olyan elemek fedezhetők fel, amelyek pozitív tanítási attitűdöt sugallanak, mint például a *tanári nyitottság*, *kíváncsiság*, másutt *elfogadást* írtak fel az irodalomtanárok.

Két fogalomtérképnél viszont előfordultak olyan elemek, melyek a szakma és a tanítás nehézségeire hívták fel a figyelmet. Például az egyik fogalomtérkép a tanulói olvasási attitűdre is kitért, amit az *időigényes*  $\leftrightarrow$  *türelmetlenség* kapcsolattal jelzett a pedagógus.

### VIII.3. Az irodalomtanítás céljai

Az adatelemzés ezen részében az irodalomtanítás céljait térképeztem fel, melynek rendszerét a 3. ábrán szemléltetem. Látható, hogy a célokat öt nagyobb kategóriába oszthatjuk: a képességfejlesztés; az életre való nevelés; az érzelmi intelligencia fejlesztése és az érzékenyítés; az önismeret fejlesztése; a tehetségfejlesztés. A legszignifikánsabban megjelenő cél az érzelmi intelligencia fejlesztése (öt fogalomtérképen szerepel) és a képességfejlesztés (hét fogalomtérképen szerepel).

Az érzelmi intelligencia, illetve az érzékenyítés során egyrészt az irodalmi művek EQ-fejlesztő funkciója kerül előtérbe a szövegvilágba történő behelyezkedés, átélés által, vagyis amikor a tanuló azonosul egy-egy szereplővel, emberi sorsokkal találkozik irodalmi alkotásokon keresztül, olvasás közben részvétet, empátiát érez. Másrészt az irodalomórák egyik sarkalatos pontjaként képződik meg a művekről folytatott párbeszéd, amelynek egyik funkciója az érzelmekről való beszélgetés, érzelmi reakciók kiváltása a tanulókból, vagy a szociális érzékenyítés, társadalmi problémákról való eszmecsere, gondolatváltás.

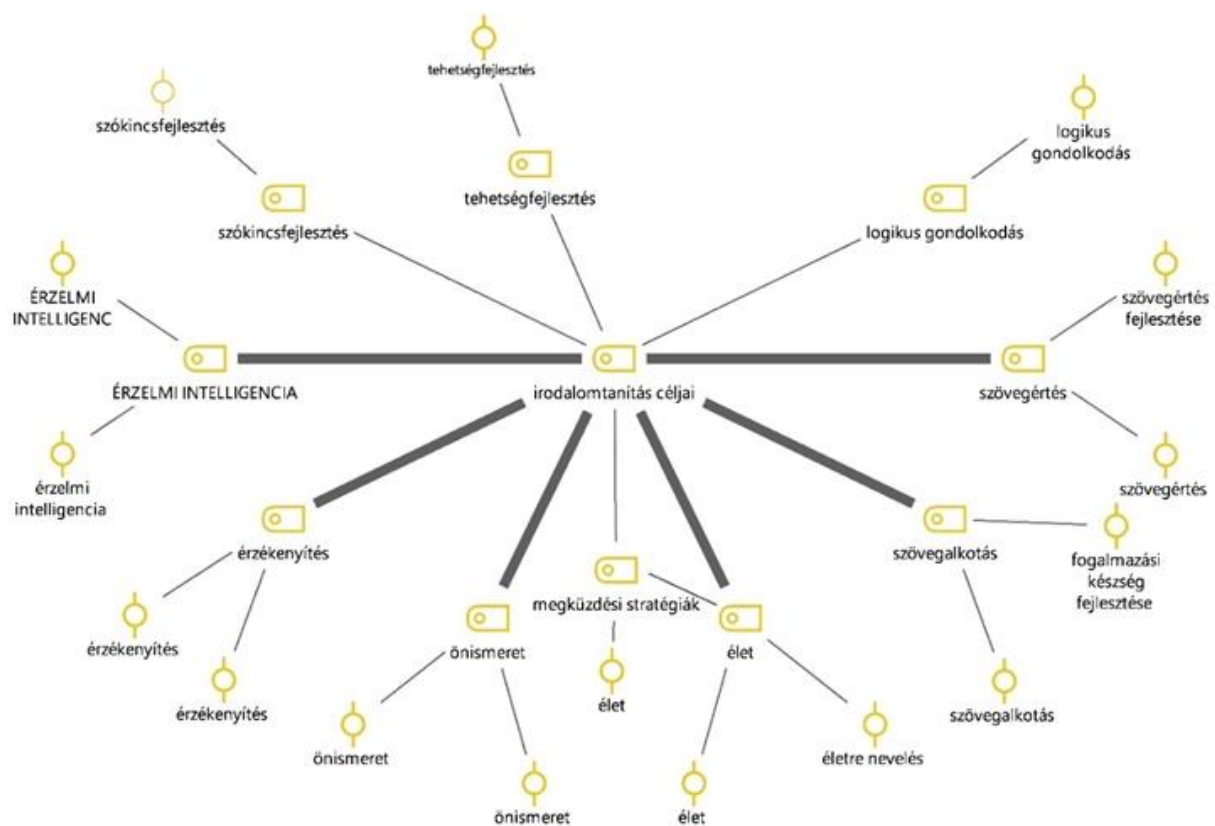
A fogalomtérképeken továbbá három esetben megjelentek az olyan asszociációtársítások, melyek az *életre nevelést*, az *életet* hangsúlyozzák, két esetben a *megküzdési stratégia* fogalmát is felírták a pedagógusok. Eszerint az irodalom egyrészt mintaként szolgál, az olvasó hasonló sorsokkal, élethelyzetekkel találkozhat miközben irodalmat olvas, ez a fajta egyezés modellálhatja a nehéz helyzetből való kijutás útját, ami ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy az életben fellépő problémák vagy pozitív élmények, élethelyzetek sematikus, ismétlődő jelleget öltenek az irodalom anyagában is, viszont éppen az állandóság miatt tudnak az olvasmányok megküzdési stratégiákat kínálni.

Az életre nevelés egy másik megközelítésben akkor valósul meg, ha a tanulóknak olyan tudást, kompetenciarendszert fejlesztünk ki, amelyeknek köszönhetően az életben és a társadalomban jól tudnak funkcionálni. Ebben az esetben az irodalomtanítás pragmatikus



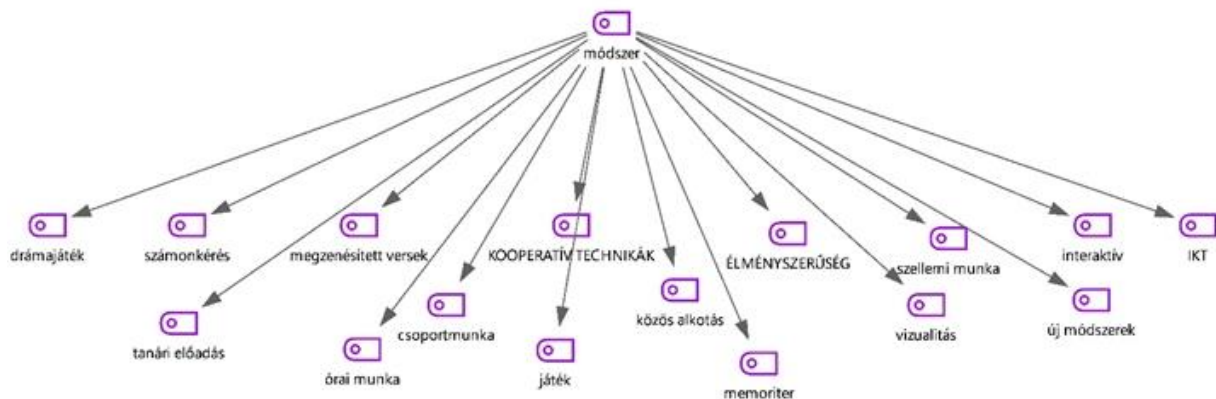
jelleget vesz fel és a gyakorlati, a hétköznapokban opcionálisan előhívható tudást jutalmazza és fejleszti.

Ehhez kapcsolható az alább látható célrendszer következő fejlesztési területe, a képességfejlesztés. Az ábrából jól kivehető, hogy mennyire szerteágazó képet mutat ez a terület. Beletartozik a szövegértési, szövegalkotási készség, ezektől pedig nem függetleníthető a szókincsfejlesztés és a logikus gondolkodás. A kompetenciák közül a pedagógusok leggyakrabban a szövegértési kompetenciát írták föl (hét irodalomtanár). Ennek az egyik oka lehet a nemzetközi és országos szintű kompetenciamérések negatív eredménye, amely nagy visszhangot kapott az utóbbi években a médiában, konferenciákon, pedagógiai fórumokon.



4.ábra: Az irodalomtanítás céljai

## VIII.4. Az irodalomtanítás módszerei



5. ábra: Az irodalomtanítás módszerei

Az elemzés utolsó fázisában a tanítási módszereket, és az azokhoz közvetlenül kapcsolódó fogalmakat emeltem ki: egyes fogalmak nagyobb előfordulási arányban voltak jelen. A *játék* fogalmát hatszor írták fel az irodalomtanárok térképeikre, a tanári előadást négyszer, más asszociációk ritkábban (*memoriter*, *közös alkotás*, *interaktív*), vagy pedig csak egyszer (*vizualitás*, *megzenésített versek*) kerültek említésre. Az irodalomtanítás metodikája alapvetően rendkívül sokszínű, ez a sokszínűség megmutatkozik az egymástól függetlenül dolgozó pedagógusok fogalomtérképein. Az irodalomtanítás modelljei és megközelítésmódjai azonban jól összekapcsolhatók a módszertani eljárásokkal, vagyis azok a tanárok, akik legalább a modern, de leginkább a posztmodern irodalomtanítási modell narratívájába sorolhatók, gyakrabban használtak olyan fogalmakat, melyek innovatívak, élményalapúak.

## VIII.5. Az eredmények összegzése

Az elemzés után láthatjuk, hogy a pedagógusok által készített fogalomtérképek fogalmai az imitatív (27 fogalom) és a generatív (33 fogalom) megközelítésmódot erősítik, amelyek lényegében az irodalomtanítás kezdőpontjaként és jelenlegi végpontjaként értelmezhetők. A két modell teljesen máshogy közelít az oktatási szituációkhoz, tartalmakhoz és tanárszerepekhez, ezért meglepő, hogy a két ellentétes pólust erősítő fogalmak a legkiemelkedőbbek a pedagógusok gondolkodásában. Ugyanakkor a kognitív térképek kirajzolnak bizonyos tendenciákat az irodalomtanításról: az elemzett kategóriák között általában összefüggés mutatható ki, vagyis azok a tanárok, akik módszertanukban újítók, azok az irodalomtanítás

kizárólagos tudásátadó voltától eltekintenek és (például) az érzelmi intelligencia fejlesztésére helyezik a hangsúlyt.

A fogalomtérképekre olyan elemek is felkerültek, melyek a szakmával szembeni attitűdökre engednek következtetni. Két kognitív térkép negatív beállítódást tükröz a pedagógusi munkával összefüggően, egy pedig a hivatással szembeni pozitív attitűdre enged következtetni. Az irodalomtanár szakmával szembeni viszonyulására hatást gyakorolnak egyéni vagy iskolai szinten értelmezhető jellegzetességek, mint például az adott pedagógus terheltségi szintje, az osztály vagy intézmény tanulójának tanulás iránti motivációja, ami befolyással bírhat a pedagógus szakmával szembeni beállítódására.

A pedagógusok nézetei alapján az irodalomtanítás elsődleges céljai közé tartozik a képességfejlesztés és az érzelmi intelligencia fejlesztése. Különösen nagy jelentőséget tulajdonítanak a szövegértési képességnek, de a kognitív térképeken a szövegalkotási kompetencia és a logikus gondolkodás fejlesztése is megjelent.

Az irodalomtanítás módszertana a fogalomtérképek alapján rendkívül kevertnek mondható: voltak olyan térképek, ahova a pedagógusok a premodern modell alá tartozó fogalmakat írták fel, viszont nagy számban jelentek meg olyan asszociációk, amelyek a tanítási-tanulási folyamat élményszerűségére vonatkoztak. Azok a pedagógusok, akiknek a kognitív térképei összességében a modern vagy posztmodern modell felé közelítenek, módszertani szempontból olyan fogalmakat írtak fel a térképeikre, amelyek az aktív tanulás felé közelítenek (pl. kooperatív technikák, drámajátékok).

A fogalomtérképek által sikerült betekintést nyerni a pedagógusok irodalomtanításhoz kapcsolódó nézeteibe. A fogalomtérképek összesített elemzését azért tartottam fontosnak elvégezni, hogy komplex képet kapjak az ott megmutatkozó eredményekről. A pedagógusnézetek vizsgálatát pedagógusinterjúkkal egészítem ki annak érdekében, hogy még átfogóbban lássam az adott pedagógus nézetrendszerét.

## **IX. Az interjúk elemzése**

Az interjú kérdéseinél összesen négy kategóriát körvonalaztam, melyek segítik csoportosítani a pedagógusok nézeteit az irodalomtanítás jellegéről. E kategóriák a következők:

- 1) módszertani megfontolások (szervezési stratégiák, oktatási módszerek, IKT-használat)
- 2) műértelmezési stratégiák, műértelmezés célja
- 3) az irodalomtanítás pedagógus által fontosnak tartott célkitűzései
- 4) a tanulók olvasási szokásairól alkotott tapasztalatok, vélemények

A kategóriák azontúl, hogy lehetőséget adtak arra, hogy az irodalomtanítással kapcsolatos főbb, lényegi területeket megragadhassam a pedagógusnézetek kapcsán, az elemzés irányvonalait is kijelölik. A dolgozat jelen fejezetében tehát a fentebb említett kategóriák az interjúelemzés sablonjait is képzik, melyeken végighaladok az elemzés során.

Az interjúk 2021-ben kerültek felvételre, a beszélgetéseket hangrögzítőn rögzítettem, majd a hangfelvétel alapján elkészítettem ezek írott változatait is. A felvétel elindítása alatt az interjúalanyokat minden esetben megkérdeztem, hogy beleegyeznek-e a beszélgetés rögzítésébe. Az írott változat lehetőséget adott arra, hogy a szöveges verziókon különböző vizsgálatokat futtassak, az adatokat végül a Maxquda<sup>2022</sup> és QualCoder szoftverrel elemeztem.

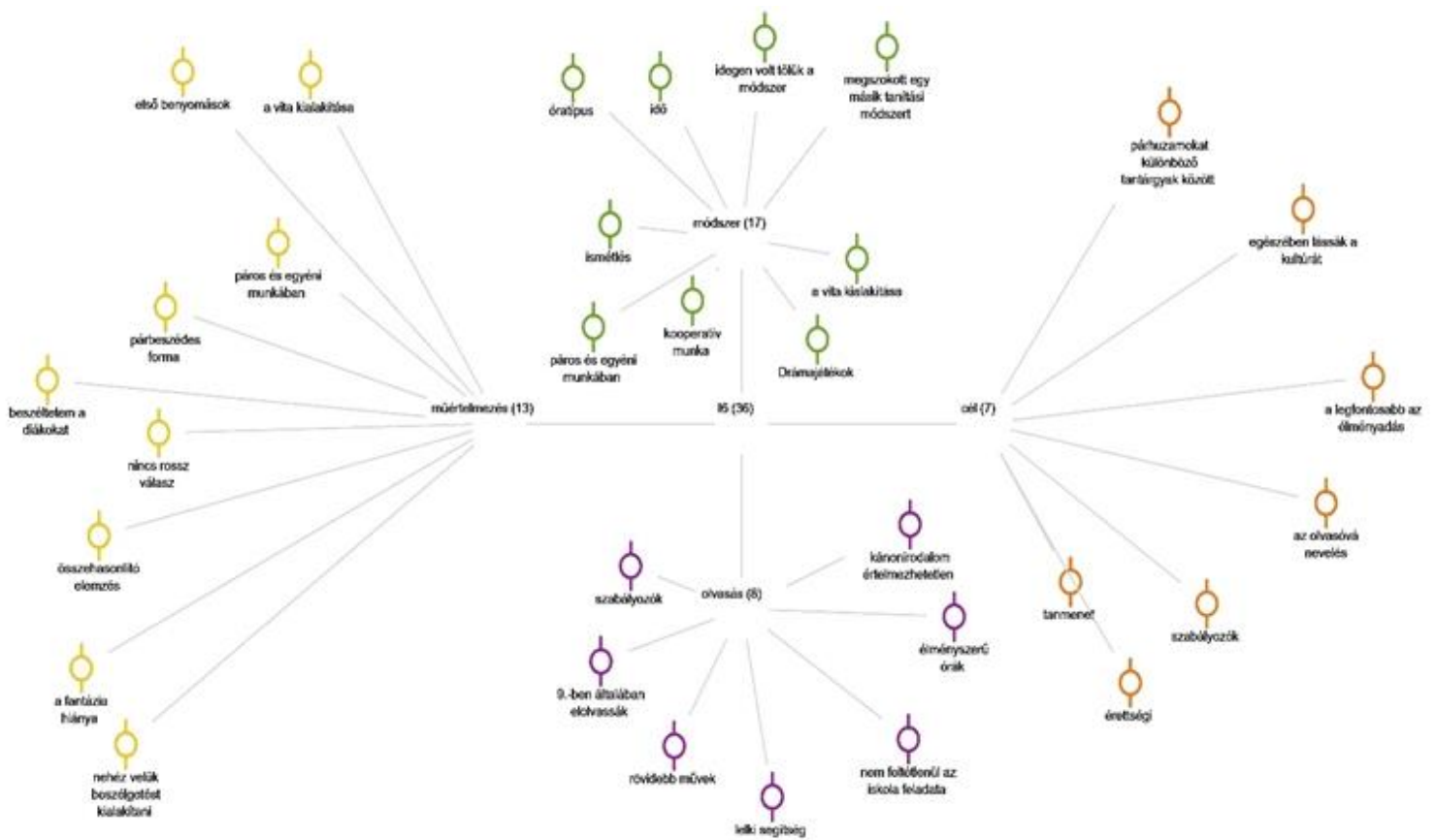
### **IX.1. Módszertani megfontolások (szervezési stratégiák, oktatási módszerek, IKT-használat)**

Az interjúra adott válaszokból egyértelműen kitűnik az, hogy az irodalomtanítás módszertani kultúrája kettősséget mutat, ennek megfelelően az irodalomoktatás pedagógiai gyakorlatában a hagyományos, frontális munkaforma, valamint az olyan szervezési stratégiák, oktatási módszerek keverednek, mint a drámapedagógiára, kooperatív vagy projekt munkára alapozó irodalomtanítási modell. A frontális munkaforma esetében nyolc pedagógus kiemelte, hogy az irodalomtanítás elengedhetetlen része a beszélgetés létrehozása, és azt, hogy a tanári előadás szükséges ahhoz, hogy a tanulók megértsék az anyagot. A másik oldalról viszont a tanárok mellett is érveltek, hogy a módszertani kultúra kiválasztását mindig meghatározza az adott osztály, az *osztály igényei*. Egy gimnáziumi tanár például kitért arra, hogy pályakezdőként megkapott egy 12. évfolyamos osztályt, akik addig teljesen más tanítási stílushoz, módszerhez voltak szokva, és kellett egy kis idő, amíg a tanulók megszokták ennek az irodalomtanárnak a tanítási módszereit. A tanulók attitűdjében eleinte megfigyelhető volt, hogy idegenkedtek a

drámajátékoktól, viszont idővel megszerették azokat, és az ehhez hasonló módszereket. A példa szemlélteti, hogy a tanulócsoporthoz időre van szüksége annak érdekében, hogy alkalmazkodni tudjon az irodalomtanítás addig ismeretlen gyakorlatához, valamint azt is, hogy az alkalmazkodási idő viszonylag sok időt vesz igénybe, ami viszont magában rejti az ismert, esetenként hagyományosnak tekintett metódikák alkalmazásának előnyben részesítését.

A frontális munkaformán belül a leggyakrabban alkalmazott oktatási módszerek a tanári előadás (hat pedagógus), valamint a beszélgetés (nyolc pedagógus). Az irodalomról való beszélgetés – ahogy a tanári előadás is – irodalomtanár által említésre került, ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy a beszélgetés, a párbeszéd kialakítása az irodalomórai hermeneutikai szituáció létrehozásához járul hozzá.

Az osztály igényein további külső elemek ragadhatók meg, melyek szintén hatást gyakorolnak az irodalomtanítás jellegére. Ilyen külső elem az idő, valamint az érettségi. Az *időt* mint befolyásoló tényezőt a pedagógusok rendszerint két oldalról közelítik meg: egyrészt a tanóra 45 perces időkerete, másrészt a tanév időrendi beosztása. Mindkét időkeret látszólag gátolja a hagyományostól eltérő oktatási módszerek alkalmazását: a megkérdőjelezett pedagógusokból erre a tényezőre tértek ki a legtöbben (hét pedagógus). Ennek eredményeképpen nemcsak az irodalomtanítás tartalmára, valamint az azon belül tapasztalható hangsúlyeltolódásokra (egyes művek feldolgozására több időt szánnak a pedagógusok) világít rá az idő tényezője, hanem az a módszertani megfontolásokra egyaránt hatást gyakorol. Az érettségi követelményrendszere úgyszintén meghatározza az irodalomtanítás jellegét, az irodalomtanárok többsége kifejezetten meg akar felelni ennek. Ez a tendencia különösen kitapintható volt azoknál a pedagógusoknál, akik 12. évfolyamon tanítanak, ők arra hivatkoztak, hogy az érettségire való felkészülés elveszi az időt olyan módszerek alkalmazásától, mint a kooperatív technikák vagy a drámajátékok.



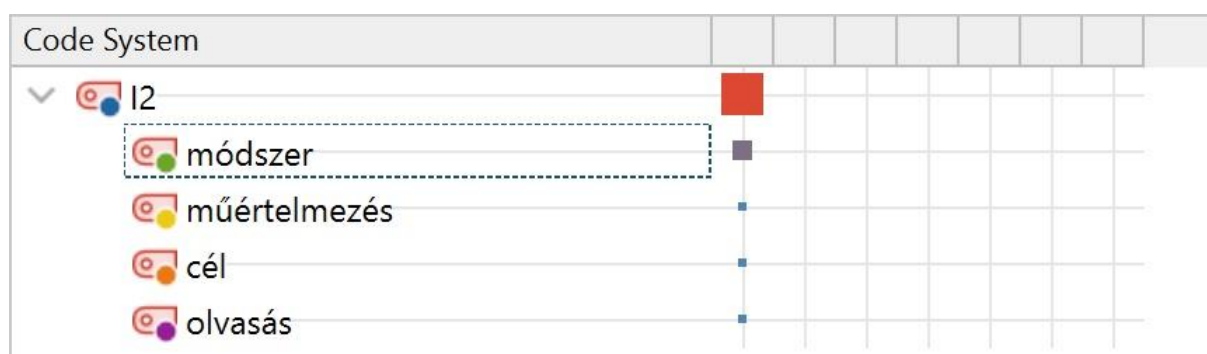
6. ábra: Módszerekről, műértelmezési stratégiákról, célrendszerrel és olvasásról alkotott kódtérkép (I6-os számú irodalomtanár)

Az óra típusa szintén meghatározza a tanulászervezés módját. Új ismeretek közlésénél jellemzően a frontális munkaforma, a tanári előadás a gyakori (öt irodalomtanár), viszont két pedagógus említette, hogy az új anyagot a tanulók csoportban dolgozzák fel. Négy irodalomtanár kiemelte, hogy kifejezetten fontosnak tartja, hogy az új tananyag bevezetése előtt meggyőződjön az osztály addigi, témával kapcsolatos tudáskeretéről. Ennek jellemző módszerei a gondolatterkép létrehozása vagy pedig irányított tanári kérdések általi tudásfeltérképezés. Az egyik tanár plakátokat készítet a csoportmunkában, ahol a csoportok vagy anyaggyűjtés alapján dolgozzák ki az új témát, vagy pedig közösen, saját tudásukra alapozva gyűjtik össze addigi ismereteiket a témával kapcsolatban.

Az interjúalanyok közül összesen három pedagógus számolt be arról, hogy az osztály viselkedése miatt nem tud csoportmunkát sem alkalmazni, mivel úgy érzi, akkor elveszti a kontrollt az osztálytermi folyamatok felett. A három pedagógusból az egyik például kifejezetten alkalmazott drámajátékokat szeretett volna bevinni az irodalomórákra, de tapasztalatai alapján a tanulók nem vevők az élményalapú módszerekre, valamint közben nem is a feladatvégzésre koncentrálnak.

A frontális munkaformán túl, vagy ezzel együtt az irodalomtanárok közül nyolcan említették a csoportmunkát, viszont közülük ketten együtt kezelik a csoportmunkát és a kooperatív munkát, csupán a feladatvégzés közben létrejövő tanulói együttműködést értik alatta. Ezen felül hatan hivatkoztak még a drámapedagógiára, a projektmunkára, két pedagógus pedig kreatív írásos gyakorlatokat is említett, közülük az egyik konkrét gyakorlatokat is felsorolt (vád- és védőbeszéd írása, szereplő szemszögéből történő írás).

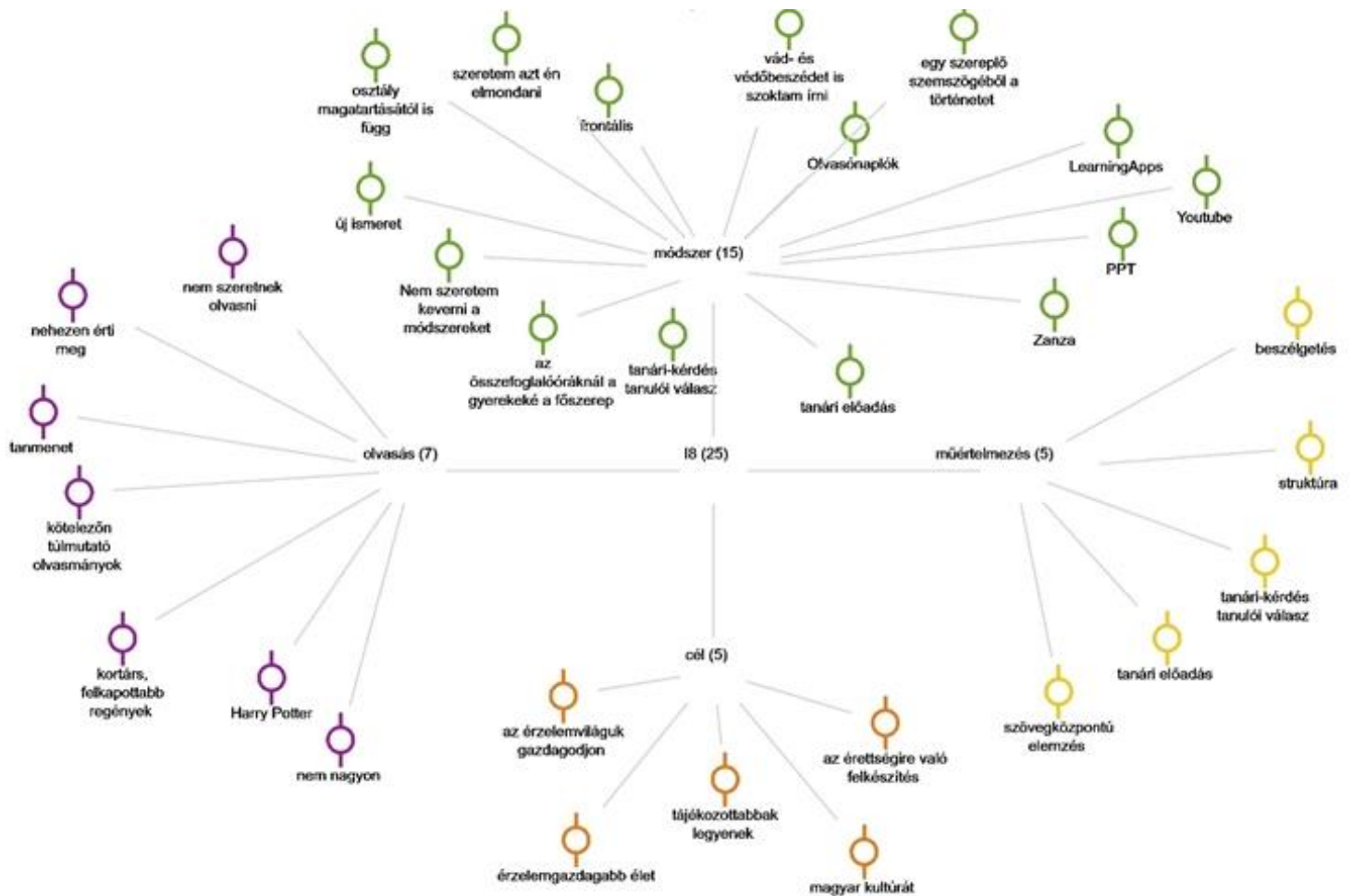
Az interjú során vizsgáltam, hogy a tanárok jellemzően milyen problémákkal szembesülnek egy-egy módszer, munkaforma kapcsán. A válaszokat két kategóriába soroltam: tradicionális és konstruktivista tanulási-tanítási folyamat. A két kategória alapján egyértelműen kirajzolhatók a tanulásszervezést érintő problémahalmazok. A tradicionális munkaforma esetén a tanárok nehezen tudják monitorozni a tanulókat (odafigyelnek-e az elhangzottakra), a frontális dominanciájú, előadás-alapú tanóra rendszerint csak néhány tanulót szólít meg, ami jól nyomon követhető a tanári kérdésekre visszaérkező válaszok alapján. Ugyanakkor a kérdezett tanárok kiemelték, ez a szervezési stratégia lehetővé teszi a nagy mennyiségű tananyag „leadását” és a 45 perces időkerethez is jól illeszthető. A frontális munkaforma jellemző tevékenységformája elsősorban a tanári előadás, a beszélgetés, tanulói oldalról pedig a párbeszédben való részvételen túl a jegyzetkészítés. A jegyzetkészítés az órán, elsősorban verbális formában elhangzott információk írásos dokumentálása, ezért az irodalomtanárok a számonkérés és a tudásrögzülés szempontjából fontosnak tartják, hogy tanórán a diákok jegyzeteljenek.



7. ábra: Az I2-es tanár kódjainak megoszlási aránya *Code System Matrix*ban

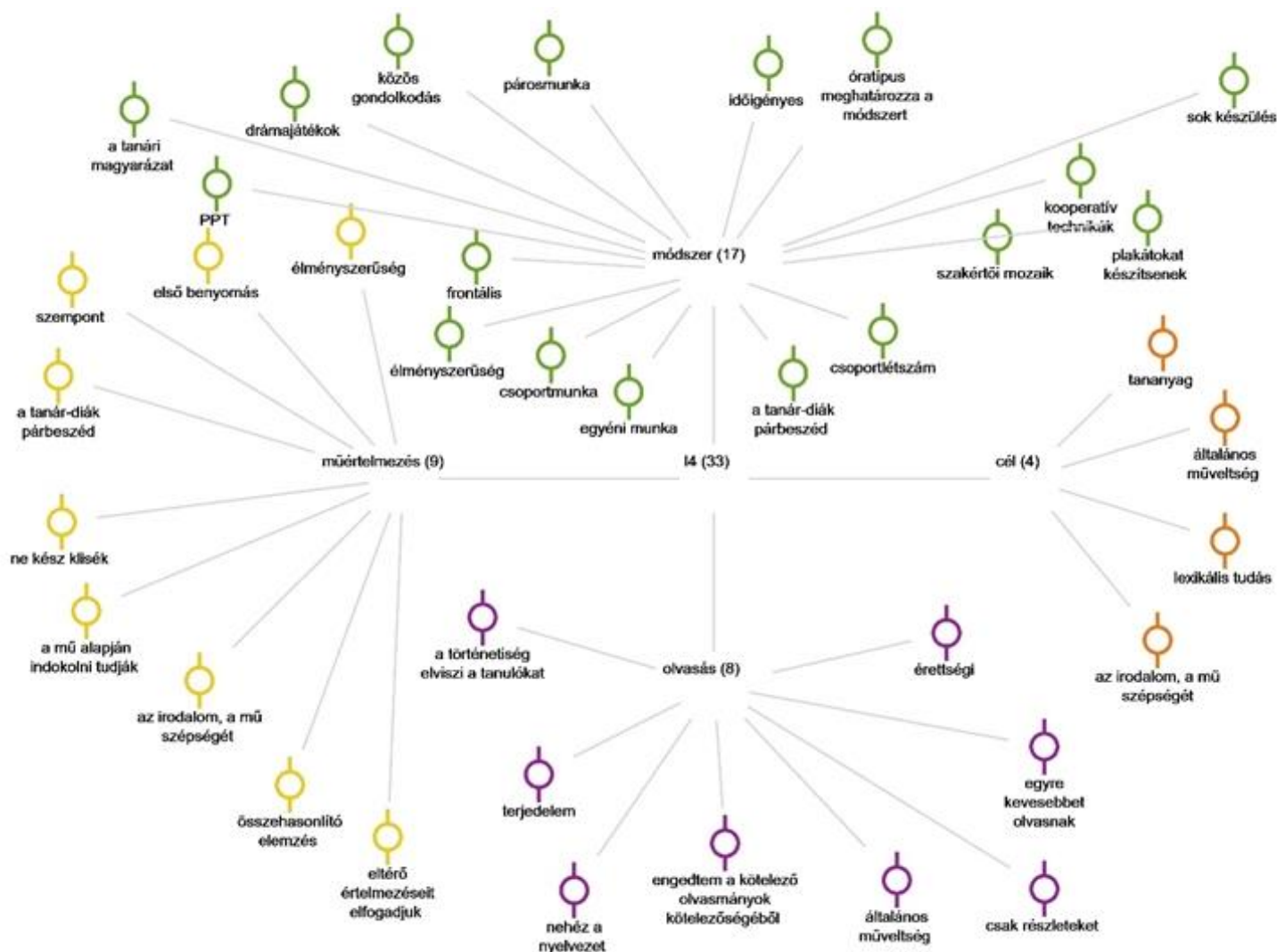
A másik kategória alá eső tanulásszervezési módok esetében a tanárok a kontroll elvesztésétől tartanak leginkább, a nagy hangzavartól. Az alkalmazás elhanyagolása mögött álló indok továbbá a képzettség hiánya. A másik, többször említett ok az osztály szükségletrendszere: a kérdezett irodalomtanárok közül hárman azt gondolják, hogy az általa tanított osztály(ok) nem

lennének vevők ezekre a módszerekre, ezért nem is próbálja ki ezeket. Azon pedagógusok, akik szívesen alkalmazzák a tanulói aktivitásra épülő metodikai elemeket, az élményszerűséggel érvelnek, illetve azzal, hogy a tanórák színessé, eredményesebbé tehetők ezek által.



8. ábra: Módszerekről, műértelmezési stratégiákról, célrendszerrel és olvasásról alkotott kódterkép (I8-as számú irodalomtanár)





9. ábra: Módszerekről, műértelmezési stratégiákról, célrendszerrel és olvasásról alkotott kódtérkép (I4-es számú irodalomtanár)

Az IKT-eszközök tekintetében a megkérdezett pedagógusok közül szinte mindenki – egy kivételtől eltekintve - használ *Power Point*-bemutatót, ezen felül hét tanár említette a *Learning Appset*, négyen a *Wordwallt* vagy a *ZanzaTv*-t. Két pedagógus tért ki arra, hogy szokott megzenésített verset hallgatni (*Youtube*) a tanulókkal és hatan a filmfeldolgozásokat is beviszik tanórára, amivel az olvasás hiányát pótolják.

## IX.2. Műértelmezési stratégiák, műértelmezés célja

A műértelmezés módszertanát tekintve az interjúk alapján három kategóriát hoztam létre: az alkalmazott oktatási módszerek, a műértelmezés választott stratégiai, irodalomtudományi

iskolái, a műértelmezés célja. A műelemzési folyamat módszertanában lényegében ugyanazokat az elemeket látjuk, mint a *Módszertani megfontolások (szervezési stratégiák, oktatási módszerek, IKT-használat)* című alfejezetben. Ez nem is meglepő, ugyanis az irodalomórák jelentős százalékát teszik ki a tanórai interpretációs tevékenységek.

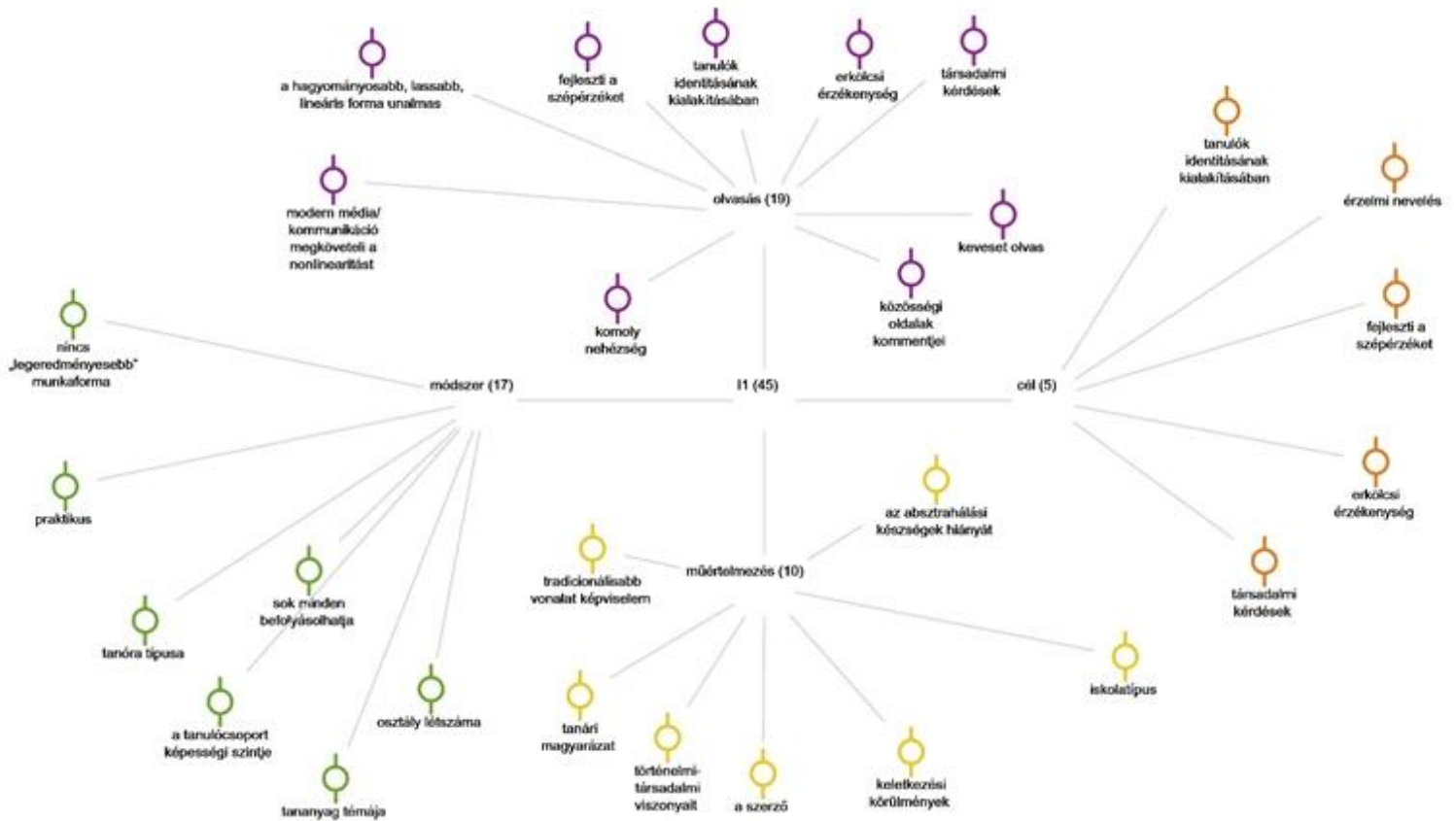
Az oktatási módszerek közül mindenki említette a *beszélgetést*, a tanórai, irányított párbeszéd jellemző jelentésartikulációs folyamat, ahol a pedagógus megfelelően kivitelezett kérdéskultúrával a tanulókkal közösen hozza létre a jelentésrétegeket. A tanárok fontosnak tartják, hogy a tanulókat bevonják az értelmezési folyamatba, az interjúalanyokkal folytatott beszélgetés során senki sem említette, hogy egy, abszolút értelmezésre támaszkodna az irodalomóráján.

A második leggyakrabban említett oktatási módszer a *tanári előadás*. Tizenegy tanárból hat hivatkozott arra, hogy a tanári előadás valamilyen formában előkerül a művel való ismerkedés valamely fázisában. Az előadások általában a műértelmezés, a beszélgetés kialakulása előtt hangzanak el. A tanári előadás célja a szerző életrajzának ismertetése, a kultúrtörténeti háttér megadása, a lexikális ismeretek átadása, amely a nézetek alapján hozzájárul a műértelmezés minőségének, teljességének a javulásához. Ennek a műértelmezési pozíciónak az alapja a pozitivista hagyomány, mely a keletkezési körülményből, az életrajzból indul ki. A pedagógiai gyakorlat egy részében megfigyelhető, hogy a tanárok még mindig fontosnak vélik azt, hogy a tanulók megtanuljanak párhuzamot vonni a történelem és az irodalom között.

Három pedagógus említette, hogy diák-diák között is létre szokott hozni interpretációközpontú párbeszédet. Ilyenkor a tanulók párban vagy csoportmunkában dolgozzák fel a művet. Míg a beszélgetések, az előadások a verbalitás által aktivizálhatják a tanulókat, addig a *drámajátékok* a belehelyezkedés, a cselekedtetés segítségével járulnak hozzá a mű megértéséhez. A kérdezettek közül négyen úgy gondolják, hogy a drámajátékok hozzájárulnak a teljesebb műértéshez, ezért az óra valamely fázisába beillesztenek egy-egy gyakorlatot.

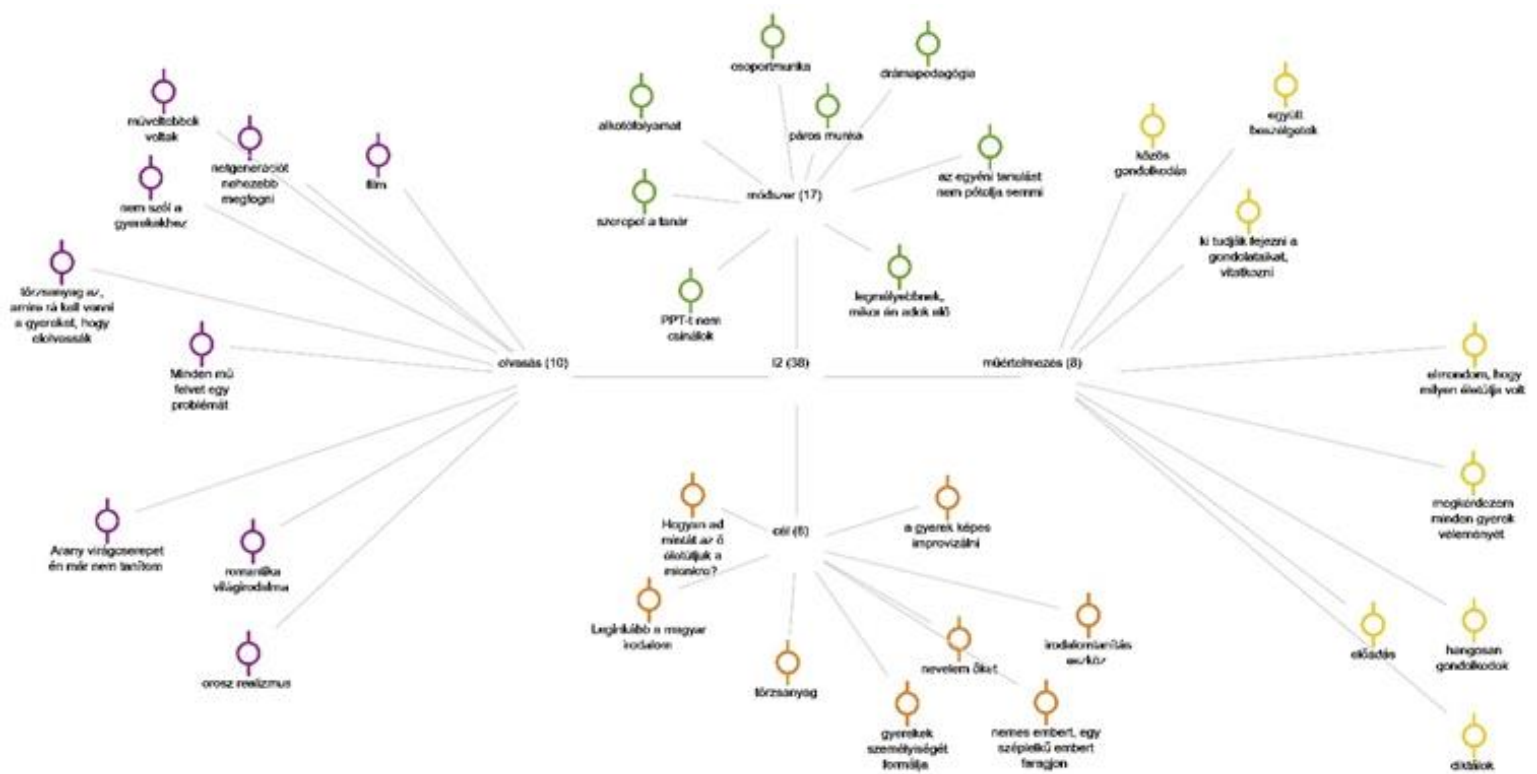
Az interjú eredményeiből kitűnik, hogy vannak olyan gyakorlatok, illetve eljárásmodok, melyek előfordulási aránya nagyobb az egymástól független tanórai hermeneutikai szituációkban. Ilyen például a címmeditáció, asszociációs feladatok, jóslatok használata. A műértelmezési eljárások közül a tanárok a formai és a tartalmi elemekre egyaránt fókuszálnak, ezért megfigyeltetik a tanulókkal az adott mű strukturális egységeit, majd áttérnek a jelentésháló kibontására. A hermeneutikai szituáció ilyenkor szövegközpontúságra koncentrálnak,

a strukturalista elemzés lesz domináns. Ugyanakkor két irodalomtanár arra is felhívta a figyelmet, hogy a saját iskolatípusukban ez az eljárás mód nem alkalmazható, ők csak gimnáziumban tudják ezt elképzelni. Ők inkább a pozitivista jellegű elemzés felé közelítenek.



10. ábra: Módszerekről, műértelmezési stratégiákról, célrendszerrel és olvasásról alkotott kódtérkép (11-es számú irodalomtanár)

A műértelmezés célja kettősséget mutat, az irodalomtanárok úgy gondolják, hogy az interpretáció hozzájárul a mű megértéséhez, és az ezáltal megvalósuló személyiségfejlődéshez. Az azonosulás, a behelyezkedés által a tanulók olyan élethelyzetekkel találkoznak, amelyektől az identitásuk alakul, az értékviláguk gyarapszik. A másik elgondolás szerint az irodalomórai műelemzésnek praktikus haszna van, a diákok különböző technikákat tanulnak meg, amelyek segítenek a művek feltárhatóságában, és így azok könnyebben érthetővé válnak számukra. Az interpretáció célja ilyenkor az elemzéshez kapcsolódó képességek gyakorlása, amely elengedhetetlen az érettségi miatt.



11. ábra: Módszerekről, műértelmezési stratégiákról, célrendszerrel és olvasásról alkotott kódterkép (I2-es számú irodalomtanár)

### IX.3. Az irodalomtanítás pedagógus által fontosnak tartott célkitűzései

Az irodalomtanítás célrendszerét ötös felosztású kategóriarendszerben szemléltetem. A leggyakrabban említett célkitűzés a személyiségformálás (hét irodalomtanár). Eszerint az irodalom képes arra, hogy a tanulók számára értéket közvetítsen, valamint arra, hogy olyan élethelyzetekkel szembesítse őket, melyek által fejlődni tudnak. Ennek a megközelítésnek morális töltete is van. Az irodalomtanárok szerint az irodalom hozzájárul ahhoz, hogy a diákok a jó és a rossz között különbséget tudjanak tenni, értékítéleti képességük eközben egyaránt fejlődik. A jellemformálás mellett (azzal együtt) így az önismeretük is fejlődik.

A második leggyakrabban említett cél a kompetenciafejlesztés (hat irodalomtanár), azok közül is a szövegértési és a szövegalkotási kompetencia került elő legtöbbször.

A harmadik cél – az elsővel valamelyest összefonódva – az érzelmi intelligencia, valamint az érzékenyítés (négy irodalomtanár). Eszerint az irodalom hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló az érzéseit adekvát módon tudja kifejezni. Az irodalomtanárok fontosnak látják, hogy az

irodalom által megjelenített gazdag érzésvilágból a gyerekek olvasás által részesüljenek, mivel az segíti a szociális életben való eligazodást.

A negyedik cél fontosságát öt pedagógus emelte ki. A cél a kultúramegismerési mechanizmusokkal hozható összefüggésbe. E szerint irodalomóra teret ad annak, hogy a gyerekek elsajátíthassák a humán műveltség alap alá tartozó fogalmakat, lexikális tudáshálókat. Az irodalom tantárgyi koncentrációja különösen erős ilyenkor a történelemmel.

Az ötödik cél az életben való boldogulást közelíti meg, de nem a képességek, hanem a megküzdési stratégiák szemszögéből. A tanárok közül hárman kitértek arra, hogy az irodalom képes megküzdési stratégiákat, élethelyzetekre vonatkoztatható sémákat adni a tanulók számára.

Comment	Document group	Document name	Code	Beginning	End	Weight score	Preview	Modified by	Modified	Created by	Created	Area	Coverage %
		Fogalmi térképek	célok	5	5	0	szövegértés	Rebeka	...22.02.02.15:52	Rebeka	...22.02.02.15:52	11	0,43
		Fogalmi térképek	célok	14	14	0	én, mi megism...	Rebeka	...22.02.02.15:53	Rebeka	...22.02.02.15:53	18	0,70
		Fogalmi térképek	célok	15	15	0	Nevelés	Rebeka	...22.02.02.15:53	Rebeka	...22.02.02.15:53	7	0,27
		Fogalmi térképek	célok	26	26	0	Jellemformálás	Rebeka	...22.02.02.15:59	Rebeka	...22.02.02.15:59	14	0,55
		Fogalmi térképek	célok	26	26	0	lelki-szellemi n...	Rebeka	...22.02.02.16:00	Rebeka	...22.02.02.16:00	22	0,86
		Fogalmi térképek	célok	28	28	0	tanmenet	Rebeka	...22.02.02.16:00	Rebeka	...22.02.02.16:00	8	0,31
		Fogalmi térképek	célok	30	30	0	személyiségfej...	Rebeka	...22.02.02.16:00	Rebeka	...22.02.02.16:00	21	0,82
		Fogalmi térképek	célok	30	30	0	önismeret	Rebeka	...22.02.02.16:00	Rebeka	...22.02.02.16:00	9	0,35
		Fogalmi térképek	célok	33	33	0	érettségi	Rebeka	...22.02.02.16:01	Rebeka	...22.02.02.16:01	9	0,35
		Fogalmi térképek	célok	35	35	0	EQ	Rebeka	...22.02.02.16:01	Rebeka	...22.02.02.16:01	2	0,08
		Fogalmi térképek	célok	42	42	0	élményszerűség	Rebeka	...22.02.02.16:02	Rebeka	...22.02.02.16:02	14	0,55
		Fogalmi térképek	célok	45	45	0	kompetenciafej...	Rebeka	...22.02.02.16:02	Rebeka	...22.02.02.16:02	21	0,82
		Fogalmi térképek	célok	45	45	0	tehetségfejleszt...	Rebeka	...22.02.02.16:03	Rebeka	...22.02.02.16:03	18	0,70
		Fogalmi térképek	célok	49	49	0	fogalmazási ké...	Rebeka	...22.02.02.16:04	Rebeka	...22.02.02.16:04	31	1,21
		Fogalmi térképek	célok	55	55	0	Szókincsfejleszt...	Rebeka	...22.02.02.16:05	Rebeka	...22.02.02.16:05	18	0,70
		Fogalmi térképek	célok	56	56	0	életre nevelés	Rebeka	...22.02.02.16:05	Rebeka	...22.02.02.16:05	14	0,55

12. ábra: Az irodalomtanítás céljai

#### IX.4. A tanulók olvasási szokásairól alkotott tapasztalatok, vélemények

Az irodalomtanárok azon az állásponton vannak, hogy a tanulók egyre kevesebbet olvasnak, ami nagy nehézséget okoz az irodalomórákon, mivel a művekről nehéz olvasás, befogadás nélkül párbeszédet kialakítani. A tanárok úgy látják, hogy az olvasás elmélyült formáját nem tudják létrehozni a diákok, amit a digitális olvasással hoznak sokan összefüggésbe. Három pedagógus említi, hogy az elmélyült történetbefogadási aktus áttevődött a sorozatokra, valamint a narratív videojátékok világába.

A tanárok beszámolóinak alapján az olvasás tevékenysége a közösségi platformokra helyeződik át. Azok, akik mégis olvasnak, a cselekményes sci-fi, krimi regényeket keresik

elsősorban. A lányok körében nagyobb népszerűségnek örvendenek a *Leiner Laura*-könyvek, valamint a romantikus ponyvairodalom kategóriájába tartozó regények. A tanárok tapasztalata alapján még mindig kedveltek a *Harry Potter*-regények. A tanárok többsége nem említett konkrét szerzőket, műcímeket, amikor az iskolán kívüli olvasmányokról kérdeztük őket, viszont a kötelező olvasmányokkal kapcsolatban több mű is említésre került. A kötelező olvasmányok zöméhez a tanulók negatívan viszonyulnak, a pedagógusok szerint nem olvassák el őket. A nehéz nyelvezet, a terjedelem mind olyan tényező, ami akadályozza az olvasási motiváció kialakulását, illetve maga a *kötelező* szó is stigmatizált fogalom, a gyerekek automatikusan negatívan viszonyulnak a kánonirodalomhoz.

Amikor arra kértem őket, hogy említsenek konkrét szerzőket, címeiket, amiket a középiskolások nem kedvelnek, akkor rendszerint *Jókai Mórt*, *Mikszáth Kálmánt*, a művek közül pedig az *Antigonét*, *Az arany embert*, a *Szigeti veszedelmet* hozták fel legtöbben. Egyiküknek éppen pozitív tapasztalatai voltak a *Csongor és Tündével*, más a *Bánk Bánt* említette, amit színre vittek, ez szerinte sokat segített a műértésben. A legtöbben azonban csak általánosságban beszéltek a kötelező olvasmányokat körülölelő problémakörrel.

A műfajok tekintetében – a tanárok véleménye alapján – a novellákat jobban befogadják a tanulók, a legpozitívabb viszonyulás pedig a lírai műveknél figyelhető meg. A tanárok szerint a novellánál a terjedelem lehet ennek az oka, a lírai művekre pedig fogékonyabbnak tűnnek a diákok. Ennek eredményeképpen a tanárok közül négy pedagógus említette, hogy hosszabb irodalmi alkotásokból részleteket szednek ki, amiket bevisznek órára.

Rákérdeztem a számonkérés módjára is, tízen számonkérnek valamilyen formában, hogy a tanulók elolvasták-e a kötelezőket. A leggyakoribb forma a cetliírás, ahol tartalomra vonatkozó kérdések vannak feltéve, de az egyik tanár „idéztes dolgozatot” is szokott íratni, vagyis a műből kivesz egy idézetet a pedagógus, és a tanulóknak meg kell válaszolniuk, hogy ki mondta kinek, milyen élethelyzetben stb. Az egyik irodalomtanár még olvasónaplóban szokott kijelölni feladatokat, egy másik pedig szóbeli felelet formájában kéri vissza a mű tartalmát.

## **IX.5. Az eredmények összegzése**

A módszertan tekintetében az irodalomórák rendkívül színesek, az irodalomtanárok többsége több szervezési stratégiát és oktatási módszert használ fel a pedagógiai gyakorlatában. Ennek megfelelően a módszerek kiegészítik egymást, ez azt is jelenti, hogy a drámapedagógia vagy a

projektpedagógia a megkérdezett irodalomtanárok saját bevallása szerint sosem uralja teljes egészében az irodalomórát, a projektek pedig rendszerint nem ölelik fel több hetet, a hangsúly inkább a produktum létrehozására helyeződik, a kutatási tevékenység háttérbe szorul. A drámapedagógia esetében pedig az időkorlát vagy a képzettség hiánya miatt az irodalomtanárok többsége csupán drámajátékokat alkalmaz. A drámajátékok közül a leggyakrabban alkalmazott gyakorlatok a túlvilági randevú, a szoborcsoport és a forró szék.

A tanórai interpretációs eljárás leggyakoribb módszere a beszélgetés, amit rendszerint a műhöz kapcsolódó tudásfeltérképezés vagy -átadás szokott megelőzni. Amennyiben az irodalomtanárok meg szeretnék győződni az adott korstílusra, történelmi kontextusra, szerzői életpályára vonatkozó tanulói ismeretekről, kérdéseket tesznek fel a tanulóknak. A tudásátadás esetében viszont leggyakrabban a tanári előadást választják a pedagógusok.

Összességében elmondható, hogy a műértelmezés alatt a tanárok olyan folyamatot értenek, ami a közös (hangos)gondolkodáson alapszik, melynek kiindulópontja a megfelelő tanári kérdéskultúra, és az erre épülő beszélgetés. A műelemzés tekintetében vannak olyan gyakorlatok, amelyek a pedagógusok szerint hozzájárulnak a jelentésartikulációs folyamatok teljességéhez (címmeditáció, jóslás). A fogalomtérképek imitatív-generatív megközelítésű irodalomtanítási modelljei után az interjúkban már jóval hangsúlyosabban megjelennek analitikus elemek: a műelemzési tevékenység, valamint a szöveg az irodalomóra központi elemeiként szerepelnek a pedagógusok nézetei alapján.

Míg a fogalomtérképeknél a képességfejlesztés és az érzelmi intelligencia fejlesztése voltak az irodalomtanítás elsődleges céljai, addig az interjúknál a képességfejlesztés második célként jelenik meg, az EQ fejlesztése pedig harmadikként. Az első cél az interjúk alapján a személyiségformálás, de helyet kap még a kultúráközvetítés, illetve az, hogy az irodalom megküzdési stratégiákat kínáljon a befogadás fázisában.

A tanárok szerint az olvasás háttérbe szorul, a kötelező olvasmányokkal szemben pedig a teljes elutasítás figyelhető meg a tanulók részéről. Meglátásaik alapján a diákok szívesebben olvasnak novellákat, mint regényeket, mivel azok rövidebbek.



## X. Középiskolások olvasási szokásai, irodalom tantárggyal kapcsolatos vélekedései

A kutatás egyik fő célkitűzése, hogy komplex képet kapjunk a középiskolás tanulók olvasási szokásairól, valamint arról, hogyan viszonyulnak, vélekednek az irodalommal, irodalom tantárggyal kapcsolatban. A kérdőív ennek megfelelően két nagy területre fókuszál: arra, hogy a tanulók *mit olvasnak szívesen* és *ezt milyen platformokon teszik*, mit gondolnak az olvasásról; a mérőeszköz további célja az irodalom tantárggyal kapcsolatos tanulói vélekedések feltárása, különös tekintettel a tanulásszervezésre, módszertanra. Az első céllal összefüggően olyan szakaszt is létrehoztam a kérdőívben, ami a *kötelező olvasmányok* kedveltségi szintjét kívánja feltérképezni, azon felül pedig olyan kérdések is szerepeltek a kérdéssorban, amelyek konkrét műcímek és/vagy szerzők felsorolását kéri. Az olvasási tevékenységet nem kizárólag a hagyományos értelemben vett könyvalapú olvasásra vonatkoztattam, hanem többek között a *közösségi oldalakat* és az *interneten fellelhető sokszínű szövegállományt* is a kutatás tárgyaként azonosítottam.

A kérdőív utolsó, negyedik szakaszába (*Irodalomóra és tanulás*) olyan kérdéseket építettem be, melyek által feltérképezhetővé válik, hogy a tanulók mit csinálnak szívesen irodalomórán, illetve, hogy véleményük alapján mi az irodalomtanítás célja. A kérdőív ezen része leginkább az irodalom módszertani kultúrájára vonatkozik, viszont nem a tanár, hanem a tanuló oldaláról ragadja meg a vélekedéseket. Ugyanakkor be kell látnunk, hogy a tanulói vélekedések alapja mindig a tapasztalat, ezért a tanuló a válaszaiban tükrözi az őt tanító irodalomtanár tanítási metodikáját is.

A mérőeszköz a *Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara*<sup>37</sup> által publikált kérdőív, kiegészített, átdolgozott változata. A kérdőívet *Google Forms* segítségével töltötték ki a diákok. A folyamatban nyolc pedagógus volt a segítségemre, akiket arra kértem, saját osztályaikban segítsenek elvégezni a felmérést. Ennek eredményeképpen összesen 388 tanuló válaszait elemeztem. A mintavétel Heves vármegyében zajlott. Az eredményeket *SPSS Statistics* és *Qualcoder* szoftverrel elemeztem. A jelenlegi fejezetben a kérdőívelemzés összesített adatait írom le.

A kérdőív Likert-skála típusú kérdéseire megbízhatósági mutatót számoltam, melynek értékét az 1. táblázat mutatja.

---

<sup>37</sup> <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/az-olvasasvizsgalat-kerdoive> Letöltés: 2021.02.12.



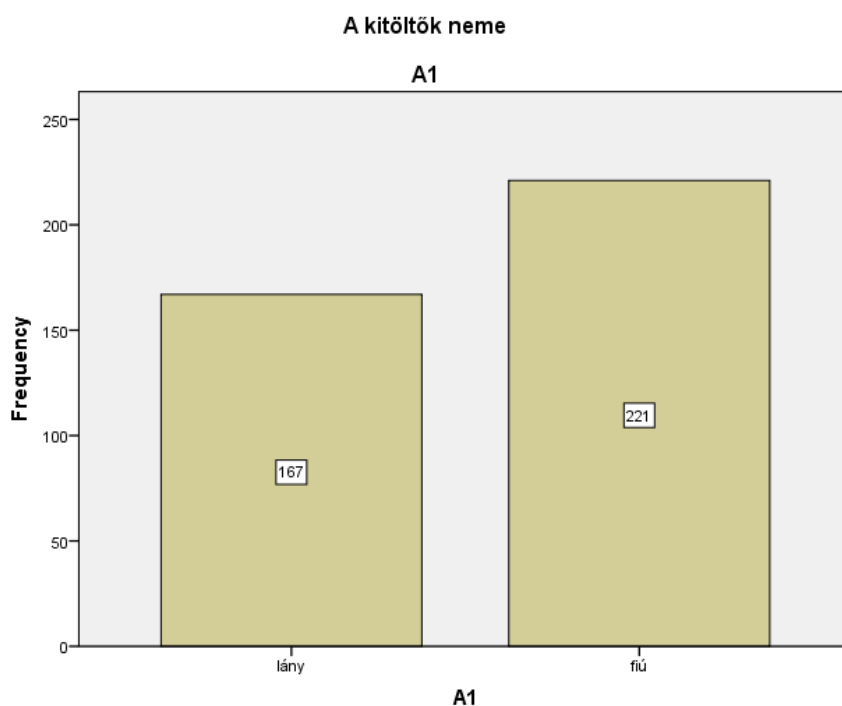
### Megbízhatósági mutató

Cronbach's Alpha	N of Items
,817	42

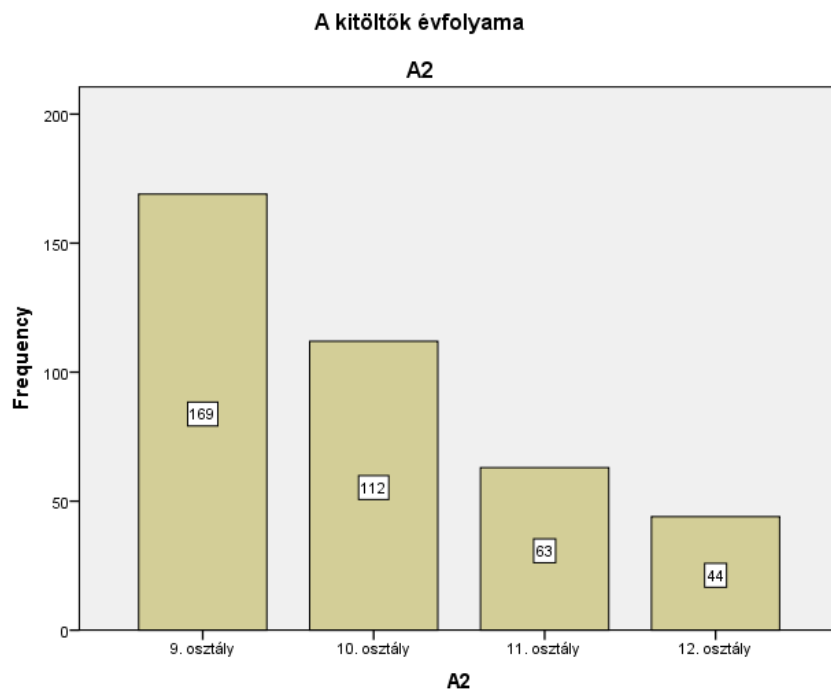
1. táblázat: A kérdőív megbízhatósági mutatója

## X.1. Bevezető szakasz

A *Bevezető szakasz*ban olyan kérdéseket tettem fel, amelyek által információkat kaphatok a kitöltők általános adatairól, így például a neméről, a szülők legmagasabb iskolai végzettségéről, az állandó lakhely településtípusáról, de ebben a blokkban kérdeztem rá arra is, hogy az adott tanulót vagy osztályt mióta tanítja a jelenlegi irodalomtanára. A válaszokra gyakoriságot számítottam az *SPSS*-ben. A visszaérkezett válaszok száma 388 darab. A nemek szerinti megoszlási arányt tekintve a legtöbb kitöltő fiú, 221 fő, a lány válaszadók száma pedig 167 volt.



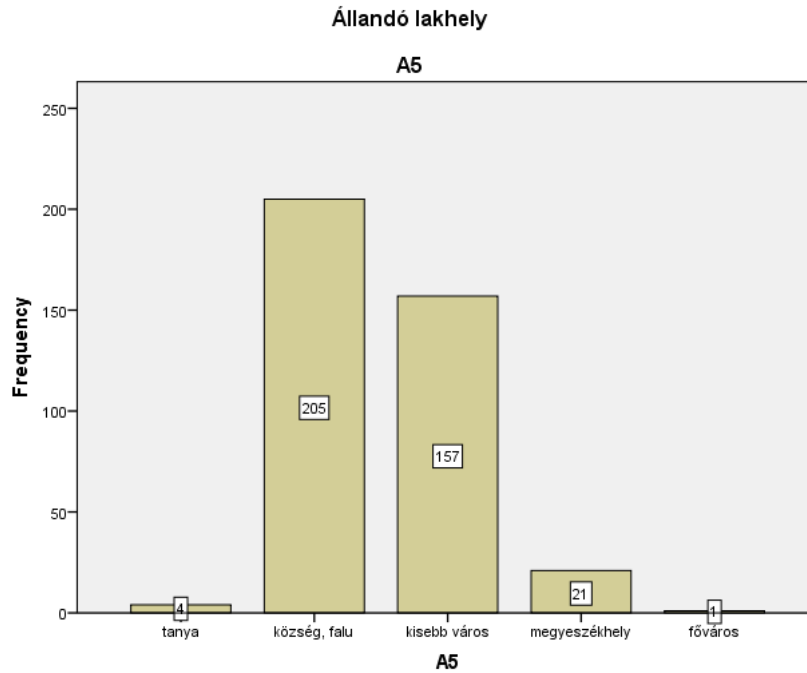
1. diagram: A kitöltők neme



2. diagram: A kitöltők évfolyama

A válaszadók közül a legtöbben 9. osztályba járnak (43,6%), 112 fő 10. osztályos (28,9%), 11. évfolyamos 63 tanuló (16,2%), 12. osztályos 44 fő (11,3%).

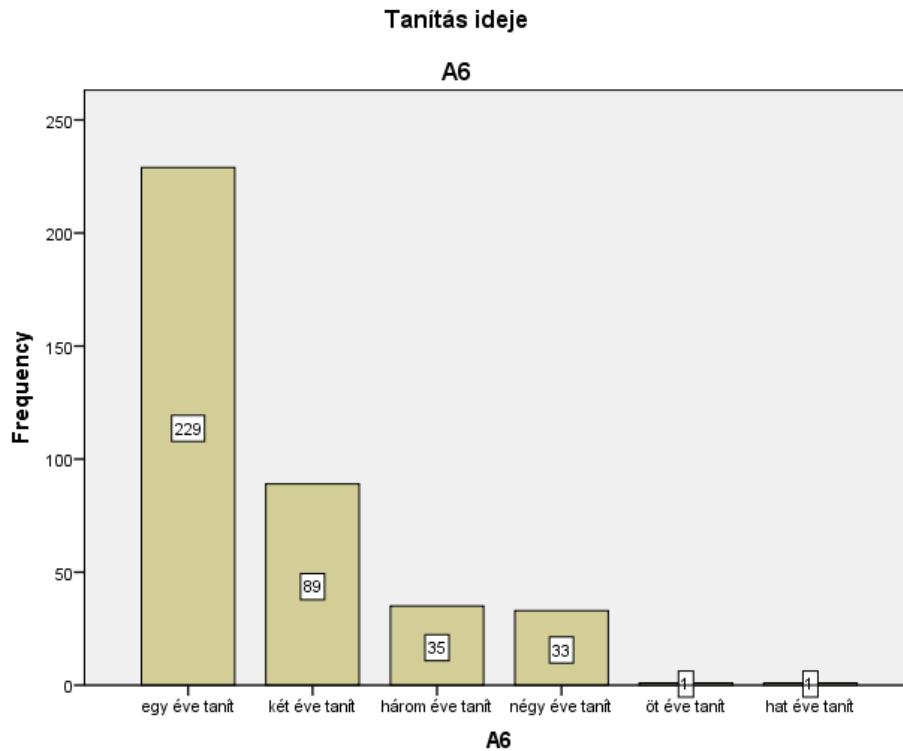
A következő kérdés a szülők legmagasabb iskolai végzettségét térképezte fel. Az édesanyák tekintetében a legmagasabb iskolai végzettség az érettségi (134 fő), ezt követi a főiskolai, egyetemi diploma (124 fő). A további kategóriák elszórtan jelentkeztek: 78 édesanya szakmát tanult, 18 általános iskolát végzett, 30 fő nem tudott választ adni.



3. diagram: A tanulók állandó lakhelye

A válaszadók közül a legtöbben községben vagy faluban élnek (205 fő), ezt követi a város (157 fő), majd a megyeszékhely (21 fő). A maradék 5 kitöltő közül 4 tanyán él, 1 pedig a fővárosban.

A szakasz utolsó előtti kérdése felmérte azt, hogy az adott tanulót vagy osztályt mióta tanítja az aktuális irodalomtanár. A 388 válaszadó közül a legtöbb tanulót csupán egy éve tanította a mintavételi eljárás pillanatában az aktuális irodalomtanár (229 fő), 89 tanulót két éve, 35-öt három éve, 33 négy éve, 1-et öt és 1 diákot hat éve.



4. diagram: Mióta tanítja a diákokat a magyartanára?

A *Bevezető szakasz* utolsó kérdésében a tanulók rövid kifejtős válaszban adták meg az iskola nevét. Az intézményeket etikai okok miatt a dolgozatban nem nevesítem, azonban felsorolom azokat a településneveket, ahol az iskolák elhelyezkednek, az iskola típusát listázom, továbbá a kitöltők arányát is mellékelem intézményenként. A mintavétel folyamán törekedtem arra, hogy Heves vármegyében minél több olyan települést fedjünk le, ahol középiskola található, valamint arra is, hogy az iskolák minél több típusát vonjuk be a folyamatba. Tizenegy tanárból nyolc vállalta a kérdőívek kitöltését. Öt települést vontam be a kutatásba.

A települések listája a következőképpen alakult:

Eger

Gyöngyös

Hatvan

Heves

Mátrafüred

Egerből három intézmény vett részt a mintavételben. A résztvevő iskolatípusok közül Egerben egy technikum és két gimnázium vett részt. A technikumból 11 kérdőív érkezett vissza, az egyik gimnáziumból 112, a másiktól 9 kérdőív. Egy gimnázium (56 fő) és egy technikum (79 fő) került be Gyöngyösről a mintavételi eljárásba. Hatvanból egy technikum vett részt a vizsgálatban 54 fő válaszával; egy technikum Hevesről, ahonnan 29 tanulótól kaptam vissza kitöltött kérdőíveket. Egy intézményt sikerült bevonnom Mátrafüredről is (technikum és szakképző iskola), 39 válaszával.

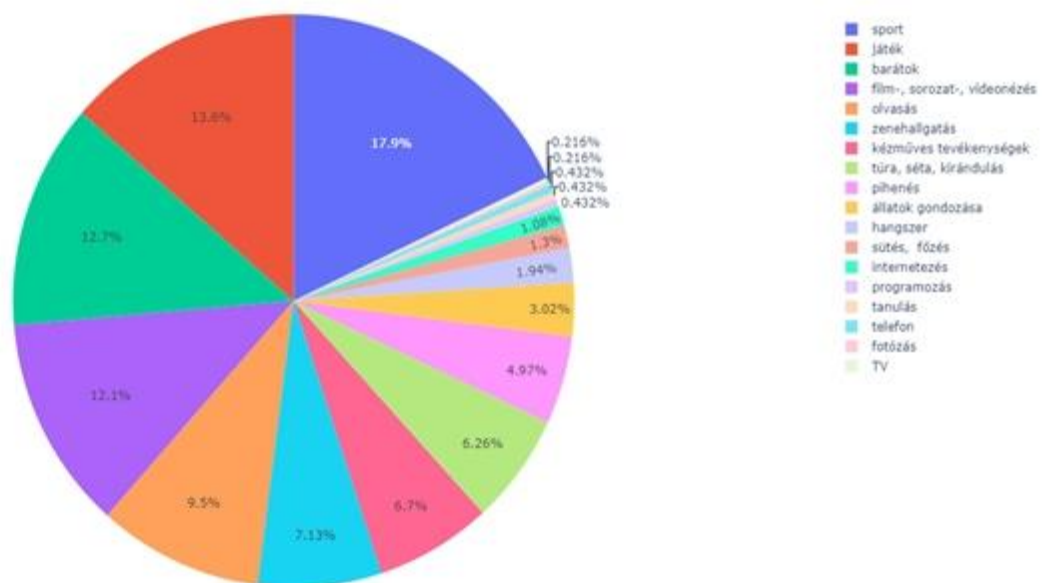
## X.2. Szabadidős tevékenységek, asszociációs kódlisták, az olvasás platformjai

A következő szakaszban a szabadidő eltöltésének különböző módjaira, az olvasás platformjaira kérdeztem rá, illetve arra kértem a tanulókat, hogy csatoljanak asszociációkat az *olvasáshoz* és az *irodalom tantárgyhoz*.

Code Tree	Rebeka	Total
barátok	59	59
film-, sorozat-, videonézés	56	56
fotózás	1	1
hangszer	9	9
internetezés	5	5
játék	63	63
kézműves tevékenységek	31	31
olvasás	44	44
pihenés	23	23
programozás	2	2
sport	83	83
sütés, főzés	6	6
tanulás	2	2
telefon	2	2
TV	1	1
túra, séta, kirándulás	29	29
zenehallgatás	33	33
állatok gondozása	14	14

13. ábra: A tanulók szabadidős tevékenysége 1.

A leggyakrabban űzött szabadidős tevékenység a *sportolás*, a *játszás*, majd a *barátokkal töltött idő*, melyet nem sokkal lemaradva követ a *film-, sorozat- vagy videónézés*. A *sportolás* kódkategóriájába minden válaszadó által említett mozgásos tevékenységet besoroltam. A *sport* kódlistája ennek eredményeképpen színes képet mutat. A leggyakrabban említett mozgásos tevékenységek a következők: *testedzés, futball, futás, kocogás*. A *játék* kategóriájánál a tanulók többsége konkrétan megnevezte a videójátékokat, vagy pedig magára az eszközre utalt (*Xbox* vagy *PlayStation*), azonban voltak olyan esetek, mikor nem tudtam pontosan meghatározni, hogy a válaszadó milyen játékra gondolt. A fentebb mellékelt kódlista jól mutatja, hogy a diákok szabadidős tevékenysége sokrétű, ugyanakkor az is kimutatható, hogy egyes tevékenységek kiemelt pozícióban helyezkednek el, ezen tevékenységformák preferenciaszintje magasabb. Nagy népszerűségnek örvendenek például azok a szabadidő-eltöltési formák, amelyek (audio)vizuális eszköztárral dolgoznak, mindazonáltal a tradicionálisabb vonalat képviselő tevékenységformák is megjelennek a listában, mint a *barátokkal töltött idő*, a *kézműves tevékenységek*, az *olvasás* vagy a *túrázás, kirándulás*. Figyelemre méltó, hogy a TV-nézés szinte teljesen kikopott a kamaszok tevékenységlistájából. A televízió szerepét egyértelműen átvették egyéb platformok, jellemzően a *Netflix*, az *HBOGo* (a kérdőívek kitöltésekor még ez volt a szolgáltató neve), illetve a *Youtube*.



5. diagram: A tanulók szabadidős tevékenysége 2.

Az olvasáshoz kapcsolt asszociációk kódolt listája a következőképpen alakult:

Code Tree	Rebeka	Total
▼ fejlesztés, tanulás	157	157
helyesírás	3	3
intelligencia	4	4
szókincs	23	23
szövegértés	4	4
tanulás	46	46
tudásbővítés	60	60
önfejlesztés	17	17
▼ kapcsolódó tárgyak, területek	178	178
e-book	2	2
egyéb tárgyak	3	3
könyv	139	139
oldal	4	4
olvasónapló	2	2
papír	9	9
területek	19	19
▼ szerzők, címek	15	15
cím	6	6
szerző	9	9
▼ szöveg	51	51
bekezdés	8	8
betű	17	17
fejezet	4	4
mondat	6	6
szavak	7	7
szöveg	9	9
▼ tevékenység	105	105
elmélyülés	12	12
gondolkodás	6	6
időtöltés	83	83
megértés	4	4

megértés	4	4
▼ érzelem, attitűd	72	72
negatív	44	44
pozitív	28	28
internet, applikációk	6	6
irodalom	24	24
iskola	8	8
jellemzők	105	105
kultúra	3	3
költészet	3	3
kötelező olvasmányok	12	12
műnem, műfaj	56	56
semmi	9	9

14. ábra: A tanulók olvasással kapcsolatos asszociációi

Hat kódkategóriát hoztam létre a válaszok alapján, melyek az asszociációk nagyobb bázisát lefedik. A *fejlesztés, tanulás* kódkategória fejlesztési területeket jelöl ki, melyek közül a legnépszerűbb a tudásbővítés vagy a tanulás, vagyis a tanulók egyértelműen úgy gondolják, hogy az olvasás egy olyan tevékenység, ami lehetővé teszi az ismeretkeret bővítését. Ennek eredményeképpen az olvasás az ismeretszerzés eszköze. Ugyanakkor a tanulók úgy látják, az olvasás által a *szókincs*, a *helyesírás*, a *szövegértés* egyaránt fejlődik. Voltak olyan válaszadók, akik konkrét *tárgyakat* kapcsoltak az olvasáshoz (könyv, e-book, olvasónapló), más *szerepeket* (*Petőfi Sándor, József Attila, Leiner Laura, Stephen King*) vagy *műcímeket* (*Harry Potter, Édes Anna, A Pál utcai fiúk* és *Bánk bán*) említett. A válaszadók egy része az *elmélyülést* és a *gondolkodás* tevékenységét párhuzamba állítja az olvasással: az elmélyülés mint feltétel értelmeződik a válaszok alapján, a gondolkodás pedig mint az olvasás által és közben létrejövő, mintegy közvetlenül kiváltott tevékenység ragadható meg. Már itt megjelennek *pozitív* és *negatív attitűdök* az olvasással kapcsolatban, a beállítódás inkább negatív irányba tolódik el olyan asszociációkkal, mint az *unalom, unatkozás, fölösleges, nem köt le, nem az én világom, időpazarlás*.

Az irodalom tantárgyhoz rendelt asszociációk listája a 15. ábrán látható. Itt négy kódkategóriát alkottam, azonban sok kisebb egységet hoztam létre a felsorolt asszociációk által (pl. *IKT, költészet, olvasmány műneme, műfaja*). A *szerepe* kódkategória alatt található kódok olyan eseteket fednek le, amikor a tanulók a költő, író fogalmát társították a tantárgyhoz, azonban találtam olyan válaszokat is, melyek nevesítik a szerepeket.



Az irodalmi művek esetében ugyanezzel a kódolási technikával éltem, kíváncsi voltam arra, hogy milyen műveket, szerzőket említenek konkrétan a diákok. A leggyakrabban említett szerző *Petőfi Sándor*, a leggyakrabban említett mű *A Pál utcai fiúk*, az *Egri csillagok* és *A két Lotti*. Érdekes, hogy a tanulók az általános iskolai kötelező olvasmányokból emelték be műcímeiket, középiskolai olvasmányok nem kerültek elő asszociációként.

A *tevékenység* kódkategóriája jól szemlélteti azt, hogy a tanulóknak milyen tevékenységformák jutnak eszükbe az irodalomórákkal kapcsolatban. Ezek a tevékenységek oktatási módszereket, valamint képességfejlesztési területeket is lefednek. A válaszok alapján következtetni lehet arra, hogy az egyes osztályokban, egymástól függetlenül milyen irodalomtanítási metodikák fordulnak elő. Eszerint az irodalomóra egyik súlypontját képezik a *beszélgetések*, az irodalmi művekről folytatott diskurzusok, mely tevékenység összefügg a *verselemzéssel*, amit szintén tartalmaz a mellékelt kódlista. A tanórai *vázlatírás* szintén gyakran megjelent különböző osztályoknál, vagyis a jegyzetkészítés a hallott és/vagy látott (Power Point-bemutató) információmegőrzési technikájaként van jelen az irodalomórán, mely a tanulás egyik alapfeltételeként képződik meg.

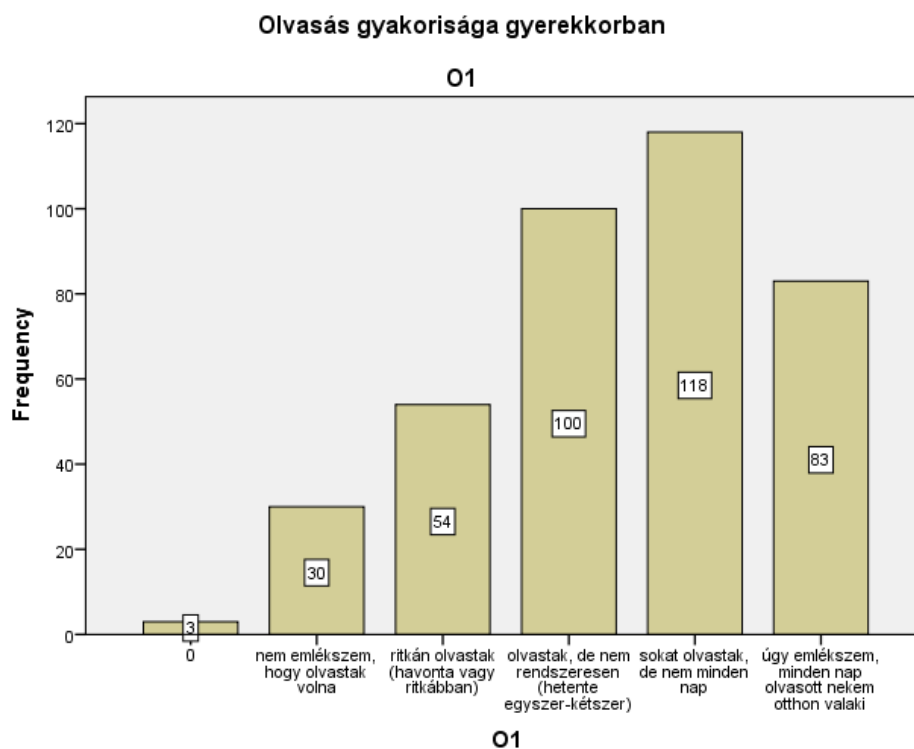
A kódlistában tehát megjelennek az irodalomtanítás modern modelljéhez fűződő, analitikus elemek, ugyanakkor olyanok is, melyek a pozitívista irodalomoktatási módhoz kapcsolódnak (*életrajz, életút, költők életének a magolása*). A tanulók gyakran összekapcsolják az irodalmat más műveltségterületekkel, leggyakrabban a történelemmel. Ezek a premodern, imitatív irodalomtanítási megközelítésmódok közoktatási jelenlétére hívják fel a figyelmet. A tanulók közül néhányan az irodalmat a *múlttal* kötik össze olyan asszociációk által, mint a *régi korok, szerzők* vagy *művek*, ami arra utal, hogy a kortárs irodalom jelenléte elenyésző vagy egyáltalán nem jellemző az irodalomórán. E szerint az irodalmat a diákok olyan jelenségként kezelik, ami ma már nem létező, inkább a múlt időkeretéhez közelít.

Code Tree	Rebeka	Total
✓ attitűd	56	56
negatív	34	34
pozitív	22	22
✓ irodalmi mű	70	70
cím	6	6
irodalmi mű	64	64
✓ szerző	135	135
költő	88	88
név	19	19
író	28	28
✓ tevékenység	165	165
beszélgetés	5	5
egyéb	3	3
filmnézés	2	2
helyesírás	3	3
olvasás	37	37
szövegértés	7	7
tanulás	52	52
verselemzés	44	44
vita	3	3
vázlatkészítés	6	6
véleménykifejtés	3	3
gondolat, gondolkodás	5	5
IKT	8	8
iskola	14	14
ismeret	6	6
korszak	7	7
költészet	16	16
könyv	25	25
magyar	9	9
memoriter	3	3
moralitás	5	5
múlt	11	11

műnem, műfaj	319	319
műveltség	32	32
művészet	29	29
olvasmány	24	24
tanár	14	14
tanóra	6	6
történelem	15	15
történet	17	17
életrajz	13	13
érettségi	15	15
érzelem	4	4

15. ábra: A tanulók irodalom tantárgyhoz fűződő asszociációi

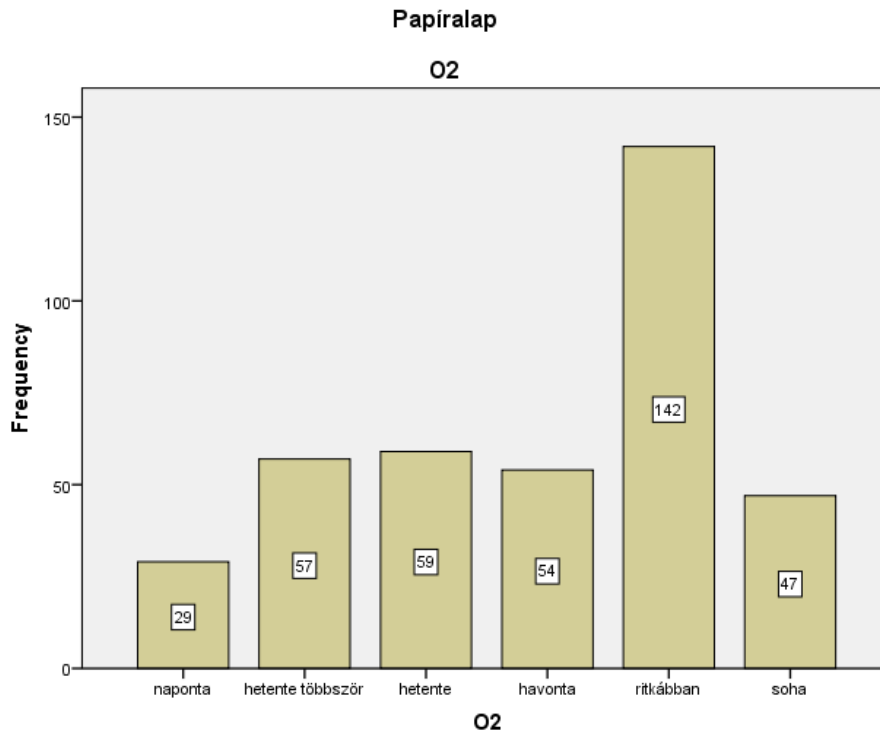
### X.2.1. Olvasási szokások, az olvasás médiumai



6. diagram: Az olvasás gyakorisága gyerekkorban

A szakasz alá tartozó első állítás az olvasás, a szülők általi meseolvasás gyakoriságát mérte fel. A válaszadók 30,4%-a jelölte be a negyedik válaszlehetőséget, miszerint a szülők hetente több alkalommal olvastak neki gyerekkorban, ezt követi 25,8%-kal a hetente egyszer-kétszer megvalósuló olvasási alkalom, majd 21,4%-kal a mindennapos olvasási tevékenység. A

válaszokból kitűnik, hogy a gyerekkori olvasási alkalmak viszonylag gyakorinak tekinthetők, ugyanakkor a válaszadók 21,6%-ának havonta, illetve ennél ritkábban, vagy sohasem olvastak.

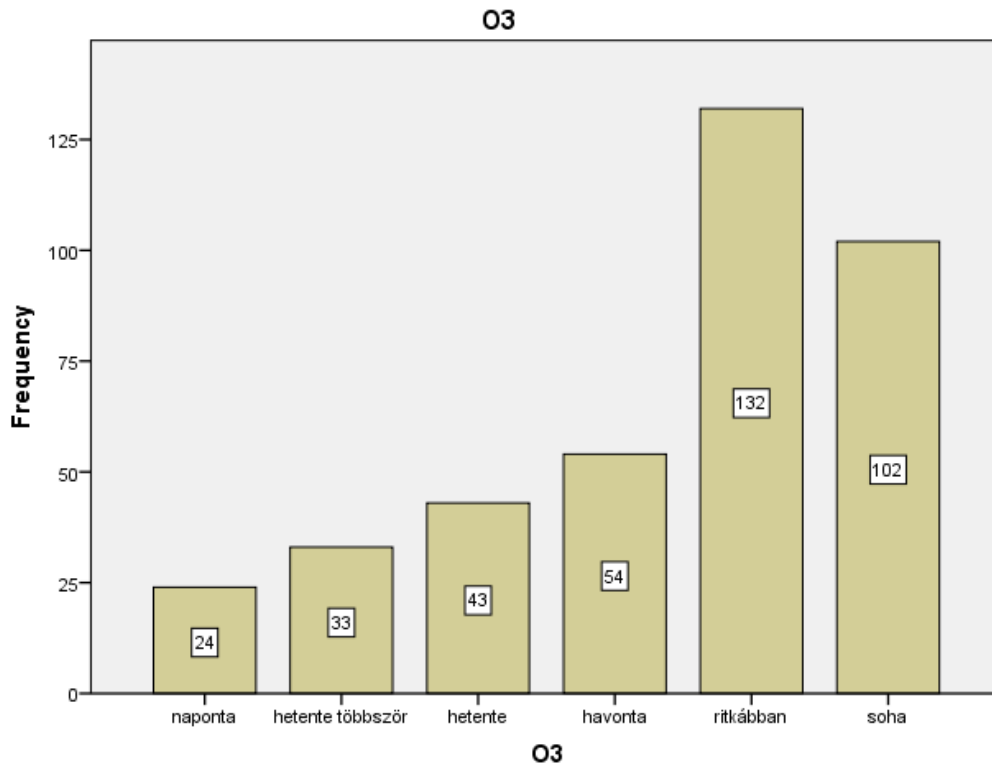


7. diagram: A tanulók papíralapon végzett olvasási tevékenységének megoszlása

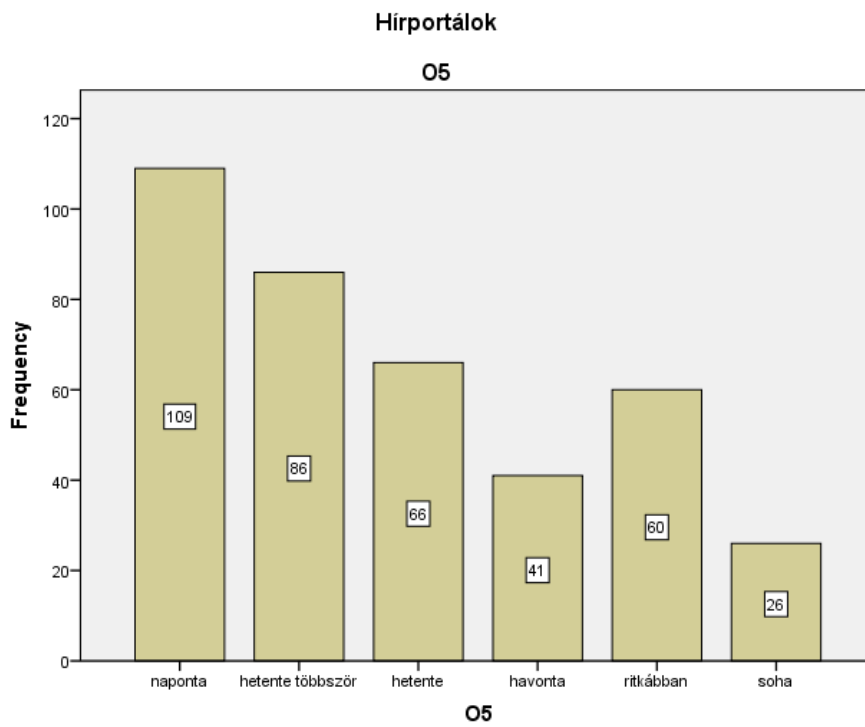
A fent mellékelt 7. diagram mutatja a papíralapon végzett olvasás gyakorisági megoszlását, majd a 8. diagram összesíti az irodalmi művek interneten történő olvasási alkalmait. A válaszokból láthatjuk, hogy a tanulók többsége csak ritkán (a hagyományos olvasási tevékenység száma nem éri el a havonkénti megvalósulást) olvas papíralapon (142 fő) vagy interneten (132 fő) irodalmi műveket. A megkérdezett tanulók 12,1%-a (47 fő) sosem szokott olvasni papíralapon. Azonban lényeges különbség fedezhető fel az interneten való olvasás és a papíralapú olvasás között: az interneten való irodalmi művek olvasása a válaszok alapján egyáltalán nem tekinthető gyakori jelenségnek, 102 tanuló (26,3%) sosem szokta ezt az olvasási módot választani.

Az eredményeket összegezve 29 tanuló olvas naponta, 57 fő hetente több alkalommal, illetve 59 diák hetente papíralapon. Összesen tehát 145 fő olvas viszonylag gyakran papíralapon könyvet, ezzel szemben az interneten való irodalmi művek olvasottsága alulmarad, vagyis a preferált forma – amennyiben megvalósul az olvasás – még mindig a papíralap. Rákérdeztem még az elektronikus könyvek használatára is, viszont a tanulók 68,6%-a sosem használja ezt az eszközt.

### Irodalmi művek olvasása interneten



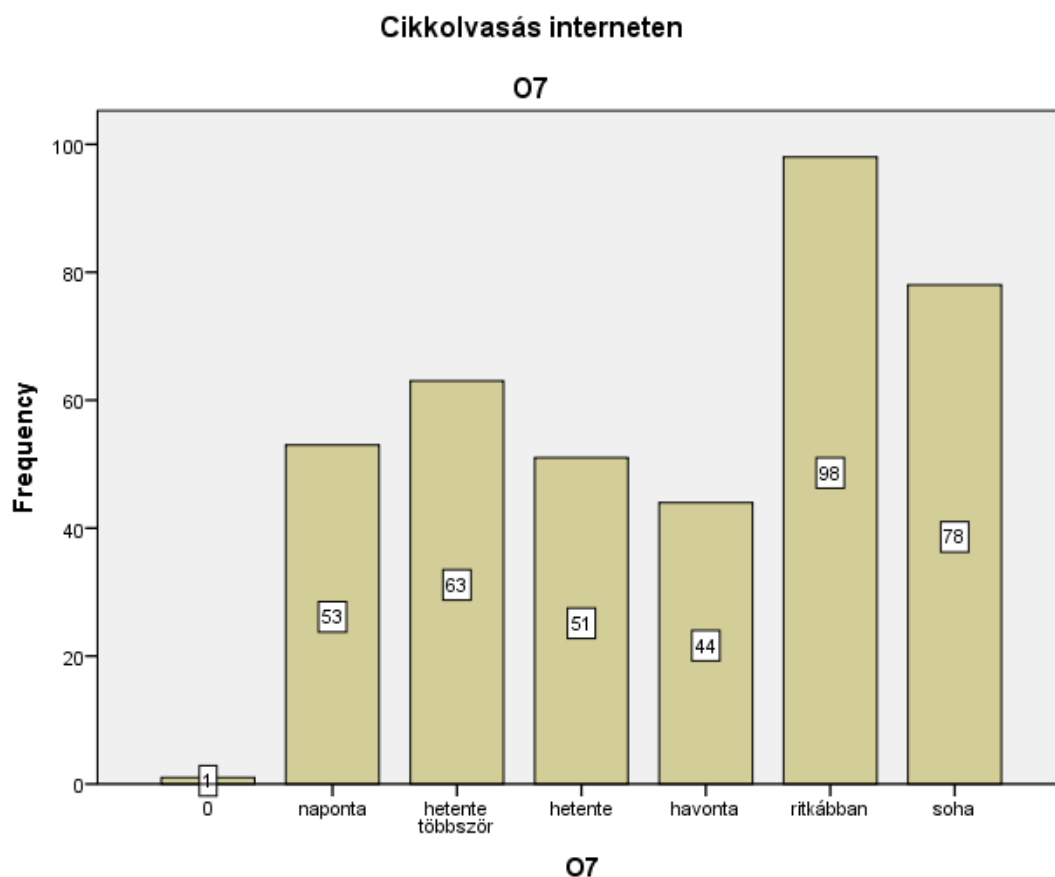
8. diagram: A tanulók internetes olvasásának gyakorisága



9. diagram: A hírportálok olvasásának gyakorisága

A tanulók többsége (109 fő) naponta olvas az interneten hírportálokat. Ha az olvasás nem is mindennapos, de megvalósul hetente több alkalommal 86 főnél, és legalább hetente egy alkalommal 66 válaszadó esetében. A válaszadókból csupán 26 tanuló jelölte be, hogy sosem olvas híreket interneten, vagyis a hírportálok olvasása egy viszonylag gyakran űzött tevékenységforma a középiskolások esetében.

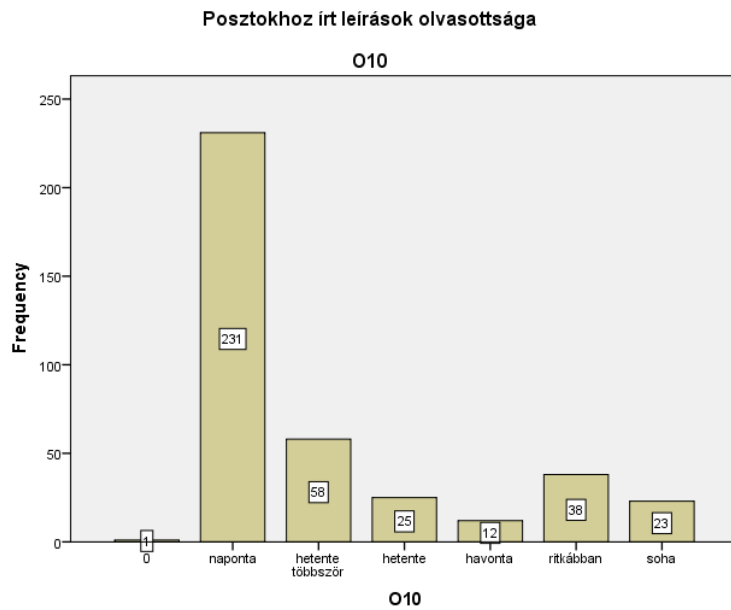
Kíváncsi voltam arra is, hogy a tanulók milyen gyakran olvasnak cikkeket különböző weboldalakon. Meglepve tapasztaltam, hogy a válaszadók közül 78 fő sosem olvas ilyeneket, viszont 53 fő naponta olvas eltérő témájú cikkeket különböző weboldalakon.



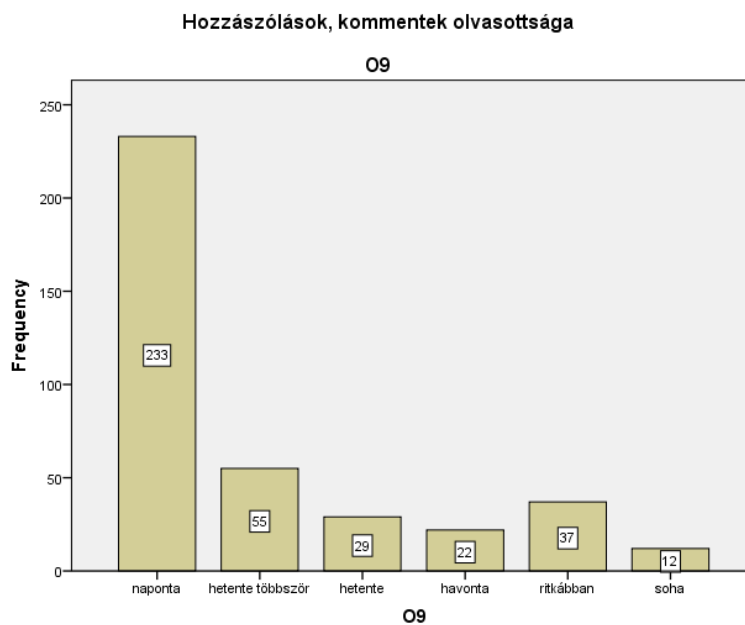
10. diagram: A tanulók internetes cikkolvasásának gyakorisága

A 12. diagram összegzi a hozzászólások olvasásának gyakorisági megoszlását. Azt találjuk, hogy a hagyományos irodalmi szövegekkel szemben a hozzászólások és a posztokhoz tartozó leírások olvasása jóval gyakrabban előforduló tevékenységforma: a válaszadókból 233 fő olvas hozzászólásokat és 231 fő leírásokat. Tehát a közösségi oldalakon található szövegtípusok

olvasása a leggyakoribb tevékenységforma a középiskolások körében, ami valószínűleg összefüggésbe hozható a szabadidő eltöltésének módjával, vagyis azzal, hogy a tanulók a szabadidejük nagy részét *social media* felületeken töltik. Figyelemre méltó továbbá, hogy bár nem sokkal, de a kommentek olvasása valamivel többször választott tevékenység, a posztokhoz készített leírások (ld. 11. diagram) alulmaradnak a hozzászólásokkal szemben.



11. diagram: A posztokhoz írt leírások olvasásának gyakorisága

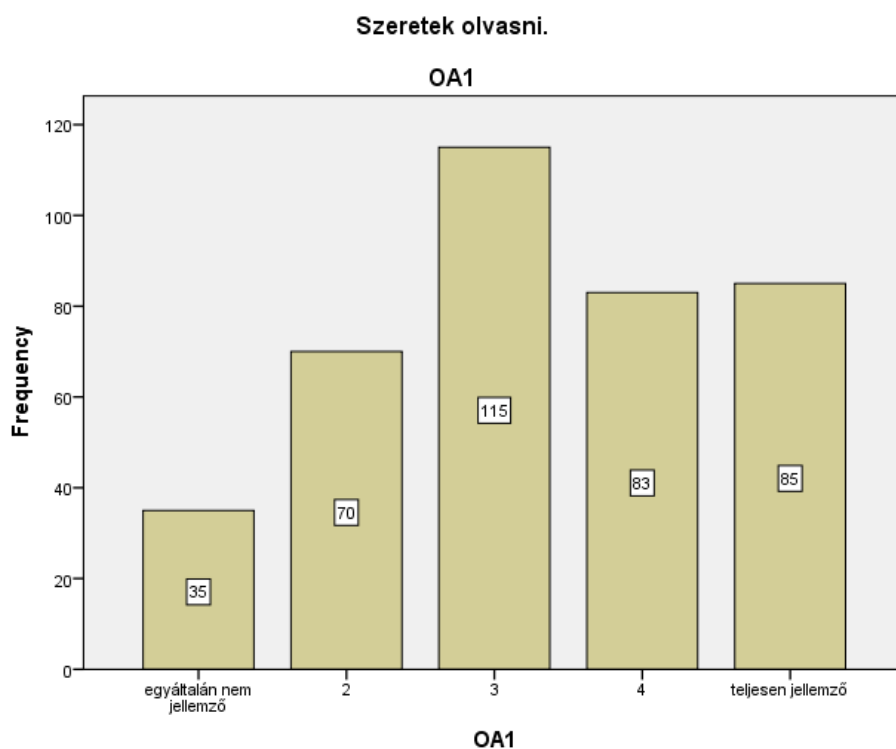


12. diagram: A hozzászólások, kommentek olvasásának gyakorisága

Az olvasási módok, szokások, a preferált olvasási platformok nagy mértékben formálhatják át az olvasási tevékenység alapvető jellemzőit, és még kérdésesebbé teszik az irodalom tantárgy, valamint az ahhoz tartozó kánonirodalom pozícióját, a kötelező olvasmányok helyzetét, illetve a két területhez kapcsolódó tanulókat, kedveltségi szintet.

### X.3. Olvasással kapcsolatos attitűdök, kötelező olvasmányok

A kérdőív következő szakaszában a tanulók olvasással és kötelező olvasmányokkal kapcsolatos olvasási szokásait, illetve attitűdjét mértem fel. Míg a korábbi szakaszokban *feleletválasztós* és *rövid terjedelmű kifejtős válaszokat* adtam meg, addig ebben a szakaszban a tanulóknak *Likert-skálán* kellett jelölniük válaszaikat.

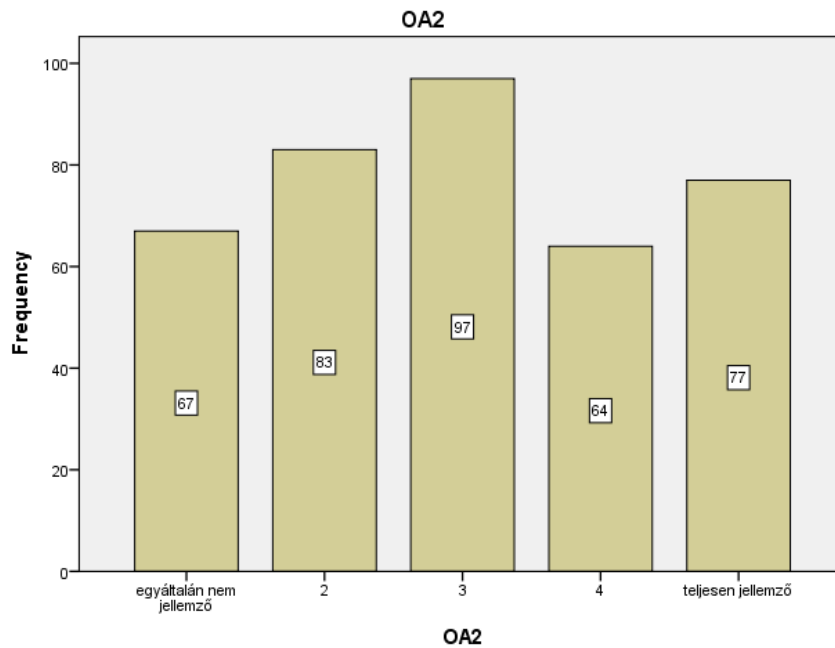


13. diagram: Az olvasás szeretete

A tanulók 85 fő jelölte be azt, hogy teljesen jellemző rá az olvasás szeretete, 83 fő azt, hogy inkább jellemző rá ez az állítás (4-es skálaérték). Ennek megfelelően a válaszadók mintegy fele, 168 fő pozitívan viszonyul az olvasáshoz, és 105 fő válaszolta azt, hogy nem szeret olvasni. Összességében tehát a tanulók nagy része pozitívan viszonyul az olvasáshoz, azonban a válaszadók nem elhanyagolható hányada negatív attitűdöt társít ezen tevékenységhez.



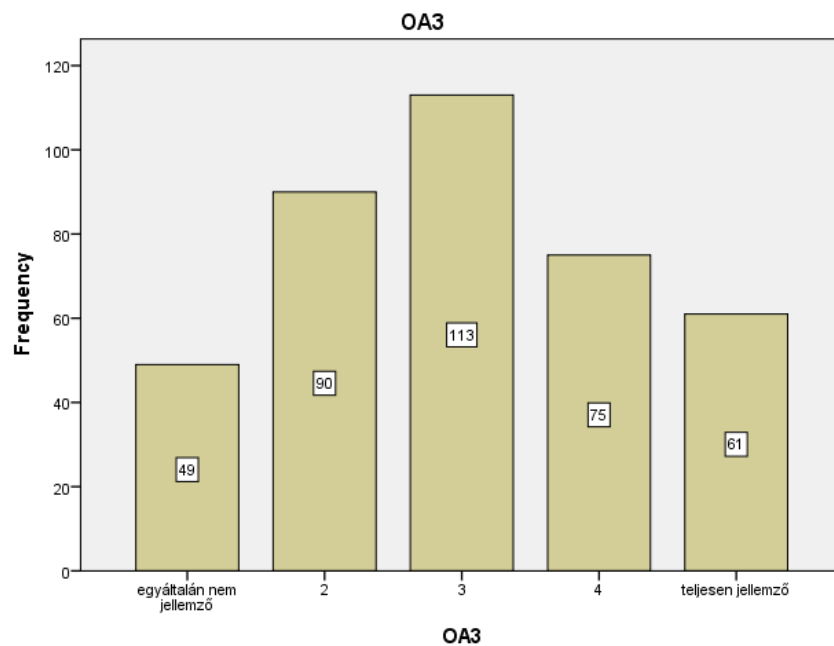
**Középiskolásként többet olvasok, mint általános iskolásként.**



14. diagram: Olvasás középiskolában az általános iskolához viszonyítva

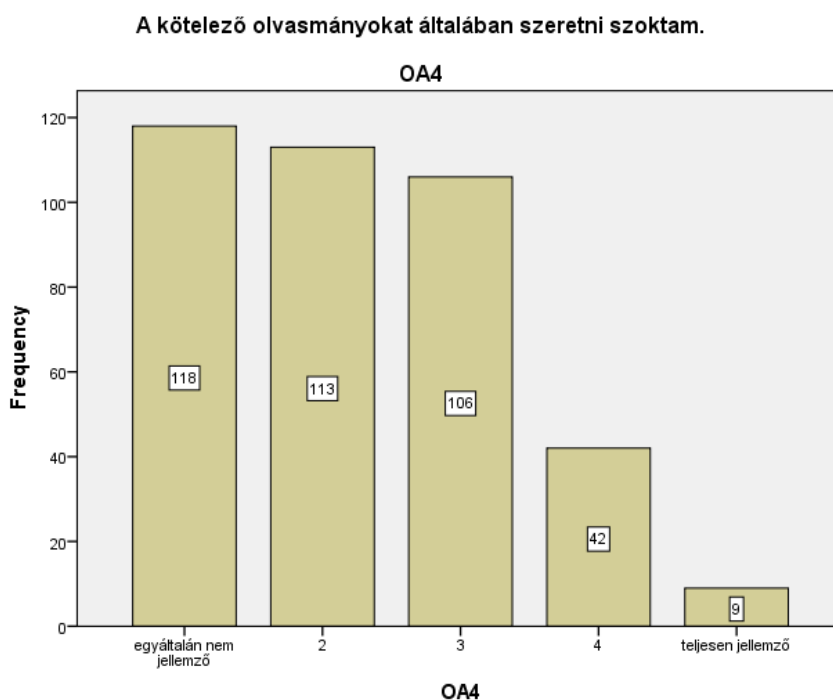
A következő állítással azt vizsgáltam, hogy a tanulók többet olvasnak-e középiskolásként, mint általános iskolásként tették. A válaszadók közül 77 fő többet olvas középiskolás tanulóként. Ezzel szemben a diákok 17,3%-ára (67 főre) egyáltalán nem jellemző ez az állítás.

**A kötelező olvasmányokat mindig elolvasom.**



15. diagram: A kötelező olvasmányok olvasottsága

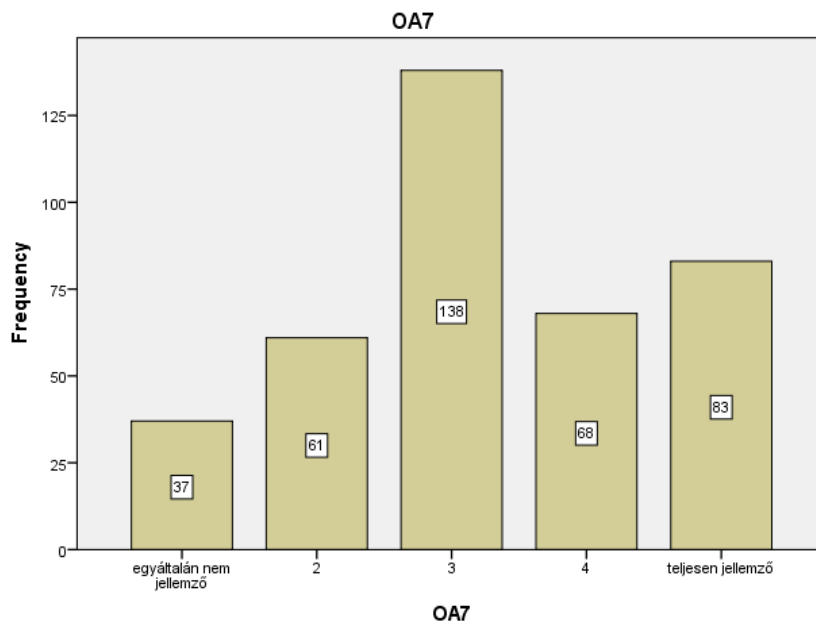
A megkérdezettek közül 49 fő sosem olvassa el a kötelező olvasmányokat, további 90 tanuló esetében ritkán történik meg a kánonirodalomba sorolt művek elolvasása. Ennek eredményeképpen összesen 139 fő, vagyis a kérdezettek 35,8% alapvetően nem olvassa el a kötelező olvasmányokat és a válaszadók csupán 15,7%-a (61 fő) jelölte be, hogy jellemző rá ez az állítás. Azok a tanulók, akik a *Likert*-skálán a 4-est jelölték be, feltételezhetően a kötelezők egy nagyobb részét elolvassák, és ugyanígy azok, akik a 2-est, a kötelező olvasmányok egy nagyon kis hányadát olvassák és/vagy olvasták csak el.



16. diagram: A kötelező olvasmányokhoz fűződő attitűd

„A kötelező olvasmányokat általában szeretni szoktam.” állítással felmértem, hogy a tanulók milyen attitűdöket kapcsolnak a kötelező olvasmányokhoz. A kapott eredmények egyrészt megerősítették azon feltételezésem és tapasztalatomat, hogy a tanulók nem szokták szeretni a kánonirodalom alá tartozó művek többségét: a válaszadókból 118 fő jelölte be azt, hogy egyáltalán nem szereti a kötelezőket, és csupán 9 fő viszonyul pozitívan a kötelezőkhöz. A kapott eredmények kérdésessé teszik a kötelező olvasmányok pozícióját a közoktatásban.

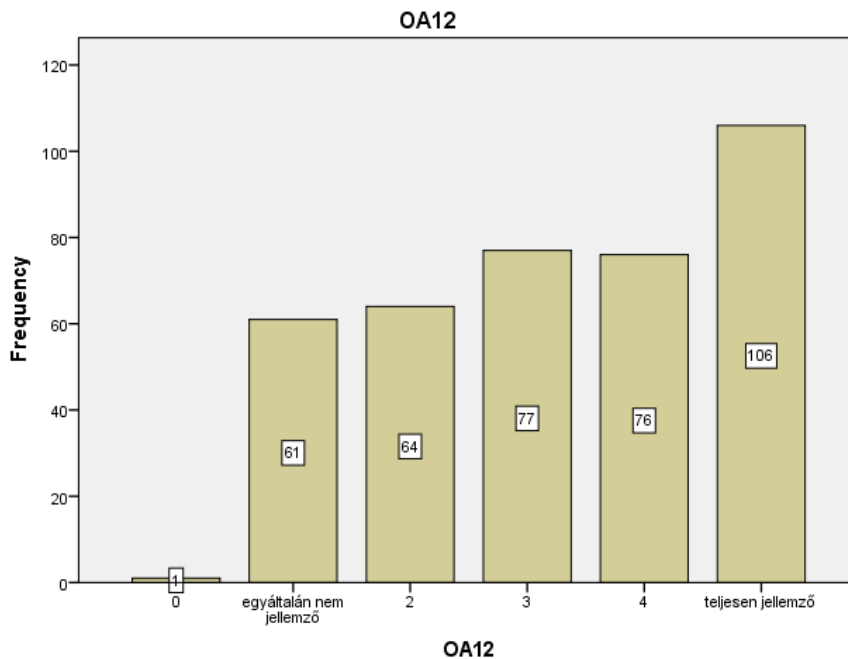
A kötelező olvasmányokat unalmasnak tartom.



17. diagram: A tanulók kötelező olvasmánnyal kapcsolatos negatív vélekedése

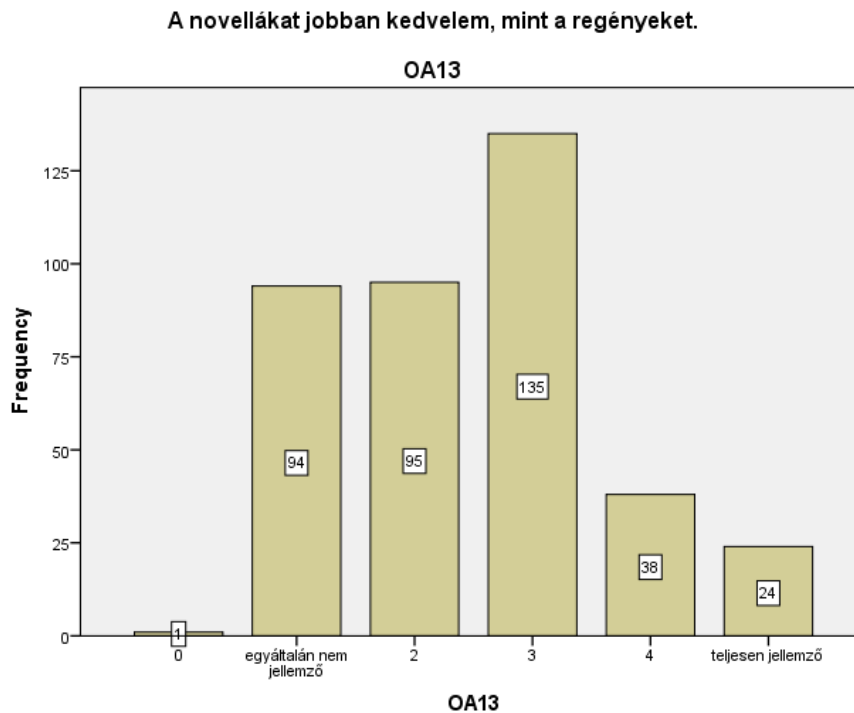
A tanulók közül 83 fő unalmasnak tartja a kötelező olvasmányokat, ezzel szemben 37 főre (9,5%) egyáltalán nem jellemző ez az állítás.

A kötelezőket ugyan nem szeretem, de mászt szeretek olvasni.



18. diagram: A tanulók vélekedése az olvasásról a kötelező olvasmányokon felül

A válaszadók majdnem fele nyilatkozta azt, hogy a kötelezőkön kívül szívesen olvas mást (182 fő), azonban a tanulókból 125 fő a kötelező olvasmányokon túl sem olvas más műveket, vagyis náluk az olvasási tevékenység teljesen háttérbe szorul. Az itt kapott eredmények párhuzamba állíthatók a kérdőív ezen szakaszába tartozó első állítással, ami egyszerűsített arra is felhívja a figyelmet, hogy az olvasás szeretete nem a kötelezők kategóriáján belül értelmezendő.

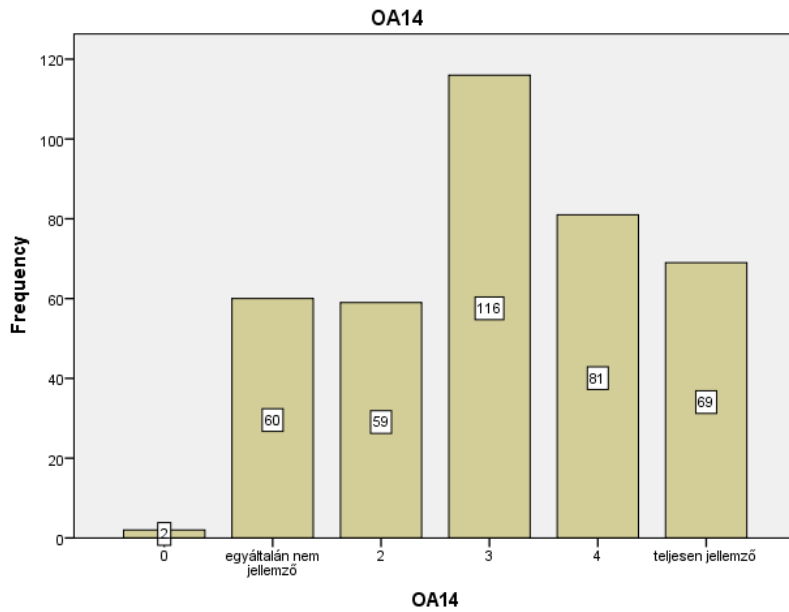


19. diagram: A novellákkal kapcsolatos tanulói attitűd

Míg a pedagógusok azon a véleményen vannak, hogy a tanulók általában jobban kedvelik a novellákat a regényeknél, addig a 13-as számú állításra kapott válaszok alapján azt az eredményt kaptam, hogy a tanulók csak egy kisebb hányadára – összesítve 62 főre – igaz ez állítás.

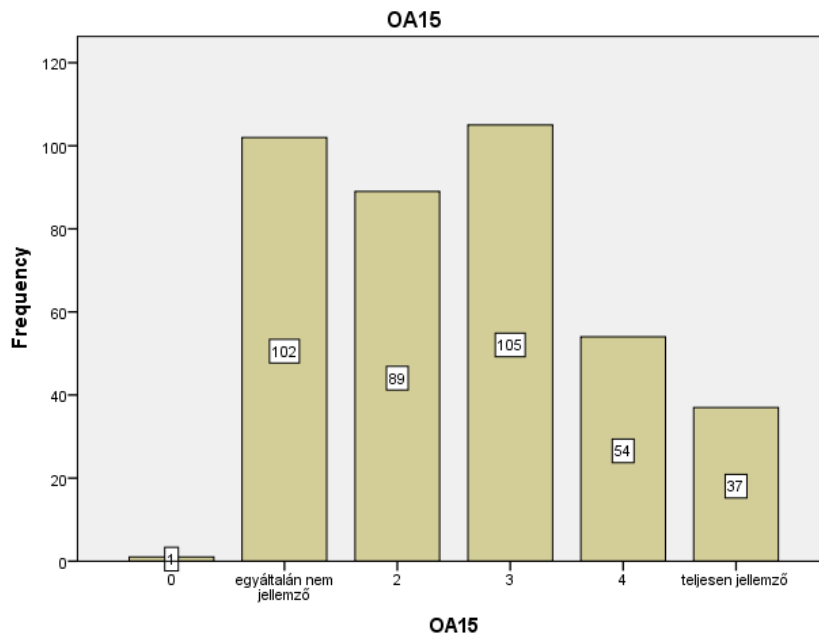
A következő állításra kapott válaszok alátámasztják ezt a nézőpontot: a válaszadók majdnem fele (169 tanuló) a különböző műfajok közül a regényeket szereti a legjobban.

Az irodalmi művek közül a regényeket kedvelem legjobban.



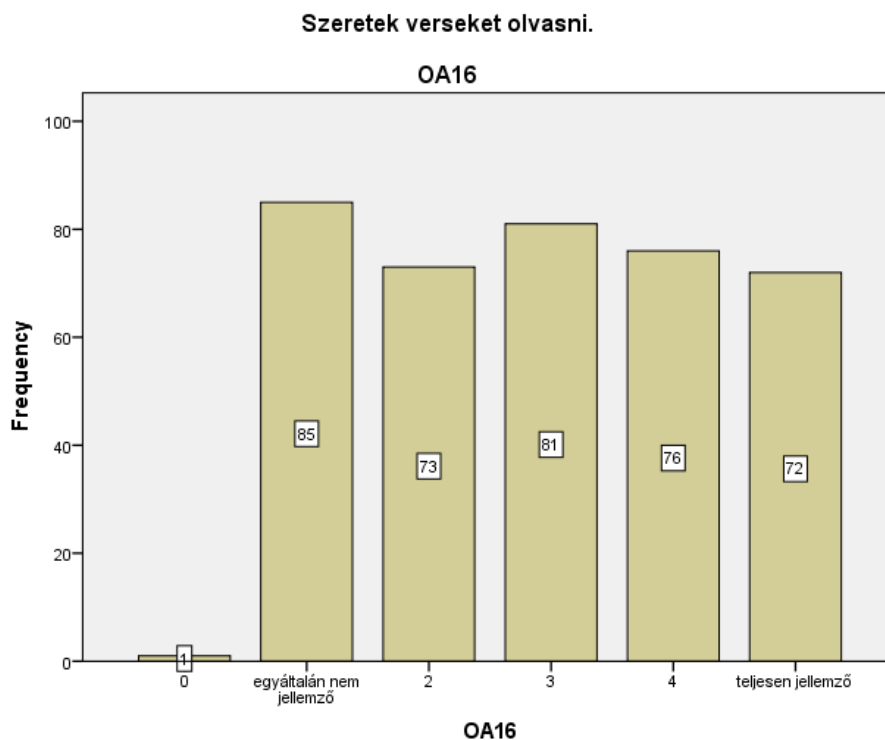
20. diagram: A regényekkel kapcsolatos tanulói attitűd

Szeretek drámákat olvasni.



21. diagram: A drámákkal kapcsolatos tanulói attitűd

Ezzel szemben a drámákkal kapcsolatban inkább negatív viszonyulás figyelhető meg a diákok részéről. 102 fő abszolút nem szeret drámákat olvasni. A 15-ös állítás eredményei alapján csak 37 tanuló szeret drámákat olvasni.



22. diagram: A versekkel kapcsolatos tanulói attitűd

A 22. diagramon szerepel a versek kedveltségi aránya. A versekkel kapcsolatban rendkívül vegyes kép mutatkozik, igazán nagy eltéréseket nem találunk: a megkérdezettekből 148 fő alapvetően szeret verseket olvasni, 81 fő nem tudott egyértelmű választ adni erre a kérdésre, 85 főre (21,9%) egyáltalán nem jellemző a versek szeretete.

Code Tree	Rebeka	Total
A kőszívű ember fiai	138	138
Antigoné	10	10
Az arany ember	22	22
Az ember tragédiája	4	4
Bánk bán	8	8
Egri csillagok	55	55
Légy jó mindhalálig	7	7
mind	56	56
Romeo és Júlia	12	12
Szent Péter esernyője	20	20
Vuk	18	18
Ábel a rengetegben	5	5
Édes Anna	5	5

16. ábra: Kötelező olvasmányok, amelyekre a tanulók negatívan tekintenek

A szakasz végén többek között arra kértem a tanulókat, hogy soroljanak fel olyan kötelező olvasmányokat, amelyek nem tetszettek nekik. A fent mellékelt ábra szemlélteti ezeknek a listáját. Ezek tipikusan olyan irodalmi alkotások, melyek egyrészt nagy médiavisszhangot kaptak, másrészt olyanok, melyek különböző okok miatt (pl. archaikus nyelvhasználat) távol állnak a tanulóktól, csökkentik az olvasási motivációt és az olvasással kapcsolatos attitűdöt negatív irányba tolják el.

A 388 válaszadó közül többen, összesen 56-an azt írták, hogy egyik kötelező olvasmányt sem szerették, közülük sokan nem is olvasták. Az olvasás nyilvánvalóan azoknál is kérdéses, akik egyébként felírták valamely kötelező olvasmány címét, a kötelezőkkel szembeni negatív viszonyulás eleve rányomja a nem-olvasás, illetve az elutasítás bélyegét ezekre a művekre, így az olvasásba gyakran bele sem kezdenek a tanulók. Ahogy korábban, itt is jellemző volt az, hogy a diákok zömében olyan könyveket említenek, amelyek az általános iskolai irodalomórákhoz kötődnek, jóval kevesebb középiskolai törzsanyagba tartozó mű került felsorolásra.

A 17. ábra tartalmazza a kedvenc szerzők listáját. A tanulók itt olyan szerzőket is felsorolhattak, akiket iskolán kívül ismertek meg.

Code Tree	Rebeka	Total
Ady Endre	27	27
Agatha Christie	5	5
Anna Todd	4	4
Arany János	19	19
J. K. Rowling	7	7
J. R. R. Tolkien	2	2
József Attila	31	31
Lakatos Levente	2	2
Leiner Laura	21	21
nincs	72	72
Petőfi Sándor	49	49
Radnóti Miklós	12	12
Rupi Kaur	5	5
Simon Márton	2	2
Stephen King	5	5

17. ábra: A tanulók kedvenc szerzője

A leggyakrabban előforduló válasz sajnos az volt, hogy a tanulóknak nincs kedvenc írójuk vagy költőjük (72 fő). 49 fő írta fel *Petőfi Sándort*, akit *József Attila*, majd *Ady Endre* követett. A kultikus szerzők pozíciója tehát erős a kérdezett tanulók esetében, és jellemzően több költő szerepel a felsorolásokban, mint író. A kódlista jól mutatja, hogy *J. K. Rowling* és *Tolkien* már kevésbé olvasott ennél a generációnál, *Leiner Laura* viszont többször előfordult mint kedvelt szerző.

A kérdőívben lehetőséget adtam arra, hogy a tanulók megfogalmazhassák, mit változtatnának a kötelező olvasmányok rendszerén. A leggyakrabban előforduló válasz az, hogy a tanulók néhány kötelező olvasmányt lecserélnének más könyvre, a második pedig, hogy csökkentenék a számukat. Ugyanakkor néhányan szöveges formában amellet érveltek, hogy a kötelező olvasmányok rendszerét el kellene törölni, a 21. századi igényekhez kellene őket igazítani. A következőkben néhány rövid szöveges választ idézek a témával kapcsolatban:

„A mai gyerekeket nem érdeklik ezek a régi könyvek, inkább új könyveket kellene alkalmazni, amik nem unalmasak.”

„Mindegyiket lecserélném olyan könyvre, ami 1950 után íródott.”



„Nem kötelezők lennének, hanem opcionálisak.”

„Olyan könyveket adnék fel, ami a fiatalsághoz szól”

„Választási lehetőséget kínálnék fel egyes könyvek között.”

„Lenne 1-2 kötelező olvasmány, de én inkább azt csinálnám, hogy minden diák olvasson el egy könyvet, amit egy meghatározott oldalszámon belül ő választhat ki. Így a diák élvezi mert olyat olvas, ami érdekli.”

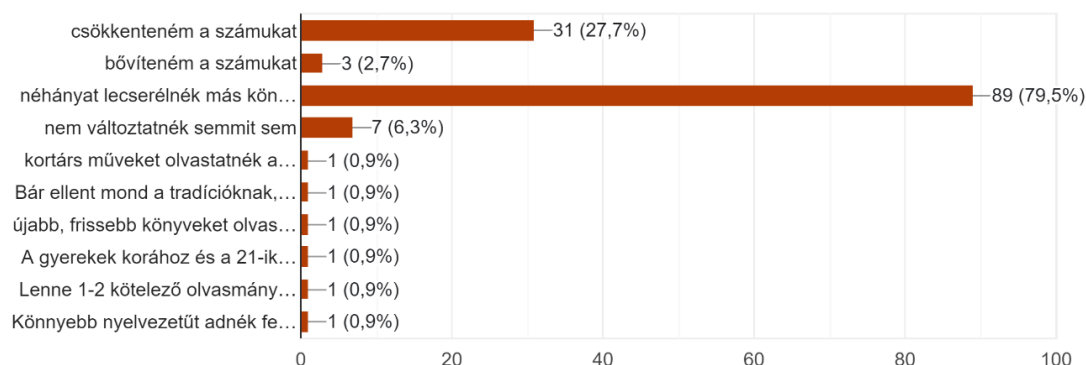
„Könnyebb nyelvezetűt adnék fel, hogy a diákok jobban megértsék és talán még meg is szeressék.”

„Bár ellent mond a tradícióknak, én teljesen eltörölném. A kötelező olvasmányokat az iskolában is fel lehetne dolgozni, mert 5. 6. de még 9. osztályban is nehéz a nyelvezete néhánynak, ezért a művek szabadon választását adnám. Nem szeretek olvasni ilyen könyveket, de pl.: Bradley, az osztály réme c. könyvet pár óra alatt kiolvastam pedig sokoldalas könyv. Szerintem a fő gát a diákok és a kötelezők között, hogy nem aktuális, nem tudják beleélni magukat, és sokszor unalmasak is.”

„Hagynám, hogy az osztály többsége döntsön arról, milyen könyvet olvasna szívesen, ne a megszokások.”

Ha tehetnéd, mit változtatnál a kötelező olvasmányok rendszerén? (Többet is jelölhetsz!)

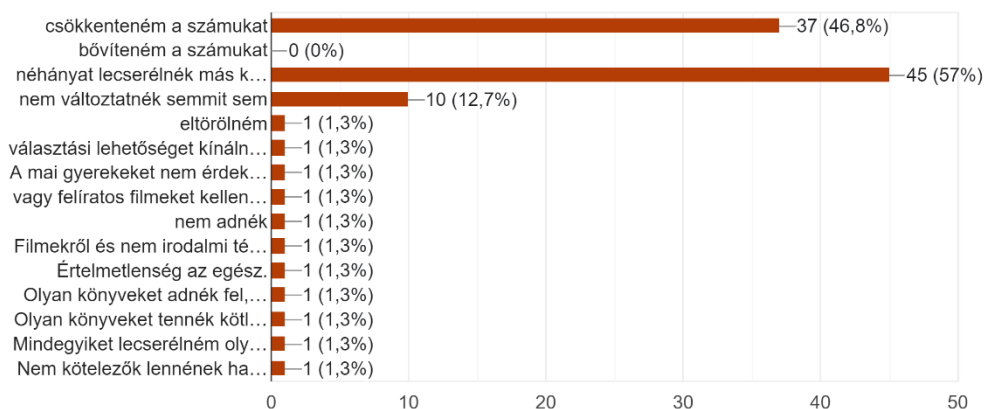
112 válasz



18. ábra. Az egyik osztály javaslatait tartalmazó ábra

Ha tehetnéd, mit változtatnál a kötelező olvasmányok rendszerén? (Többet is jelölhetsz!)

79 válasz

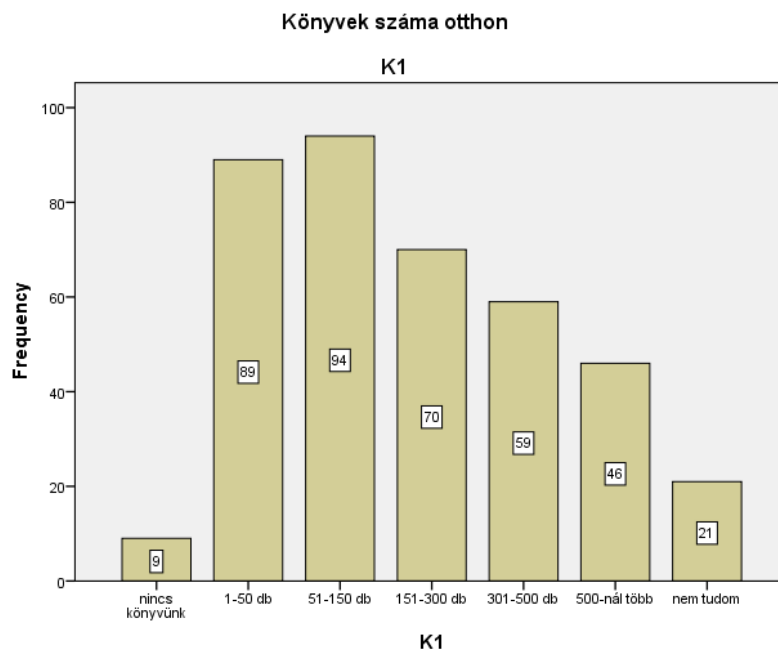


19. ábra: Egy másik osztály javaslatait tartalmazó ábra

#### X.4. Irodalom tantárggyal kapcsolatos tanulói vélekedések vizsgálata

A kérdőív ezen szakaszában arra kértem a tanulókat, hogy a véleményüket ötfokú *Likert*-skálán jelöljék. A mintavételi eszköz ezen kategóriát lefedő állításai legfőképpen az irodalomtanítás módszertanát vizsgálják az oktatási folyamat tanulói oldaláról, azonban néhány olyan állítást is megfogalmaztam, amelyek az irodalomtanítás célrendszerét térképezik fel a tanulói vélemények tükrében. A metodikai megfontolásokat két perspektívából vizsgáltam: egyrészt megnéztem, a tanulók mely szervezési stratégiákat és oktatási módszereket tapasztalják meg a

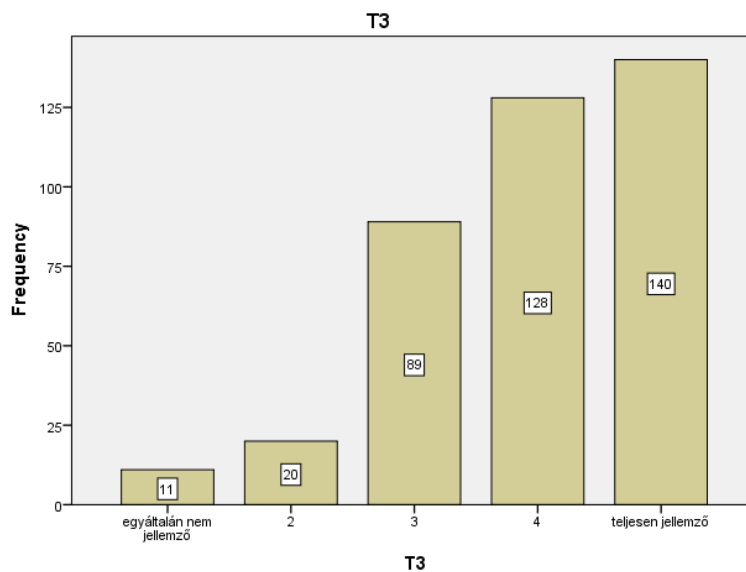
mindennapi gyakorlat során az irodalomtanár nézetei által; másrészt azt is feltérképeztem, hogy a tanulók mely metodikai elemeket preferálják irodalomórákon.



23. diagram: Az otthon lévő könyvek száma

A szakasz első kérdése az otthoni „könyvtár” nagyságát számszerűsíti. A válaszok alapján a megkérdezettek 24,9%-ának, vagyis 94 főnek 51 és 150 darab közé esik az otthon fellelhető könyvek száma, ezután nem sokkal következik azok táborá (89 tanuló), akik 1 és 50 darab közé becsülik a könyvek mennyiségét, majd 70 fő képviseli a 301 és 500 közé eső darabszámot. A 388 tanulóból 9 jelölte be azt, hogy egyáltalán nincs könyvük otthon és 46-an azt, hogy 500-nál többre becsülik az értéket.

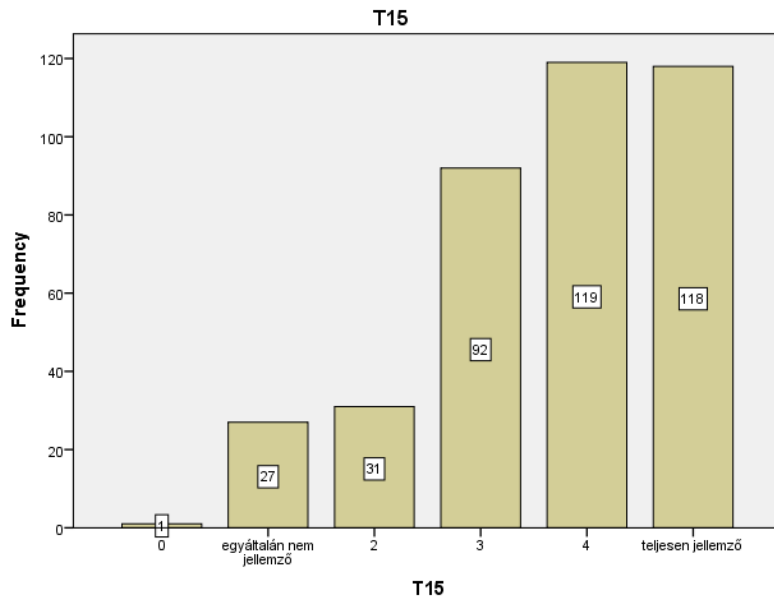
Úgy gondolom, az irodalom tantárgy az általános műveltség kialakításához járul hozzá.



24. diagram: Az irodalom mint lehetőség az általános műveltség fejlesztésére

A válaszadók túlnyomó többsége azon a véleményen van, hogy az irodalom tantárgy az általános humán műveltség kialakításához járul hozzá. A megkérdezettek közül 140 fő teljesen egyetért a fenti ábrán mellékelt állítással. A kérdezettek közül csupán 11 fő véli úgy, hogy a tantárgy nem járul hozzá az általános műveltség kialakításához. A kapott eredmények párhuzamba állíthatók a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek célhálójával: a tanulók is úgy vélik, hogy az irodalomóra az a hely, ahol lexikális, kulturális ismereteket szerezhetnek meg.

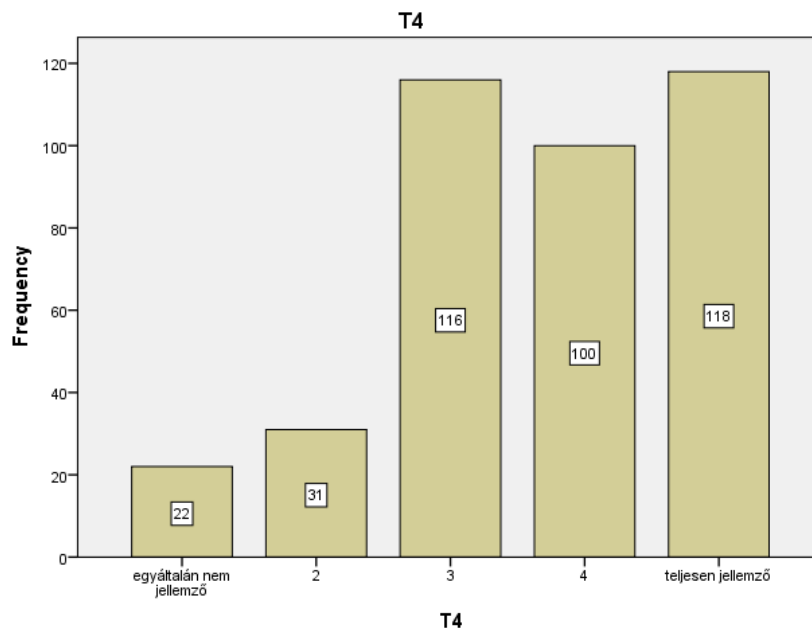
Irodalomórán megtanulom, hogyan kell elemezni irodalmi műveket.



25. diagram: Az irodalom mint a műértelmezési képesség fejlesztésének eszköze

A válaszadók több mint fele ért egyet a T15-ös állítással, viszont 58 tanuló vélekedik úgy, hogy az irodalomóra nem alkalmas arra, hogy megtanuljanak műveket elemezni. A tanulók ezen tevékenység által képessé válnak az irodalmi alkotásokban lévő jelentéshorizontok feltárására, jelentésrétegek létrehozására.

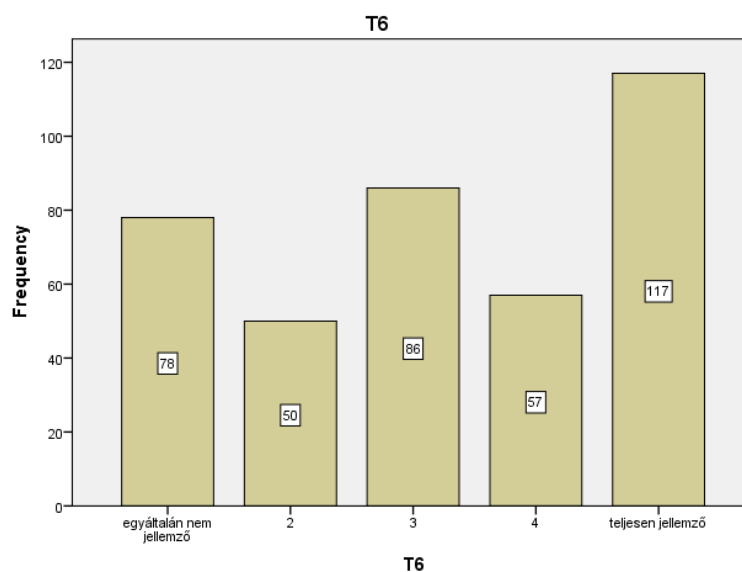
Szeretem az irodalomórákat.



26. diagram: Az irodalomórák szeretete

Bár a tanulók többsége a pozitív attitűdöt társít az irodalomórákhoz, elgondolkodtató, hogy 116 fő kedveli is, meg nem is az órákat. Összesen 53 tanuló kifejezetten nem vagy inkább nem szereti az irodalomórákat. Bár az évek folyamán sokat romlott az irodalom tantárgy megítéltsége a tanulók körében, ez az eredmény bizakodásra adhat okot, azonban azt is látnunk kell, hogy nagy a bizonytalanok tábora, továbbá azt is, hogy az eredmény rendkívül tanárfüggő, vagyis a pedagógus személye, irodalomtanítással kapcsolatos nézetei, választott tanítási módszere nagyban meghatározza a tanulói viszonyulásokat.

A humán tantárgyak (irodalom, történelem) közelebb állnak hozzám, mint a reál tantárgyak (matematika, fizika stb.)



27. diagram: A humán tantárgyak szeretete

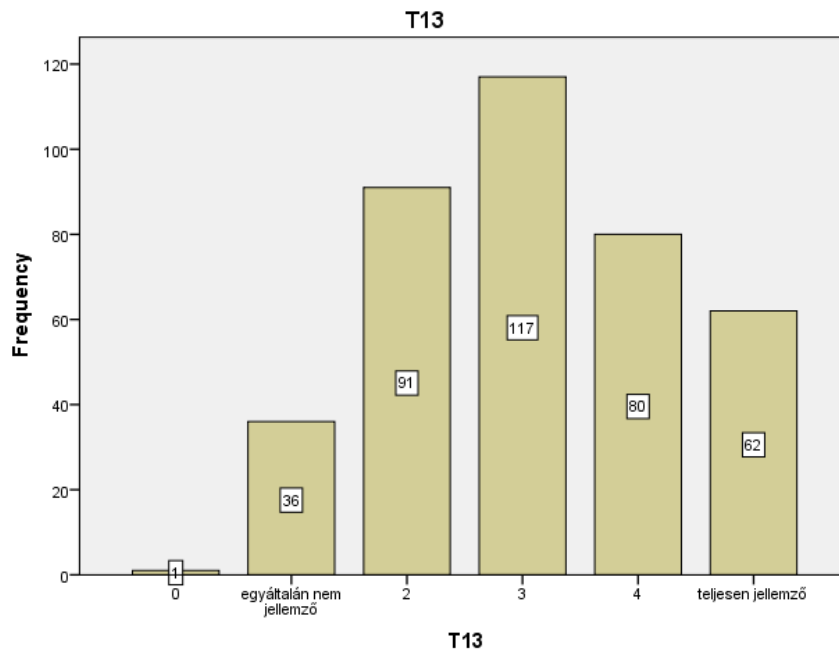
A tanulók meglehetősen vegyes képet mutatnak azzal összefüggően, hogy a reál vagy a humán tantárgyakat érzik magukhoz közelállóknak. A kérdezettek közül 117 fő, majd további 57 fő érzi úgy, hogy jobban kedveli a humán tantárgyakat, ezzel szemben 78 főre egyáltalán nem jellemző ez a beállítódás.



28. diagram: A tanári előadásokkal kapcsolatos tanulói attitűd

A következőkben szervezési stratégiákra és oktatási módszerekre kérdeztem rá. A frontális munkaforma egyik leginkább kedvelt oktatási módszere a tanulók véleménye alapján a tanári előadás: 274 fő kedveli ezt a módszert irodalomórán. Ezzel összefüggően mindössze 28 tanuló jelölte be azt, hogy kifejezetten nem vagy inkább nem preferálja ezt az oktatási módszert. Ahogy azt a pedagógusinterjúkból kapott eredmények is alátámasztják – a tanulók is rendelkeznek egyfajta szokásrendszerrel, amely eleinte nehezen enged be újszerű metodikai elemeket; illetve nyilvánvalóan arról tudnak véleményt alkotni, amivel kapcsolatban saját maguknak is van tapasztalatuk. Az eredmények tükrében valószínűsíthető, hogy a tanári előadás még mindig az egyik legtöbbször használt oktatási módszer irodalomórán, ami hatást gyakorol a tanulói vélekedésekre.

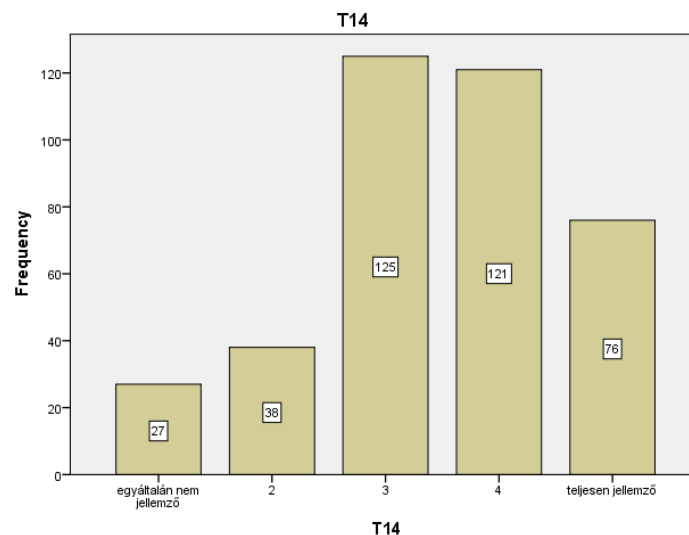
Önállóan szeretek dolgozni irodalomórán.



29. diagram: Az önálló munkával kapcsolatos tanulói attitűd

Az egyéni munka a tanulók körében kevésbé preferált munkaforma: csak 62 tanuló szeret önállóan dolgozni irodalomórán. Elgondolkodtató, hogy 117 fő, vagyis a megkérdezettek több mint negyede nyilatkozta azt, hogy nem szereti az egyéni munkát.

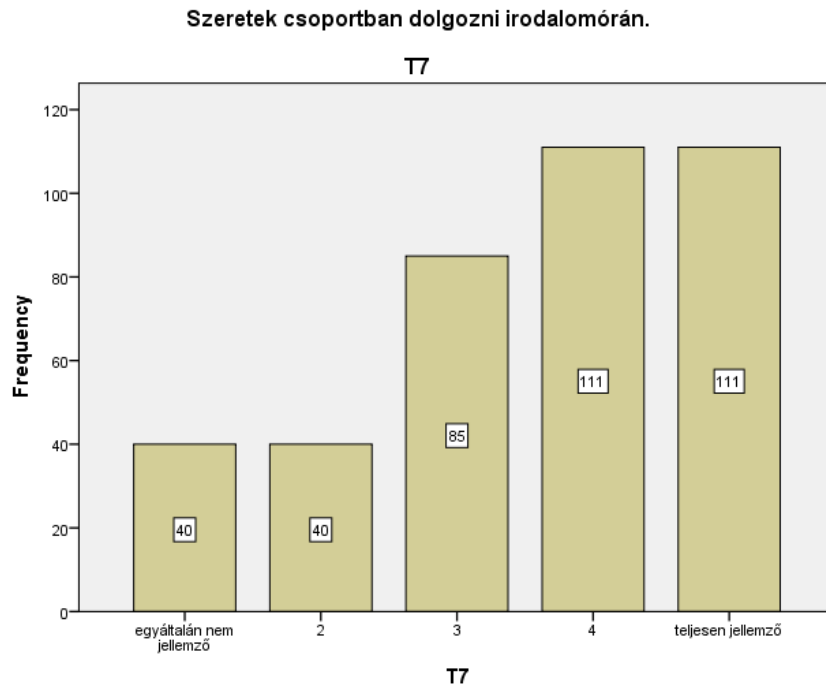
Párban szeretek dolgozni irodalomórán



30. diagram: A páros munkavégzéssel kapcsolatos tanulói attitűd



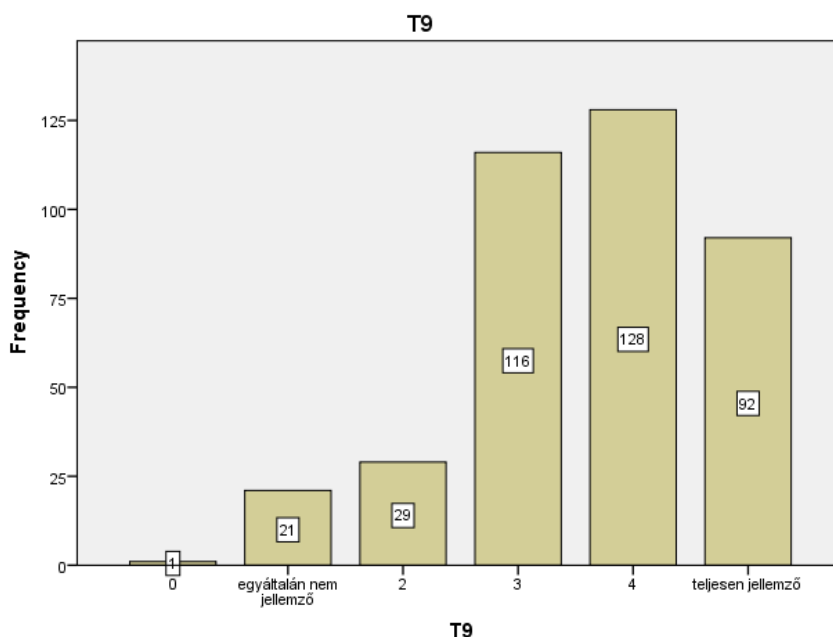
A párban folyó munka jóval kedveltebb a tanulók körében, mint az egyéni munka. A válaszadók több mint fele, összesen 197 fő, szeret párban dolgozni. Ez a munkaforma majdnem felveszi a versenyt a csoportmunkával, ami a legkedveltebb a tanulók között.



31. diagram: A csoportmunkával kapcsolatos tanulói attitűd

Az egyéni munkával szemben kifejezetten sokan (222 fő) jelölték be azt, hogy szeretnek csoportban dolgozni irodalomórán. 85 fő a skála közepére helyezte véleményét, viszont a frontális munkaformánál többen (80 fő) jelölte itt azt, hogy kifejezetten nem, vagy inkább nem szereti a csoportmunkát.

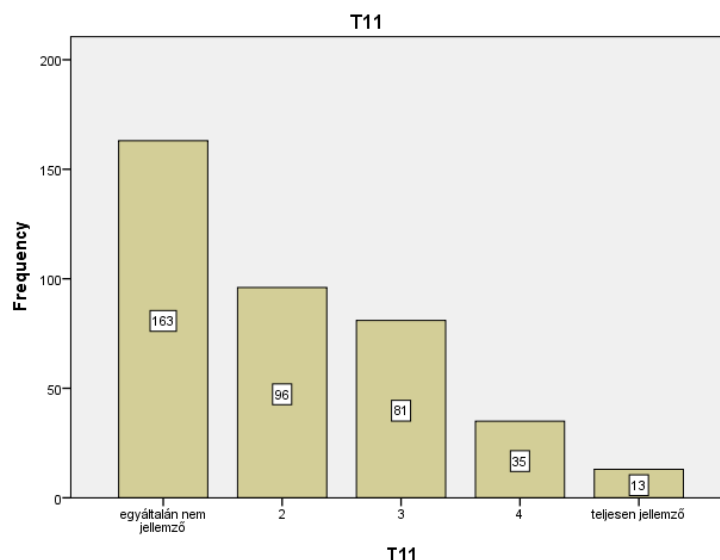
A műveket párbeszédés formában szoktuk feldolgozni irodalomórán (tanári kérdés-tanulói válasz).



32. diagram: A művek feldolgozása párbeszédés formában

92 fő jelölte azt, hogy ez az elemzési eljárás teljesen jellemző az ő általa megismert irodalomórákra, és további 128 tanuló, hogy a párbeszédalapú műfeldolgozás gyakran megjelenik a tanórákon.

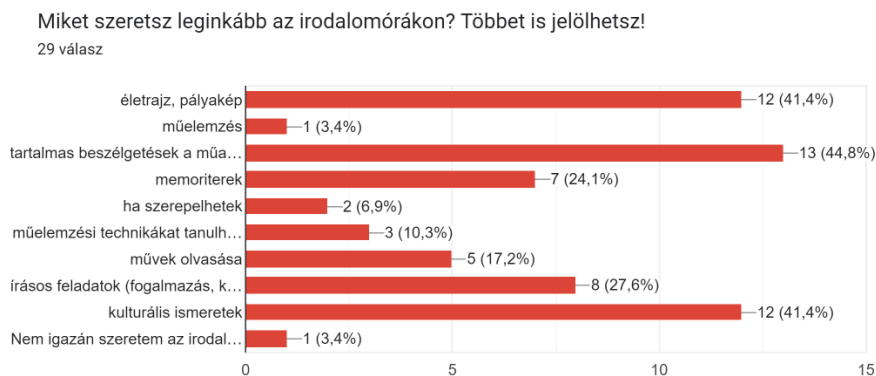
Irodalomórán el szoktuk játszani az adott mű bizonyos részeit.



33. diagram: Drámajáték az irodalomórákon

A következő állítás a drámapedagógia alkalmazási gyakoriságára kérdez rá. A válaszok alapján a drámapedagógia, a drámajátékok kevésbé vagy egyáltalán nem alkalmazott gyakorlatok

irodalomórán. 163 fő jelölte be azt, hogy egyáltalán nem jellemző ez a tevékenység az általa ismert irodalomórákra, és csupán 13 diák jelölte be a skálán az 5-ös értéket. Természetesen nem csak egyes jelenetek eljátszása jellemző a drámapedagógia módszertani eszköztárára, ugyanakkor fontosnak véltem beilleszteni ezt az állítást a kérdőív ezen szakaszába, mivel az állókép, némajáték stb. az egyik legtöbbször alkalmazott drámajáték irodalomórán.

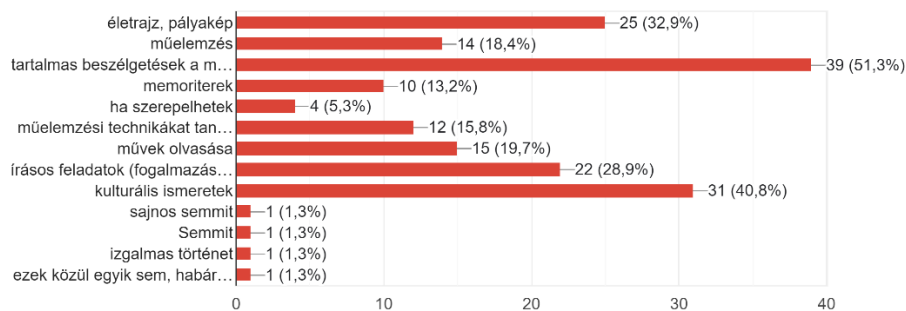


20. ábra: A tanulók által preferált tevékenységek az irodalomórán 1.

Az utolsó kérdés során a tanulók bejelölhették azokat a tevékenységformákat, területeket, melyeket szeretnek irodalomórán. A válaszok alapján egyértelműen azt az eredményt kaptam, hogy a diákok, osztálytól függetlenül, szeretik a kulturális ismereteket, az életrajz, a pályakép megismerését. Vagyis az irodalomóra lexikális, tudásátadó funkciója jelen van a tanulók vélekedési rendszerében, ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a tanuló irodalomórával kapcsolatos tapasztalatai automatikusan elraktározzák ezeket a preferenciákat és kizárják annak a lehetőségét, hogy olyan tevékenységformákat, területeket jelöljenek be, amelyekről nincs ismeretük. A második leginkább kedvelt tevékenység a tartalmas beszélgetések a művekről. Az elemzési eljárások elsajátítása szintén kedvelt terület az irodalomórákon, ezzel szemben a (kreatív) írásos gyakorlatok, a tevékenykedtetés egyéb formái elvétve vagy egyáltalán nem jelennek meg a válaszok között. A válaszok alapján az irodalomóra kulturális dominanciája és ismeretátadó jellege erős, ahogy a műelemzés és a beszélgetés oktatási módszerei úgyszintén dominálják a tanórák tartalmi és területi egységeit nemcsak az osztálytermi gyakorlatban, hanem a tanulói vélekedések rendszerében egyaránt.

Miket szeretsz leginkább az irodalomórákon? Többet is jelölhetsz!

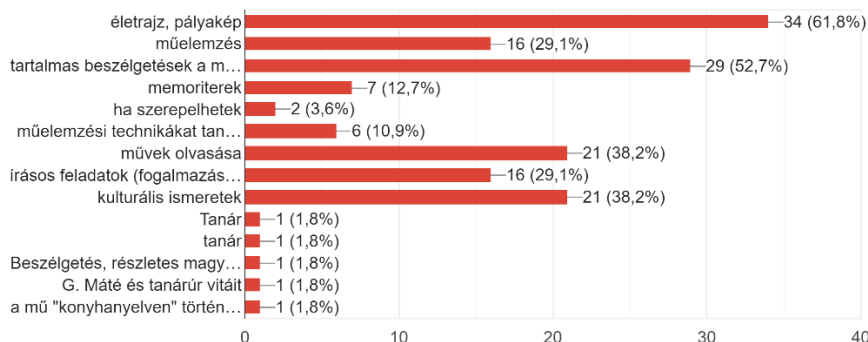
76 válasz



21. ábra: A tanulók által preferált tevékenységek az irodalomórán 2.

Miket szeretsz leginkább az irodalomórákon? Többet is jelölhetsz!

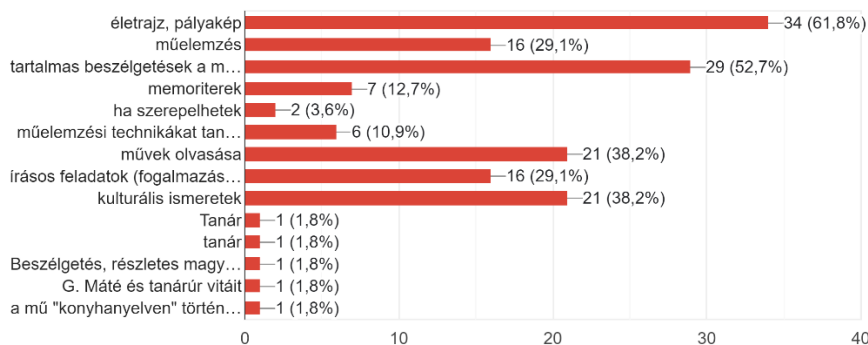
55 válasz



22. ábra: A tanulók által preferált tevékenységek az irodalomórán 3.

Miket szeretsz leginkább az irodalomórákon? Többet is jelölhetsz!

55 válasz



23. ábra: A tanulók által preferált tevékenységek az irodalomórán 4.

## X.5. Az eredmények összegzése

A kérdőív eredményeiből egyértelműen kitűnik, hogy a középiskolás tanulók szabadidős tevékenységrendszere átalakulni látszik: a médiahasználati szokások hatást gyakorolnak az olvasásra. A pozitív olvasási attitűd – ha jelen van – inkább azon olvasmányoknál merül fel, amelyek az iskolai olvasmányokon túl léteznek, a tanulók saját ízlésüknek megfelelően választják ki ezen irodalmi szövegeket. A diákok túlnyomó többsége egyrészt nem olvassa el a kötelező olvasmányokat, ami befolyásolja a tanórai eredményességet mind a tanuló, mind a tanár oldaláról. Így nehézkessé válik a diskurzus ezekről a szövegekről az irodalomórán, az alkotások úrt hagyhatnak az osztálytermi gyakorlatban és az irodalom tantárgy célrendszerében; másrészt rámutatnak arra a tényre, hogy a kötelező olvasmányok, és így az irodalomóra nem képes az olvasási tevékenység megerősítésére.

A kánonirodalommal kapcsolatban negatív viszonyulás figyelhető meg: a tanulók lecserélnének bizonyos könyveket másokra, vagy pedig csökkentenék a kötelezően elolvasandó alkotások számát. A szöveges válaszokban a diákok azt is kiemelték, hogy ők nagyobb teret engednének a szabad választásnak (előre meghatározott lista nélkül), vagy pedig annak, hogy egy listából választhassanak ki egy művet saját, szubjektív ízlésüknek megfelelően.

Az olvasási tevékenység ma már inkább a közösségi médián belül értelmezhető a tanulói perspektívából: a diákok nem elhanyagolható hányada naponta olvas hozzászólásokat ezeken a platformokon, ugyancsak népszerű típus a bejegyzések alatt található szövegek olvasása. Figyelemre méltó továbbá, hogy bár nem sokkal, de a kommentek olvasása valamivel többször választott tevékenység: a posztokhoz készített leírások (ld. 11. diagram) alulmaradnak a hozzászólásokkal szemben. Az olvasási módok, szokások, a preferált olvasási platformok nagy mértékben formálhatják át az olvasási tevékenység alapvető jellemzőit, és még kérdésesebbé teszik az irodalom tantárgy, valamint az ahhoz tartozó kánonirodalom pozícióját, a kötelező olvasmányok helyzetét, illetve a két területhez kapcsolt tanulói attitűdöt, kedveltségi szintet.

A mintavételi eszközben vizsgált műfajok közül a legnépszerűbb csoportot képezik a regények (150 fő), melyet közvetlenül követnek a versek (148 fő), majd a drámák (91 fő), végezetül a novellák következnek 62 fővel. Ez ellentmond a pedagógusok azon véleményének, miszerint a legkedveltebb irodalmi műfaj a novella lehet a középiskolások körében. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók igénylik a történetek befogadását, és ezt az igényt (az irodalmi kategóriákon belül) legszívesebben regényeken keresztül élik meg. Azonban az eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy a videojátékok, illetve a streamingszolgáltató

portálok szintén képesek a történetbefogadási igény kielégítésére. Sőt, a tanulók ezeket előnyben részesítik az olvasással szemben.

A párbeszédes formában történő műfeldolgozás a pedagógusinterjúk alapján a legkedveltebb feldolgozási forma, mely teret ad a beszélgetésnek. A tanárok kiemelték, hogy kifejezetten fontosnak vélik, hogy a tanulók elmondják véleményeiket, benyomásaikat az adott művel kapcsolatban, egy-két irodalomtanár pedig utalt arra is, hogy szereti, ha vita alakul ki a tanulók között. A művekről folytatott diskurzus, beszélgetés az egyik leggyakrabban előforduló oktatási módszer, ami az irodalomórai interpretációs tevékenység alapját képezi, amit a kérdőíves vizsgálat is megerősített.

A tanulók úgy gondolják, hogy az irodalomóra elsősorban a művelődés és a műértelmezés helyszíne. Előnyben részesítik a kulturális ismereteket, a tartalmas beszélgetéseket az irodalmi alkotások kapcsán. A tanulói vélekedések tehát leginkább az imitatív-analitikus megközelítésmód síkjain mozognak. A pedagógusnézet-kutatás eredményei azt mutatják, hogy az irodalomórák nagy részét lefedi az interpretációs eljárás gyakorlása, éppen emiatt az irodalomtanítás egyik legspecifikusabb és legtöbbször alkalmazott tevékenysége, amit a tanulói vélemények is megerősítenek.

## X.6. Rangkorreláció

A kérdőívelemzést rangkorreláció-számítással zárom le, amit a Likert-típusú kérdésekre vonatkoztattam. A rangkorreláció lehetőséget ad arra, hogy megvizsgáljuk az egyes elemek között található összefüggéseket a *Spearman*-féle rangkorrelációs együttható segítségével. Az adatbázisból olyan elemeket emeltem ki, melyeknél a szignifikanciaszint eléri a 99%-os arányt ( $p < 0,01$ ).

	OA1	OA3	OA4	OA14	OA15	OA16	T1	T2	T3	T4	T15	J1
OA1		0,185	0,291	0,457	0,408	0,285	0,244	0,347	0,290	0,345	0,272	0,322
OA3	0,185		0,602	0,215	0,182	0,178	0,295	0,279	0,180	0,314	0,378	0,170
OA4	0,291	0,602		0,229	0,226	0,323	0,264	0,397	0,158	0,334	0,326	0,186
OA14	0,457	0,215	0,229		0,280	0,201	0,229	0,282	0,266	0,311	0,245	0,292
OA15	0,408	0,182	0,226	0,280		0,411	0,220	0,366	0,161	0,329	0,222	0,195
OA16	0,285	0,178	0,323	0,201	0,411		0,236	0,466	0,190	0,400	0,314	0,248
T1	0,244	0,295	0,264	0,229	0,220	0,236		0,508	0,309	0,665	0,467	0,298
T2	0,347	0,279	0,397	0,282	0,366	0,466	0,508		0,332	0,668	0,522	0,355
T3	0,290	0,180	0,158	0,266	0,161	0,190	0,309	0,332		0,391	0,449	0,284
T4	0,345	0,314	0,334	0,311	0,329	0,400	0,665	0,668	0,391		0,578	0,373
T15	0,272	0,378	0,326	0,245	0,222	0,314	0,467	0,522	0,449	0,578		0,284
J1	0,322	0,170	0,186	0,292	0,195	0,248	0,298	0,355	0,284	0,373	0,284	

$p < 0,01$

2. táblázat: A táblázat a *Spearman*-féle rangkorrelációs együttható értékeit tartalmazza.

A táblázatban található rövidítések a következők:

OA1: Az olvasás szeretete

OA3: A kötelező olvasmányok elolvasása

OA4: Szereti a kötelező olvasmányokat

OA14: Regényt szeret a leginkább olvasni

OA15: Drámát szeret leginkább olvasni

OA16: Verset szeret leginkább olvasni

T1: Szereti a tanári előadásokat az irodalomórán

T2: Az irodalom tantárgy hasznos az iskolát követő felnőtt életben is

T3: Az irodalom tantárgy az általános műveltség kialakulásához járul hozzá

T4: Az irodalomórák szeretete

T15: Irodalomórán megtanulja a műelemzést

J1: Irodalomból szerzett érdemjegy

Az egyéb, szövegben található rövidítések jelentése:

OA7: A kötelező olvasmányok unalmasak

OA10: A kötelezőket azért olvassák el, mert szeretnek olvasni

OA12: A kötelezőket ugyan nem szereti, de mást szeret olvasni

### **X.6.1. Olvasás szeretete és kötelező olvasmányok**

Az olvasással kapcsolatos pozitív attitűd, az olvasás szeretete (OA1) és a kötelező olvasmányok unalmas jellege (OA7) között negatív összefüggést ( $r=-0,234$ ) találtam, ami ugyan nem kimondottan erős, de arra utal, hogy aki szeret olvasni, az kevésbé tartja unalmasnak a kötelező olvasmányokat. Ezt támasztja alá a következő kapcsolat is: pozitív összefüggést ( $r=0,453$ ) találtam az olvasás szeretete (OA1), valamint aközött, hogy a tanulók azért olvassák el a kötelező olvasmányokat, mert szeretnek olvasni (OA10). Vagyis az olvasáshoz társított pozitív attitűd növeli annak az esélyét, hogy a tanulók elolvassák a kötelező olvasmányokat. Ugyanakkor az, hogy a tanulók elolvassák a kötelezőket, nem jelenti azt, hogy valóban szeretik is azokat. A kötelezőkkel szembeni negatív viszonyulás korrelációs számítás közben is megmutatkozik. Erős összefüggést mutatkozik ugyanis az olvasáshoz kapcsolt pozitív attitűd és a között, hogy a diákok szívesen olvasnak mást (a kötelezőkön túl). „*A Szeretek olvasni.*” és a „*Bár szeretek olvasni, a kötelezők mégsem tetszenek annyira.*” állítások között jött ki az egyik legerősebb pozitív összefüggést ( $r=0,521$ ), ami arra enged következtetni, hogy a kötelező olvasmányok kedveltségi szintje alacsony, holott az olvasási tevékenység egyes esetekben korántsem mellőzött szabadidő-eltöltési forma.

Az OA1 és az OA12 (*A kötelezőket ugyan nem szeretem, de mást szeretek olvasni.*) erősíti ezen feltételezésünket. Az összefüggés szintje  $r=0,630$ , ami szintén nagyon erős összefüggést mutat. Az előző korrelációval párhuzamba állítható ez a számítás: akik szeretnek olvasni, sokkal inkább mást szeretnek olvasni, mint a kötelezőket. Nagyon erős összefüggés van továbbá aközött, hogy akik szeretnek olvasni, de a kötelezőket nem szeretik, azok egyéb szövegeket szívesen olvasnak ( $r=0,652$ ).



### **X.6.2. Olvasás szeretete és műfajok**

A következőkben megvizsgálom, az olvasási tevékenység szeretete hogyan differenciálódik különböző műfajok tekintetében. Ahogy a kérdőíves eredményeink mutatták, a regények kedveltségi foka nagymértékű a középiskolások körében. A rangkorrelációs számítás után ezen eredményünk megerősítést nyert: pozitív erős összefüggés van az olvasás szeretete és a regények preferenciaszintje között ( $r=0,467$ ). Aki szeret olvasni, a regényeket kedveli leginkább. A drámák ezzel szemben kevésbé kedveltek ( $r=0,408$ ). A versek a drámákkal és a regényekkel szemben alulmaradnak, az összefüggés szintje jóval alacsonyabb itt, csupán  $0,285$  értékű.

### **X.6.3. Olvasás szeretete és könyvek száma, érdemjegy**

Pozitív összefüggés van az olvasás szeretete és az otthoni könyvek száma között, vagyis az, akinek az olvasással kapcsolatban pozitív az attitűdje, több könyvet birtokol otthon. Az otthoni könyvek száma azonban nyilvánvaló összefüggést mutat az adott tanuló szociokulturális hátterével: az otthoni könyvek száma gyakran magában foglalja a szülők olvasással szembeni attitűdjét is, a gyerek szocializációs mintázataiban pedig nagyobb eséllyel fedezhetők fel olyan elemek, melyek a pozitív attitűdre jótékonyan hatnak. Pozitív korreláció van az olvasás szeretete és az irodalomból kapott érdemjegy között is ( $r=0,322$ ), vagyis azok, akik szeretnek olvasni, nagyobb eséllyel kapnak jó jegyet irodalomból.

### **X.6.4. Olvasás szeretete és irodalom tantárgy**

A rangkorrelációs számítás során azt az eredményt kaptam, hogy aki szeret olvasni, az az irodalom tantárgyhoz hasznos funkciókat társít. Azontúl, hogy hasznosnak véli a tantárgyat, úgy véli, olyan ismereteket is szerezhethet általa, melyeket a későbbiek folyamán tud hasznosítani (OA1 és T2). Az összefüggés mértéke itt is szignifikáns,  $r=0,347$ .

Pozitív összefüggés ( $r=0,345$ ) van továbbá az irodalom tantárgy és az olvasás szeretete között. A két elem feltételezhetően kölcsönhatásban van egymással, vagyis az egyikkel szemben mutatott pozitív viszonyulás hatással van a másikkal szembeni (pozitív) beállítódásra. Aki szeret olvasni, az általában szereti az irodalomórákat is.

Érdeemes megvizsgálni a műfajok és az irodalom tantárgy összefüggésrendszerét. Aki a regényeket szereti leginkább olvasni, kedveli az irodalomórákat is ( $r=0,311$ ). Viszont még jobban kedveli az irodalomórákat, aki drámát olvas ( $r=0,329$ ), de a legjobban az, aki verseket szeret olvasni ( $r=0,400$ ). Lehet, hogy ez azért van, mert az órákon leginkább a versekkel találkoznak, így az, aki kedveli a verseket, az irodalomórán tud azokkal foglalkozni.

### **X.6.5. Irodalom tantárgy szeretete és módszertan**

Ahogy korábban utaltam rá, az egyik leggyakrabban alkalmazott oktatási módszer a beszélgetés, melynek jellemző formája a tanári kérdés-tanulói válasz. Tanulói oldalról összefüggés mutatható ki a tantárgy szeretete és a válaszolási hajlandóság között ( $r=0,372$ ), vagyis az a tanuló, aki szereti az irodalomórákat, nagyobb eséllyel fog válaszolni az ott felmerülő kérdésekre.

Erős összefüggés van a tantárgyhoz társított pozitív attitűd és a hasznosság között: aki szereti az irodalomórákat, aszerint az irodalom tantárgy a gyakorlati élet szempontjából is hasznos ( $r=0,668$ ). Aki szerint a gyakorlati élet szempontjából is hasznos az irodalom, szívesen válaszol az órákon a kérdésekre ( $r=0,517$ ), közelebb állnak hozzá a humán tantárgyak ( $r=0,402$ ), illetve szeretet hozzászólni az órához is ( $r=0,421$ ).

Összefüggést találtam különböző munkaformák esetében. Az eredmények alapján, aki szeret csoportban dolgozni, az nem szeret egyéni, önálló munkát folytatni ( $r=-0,452$ ), itt tehát negatív összefüggés állapítható meg. Pozitív összefüggést találtam a csoportos és a páros munka között, vagyis aki szeret csoportban dolgozni, az szívesen dolgozik párban is ( $r=0,612$ ).

### **X.6.6. Gyerekkori olvasás gyakorisága és kötelező olvasmányok, irodalom tantárgy**

Azok a tanulók, akiknek gyakran olvastak gyerekkorban, gyakrabban olvassák el a kötelező olvasmányokat. A két válasz között pozitív összefüggés van, melynek mértéke:  $r=0,225$ . Ezen felül a gyerekkori mesélés gyakorisága összefüggést mutat az irodalom tantárgy szeretetével. Vagyis a gyerekkori mesélési alkalmak nyilvánvalóan pozitív irányba tolják el az irodalommal és a tantárggyal kapcsolatos tanulói attitűdöket. Kutatásom megerősítette azt a feltételezést, hogy családi szocializációs szakaszban gyakorolt olvasási tevékenységek segítik fenntartani vagy tovább növelni a könyvekkel, illetve az olvasással szembeni pozitív beállítódást.

## **XI. Pedagógusnézetek hatása a tanulók olvasási szokásaira és irodalom tantárggyal kapcsolatos vélekedéseire**

Miután összefoglaltam a pedagógusnézetekre, valamint a tanulói olvasási szokásokra és vélekedésekre vonatkozó összesített eredményeinket, a következőkben konkrét osztályokra és irodalomtanárookra koncentrálok. Ennek eredményeképpen kiemelem a legfontosabb, legrelevánsabb motívumokat az adott tanár kognitív térképéből és interjújából, majd megvizsgálom, hogy ezek osztályszinten milyen olvasási szokásokat és vélekedéseket mozgósítanak tanulói oldalról.

A vizsgálatba három irodalomtanárt emeltem be. A kiválasztás során különböző szempontokat vettem figyelembe: az első, hogy a visszaérkezett kérdőívek esetében meglegyen a minimum kitöltésszám (ötven tanuló); a második, hogy az irodalomtanítási modellek közül legalább kettőt az irodalomtanárra tudjak vonatkoztatni, hogy megvizsgáljam a modellre jellemző sajátosságok hogyan jelennek meg a pedagógus nézetrendszerében. A második kritérium esetében összességében tehát arra törekedtem, hogy a tanárok eltérő szemlélettel rendelkezzenek, mindazonáltal harmadik pedagógusként egy olyan tanárt vontam be a kutatás ezen fázisába, aki hasonló szemléletmóddal rendelkezik, mint a második pedagógus. Ennek az az oka, hogy kíváncsi voltam, az eltérő iskolatípus okoz-e bármilyen különbséget a tanulók oldaláról, amennyiben két irodalomtanár megközelítőleg azonos nézetrendszerrel rendelkezik az irodalomtanítással kapcsolatban. A harmadik kritérium az, hogy a kitöltésszámok között ne legyen számottevő különbség.

A vizsgálatban ennek eredményeképpen két technikum és egy gimnázium került bevonásra, összesen 189 tanulói válasz értelmezésével. A gimnáziumból 54 tanuló töltötte ki a kérdőívet, az egyik technikumból 56 fő, a másiktól 79 tanuló.

### **XI.1. Az irodalomtanárok nézetei (I3, I6, I7)**

Az I3-as középiskola tanára húsz éve van pályán, négy osztályt tanít irodalomból. Szemléletére nagy hatást gyakorolt az általános iskolai irodalomtanára. „Az általános iskola számomra a meghatározó, azért, mert a tanárom úgy tudta közvetíteni az irodalom tantárgyat, hogy megszerettette velem a tárgyat és az irodalmat is. Azért, mert megszüntette a hagyományos oktatási struktúrát, újszerű módszerekkel tanított. [...] Drámapedagógiát is csinált, és ez a 80-as években volt egy falusi iskolában.” Az I3-as irodalomtanár tanulóközpontú szemlélettel

dolgozik, amit (többek között) alátámaszt a következő, interjúból származó idézet: „Igen, nekem is van tantermem, ahol én vagyok a „gazda”, például nálam van fotel meg van egy versfal, és oda az ülhet le, aki verset tesz fel a falra, vagy ha éppen nincs jól, én ezt irodalomterápiás saroknak tekintem. A tanórán is ülhet ott.”

A pedagógus nem zárkózik el a hagyományos oktatási struktúrákat követő tanóráktól, szerinte a frontális, tanári előadás dominanciájú irodalomórákat jó alkalmazni, mikor új anyagot vesznek, de ezen felül módszertani szempontból sokszínűség jellemző rá. „Csoportmunkát annyira nem, inkább kooperatív technikákat szeretek alkalmazni, mert ott egyéni felelőssége van mindenkinek, hogy jól teljesítsen a csoport például a szakértői mozaiknál. Dolgozatot is íratok ilyen formában, és ott tényleg érzik a csoporttagok a felelősséget, mert a saját teljesítmény meghatározza mindenki érdemjegyét, így mindenki felkészül jobban az anyagból.” Továbbá szokott drámapedagógiát bevinni irodalomórákra, ami szerinte alkalmas arra, hogy különböző emberi problémákat kiélezzünk, megjelenítsünk, ezáltal elősegítve a belehelyezkedést egy-egy műbe, témába. Később látni fogjuk, hogy a belehelyezkedés, elmélyülés drámapedagógiai vetülete nemcsak ennél, hanem a gimnáziumi tanárnál is megmutatkozik. A kérdezett pedagógusok közül az I6-os tanár volt az egyetlen, aki a projektpedagógiáról részletesen beszélt: „Vannak projektek is, de arra nem mindegyik osztály fogékony. Úgy szoktam, hogy kijelölök 15–20 feladatlehetőséget, és abból válogatnak, és mondjuk pontokat lehet gyűjteni, ha sok feladatot megcsinálnak. Leforgatnak például egy klipet valamilyen mű szerelmi viszonyából, *Bibliát* is dolgoztunk már fel projekttel.” Említett konkrét szerzőket, akiktől inspirálódni szokott (*Pethőné Nagy Csilla* és *Fegyverneki Gergő*). Az interjúkészítés során egyébként többször bizonyítást nyert az a feltételezés, hogy a pedagógusoknak nagy igényük van arra, hogy konkrét feladatbankokat lássanak, amelyek saját elmondásuk szerint segítik az újabb módszertani kultúrák felé történő nyitást. Ezt a gondolatot az I6-os tanár is megfogalmazta.

Ahogy az I7-es tanár, úgy ő is kiemelte, hogy a tananyag feszsége, időkerete hátráltatja a módszertani sokszínűséget. Kitért arra, hogy az irodalom és az olvasás egyértelműen az iskolára korlátozódik azon osztályoknál, akiket ő tanít, vagyis figyelembe kell vennie a tanulók igényeit. Ez módszertani és tanítási-tanulási síkon is megragadható, a tanulási-tanítási kontextus pedig az érettségi szemszögéből kerül értelmezésre. Az érettségi miatt az I3-as pedagógus fontosnak véli a tudásátadás és -rögzülés aspektusából a vázlatírást. „Az előbbi módszerek időigényesek, a tanmenet pedig feszes. Én technikumban tanítok, fiúkat, akikből gépészek lesznek. Ezeknek a fiúknak annyi van magyarból, amennyit a tanár ad, ezért amikor

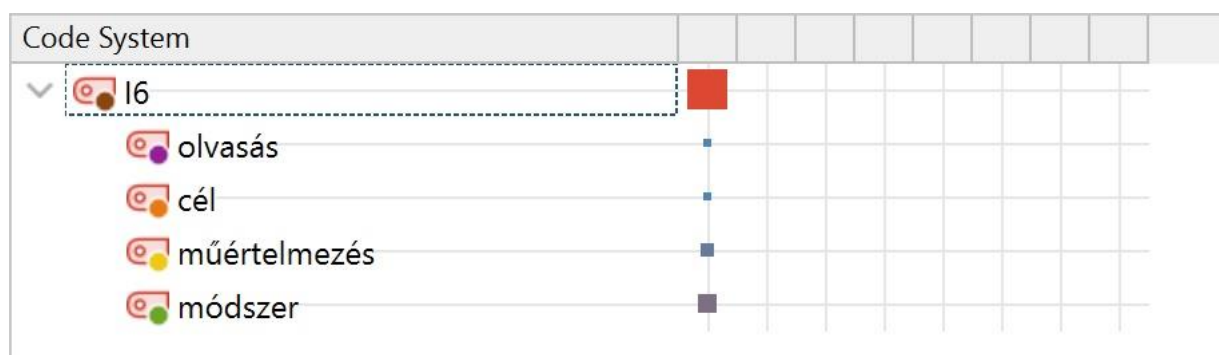
a tanmenetből válogatok, ezt mindig szem előtt tartom, hogy át tudjak adni valamilyen szemléletmódot.” A művek közötti válogatás a világirodalom háttérbe szorulásával jár. „Néhány gyerek szeret vázlatból tanulni, így, ha sokat játszunk, akkor náluk nem tudom azt megcsinálni, hogy a tankönyvből kivegye a lényegét, és vázlatot készítsen. Ezért arra is fontos ügyelnem, hogy legyen egy kész anyag, ami számukra is kézzelfogható.” Az érettségim nemcsak tudásról kell számot adni, hanem a műértelmezés képességéről is, ezért ez a tanár figyel arra, hogy ne kész „abszolút” és kanonikus értelmezéseket adjon le a tanulóknak, hanem ők maguk is értelmezőkké váljanak, amire szükség lesz érettségiíráskor. [...] irodalomórán megtanulják a műre való rákérdezést, fogalomhasználatot, véleménykifejtést. A készségfejlesztést nekem szem előtt kell tartanom. Ezeknek be kell épülniük. Egy gimnáziumban tanuló gyereknél teljesen más a helyzet, nekem az iskolarendszerben is meg kell találnom a helyem, hogy az iskola és az iskolában tanuló gyerekeknek hova kell, hogy eljussanak. Ennek tükrében kell kompromisszumot kötnöm.”

Az irodalomtanítás célja a képességfejlesztésen és a műveltségkialakításon túl az, hogy a gyerekek emberi problémákkal találkozzanak. Ennek szemléltetésére egy hasonlattal élt a pedagógus: „Azt szoktam mondani, hogy az irodalmi mű olyan, mint a kabát. Van egy gardrób szekrényed és van benne egy 52-es meg egy 38-as kabát, és lehet, hogy most nem jó rád a 38-as, de lehet, hogy jó lesz. És akkor hozzá tudsz majd nyúlni.”

A történetbefogadás szerinte más platformokon keresztül valósul meg, a tanulók olvasni olvasnak, viszont az már nem értelmezhető tradicionális elgondolások segítségével. Műfajok esetében talán nagyobb eséllyel olvassák el a tanulók a novellákat, a drámákat. „Betűt látnak, olvasni olvasnak, de kevés gyerekről tudok, aki regényt olvas. Az nálunk inkább a lányokra jellemző. Kötelező regényt nem, novellát, drámát igen. [...] Az olvasás szerintem átalakult, az olvasás alaphoz egy elmélyült tevékenység, de ez mostanában elveszett. A gyerek ezt mostanában sorozattal éli meg.”

Az I6-os gimnázium irodalomtanára pályakezdő, az interjú készültekor hét hónapja dolgozott pedagógusként, 2 osztályt visz magyar nyelv és irodalomból. A volt tanárai módszertan tekintetében a hagyományos vonalat képviselték, zömében frontális előadáson és párbeszéden alapuló tanórákat tartottak, a módszertani kultúrát illetően az egyetemi képzés volt meghatározó számára. Különösen nagy hatással volt rá a drámapedagógia, szívesen visz be drámajátékokat irodalomórára, osztálytermi gyakorlatára jellemző még különböző kooperatív technikák, kreatív írásos gyakorlatok alkalmazása. Úgy látja, az élményszerűség lehetőséget kínál arra, hogy a tanulók fejében jobban megragadjon egy-egy irodalmi mű, valamint az

élménypedagógia jellegzetességei által nagyobb eséllyel teremti meg az irodalomórai elmélyülés, belefeledkezés aktusát. „Dramajátékokat szoktam alkalmazni, *Bede Anna tartozásánál* pl. tárgyalótermet alkalmaztam. A fő cél a vita kialakítása, valamint egy alternatív befejezés írása. A továbbgondolás, behelyezkedés által talán jobban megmarad a mű.” A vitakultúra megjelenését nem csupán egy-egy drámajátékra korlátozza, szerinte az irodalomoktatás egyik célja a kritikai gondolkodás gyakorlása, alakítása, ezért az órájára jellemző motívum a vitahelyzet generálása, az érveléstechnika fejlesztése, valamint egy dolog több nézőpontból történő megközelítése.

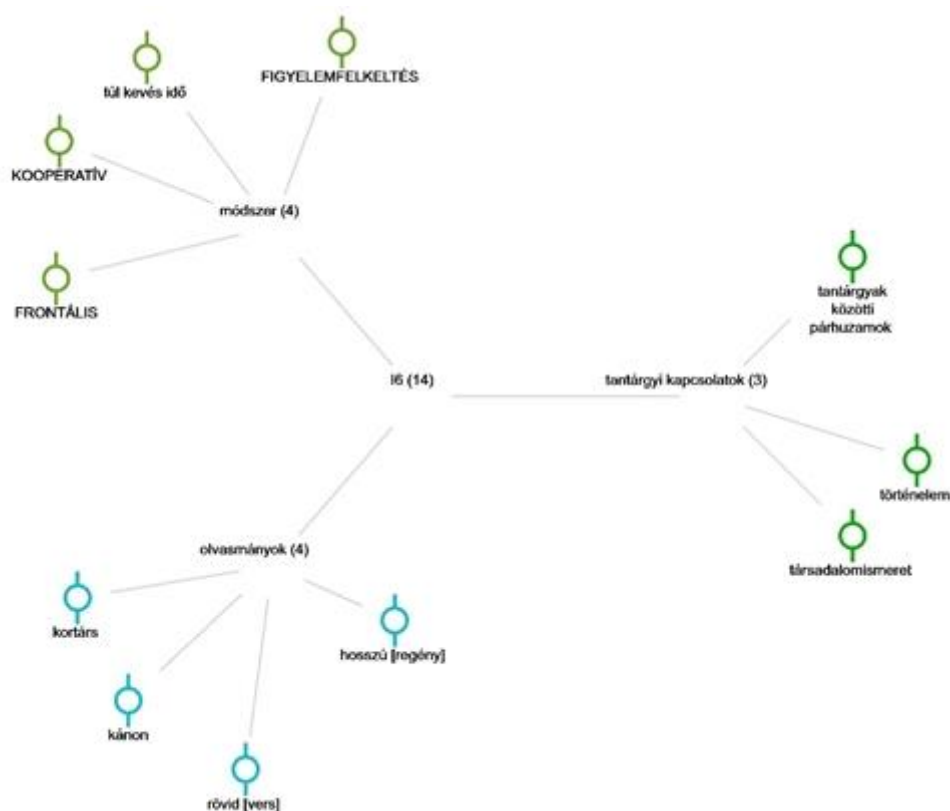


24. ábra: Az I6-os irodalomtanár kódmátrixa

Az I6-os irodalomtanár módszertani gazdagságát szemlélteti az interjúból készített kódmátrix: a módszer kódjához 17 fogalmat rendeltem, a második a műértelmezés kategóriája, ahova 13 fogalom került, további 8-at rendeltem az olvasáshoz, és 7-et az irodalomtanítás célrendszeréhez. Bár külön kategóriaként értelmeztem a műértelmezés és a módszer kódolását, azonban ennél a pedagógusnál sok esetben összemosódik a két csoport kódhalmaza. A műértelmezés metodikai szempontból nem egysíkú: míg például az I7-es irodalomtanár jellemző interpretációs módszere a párbeszéd, addig az I6-os tanárnál tanulói oldalról aktív élményalapú műértelmezési folyamatok dominálnak.

A pedagógusinterjúk egyik legnagyobb tanulsága az volt, hogy az irodalomtanítás egyes szakaszai meghatározzák a választott módszert. Emiatt új anyag bevezetésénél sokan tanári előadással foglalják össze az adott témakörre vonatkoztatható információkat. A kérdezett tanárokból azonban voltak olyanok is, akik különböző technikákat alkalmaznak annak érdekében, hogy ezeket a lexikális jellegű ismereteket a tanulók fedezzék fel. Az I6-os tanár csoportmunkával dolgoztatja fel az új anyag információit. Ugyanakkor arra is kitért, hogy az új anyag bevezetése egy olyan fázisa az irodalomtanításnak, ahol több tanári segítségre van

szükség. „Az óratípus meghatározza a módszert, az új anyagnál több tanári segítségre van szükség, hogy a gyerekeket elvezessük a megértéshez. Szoktam pl. csoportmunkát is alkalmazni akkor, hogy különböző szempontok alapján plakátokat készítsenek. [...] Rendszerező óráknál kooperatív technikákkal is csinálom, pl. gondolattérképet szoktam használni, fűrtábrát, kreatív írást.” Az óratípuson túl a csoport szükségleteire is kitért a pedagógus. Említette, hogy az egyik osztályt az előző években másik irodalomtanár tanította, ami azt eredményezte, hogy a tanulók egy teljesen más tanítási stílushoz voltak szokva. Beszélte arról, hogy idő kellett nekik, amíg megszokták az ő módszertanát, valamint az ahhoz tartozó szerepkészleteket. „Az új módszereknél az instant passzivitás máris megmutatkozott, ezt úgy próbáltam feloldani, hogy én is beálltam a csoporthoz. Nem voltak a gyerekek közlékenyek, pedig egyébként szorgalmasak, csak nem tudták ezt a szerepmódosulást kezelni. Idő kellett míg megszokták.”



25. ábra: Az I6-os irodalomtanár fogalomtérképének kódmodellje

Nemcsak az interjúnál kerültek elő a kérdezett pedagógus metodikai megfontolásai, hanem már a kognitív térképnél is. A fogalomtérkép készítésénél és az interjúnál is kiemelte az irodalomoktatás időbeli kötöttségét. A minimum két síkon jelenlévő időkeret (tanóra,

törzsanyag) olyan tényezőként működik a vizsgálatba emelt irodalomtanárok nézetrendszerében, amely pozitívan hat a frontális oktatás alkalmazási potenciájára. Ennek eredményeképpen az I6-os pedagógus is kitért arra, hogy ezek a kötöttségek akadályozhatják a tanulói aktivitásra épülő stratégiák és módszerek alkalmazását. „Az idő így nagyon befolyásolja az alkalmazott módszert. Végül arra a döntésre jutottam, hogy a frontálisat mégis megpróbálom elkerülni. Amikor életpályák kerülnek előtérbe, azt kooperatív munka folyamán dolgozzák fel az órán, így mindenkire tapad tudás.” Az időn kívül az osztályt emelte ki mint tényezőt az alkalmazhatóság kontextusában: „Azt kell megtalálni, ami jól alkalmazható egy-egy csoportnál. Bármelyik módszert használjuk, azt a gyerekek szeresse.”

Ezen pedagógus nézetrendszere alapján az irodalomtanítás elsődleges célja az olvasás megszerettetése, ezen felül pedig az élményadást és a lelki formálást hangsúlyozza. Mindazonáltal úgy látja, ha az olvasás mint szokás nem alakul ki általános iskolában, akkor középiskolában kevesebb esélyünk van e cél elérése. Az egyik célelérési mozzanat szerinte az élményalapú pedagógia: „Általános cél az olvasóvá nevelés, de úgy gondolom, hogy ez nem feltétlenül az iskola feladata, ha középiskolára nem alakul ki, akkor nagyon élményszerű órákat kell tartania a tanárnak, valami hatalmas pluszt kell adnia [...]”

Az élményszerűséget tehát összességében két síkon tudjuk értelmezni az I6-os tanár nézetrendszerében: egyrészt módszertani perspektívából, mely perspektíva nagyobb eséllyel teszi lehetővé az elmélyülést, valamint a műértést; másrészt az olvasás nézőpontjából, mely képes az irodalomhoz kapcsolt elképzeléseket, élményeket pozitív irányba tolni növelve az olvasás motivációs faktorait.

Ezen felül még megjelenik az érettségi követelményrendszere, a követelményeknek való megfelelés mint cél, amit felülír az előbbieken taglalt élménynyújtás: „Nagyon fontos az érettségi követelményrendszere, a tanmenet, de a legfontosabb az élményadás, hogy valamit hozzá tudjunk adni a gyerekekhez.”

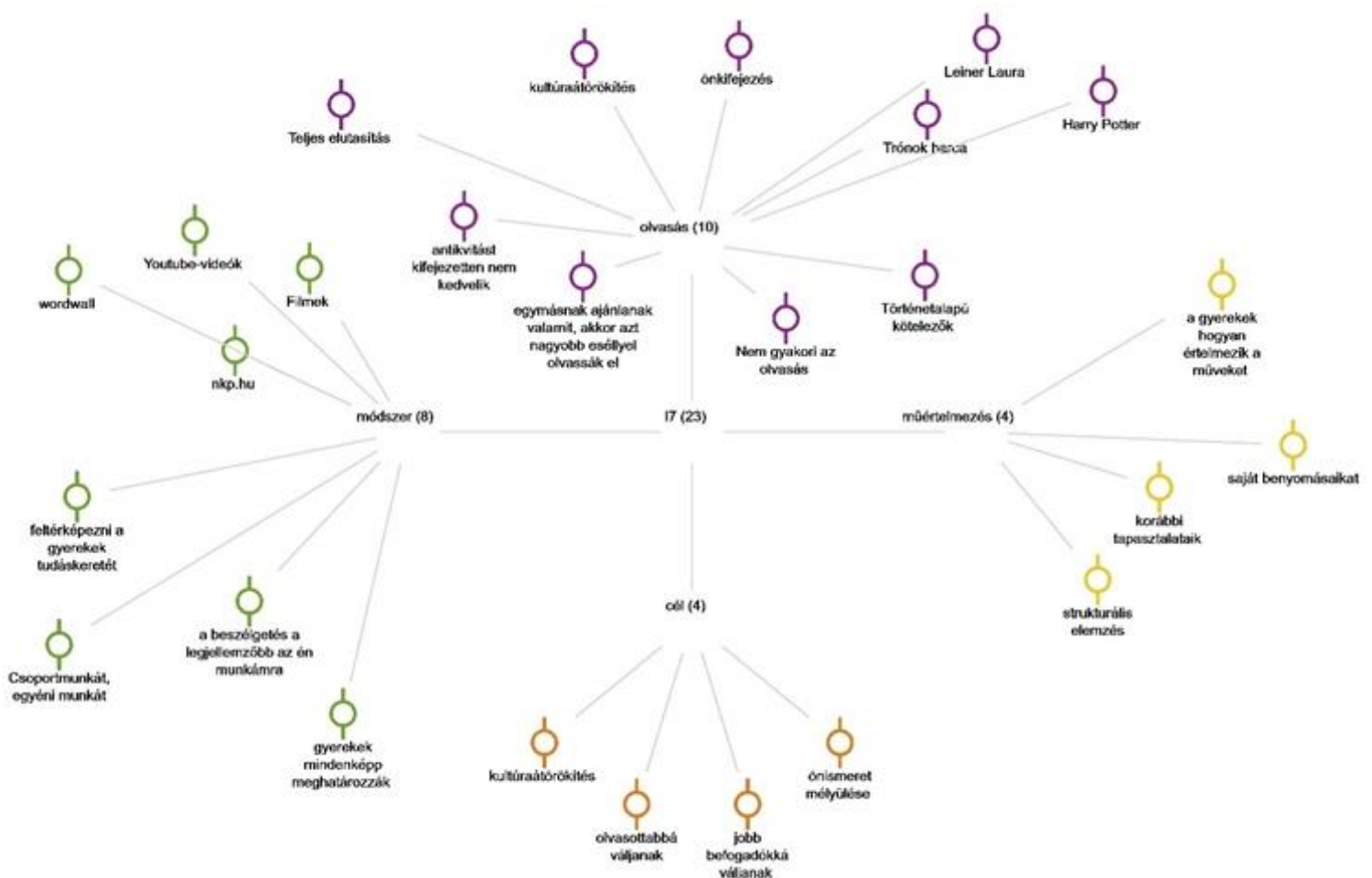
Az I6-os irodalomtanár szerint is hatalmas problémák vannak a kötelező olvasmányokkal. Két problémát emel ki ezekkel a művekkel szemben: a terjedelmet és a nyelvezetet. „A legtöbb ember nem vevő arra a nyelvezetre, elrettentő számukra. A rövidebb műveket, verseket el kell olvasni teljes egészében.” Úgy látja, a versek jobban lekötik őket, az epikai alkotások már kevésbé, valamint sajnos romló tendenciát tapasztal az évfolyamok olvasási szokásait illetően.

Az I7-es irodalomtanár technikumban dolgozik. Hat éve van pályán, jelenleg kilenc osztályt tanít magyar nyelv és irodalomból. A pedagógus kiemelte, hogy nagyon nehéz összesen



kilenc osztályt oktatni, amihez nagy osztálylétszám társul. A nagy osztálylétszám és a terhelés megnehezíti a dolgát, úgy érzi, gyakran nem jut elég ideje felkészülni egy-egy órára. A felkészülési idő hiányán túl, úgy érzékeli, a tanulókra egyénileg nem tud elég időt és energiát fordítani.

Módszertani szempontból kérdeztem rá arra, hogy az őt tanító irodalomtanárok hogyan gyakoroltak hatást a tanítási kultúrájára: mind az általános iskolai, mind a középiskolai tanár esetében példaértékűnek találta azt, hogy az irodalom tanítását bizonyos keretek között tudták szabályozni. Különösen fontosnak véli az irodalom tárgyalása kapcsán azt, hogy az osztálytermi mozzanatok időkerethez legyenek igazítva (a tanóra és a törzsanyagra szánt időmennyiség), valamint azt, hogy az osztálytermi folyamatokat mederben tartsa.

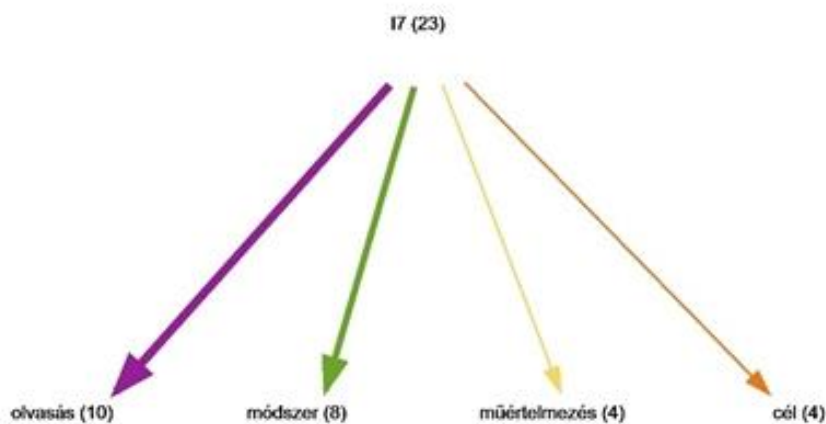


26. ábra: Az interjú kódmodellje (I7)

A pedagógus a módszertan tekintetében kiemelte, hogy az osztály mindenképpen meghatározza azt, hogy milyen munkaformát alkalmaz az irodalomórákon. A fogalomtérkép- és az

interjúelemzés alapján az I7-es irodalomtanár munkájában – ahogy az interjúban ő is hangsúlyozza – a beszélgetés a legjellemzőbb oktatási módszer, szívesen alkalmazza a frontális munkaformát, a gyerekeket jellemzően egyénileg vagy csoportban szokta dolgoztatni. Az irodalomtanítást közös munkaként fogja fel, melyet az irodalomtanár és az osztály közösen végez, ennek a munkának az egyik sajátossága az interakció kialakítása, amely jellemzően irányított tanári kérdésekkel és tanulói válaszokkal valósul meg. A pedagógus a „párbeszédalapú irodalomtanítást” kedveli legjobban. A tanári előadás módszerét sem tartja elhanyagolhatónak, melyet különösen alkalmazhatónak tart új anyag bevezetésekor. Az új anyag feldolgozása tehát előadás alapján történik meg, ugyanakkor a tanulók témával kapcsolatos tudáskeretéről párbeszéd formájában is szeret meggyőződni. Ebben az esetben is a tanári kérdés-tanulói válasz sémájára épít. Ugyanakkor azt is kiemeli, hogy néha nehézkessé válik a tanulók egyenkénti monitorozása, ezért jellemzően csak néhány tanuló aktivizálódik az oktatási folyamatban. Ez elérhetetlenné teszi a valódi közös munka létrejöttét, a közös tanári és tanulói munka csak egy szűkebb keretben érvényesül.

Az I7-es irodalomtanár tanítására jellemző a tananyagközpontúság, célként kezeli, hogy a tanórákon „leadásra” kerüljön a tananyag, ami összefüggésbe hozható az időkeret figyelembevételének fontosságával.

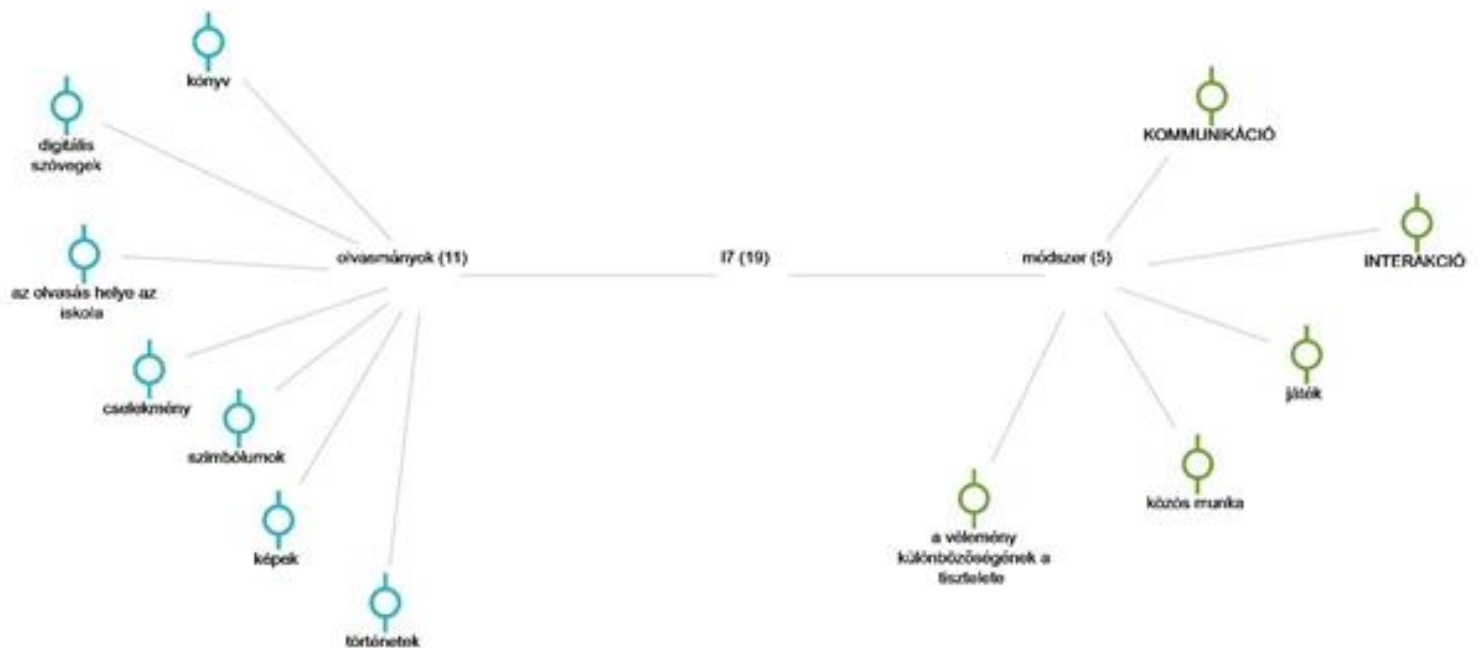


27. ábra. Interjú: kategóriák megoszlási aránya

A műértelmezés hasonló metodika alapján valósul meg: a hermeneutikai szituáció alapja a diskurzuskialakítás, ami ugyancsak tanári kérdés-tanulói válasz alapú. A kérdezett pedagógus a verselemzést játékként fogja fel. A műértelmezést különböző fázisokra bontja: a felolvasás után elsőként a tanulók benyomásait térképezi fel, azt, hogy milyen érzések keletkeztek bennük

a mű befogadása közben. Ezután strukturalista elemzést követ, beszélgetnek a címről, majd a verset szakaszosan elemzik, egy-egy részletre, szóra vagy költői képre koncentrálva, hogy a gyerekek hogyan értelmezik a műveket. „A saját benyomásaikat, érzéseiket, korábbi tapasztalataikat mondják el a gyerekek, milyen más művészeti ágakhoz tudják kötni a művet. Utána strukturális elemzést csinálunk szempontrendszer alapján: cím, alakzatok, rímek stb.”

Az irodalomtanítás elsődleges célja a kultúraátörökítés, valamint az, hogy a tanulók olvasottabbá váljanak. A pedagógus saját bevallása alapján mindkét cél esetében problémába szokott ütközni, ugyanis ezekben az osztályokban a tanulók a szakmát tartják szem előtt, így az olvasás tevékenysége és az irodalom tantárgy, valamint az általános humán műveltség háttérbe szorulnak, ezért a célkitűzések gyakran elérhetetlenné válnak. Szerinte az irodalom az önismeret elmélyítésének az eszköze lehetne.



28. ábra: A fogalomtérkép kódmodellje

A pedagógus úgy látja, nagyobb eséllyel olvassák el azokat a műveket, amiket egymásnak ajánlanak: „Ha egymásnak ajánlanak valamit, akkor azt nagyobb eséllyel olvassák el pl. *Leiner Laura*, *Harry Potter*, *Anna Todd* szintén előfordult már egy-két gyereknél.”

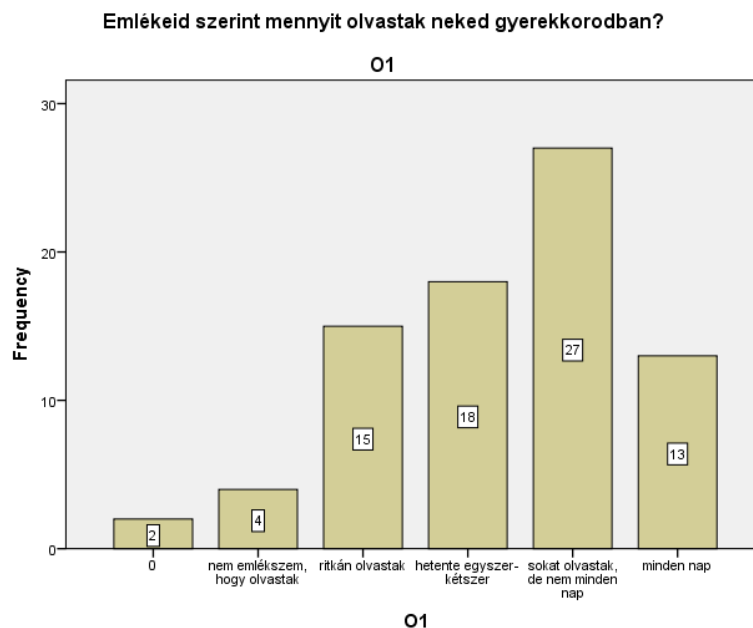
Az olvasási tevékenység helyszínéeként az iskolát jelöli ki, úgy látja, a tanulók otthon egyáltalán nem szokták ezt a tevékenységet üzni. Mivel az iskola az olvasás kizárólagos helyszíne, kérdésessé válik, hogy a közoktatás és azon belül is az irodalomóra szokássá tudja-e formálni ezt a tevékenységet. Az olvasással szemben az írást jobban preferálják a tanulók, a

pedagógus ebből arra következtet, hogy az önkifejezés fontos nekik. „Nem gyakori az olvasás, az írás viszont nagyon gyakori, saját költeményeket is szoktak írni. Sokan rajzolnak is. Az önkifejezés szerintem emiatt fontos nekik.”

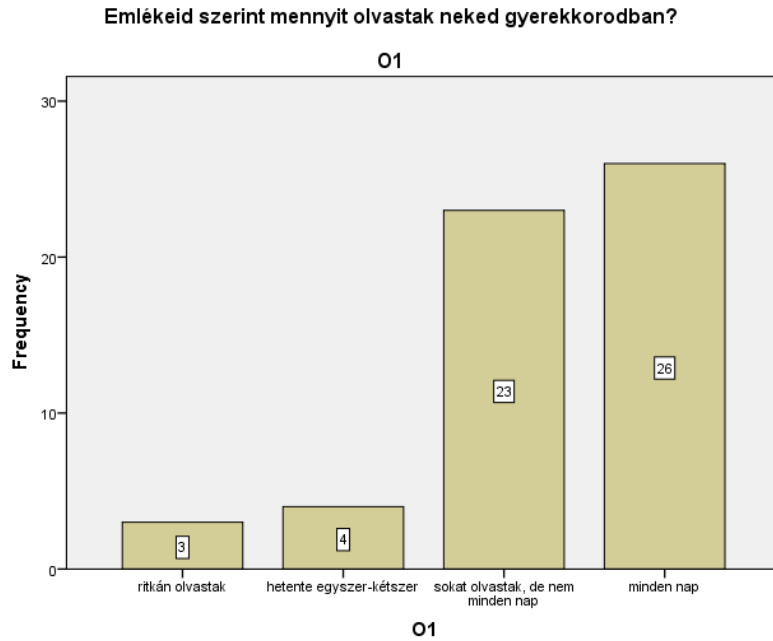
Az olvasás mint ritkán alkalmazott tevékenység helyzetét nehezíti a kötelező olvasmánylista, mellyel szemben a „teljes elutasítás” attitűdje jellemző a tanulók részéről: „Nem szeretik a kötelezőket. Teljes elutasítás. Az *Íliászt* pl. úgy tudtuk feldolgozni, hogy megnézték filmben.”

A pedagógus benyomásai alapján azokat a műveket szívesebben olvassák el a diákok, melyek történetalapúak, viszont az irodalmi alkotás keletkezési ideje automatikusan rányomja a bélyegét az olvasottsági szintre és motivációra: „Minél távolabb van időben egy mű, annál nagyobb az elutasítás. [...]” Az antikvitást egyáltalán nem szeretik az általa tanított osztályok.

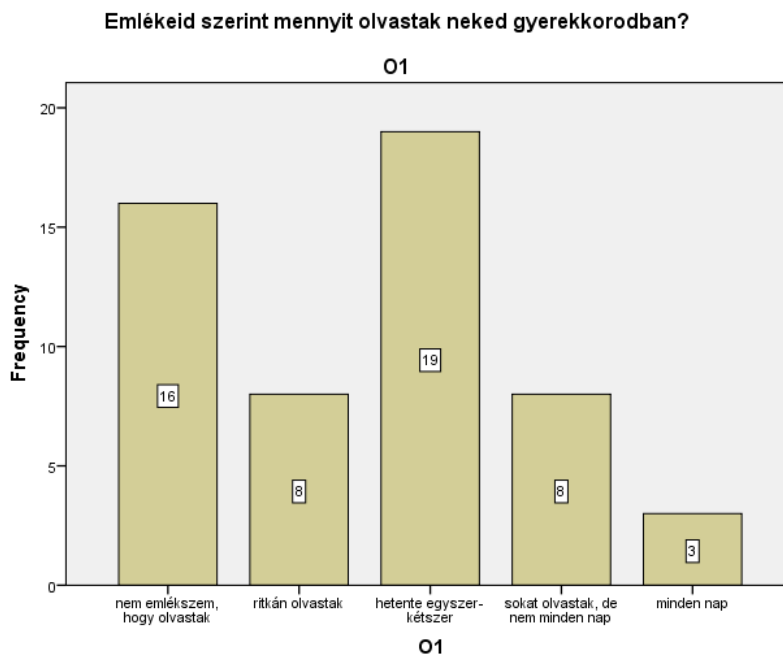
## XI.2. A tanulók olvasási szokásai és irodalom tantárggyal kapcsolatos vélekedései



34. diagram: I3-as iskolai tanulói és a gyerekkori olvasás



35. diagram: I6-os iskola tanulói és a gyerekkori olvasás



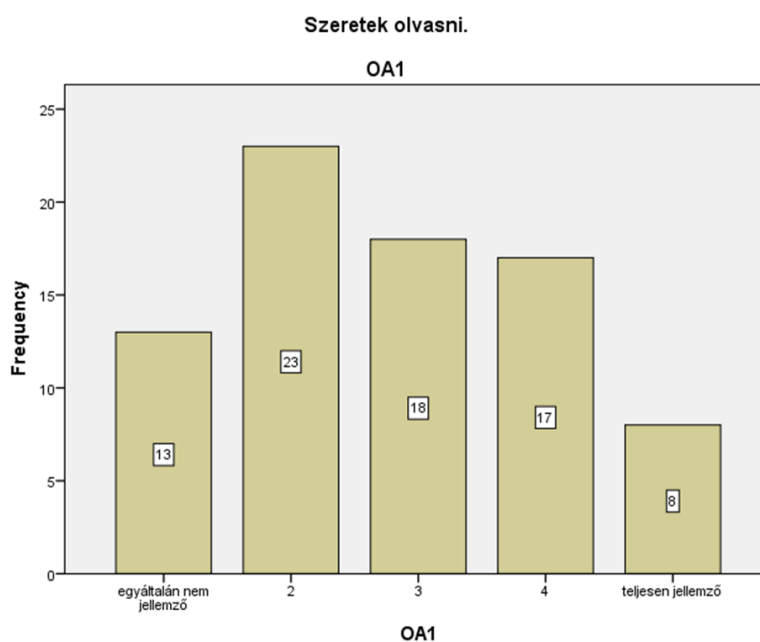
36. diagram: I7-es iskola tanulói és a gyerekkori olvasás

Az I3-as középiskola tanulói közül 13-an jelölték be azt, hogy minden nap olvastak nekik a szüleik, és további 45 esetben viszonylag gyakori tevékenységként értelmezhető a gyerekkori olvasás. A gimnáziumba járó diákok nem sokkal ugyan, de valamivel felülmúlják mind az I3-

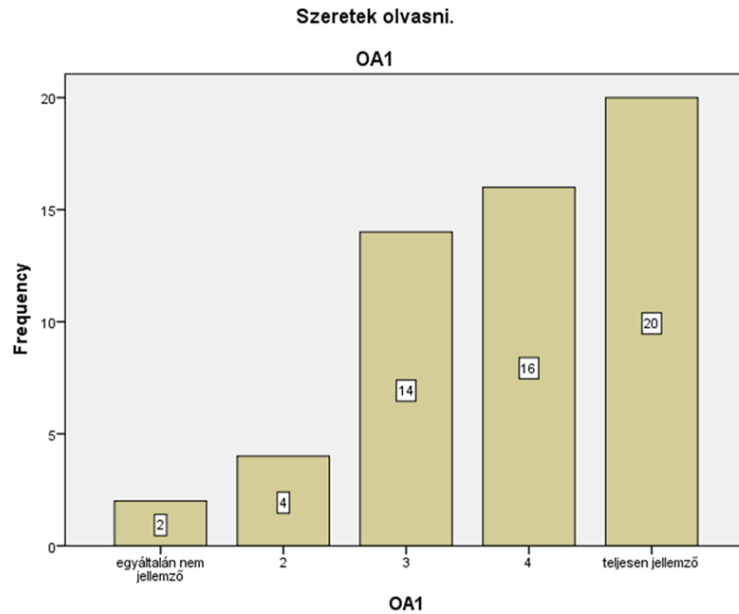
as, mind az I7-es iskola tanulóinak gyerekkori olvasási alkalmait. Az I6-os válaszadók közül a többségnek, 54 főnek minden nap, de legalább hetente egyszer-kétszer olvastak a szülők.

Ezzel szemben az I7-es irodalomtanár által tanított osztályok tanulóinak otthoni közegére sem jellemző az olvasás tevékenysége. Míg az összesített tanulói eredményeknél jóval nagyobb szám jött ki a *Likert*-skála ötös, illetve négyes értékénél, addig itt mindössze 3 tanuló jelölte be azt, hogy minden nap olvastak neki és további 8 azt, hogy sokat olvastak, de nem minden nap. Ezzel szemben 16 fő jelölte be azt, hogy nem emlékszik, hogy olvastak volna neki gyerekkorában.

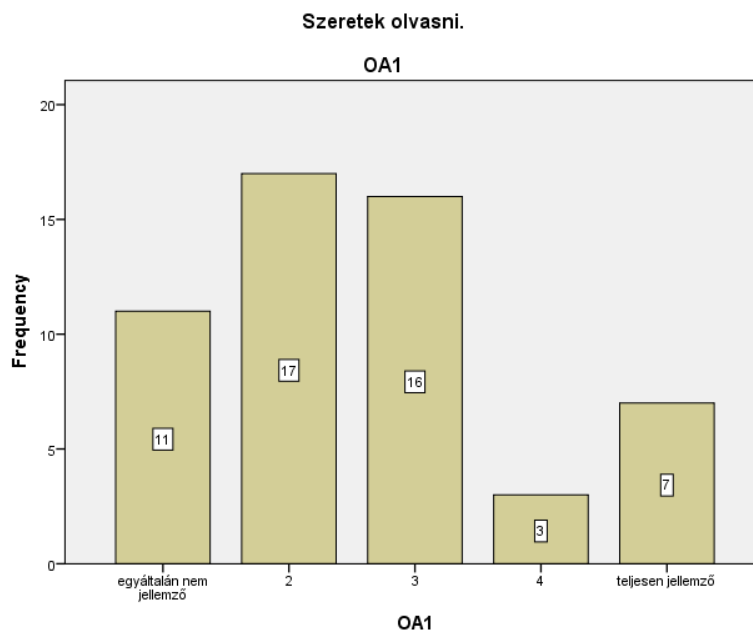
Ahogy a rangkorreláció-számításnál megerősítést nyert az a feltételezés, hogy a gyerekkori mindennapos olvasási tevékenység általában pozitív attitűdöket mozgósít mind az irodalom tantárggyal szemben, mind pedig az olvasással kapcsolatban, itt azzal szembesülünk, hogy a gyerekeknek ezek a motivációs faktorai, irodalomhoz fűződő élményei eleve kimaradtak. Ilyenkor fennáll annak az esélye, hogy az irodalomtanár nehezebben éri el a célkitűzéseit, nehezebben tudja kialakítani az olvasáshoz kapcsolt szokásrendszert. A másik két iskola esetében azonban ez az állítás fordítva igaz: a gyakoribb olvasási alkalmak következtében ezen tanulók valószínűleg több pozitív élményt raktározhatnak az olvasással, a könyvekkel és az irodalommal kapcsolatban, ami magára a tantárggyal szembeni attitűdre is előnyösen hat.



37. diagram: I3-as iskola tanulói és az olvasás szeretete



38. diagram: I6-os iskola tanulói és az olvasás szeretete



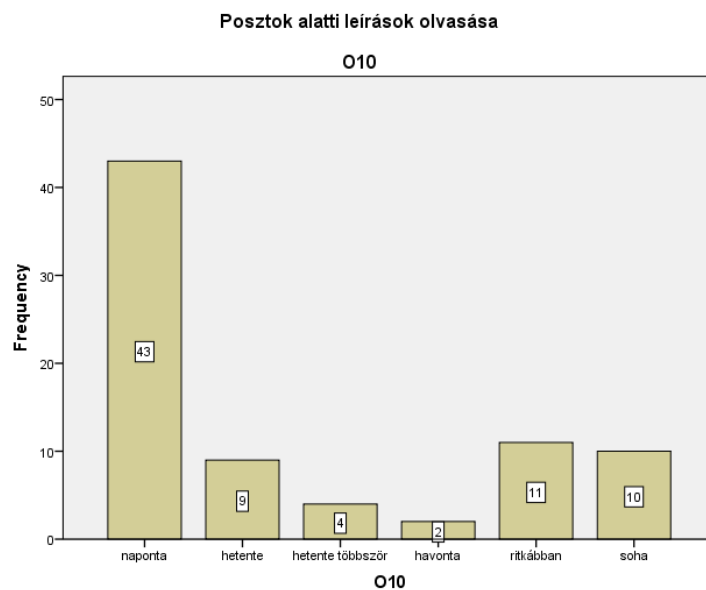
39. diagram: I7-es iskola tanulói és az olvasás szeretete

A diagramok elemzésekor szembetűnő különbségekkel találkozunk különböző iskolatípusoknál és osztályoknál. Az I3-as iskola tanulói általában nem szeretnek olvasni, mivel 36 diák az egyes vagy a kettes skálaértékre helyezte el véleményét, ezzel szemben csak 25 fő jelölte be a *Likert*-skálán a négyes vagy ötös értéket. Ugyanakkor hozzá kell tennem, hogy az itt elemzett közoktatási intézmények közül innen érkezett vissza a legtöbb válasz, 79 kitöltéssel,

ami azt jelenti, hogy a válaszadók 18%-a inkább pozitív érzelmeket csatol az olvasáshoz. A gimnázium esetében az 54 válaszadóból ez az érték 66% (36 fő), az I7-es iskola esetében pedig 17%. A technikumok tehát megközelítőleg azonos arányokat mutatnak az olvasással kapcsolatban, a gimnázium eredményei kiemelkedők ezen tekintetben.

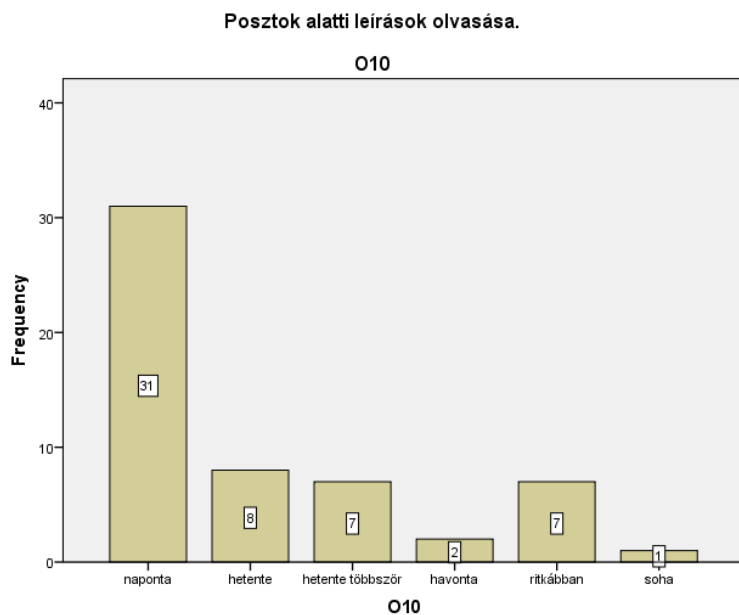
Az O1-es és OA1-es diagram arányai hasonló megoszlási eredményeket mutatnak az I7-es iskola diákjainál, különösen akkor, ha a négyes és ötös skálaértéket vesszük szemügyre. A diagram jól mutatja, hogy a kitöltők körében nem népszerű, sőt, ritkán vagy sohasem alkalmazott tevékenység az olvasás: csupán 10 fő válasza enged arra következtetni, hogy az olvasáshoz pozitív attitűdöt kapcsolnak. Ezzel szemben jóval nagyobb arányban vannak jelen azok, akik negatívan viszonyulnak az olvasáshoz.

Ezek után kíváncsi voltam arra, hogy itt is érvényesül-e az a tendencia, miszerint a közösségi oldalakon található szövegek olvasása gyakrabban alkalmazott tevékenység.

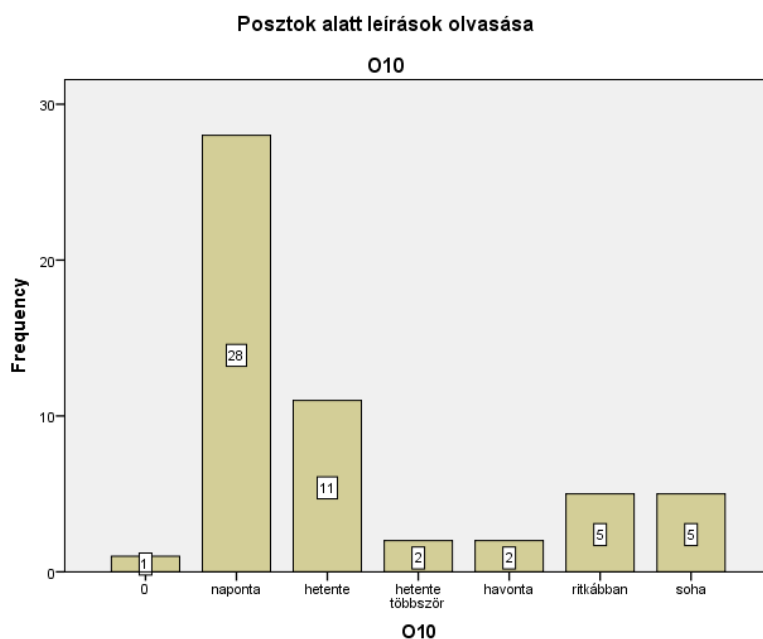


40. diagram: I3-as iskola tanulói és a posztok alatti leírások olvasása





41. diagram: I6-os iskola tanulói és a posztok alatti leírások olvasása

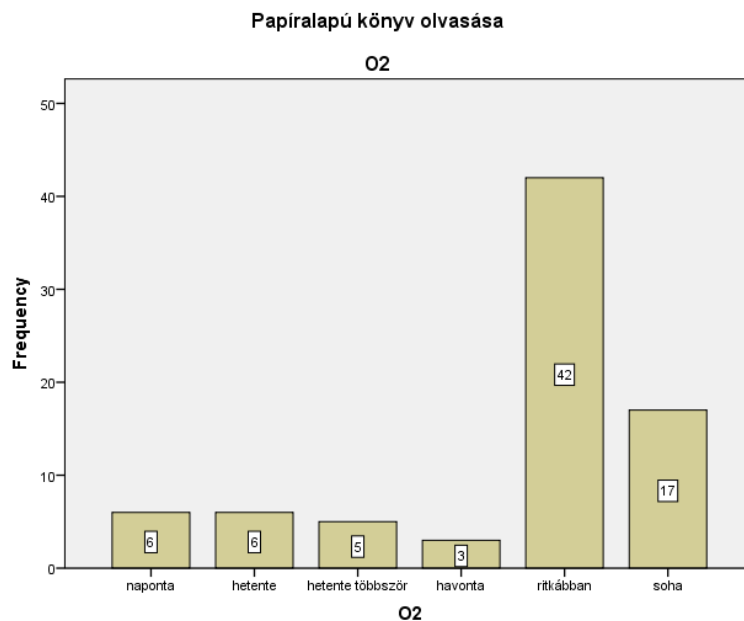


42. diagram. I7-es iskola tanulói és a posztok alatti leírások olvasása

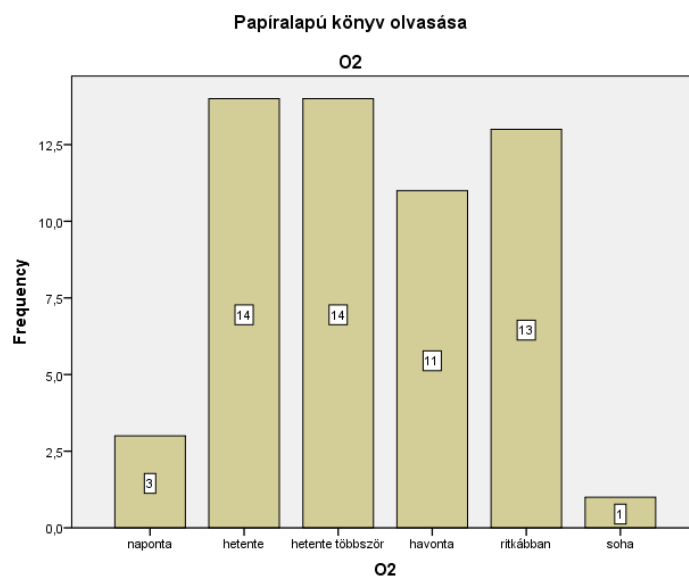
Az I3-as középiskola osztályaiból a kérdezettek több mint fele (54%) olvas naponta leírásokat interneten, az I6-osból 57%, az I7-es iskolából ez az arány 50%-ra tehető. Ahogy a mellékelt diagramok mutatják, népszerű tevékenységnek számít a posztok alatti leírások olvasása. Ezzel szemben a papíralapú könyvek teljesen háttérbe szorúlnak. Az I3-as iskolából csupán 6 fő jelölte be azt, hogy naponta olvas könyvet papíralapon, és további 6 tanuló jelölte, hogy legalább hetente olvas hagyományos könyvet. Az I7-es iskola eredményei hasonló értékeket

mutatnak: 10 fő viszonylag gyakran olvas ilyen formájú könyvet. Összesen 35 tanuló jelölte be azt, hogy soha vagy ritkán olvas papíralapon. Az I6-os iskola tanulói viszont ettől eltérő eredményt produkáltak: 31 tanuló naponta olvas papíralapú könyvet, ezzel szemben csak 1 diák jelölte, hogy soha és 7 fő, hogy ritkábban. Összességében kimondható, hogy a vizsgálatba bevont tanulóknál a közösségi oldalakon található szövegek olvasási gyakorisága jóval nagyobb mértéket mutat, de a papíralapú könyvek olvasási átlaga alulmarad.

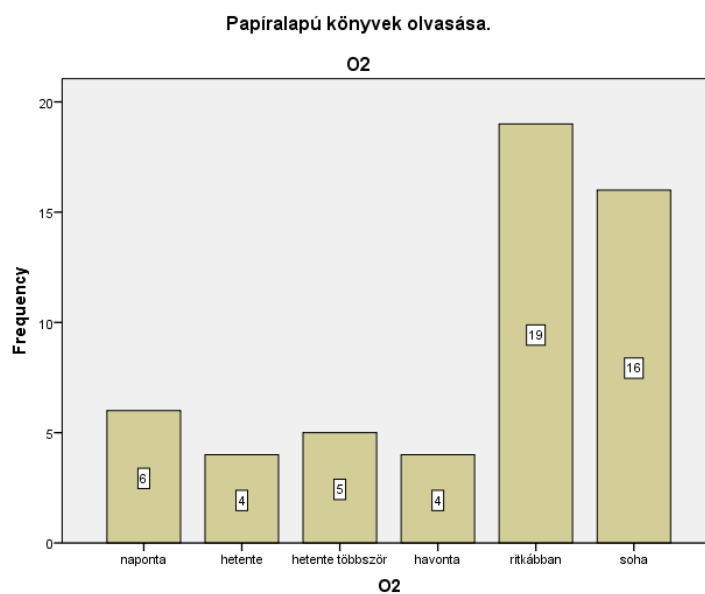
Az olvasás hagyományos közege és módja átalakulni látszik, a kérdezett tanulók sokkal szívesebben olvasnak *social media* felületeken fellelhető rövidebb szövegeket, esetenként töredezett szövegfosztlányokat.



43. diagram: I3-as iskola tanulói és a papíralapú könyvek olvasása



44. diagram: I6-os iskola tanulói és a papíralapú könyvek olvasása



45. diagram: I7-es iskola tanulói és a papíralapú könyvek olvasása

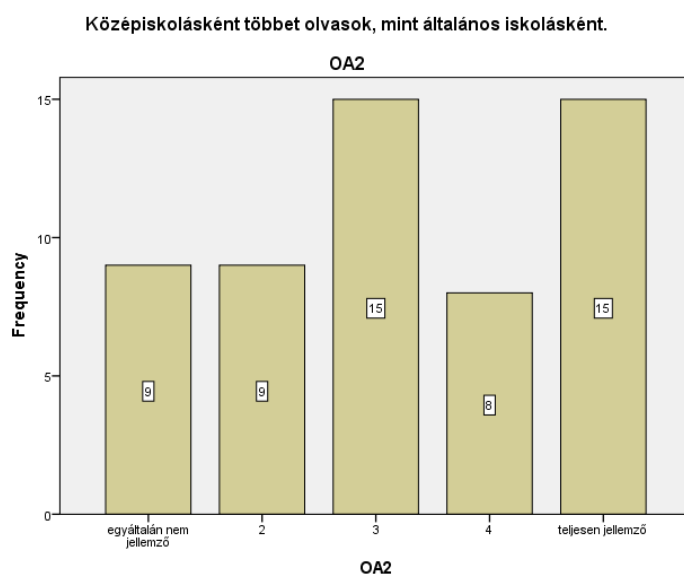
Az interjúban több irodalomtanár megfogalmazta azt, hogy az olvasási kedv folyamatosan romlik annak függvényében, ahogy a tanulók feljebb lépnek az évfolyamok rendszerében. Azt is kifejtették – különösen azok, akik régóta pályán vannak –, hogy az olvasással szembeni attitűd romló értéke nagyobb időtávlatokban is értelmezhető, vagyis a pedagógusok úgy látják (olvasásvizsgálatok eredményeivel összefüggően), hogy a tanulók 15–20 évvel korábban többet olvastak, mint napjainkban. A következő diagramelemzés azt vizsgálja, hogy az első állítás

helytálló-e a tanulók válaszainak függvényében, illetve azt, hogy a középiskolás évek, valamint egyáltalán a pedagógus milyen hatást gyakorol az olvasásgyakorlásra, motivációra.

Az I3-as iskolából a válaszadók 29%-a (23 tanuló) többet olvas középiskolásként, mint általános iskolásként, az I6-os középiskolánál ugyanez 54%-ra tehető. Az I7-es válaszadók közül csupán 6-an jelölték be azt, hogy többet olvasnak középiskolásként, mint általános iskolásként. Bizonyos osztályoknál az olvasási motiváció ennek eredményeképpen folyamatosan csökken vagy pedig sosem volt olyan mértékű, hogy az olvasást domináns szabadidős tevékenységgé formálja.



46. diagram: I3-as iskola tanulói és a középiskolai olvasás az általános iskolához viszonyítva



47. diagram: I6-os iskola tanulói és a középiskolai olvasás az általános iskolához viszonyítva



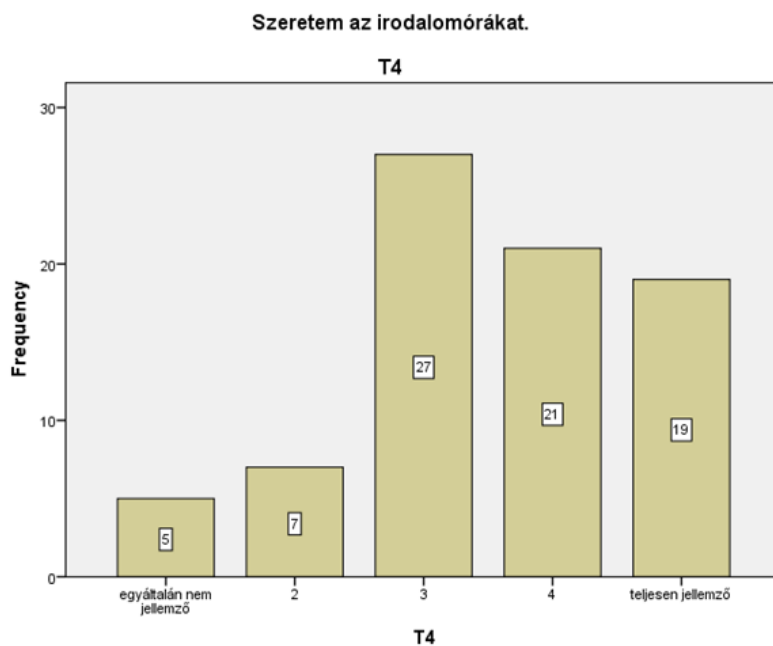
48. diagram: I7-es iskola tanulói és a középiskolai olvasás az általános iskolához viszonyítva

Az I3-as iskola tanulói a könyv, a *bekezdés*, a *terjedelem* és a *szavak* fogalmakat kapcsolták az olvasáshoz. Vagyis a diákoknak tipikusan olyan fogalmak jutottak eszükbe, amelyek jellemzők egy-egy szövegre (pl. különböző részekre bomlik, szavakból tevődik össze). Az asszociációk nagy része tehát egyfajta általános összegzést mutat, megint mások tevékenységekben gondolkodtak: *gondolkodás*, *művelődés*, *elidőzés*, *kikapcsolódás*. Sokan (18 fő) egyszerűen a könyv szót kapcsolták az olvasáshoz, de egy-két esetben megjelent a *történet* is mint asszociáció.

Az olvasáshoz kapcsolt asszociációknál az I7-es iskolánál legtöbbször negatív fogalmakat írtak fel, mint például *unalom*, *unatkozás*, *felesleges* stb. (21 tanuló), néhányan a *tanulást*, a *kultúrát*, a *műveltséget* vagy a *tájékozottságot* kapcsolták ehhez a tevékenységhez (11 tanuló), szerzőt (*Petőfi Sándor*) vagy általános jellemzőket, mint a *terjedelem*, a *szöveg*, *bekezdés*. Csak 3 tanuló írt fel olyan szavakat, melyek pozitív viszonyulásokat foglalnak magukban. Ilyenek voltak az *érdekesség*, *szórakozás* szavak. A két technikum között a legnagyobb különbség, hogy az I3-asnál jóval kevesebb (5 fő) olyan fogalom került felírásra, ami negatív attitűdöt rejtene magában.

Az I6-os iskolában megközelítőleg azonos asszociációs bázis figyelhető meg. Gyakran szerepel a *bekezdés*, a *könyv*, a *szöveg* mint társított fogalom. Ahogy az I3-as osztályoknál, itt is kerültek fel különböző tevékenységek a listába, mint *művelődés*, *időtöltés*. A legnagyobb különbség az, hogy az I6-os tanulóknál nem jelentek meg negatív aspektusú asszociációk a kérdőív ezen szakaszában.

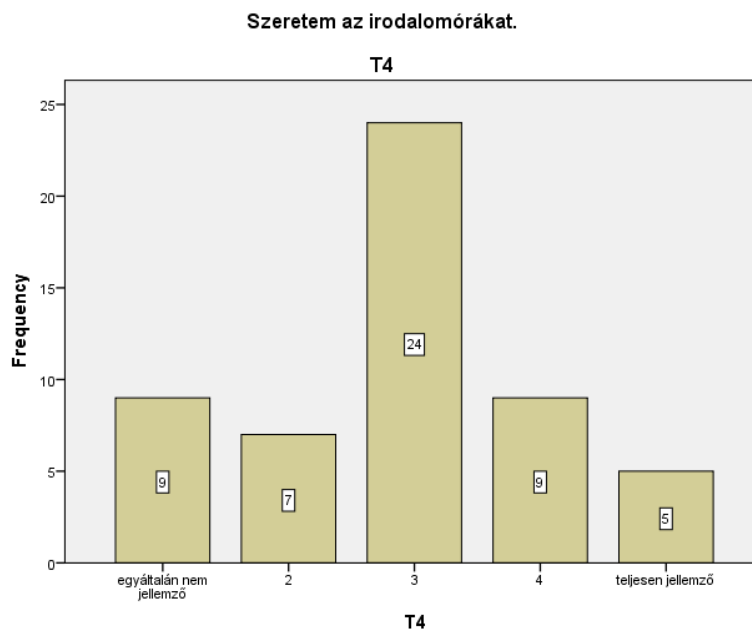
Hasonló arányok jöttek ki az irodalom tantárgy fogalomtársítási listájában. Különböző iskolák diákjai azonos asszociációs rendszert fedtek fel a válaszok alapján az irodalomórákkal szemben. Ennek eredményeképpen nagy különbségeket nem tudunk bemutatni a válaszadók vélekedéseinél. A legtöbb tanuló a *költészetre*, a *versekre*, különböző *művekre*, *szereőkre* asszociál az irodalom tantárggyal kapcsolatban. A listában gyakori elem még az *életrajz*, a *kultúra* vagy *kulturális ismeretek*, tehát a pozitivista jellemzőket takaró irodalomóra iskolatípustól és tanártól függetlenül megjelennek a tanulók tapasztalatai alapján az irodalomórákon. Ugyanakkor analitikus megközelítésmóddal összefüggő viszonyulásokat is tartalmaznak a tanulók válasza, mint például a *műértelmezés*, *elemzés*. Míg az I3-as és az I6-os tanulók válaszáinál ismét nem jelentek meg negatív attitűdöt rejtő társítások, addig az I7-es tanulókat a válaszok alapján nem köti le az irodalomóra, az *unatkozást* kapcsolják hozzá, sokan a *költészetre*, *költőkre*, *írókra* vagy *életrajzokra* asszociálnak. Ezzel szemben vannak olyanok is, akik a *fejlődést* kötik az irodalomórákhoz (sajnos csak két ilyen választ találtunk), mások konkrét tevékenységeket, mint a *jegyzetkészítés*. Érdekes, hogy a pedagógus által fontosnak tartott beszélgetés egyáltalán nem jelenik meg az asszociációlistában.



49. diagram: I3-as iskola tanulói és az irodalomóra szerete



50. diagram: I6-os iskola tanulói és az irodalomórák szeretete



51. diagram: I7-es iskola tanulói és az irodalomórák szeretete

Az elemzett állítások közül a T4-es állítás volt az első, ahol egyértelmű különbség mutatkozott a két technikum válasza között. Az I3-as tanulók fele teljesen vagy inkább egyetért a kérdőívben szereplő állítással, vagyis a diákok pozitív élményeket és érzéseket kapcsolnak az irodalomórákhoz. Az I3-as iskola pedagógusa az előző fejezetben kifejtett elemzés alapján tanulóközpontú beállítódással rendelkezik, törekszik az élményszerűsége, ennek érdekében módszertani szempontból sokszínűség jellemző rá. Az osztálytermi klímára pedig az elfogadás,

a nyitottság jellemző, amit egyébként a kognitív térképen is feltüntetett az irodalomtanár. A válaszadók többsége (24 tanuló) a hármas skálaértéket jelölte be, 16 főre egyáltalán nem jellemző az irodalomóra szeretete, és csupán 14 tanuló kapcsol pozitív viszonyulást az tanórákhoz. Az I6-os iskola tanulóinál egyértelműen jelen van a pozitív viszonyulás, a gyerekek nagy része (42 fő) kifejezetten szereti vagy inkább szereti az irodalomórákat, mint sem. Az I7-es pedagógus tanítási módja, metodikája inkább pozitivista alapokon nyugszik, a tananyagközpontúság dominál nála, és az időkorlát, az időkeretek figyelembevétele, vagyis a külső tényezőkre való koncentráció meghatározza az irodalomtanítás jellegét. Azonfelül, hogy a felsorolt tényezők nyilvánvaló hatást gyakorolnak a tanulók irodalom tantárggyal kapcsolatos viszonyulására, a tanár személyisége szintén egy olyan tényező lehet, ami a tanulók beállítódását befolyásolja.

### **XI.3. Az eredmények összegzése**

Az eredményeket összevetve azt látjuk, hogy a gimnáziumi tanulók szívesebben olvasnak, és az olvasáshoz rendszerint több pozitív asszociációt társítanak, mint a technikumba járó diákok. Az olvasáshoz társított beállítódás tekintetében a két technikum között nem fedezhető fel nagy eltérés.

Az olvasási tevékenység jelen van a tanulóknál, azonban teljesen más jellegzetességekkel rendelkezik ez a szokásrendszer, mint a tradicionális. Vagyis a hagyományos olvasási tevékenység átalakulni látszik: iskolatípustól és tanártól függetlenül jelen van a tendencia, miszerint az olvasás elődleges színtere a közösségi média (például a posztok leírásainak naponta megvalósuló olvasási gyakorisága mindhárom iskola esetében 50% körüli arányra tehető), ami által kérdésessé válik magának az irodalomnak és a tantárgynak a pozíciója, mivel az még mindig a hagyományosan értelmezett olvasási szokásokhoz és platformokhoz igazítja elvárásait.

A pozitivista jellemzőket takaró irodalomórák iskolatípustól és tanártól függetlenül megjelennek a tanulók tapasztalatai alapján az irodalomórákon. Ugyanakkor analitikus megközelítésmóddal összefüggő viszonyulásokat is tartalmaznak a tanulók válaszai, mint például a *műértelmezés*, *elemzés*.

Az I3-as iskolából a válaszadók negyede többet olvas középiskolásként, mint általános iskolásként, az I6-os iskola tanulóinál ugyanez 54%-ra tehető, ezzel szemben az I7-es diákok közül csupán 6-an jelölték be azt, hogy többet olvasnak középiskolásként, mint korábban. A



háttérben rengeteg ok állhat, mint például a már meglévő, olvasással szembeni érdektelenség, az irodalom tantárggyal és a könyvekkel szemben lévő negatív attitűd stb. Feltűnő továbbá, hogy mikor arra kértem a tanulókat, társítsanak asszociációkat az olvasáshoz és az irodalom tantárgyhoz, az I7-es iskola tanulói jóval több negatív fogalmat rendeltek ezekhez a szavakhoz.

Az irodalomórákhoz pozitívabban viszonyulnak az I3-as iskola tanulói az I7-esnél, a gimnázium eredménye kiemelkedő ebben a tekintetben. Összességében elmondható, hogy a tanulóközpontú szemlélet hozzájárul ahhoz, hogy a tanulóban pozitív attitűdöt ébresszünk fel az irodalom tantárgy iránt, azonban, hogy még pontosabb képet kapjak a vizsgált területről, a kutatást rangkorreláció-számítással egészítem ki.

#### **XI.4. Rangkorreláció-számítás**

Annak érdekében, hogy igazán kimutathatóvá váljon a kutatás két fő területének egymásra való hatása, itt is elvégeztem az adatok rangkorreláció-számítását.

Az I3-as iskola esetében összefüggést találtam az irodalomórák szeretete és aközött, hogy a tanulók általában szeretik a kötelező olvasmányokat. Az összefüggés mértéke:  $r=0,295$ , az összefüggés pozitív. Ezen osztályoknál a kötelező olvasmányokhoz általában pozitívabb érzelmeket csatolnak a tanulók, aminek okai többek között az irodalomórákra is visszavezethetők. A pedagógus az interjú alatt ki is tért arra, hogy az irodalomórákon igyekszik közelebb vinni a kötelezőket a gyerekekhez, valamint azt is kifejtette, hogy miután beszélgetnek egy adott olvasmányról, a diákok általában pozitívabban viszonyulnak a műhöz. Ennek eredményeképpen az irodalomtanár feltehetőleg olyan módszertani és kérdéskultúrával rendelkezik, ami képes arra, hogy a művek és a diákok között lévő, több síkon értelmezett távolságot (pl. nyelvi) valamelyest áthidalhatóvá tegye.

Összefüggést fedeztünk továbbá fel az irodalomórák szeretete és a tanári előadások között. Az irodalomtanár az interjúban kifejtette, hogy törekszik az irodalomórák módszertani színességére, ugyanakkor – ahogy egyébként az összesített eredményeknél is láttuk – a diákok a tanári előadásokat is szeretik hallgatni, ugyanis a két érték között erős pozitív összefüggést találtunk ( $r=0,692$ ). Ez azt jelenti, hogy a tanulók preferenciáiban megmutatkoznak olyan elemek, amelyek a tradicionális irodalomtanítási modellhez közelítenek. A pedagógus az interjúban utalt arra, hogy a frontális munkaforma, a tanári előadás nem minden esetben rossz (új anyagrésznél tipikusan elő szokott nála kerülni), ami egybeesik az érintett tanulócsoporthoz elvárás-készletével. Az irodalomórák szeretete azonban más munkaformákra, oktatási

módszerekre is kiterjed: korreláció van a kérdéssor valamennyi drámapedagógiai aspektusú állítása és az órákhoz társított vélekedések között. Az I3-as tanulók szeretik eljátszani a művek bizonyos részleteit, ami kapcsolatot mutat az irodalomórához kapcsolódó pozitív attitűdhöz ( $r=0,400$ ). A kérdezett tanulóknál tehát a drámapedagógiai gyakorlatok alkalmazása hozzájárul a tanórák szeretetéhez.

Összefüggés ( $r=0,412$ ) található a T4-es és a T5-ös állítás között. A tanulók tanórai aktivitásszintjét tükrözi az, hogy szeretnek hozzászólni az elhangzottakhoz (T8,  $r=0,299$ ), és válaszolnak is a feltett tanári kérdésekre. Ezentúl a korreláció értéke mutatja, hogy a tanóra általános kedveltsége növeli annak a mértékét, hogy a diákok verbálisan (is) kifejezzék gondolataikat, véleményüket egy adott dologgal kapcsolatban.

Az I6-os iskola tanulóinál több ponton megmutatkozott az, hogy fontos náluk a jó jegy szerzése irodalom tantárgyból. Az olvasáshoz és az irodalomhoz külső motivációs faktorokat kapcsolnak. Ezt az észrevételt támasztja alá a T4-es és az OA8-as állítások eredményeinek összevetése. A korrelációs számítás eredménye a két tétel között:  $r=0,386$ , vagyis a diákok elolvassák a kötelező olvasmányokat, azonban az olvasás mögött a jó jegy szerzésének a motívuma húzódik meg. Ez az összefüggés a másik két középiskola eredményeinél nem mutatkozik meg, vagyis a gimnáziumi tanulók motiváltabbak ebben a tekintetben, például a továbbtanulási szándék miatt. Míg az előző iskolánál a regények szeretete volt kiemelkedő, addig az I6-os intézmény tanulóinál a versek preferenciája jellemző: az irodalomórához kapcsolt pozitív attitűd és a versek szeretete között összefüggés fedezhető fel ( $r=0,406$ ). Ennek az egyik oka, hogy irodalomórán viszonylag sok verssel találkoznak a tanulók, amit utána elemeznek is. Tehát a versolvasási és interpretálás iránti tanulói igény az I6-os gimnáziumban kielégítésre kerül, amit megmutatkozik a korrelációs számításban is.

A gimnáziumi osztályokra is jellemző a tanári előadások kedveltsége. A T4-es és T1-es állítás között  $r=0,620$ -as összefüggésérték állapítható meg, vagyis a tanári előadások és a tanóra kedveltségi szintje korrelál egymással, ami azt jelenti, hogy a gimnáziumi tanulók elváráskészletében is felfedezhető az előadások iránti igény. Az I6-os iskola tanulóinál is megfigyelhető a módszertani kultúra színességére irányuló igény, valamint a metodikai sokszínűség kedvelése. A tanulók szeretik eljátszani az adott irodalmi alkotás bizonyos részleteit.

Az I6-os és I3-as osztályokból visszaérkező tanulói válaszok módszertani szempontból megközelítőleg azonosak. Mindkét esetben összefüggés van az irodalomóra kedveltségi szintje és a drámapedagógiai elemek alkalmazása között.

Ahogy az I6-os iskola tanulóira, úgy az I7-es iskola tanulóira is jellemző a regények kedvelése. A T4-es és OA14-es állítások között korrelációt fedeztünk fel, vagyis az irodalomórához kapcsolt pozitív vélekedések hozzájárulnak a regény kedveltségi fokához, tehát a két elem között kölcsönhatás található. Figyelemfelkeltő az, hogy a gimnáziumnál a vers lett a kiemelkedő műfaj, viszont mindkét technikum esetében a regény a dominánsabban megjelenő irodalmi kategória. A technikumba járó diákok irodalommal és olvasással kapcsolatos szemléletmódjában jelen van a történetek, a cselekményesség iránti igény. A tanulók nagyobb eséllyel olvassák el azokat a műveket, amikre következetesen végigvitt történetészítés jellemző, és amely nagyban hozzájárul az olvasottak megértéséhez. Ezzel szemben a gimnáziumi tanulók szívesebben mélyülnek el a versek jelentéshálójában, ami a cselekményes regényekkel szemben egy teljesen más interpretációs horizontot mozgósít a tanulók kognitív tevékenységrendszerében.

Míg az előző két esetben (I3, I6) korrelációt találtunk az irodalomórák szeretete és a válaszolási hajlam között, addig ez az összefüggés nem érvényesül az I7-es iskola esetében. A tanulók válaszadási hajlandósága alacsonyabb szinten mozog, ami összefüggésbe hozható az irodalomórák kedveltségi szintjével, vagyis minél hangsúlyosabban jelen van az irodalomórához kapcsolódó pozitív attitűd, annál nagyobb valószínűséggel mozgósítható a tanulói verbalitás.

További eltérés, hogy nem fedezhető fel összefüggést a T1-es (tanári előadás) és a T4-es állítás korrelációján túl. Továbbá nem találtam összefüggést a drámapedagógiai gyakorlatok és az irodalomóra kedveltségi szintje között. Az eredmény nem is meglepő, hiszen a pedagógus utalt arra, hogy a módszertanára a hagyományos elgondolások, technikák érvényesek. Az irodalomtanítási megközelítésmódok közül az imitatív-analitikus jellegzetességek mutatkoznak meg az I7-es tanár gyakorlatában, ahol a kulturális tudásátadás, illetve a műelemzési eljárás dominál. Ilyen szempontból a tanulói válaszok alátámasztották az ott elhangzó információkat, emiatt a tanulók nem tudnak olyan módszerekről nyilatkozni, melyeket nem ismernek.

Végül arra kerestük a választ, hogy az irodalomórák kedveltségi szintje és az olvasáshoz kapcsolt attitűd között találunk-e korrelációt. A rangkorreláció-számítás eredménye az I7-es iskola esetében pozitív összefüggést mutat, vagyis azon tanulók, akik szeretnek olvasni, az irodalomórákat is kedvelik ( $r=0,323$ ). Továbbá az I6-os iskolánál fedeztünk fel összefüggést, melynek értéke:  $r=0,270$ .

## **Összegzés, kutatási problémák megválaszolása, hipotézisek igazolása vagy elvetése**

A dolgozatot két nagyobb részre bontottam (elméleti és empirikus egység), mindkét szakaszban arra törekedtem, hogy pozicionáljam az irodalomtanítást és az olvasási tevékenységet 21. századi kontextusban. Emellett jellegzetességekkel ruháztuk fel mindkét területet. Ahhoz, hogy az előbb említett definiálási, elhelyezési mozzanat megtörténhessen, időről időre rá kellett kérdeznünk az adott dolog, jelenség vagy tevékenység jellemzőire.

Mivel az oktatás egy olyan szektort jelent, amely folyamatosan érintkezik a mindennapi élettel, így a világgal is, elkerülhetlenné válik a kölcsönös reflektálási szándék létrehozása a társadalom és valamennyi oktatásbéli szereplő részéről. Ezen területet érintő sajátosságokat, társadalmi és kulturális tényezőket a *Változás és újjátás a világban, változás és újjátás az oktatásban* című fejezetben fejtettem ki bővebben, ahol a társadalom innovációs képességét is jellemeztem a témával kapcsolatban.

Az oktatás egyik legfontosabb törekvése és célítúzése a képességfejlesztés, így egy másik fejezetben taglaltam a képességfejlesztés valamennyi területét, majd az eredményes képességfejlesztés, illetve -kibontakoztatás feltételeiről írtam az alkotóképességen keresztül. Azonfelül, hogy ez a szakasz még nem konkrétan a pedagógusnézetekről vagy a tanítás módszertanáról szól, már itt olyan alfejezeteket hoztam létre, amelyek beemelik ezeket a tematikákat a dolgozat elméleti síkjába és olyan megállapításokat szemléltetnek, melyek megkerülhetlennek a disszertáció további szakaszaira nézve. Ezen fogalmak az *Egy konkrét képesség-kibontakoztatás és képességfejlesztés elméleti megközelítései: tanórai kreativitás kibontakozási formái* című alfejezetben kerültek említésre, ahol a metodikai megfontolásokon és a nézeteken túl az osztálytermi klímáról, illetve a tanulási környezetről is írtam. A képességfejlesztés tárgyalása két oktatási koncepción keresztül valósult meg (*Innovation Strategy for Education and Training, Partnership for 21st Century Learning*).

A dolgozatban tehát távolabbról közelítettem meg a kutatás főbb tartalmi egységeit: először az oktatásban megmutatkozó hagyományokat és újjítási szándékokat mutattam be, illetve kitértem az oktatás szerephálójára. Átfogó elméleti háttérrel próbáltam létrehozni, amelyben az irodalom tantárgy folyamatainak a megértése, majd kontextualizálása könnyebbé válik. Ennek eredményeképpen fokozatosan tértem át az irodalom tantárgy főbb egységeire, több fejezeten át tárgyaltam annak fő kategóriáit, valamint azokat a területeit, melyek nemcsak szakmai, hanem szélesebb körben is vitákat generáltak.

Ezen témák hatalmas szakirodalom-bázissal rendelkeznek, a szakirodalmak pedig hozzáadódnak a disszertáció elméleti keretéhez. Feldolgozásuk elengedhetetlen volt a téma körbejárásához. Az irodalomtanítás céljai, fejlesztési területei rész az irodalomórák célkitűzéseit foglalja rendszerbe, továbbá – ettől nem teljesen elszakadva – a fejlesztési területeket is számba veszi. A következő sokat vitatott témakör a tananyag-elrendezés (*A tananyag-elrendezés motívumai*). Magyarországon az irodalomoktatás alapvetően kronologikus elvek mentén működik, melynek többek között tradicionális okai vannak. A kronologikus rendezőelv azonban számos problémát vet föl az irodalomtanítás, de az olvasás perspektívájából is, hiszen olyan jellegzetességeket foglal magában (például időbeli távolságok, archaikus nyelvhasználat), melyek elidegeníthetik a mindenkori diákot az irodalomtól, valamint az olvasástól. Amellett, hogy írtam a kronologikus irodalomtanításról, annak problémarendszeréről, néhány alternatív rendezőelvet is felsoroltam, melyek a lineáris-történeti elv mellett vagy helyett állhatnának.

*Az Irodalomtudomány, irodalomtanítás* fejezetben az említett két fogalmat kapcsoltam össze *Bókay Antal* nyomán, vagyis megnéztem, hogy az irodalomtudomány teoretikus megközelítései hogyan szivárognak át az irodalomtanításba, hogyan határozzák meg a műértelmezés alapjait és milyen modelleket engednek láttatni az irodalom tantárgyon belül. A fejezet hozzájárult a mintavételi eljárás sikerességéhez, az irodalomoktatás kategorizálásához. Az irodalomtanítás megújulási kísérletének néhány példája a rendszerváltástól követi nyomon az irodalomtanítás alakulástörténetét, sorra veszi azokat a koncepciókat, elveket, metodikai struktúrákat, melyek a tantárgy megújulását szorgalmazzák/szorgalmazták.

A kanonikus művek után a kanonikus szerzők és értelmezések problematikájáról is értekeztem az irodalomórák interpretációs tevékenységét érintve. Az irodalomtanítás tárgyalását nagy elemző munkával fejeztem be: *A Nemzeti alaptanterv evolúciója az irodalomtanítás tükrében* című fejezet húsz oldalon keresztül taglalja az oktatási dokumentum alakulását a kezdetektől (1995), egészen a legutolsó kiadásig (2020).

A disszertációban két nagyobb fejezetet szántam az olvasás és a pedagógusnézetek elméleti feltárására. Az olvasással kapcsolatos valamennyi elméleti megközelítést részleteztem, ezen felül pedig fő célomnak tekintettem megvizsgálni azt, hogy az olvasás hogyan alakult át a 21. századra, milyen hatása van a digitalizációnak az olvasástevékenységre nézve. Írtam a hipertextekről, az olvasás megváltozott módjáról, az interneten lévő szövegkezelés és szövegolvasás formáiról.

A pedagógusnézeteket több aspektusból definiáltam (társadalom, elvárásrendszerek, oktatás hagyománya), majd ismertettem a dolgozat témájából relevánsnak tekinthető empirikus kutatások eredményeit.

Az empirikus kutatást négy főbb szakaszra bontottam, melyből az első a pedagógusnézetek feltárása volt. Elsőként elkészítették a tanárok a kognitív térképeket, amit a félig strukturált interjúk rögzítése követett. A mintavétel következő fázisa a tanulói kérdőívek kitöltése volt. A mintavétel során nyert adatok elemzése ugyanezen sorrend alapján zajlott, amit jól mutat a dolgozat struktúrája is. Ennek megfelelően először a fogalomtérképeket elemeztem (*A fogalomtérképek kódolása*). A fogalomtérképek elemzését három kategóriára (az irodalomtanítás célja, módszertana, tanári attitűd) bontottam, majd elvégeztem a tanárok nézeteinek modellekbe, megközelítésmódokba történő sorolását. Az elemzési eljárás azt mutatta, hogy a tanárok nézetei a fogalomtérképek alapján az imitatív (premodern modell) és a generatív (posztmodern modell) megközelítésmódokba sorolhatók, amelyek valójában teljesen más jellegzetességeket hoznak létre az osztálytermi gyakorlatok szintjén.

A tanári attitűd nyilvánvaló összefüggést mutat azzal, hogy a pedagógus mennyire van leterhelve, hány osztályt tanít, és hogy pedagógiai sikerek vagy éppen kudarcok érik a mindennapok során. Ennek megfelelően voltak olyan irodalomtanárok, akik olyan fogalmakat írtak fel pedagógiai gyakorlatukkal kapcsolatban, amelyek az elhivatottság érzésével, a mindennapos pozitív élmények megtapasztalásával azonosíthatók. Ugyanakkor voltak olyan pedagógusok is, akik a szakma negatív oldalát emelték ki, a sikerélmények hiányát, a kötelező olvasmányokhoz fűződő elutasító tanulói attitűdöt.

A pedagógusnézet-kutatást interjúval egészítettem ki, ahol sikerült árnyaltabb képet kapnom az irodalomtanítás gyakorlatával kapcsolatban. Az interjúban arra voltam különösen kíváncsi, hogy a tanárok milyen szervezési stratégiákat és oktatási módszereket használnak az irodalomóráikon, és ezek alkalmazása mögött milyen pedagógiai és szubjektív megfontolások állnak. Az interjúk esetében az előbbi besorolási eljárás komplexebbé vált, a fogalomtérképeken lévő idealisztikus irodalomtanítási gyakorlat realisabb képet kapott. A nézetek ekkor jellemzően imitatív elemekkel egészültek ki. A pedagógusok meséltek azokról a nehézségekről is, melyeket a mindennapi tanítási gyakorlat során megtapasztalnak. A válaszokból egyértelműen az a következtetés vonható le, hogy az irodalomtanítás módszertani kultúrája ötvözi a modellek által leírt tendenciákat, jellegzetességeket. Az irodalomtanítás aktuális fázisa, az osztály elvárás- és igényrendszere, a törzsanyagra és a tanórára vonatkoztatott időkeret, a pedagógus képzettsége mind olyan tényezők, melyek meghatározzák az alkalmazott

módszereket. A pedagógusok nézete alapján a törzsanyagban található információmennyiség, illetve az arra vonatkozó, külső szabályozók által rögzített időkeretek olyan tényezők, melyek gyakran megakadályozzák a módszertani megújulást, és erősítik az tanárközpontú irodalomtanítási modell osztálytermi jelenlétét. A H<sub>2</sub>-es hipotézis beigazolódt: az irodalomtanítás módszertanának alakulásában külső (pl. alaptanterv) és belső (pl. osztálylétszám, képesítés) tényezők is közrejátszanak, a módszertani kultúrában imitatív, analitikus és generatív elemek is felfedezhetők.

Az irodalomtanárok tantárgyon belüli célkitűzései szintén vegyes képet mutatnak, és a célkitűzések egy része a műelemzési eljárás céljaként is definiálható. A vizsgálat eredményei arra világítanak rá, hogy a tanárok célként kezelik a műveltség kialakítását, a művelődés egyik helyszíne ennek eredményeképpen az irodalomóra. A műveltségi tartalmakat a pedagógusok irodalmi alkotásokhoz kötik, amelyek szemléltetnek egy-egy korszakot és amelyek által a tanulók irodalomelméleti fogalmakat ismernek meg. Az interpretációs eljárások irodalomórai alkalmazásának célja, hogy a tanulók elsajátítsák a műelemzéshez kapcsolódó képességeket, és gyakorolni tudják ezeket. Az irodalomtanárok szerint azonban nemcsak az a fontos, hogy a tanulók lexikális tartalmakat és műelemzési technikákat tanuljanak meg irodalomórán, hanem legalább ennyire fontos az, is hogy az irodalom által idegen élethelyzeteket éljenek át, illetve az olvasás által megküzdési stratégiákat, mintákat szerezzenek. Az irodalomtanárok nézetei alapján tehát összesen három nagy célt körvonalaztam. A kutatás H<sub>1</sub>-es hipotézise (az irodalomórai célrendszer hármas síkon mozog: a műveltségkialakítás, műelemzési jártasság növelése, személyiségfejlesztés) beigazolódt.

A mintaszám lehetővé tette, hogy lefolytassak egy olyan vizsgálatot, amely a középiskolások olvasási szokásait és irodalom tantárggyal kapcsolatos vélekedéseit foglalja össze. Ennek eredményeképpen részletesen feltártam a Heves vármegyei diákok egy részének szabadidős tevékenységét, az olvasásra vonatkoztatható jellegzetességeit, valamint azt, hogy mit preferálnak az irodalomórákon. A tanulók vélekedése alapján az irodalomóra a műveltségkialakítás és a műelemzés elsődleges helyszíne. A kérdőív eredménye nemcsak azt mutatja, hogy a tanulók ezeket tekintik az irodalomtanítás céljainak, hanem azt is, hogy igényt tartanak a lexikális ismeretekre, az irodalmi alkotások kapcsán felmerülő tartalmas beszélgetésekre.

A kérdőívben azt is vizsgáltam, hogy a tanulók milyen munkaformában dolgoznak legszívesebben. Az eredmények azt mutatják, hogy a diákok szeretnek csoportban vagy párban dolgozni, azonban az egyéni munkaformát már kevésbe preferálják.

Nemcsak a munkaformák, hanem irodalmi műfajok preferenciaszintjét is felmértem a kérdőív segítségével. A középiskolások körében a regény a legkedveltebb irodalmi műfaj, amit a versek, majd a drámák, és végül a novellák követnek. A tanulók többsége igényt tart a történetek befogadására, azonban a kérdőív arra is rávilágított, hogy a történetbefogadás elsődleges színtere már nem az olvasás, hanem a film- vagy sorozatnézés. A kérdőívől azt is megtudtam, hogy a hagyományos olvasási tevékenység háttérbe szorult, ennek helyét az interneten, főleg közösségi oldalakon található szövegek veszik át. Ez és a kötelező olvasmányok alacsony kedveltségi szintje megkérdőjelezi az irodalom és a tantárgy jelenlegi pozícióját. A kötelező olvasmányokat a tanulók unalmasnak tartják, a tanulók egy része az irodalom tantárgyhoz is negatív jelzőket csatol, gyakran fölöslegesnek vélik az irodalomórákat.

A rangkorreláció-számításnál a tanulói kérdőívekben kapott válaszokat összevetettem, a szignifikáns összefüggések közül a legfontosabbaknak vélteket kiemeltem. Többek között összefüggést találtam az irodalomórák kedveltségi szintje és az olvasáshoz fűződő pozitív attitűd között, vagyis a H<sub>3</sub>-as hipotézis (az irodalomóra szeretete és az olvasás kedveltségi szintje között összefüggés mutatható ki) beigazolódott.

Miután sikerült összetett képet kapnom mind a tanárok nézeteiről, mind a tanulók olvasási szokásairól, illetve vélekedéseiről, hozzáálltam a két terület összevetéséhez. A vizsgálat ezen szakaszába három irodalomtanárt és több mint 150 tanulót vontam be. A három pedagógus fogalomtérképével és interjújával itt részletesebben foglalkoztam. Az itt kapott eredmények egy része megegyezik a mintavételi eljárásba bevont tanulók eredményeivel, viszont eltérés volt a három irodalomtanár által tanított osztályok olvasással és irodalom tantárggyal kapcsolatos attitűdjét illetően. A technikumok majdhogynem azonos arányokat mutattak az olvasás kapcsán, a gimnáziumi tanulók rendszerint pozitívabban viszonyultak az olvasáshoz. Az irodalomórák kedveltségi szintjénél mutatkozott meg az első feltűnő különbség a két technikum tanulói között. A gimnáziumban és az egyik technikumban tanító pedagógus tanulóközpontú szemlélettel rendelkezik, míg a harmadik irodalomtanárnál más irányba (tananyag, tanár) tolódik el a fókusz. Mivel az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók többsége jobban kedveli a hagyományos oktatási struktúrákat, igényt tartanak a kulturális információkra, ezzel szemben különböző aktív tevékenységeket (pl. drámajátékok által megvalósuló szereplés, írásos gyakorlatok stb.) kevésbé kedvelik, a H<sub>4</sub>-es hipotézist elvettem. Bár az I6-os és az I3-as irodalomtanár pedagógiai gyakorlatára jellemző a módszertani színesség, a tanulói kérdőívek eredményei miatt egy másik kutatási irány lehet annak a vizsgálat, hogy mi járul hozzá ezeknél az osztályoknál a pozitív beállítódáshoz az



irodalomórákkal kapcsolatban. Az egyik szembevetendő hasonlóság például a tanulóközpontú szemlélet érvényesülése mindkét esetben, de befolyásoló tényezőként hathat még a tanár személyisége, az osztálytermi klíma is.

Az irodalomtanítás olyan pedagógiai területet takar, ahol számtalan teoretikus vagy empirikus munka végezhető. Az irodalomoktatás éppen komplexitása révén válik nagyszerű kutatási területté. A dolgozatban ennek a hatalmas kutatási területnek csak egy szeletét ragadtam meg, viszont a választott területet a lehető legmélyebb módon kívántam feltárni és analizálni. Ennek eredményeképpen az elméleti részben hosszasan értekeztem az irodalom tantárgypedagógiájának valamennyi aspektusáról, majd kvalitatív és kvantitatív mintavételi eljárást ötvözve kutattam a pedagógusnézeteket, később pedig a tanulók olvasási szokásait és vélekedéseit az olvasással és az irodalom tantárggyal kapcsolatosan. A vizsgálatot az empirikus rész nagyobb fejezetében végül három irodalomtanárra és az általuk tanított osztályokra szűkítettem, hogy az irodalomórán lévő tendenciák, hatásgyakorlási mechanizmusok még kitapinthatóbbá váljanak.

Mivel az utóbbi időben több olyan munka, publikáció látott napvilágot, amelyek általános célként kezelték hazai irodalomtanítási hagyomány megújítását, és – ezzel egyidőben – számtalan kutatás született, melyek az olvasás kétségbeejtő helyzetéről, visszaszorulásáról értekeztek, kiemelt céloknak tekintetem, hogy a két témakört a kutatási területemen belül ötvözni tudjam.

A dolgozat egyrészt helyzetjelentésképp funkcionál: feltárja azokat a jelenségeket, jellegzetességeket, melyek jelen vannak napjaink irodalomtanításában. Megvizsgálja, mit tekintenek az irodalomtanárok az irodalomoktatás céljának, azt hogyan érik el, milyen módszertani kultúra jellemző napjaink irodalompedagógiájára. Másrészt értekezik a tanulók vélekedéseiről: arról, hogyan látják a diákok a kötelező olvasmányokat, min módosítanának a kötelező olvasmánylistán belül; meglátásaik alapján mit vagy miről tanulnak irodalomórán, és arról is, hogy a tanulók milyen elváráskészlettel rendelkeznek az irodalom tantárggyal szemben, és hogy mindez mennyire van összhangban a pedagógusnézet-rendszerrel, ami mindig meghatározza az irodalomtanítás aktuális összképét. Magyarországon még sohasem vizsgálták egy kutatáson belül az érintett területeket, ezért, úgy gondolom, a dolgozat hiánypótlónak tekinthető a neveléstudományi szakmunkák körében. Reményeim szerint mind az elméleti, mind pedig az empirikus fejezet hozzájárul a 21. századi irodalompedagógia mélyebb feltérképezéséhez, új kutatási irányok kijelöléséhez, az irodalomtanítás újraértelmezéséhez.

Az eredmények tükrében potenciális kutatási területet képezhet például az olvasás megváltozott pozíciójának a feltérképezése, illetve annak a vizsgálata, hogy a médiahasználati szokások hogyan befolyásolják az irodalomtanítás funkcióját, célkitűzéseit; a kutatásban ismertetett közösségi médiahasználat egyes elemeire hogyan reflektálhat a hazai irodalomtanítás, és mindez milyen módosításokat eszközölhet a módszertani kultúrában. A dolgozatban az összefüggések kisebb szeletét ragadtam meg. Érdeemes lehet azonban még megvizsgálni, hogy milyen további összefüggések fedezhetők fel a vizsgált területek között. A pedagógusnézet-kutatáson belül megfontolandó kutatási irány lehet annak a feltárása, hogy a tanárképzés hogyan járulhat hozzá a pedagógiai reflexió kialakításához, hogy külföldön erre milyen módszerek léteznek, és ezek hogyan adaptálhatók a magyarországi tanárképzési hagyományba.

## Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Andiliou Andria és Murphy Karen P. (2010): Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*. **5**. 3. sz., 201–219.
- Arató László (1995): Az irodalomóra rétegei. *Iskolakultúra*. **5**. 6-7. sz., 35–45.
- Arató László (1996): Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. **6**. 2.sz. 20–28.
- Arató László (2001): A szöveg vonzásában. *Iskolakultúra*. **11**. 5. sz., 75–77.
- Arató László (2006): A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 113–123.
- Arató László (2014): Ady az iskolában – Recepciós apályban és dagályban. *Iskolakultúra*. **24**. 3. sz., 3–16.
- Artelt Cordula, Schiefele Ulrich és Schneider Wolfgang (2001): Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*. **16**. 3. sz., 363–383.
- Assmann Jan (2004): *A kulturális emlékezet: Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Bartha István (é. n.): *Az innováció szükségessége az oktatásban*. <https://docplayer.hu/24130877-Az-innovacio-szuksegessege-az-oktatasban-1-bevezetes.html> Letöltés: 2022. 05. 12.
- Bábosik István (2004): *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Bárdossy Ildikó és Dezső Renáta Anna (2016): A produktív tanulás időszerűsége Magyarországon. *Autonómia és Felelősség*. **2**. 1. sz., 7–20.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek: Egy differenciális tanulásmélet vázlata*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Bednaries Gábor és Bengi László (2002): In rebus mediorem... *Prae*. Letöltés: <http://magyar-irodalom.elte.hu/prae/pr/200206/11.html> 2021. 11. 03. Letöltés: 2021. 11. 03.

- Bereczki Enikő Orsolya (2019): A kreativitás fejlesztése digitális eszközökkel támogatott tanulási környezetben: Mit üzennek a kutatások az osztályterem számára és mikor hallgatnak? *Iskolakultúra*. **29**. 4-5. sz., 50–70.
- Bereczki Enikő Orsolya és Kárpáti Andrea (2018): Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*. **23**. 2. sz. 25–56.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003> Letöltés: 2022. 12. 03.
- Bernát Anikó és Hudácskó Szilvia (2020): *Könyv olvasási és könyvvásárlási szokások, 2020*. TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Zrt., Budapest.
- Blomert Leo és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–87.
- Bodrogi Ferenc Máté és Kovács Szilvia (2022): A tananyag-elrendezés, a tantervi logika kérdései az irodalomtanításban. In: Bodrogi Ferenc Máté (szerk.): *Az irodalomtanítás aktuális kihívásai*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 32–46.
- Bodrogi Ferenc Máté (2022): Vitás kérdések a kötelező olvasmányok körül. In: Bodrogi Ferenc Máté (szerk.): *Az irodalomtanítás aktuális kihívásai*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 74–89.
- Bormuth John R. (1973): Reading Literacy: Its Definition and Assessment. *Reading Research Quarterly*. **9**. 1. sz., 7–66.
- Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 73–104.
- Bókay Antal (2002): Posztkultúra és irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. **12**. 11. sz., 79–86.
- Bókay Antal (2006): *Bevezetés az irodalomtudományba*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Buzás László (1966): *A csoportmunka időszerű kérdései*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Chan David W. és Chan Lai Kwan (1999): Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, **12**. 3. sz. 185–195.
- Chrappán Magdolna (2022a): A NAT evolúciója 2010-2021 között. *Educatio*. **1**. 31. sz., 30–47.
- Chrappán Magdolna (2022b): *Didaktika II. Munkaformák, stratégiák, eszközök*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

- Christensen Clayton M. (1997): *The Innovator's Dilemma*. Boston, Harvard University Press.
- Csapó Benő (1999): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*. **49.** 12. sz., 4–13.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*. **100.** 3. sz., 343–366.
- Csákány Antalné (1997): Mi lehet az alacsony teljesítmény mögött? II. Gondolatok, az általános iskolai tanulók fizika tudásszintméréseivel kapcsolatban. *Iskolakultúra*. **8.** 2. sz., 43–62.p.
- Csákvári Tamás és Kovács Dániel (2002): Innovációs képesség, tudomány- és technológiapolitika hazánkban és külföldön. *Külgazdaság*. **46.** 1. sz., 37–51.
- Csépe Valéria (2014): *Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei*. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1–2*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 339–370.
- Csikszentmihályi Mihály (2021a): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2021b): *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Cuban Larry (1988): Constancy and change in schools (1880s to present). In Jackson, P. (szerk.): *Contributing to educational change. Perspectives on research and practice*. Berkeley, McCutcheon, 85–106.
- Davies Dan, Jindal-Snape D., Collier Chris, Digby Rebecca, Hay Penny és Howe Alan (2013): Creative learning environments in education—a systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*. **8.** 1. sz., 80–91.
- Deemer Sandra (2010): Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*. **46.** 1. sz., 73–90.
- Demeter Tamás (1998): A csendes olvasás és a tudatfilozófia kezdetei. In: Terestyéni Tamás (szerk.): *Jel-kép. Kommunikáció, közvélemény, média*. **19.** 1. sz., 67–89.
- Diószegi Endre (2009): Az SDT tanítást és tanulást segítő tananyagrendszerének felépítése és felhasználása. *Anyanyelv-pedagógia*. **2009.** 4. sz.  
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=220> Letöltés: 2023. 03. 09.
- Djigic Gordana és Stojiljkovic Snezana (2011): Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Social and Behavioral Sciences*. **2011/29.** sz., 819–828.
- Cserhalmi Zsuzsa (2001): Tankönyv és irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. **11.** 5. sz., 71–74.

- Ekvall Göran (1983): *Climate, structure and innovativeness of organizations: a theoretical framework and an experiment. Report 1.* Stockholm, Sweden: FA radet, The Swedish council for management and organizational behaviour, Stockholm.
- Erdős Attila és Lak Ágnes Rozina (2019): *Olvasási szokások a PIRLS-eredmények tükrében.* Oktatási Hivatal, Budapest.
- Falus Iván és Szűcs Ida (2022): Az oktatás módszerei. In: Falus Iván és Szűcs Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Akadémiai Kiadó, Budapest. [https://mersz.hu/hivatkozas/m872d\\_book1](https://mersz.hu/hivatkozas/m872d_book1) Letöltés: 2023. 01. 05.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség - pedagógiai tudás. *Iskolakultúra.* **11.** 2. sz. 21–28.
- Falus Iván (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra.* **12.** 6-7. sz., 76–80.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio.* **3,** 359–374.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Budapest, Gondolat Kiadó.
- Farrel Thomas és Ives Jessica (2014): Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research.* **19.** 5. sz., 594–610.
- Fazekas Ágnes, Halász Gábor és Horváth László (2017): Innováció az oktatásban: az Innováció kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány.* **4.** 4. sz., 26–43.
- Fazekas Ágnes (2021): *Innováció az oktatásban.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fegyverneki Gergő (2018): *Játék, munka, tanulás. A 21. századi projekt módszer kézikönyve pedagógusoknak.* Neteducatio Kft, Budapest.
- Fenyő D. György (1992): Az irodalomtanítás ellentmondásai III. *Iskolakultúra.* **1.** 7-8. sz., 18–22.
- Fenyő D. György (2013): Mi legyen a kötelező olvasmányok szövege? In: Bodrogi Ferenc Máté és Fenyő D. György (szerk.): *Mi az oka, hogy Magyarországon az irodalomtanítás modernsége lábra nem tud kapni?* Savaria University Press, Szombathely, 66–75.
- Fenyő D. György (2018): A tantervi szabályozás dilemmái és lehetőségei az irodalomtanításban. *Iskolakultúra.* **28.** 7. sz., 13–27.
- Ferenczy Zsófia (2011): *Közösségi tér és önreprezentáció a huszonegyedik században – a facebook és a youtube.* [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/orban\\_inter-med/kzssgi\\_tr\\_s\\_nreprezentci\\_a\\_huszonegyedik\\_szzadban\\_a\\_facebook\\_s\\_a\\_youtube.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/orban_inter-med/kzssgi_tr_s_nreprezentci_a_huszonegyedik_szzadban_a_facebook_s_a_youtube.html) Letöltés: 2022. 07. 06.
- Fodor László (2007): A kreatív személyiség. *Magiszter.* **5.** 2. sz.

[https://epa.oszk.hu/03900/03976/00043/pdf/EPA03976\\_magiszter\\_2007\\_02\\_03.pdf](https://epa.oszk.hu/03900/03976/00043/pdf/EPA03976_magiszter_2007_02_03.pdf)

Letöltés ideje: 2022. 07. 25

- Fűzfa Balázs (1998): Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 334–346.
- Fűzfa Balázs (2003). Irodalomtanítás ma és holnap. *Eső Irodalmi Lap*. **2003/3.** sz.  
<https://www.esolap.hu/archive/20/534.html> Letöltés: 2022. 03. 20.
- Fűzfa Balázs (2016): Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Élményközpontú irodalomtanítás*, Savaria University Press, Szombathely. 9–43.
- Gabnai Katalin (2015): *Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Gadamer Hans-Georg (2003): *Igazság és módszer*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gereben Ferenc (2002): Olvasáskultúránk az ezredfordulón. *Tiszatáj*. **56.** 2. sz., 61–72.
- Gereben Ferenc (2017): Mit tud az olvasásszociológia a magyar olvasáskultúráról? *Magyar Művészet*. **5.** 1. sz., 64–71
- Gintli Tibor (2006): Ady újraolvasásának lehetőségei az oktatásban. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 331–339.
- Gombos Márta (2005): Az irodalomtanítás szemléletbeli változása. *Magiszter*. **3.** 3. sz., 5–11.
- Gombos Péter, Tóth Máté és Péterfi Rita (2019): *Hogyan és mit olvas a digitális generáció?* *Könyv és Nevelés*. **21.** 3–4. sz., 12–50.
- Gordon Győri János (2003): A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében. *Elektronikus Könyv és Nevelés*.  
[http://epa.oszk.hu/01200/01245/00032/ggyj\\_0604.htm](http://epa.oszk.hu/01200/01245/00032/ggyj_0604.htm) **2021. 11. 10.** Letöltés: 2021. 11. 10.
- Gordon Győri János (2006a): Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 100–112.
- Gordon Győri János (2006b). Tanárszerepek irodalomórán. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 124–136.
- Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány: Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és Nevelés*. **11.** 2. sz., 27–35.

- Guilford Joy Paul (1950): Creativity. *American Psychologist*, **5**. 9. sz., 444–454.
- Guthrie John, Van Meter Peggy, McCann Ann Decay, Wigfield Allan, Bennett Lois... és Mitchell Ann (1996): Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, **31**. 3. sz., 306–333.
- Greenfield Patricia (2009): Technology and informal education. What is taught, what is learned. *Science*. **323**. 5910. sz., 68–71.
- Greenfield Susan (2009): *Identitás a XXI. században*. HVG, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? Letöltés: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018> 2021. 11. 04
- Gyarmathy Éva (2011): Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In: Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemontú vizsgálata*, Debreceni Egyetem, Didakt Kiadó, Debrecen. 13–45.
- Halász Gábor (2010): Az oktatáspolitikai két évtizede Magyarországon: 1990-2010. [http://halaszg.elte.hu/download/Policy\\_kotet.pdf](http://halaszg.elte.hu/download/Policy_kotet.pdf) Letöltés: 2022. 03. 21.
- Halász Gábor és Horváth László (2017): *Innováció az oktatásban*. <https://ppk.elte.hu/file/szintezis.pdf> Letöltés: 2022. 03. 22.
- Herczeg Ákos (2019): Egy irodalmi vezérszerep genealógiája. *Alföld*. **70**. 3. sz., 54–91.
- Herédi Rebeka (2019): Szövegértés-fejlesztés a tanuló aktivitásának tükrében. In: Kúspér Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum. Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Líceum Kiadó, Eger. 69–78.
- Herédi Rebeka (2021): Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgypedagógiai kaleidoszkóp 2021. Pedagógiai, neveléstudományi és szak módszertani tanulmányok*, Magánkiadás, Békéscsaba.
- Herédi Rebeka (2022a): A kánon és a kultusz problematikája az irodalomtanításban. In: Szentesi, Zsolt (szerk.): *ACTA Universitatis, Sectio Litterarum, Tom. XXIV. Tanulmányok az irodalomtudomány köréből*. Líceum Kiadó, Eger. 73–85.
- Herédi Rebeka (2022b): Irodalomtanítás - elvárások, szerepek, modellek, megközelítésmódok: Pedagógusnézetek vizsgálata fogalomtérképpel. *Iskolakultúra*. **32**. 5. sz., 110–126.
- Herédi Rebeka (2023): Az olvasás újra(pozicionálása)? Az olvasás jellemzői régen és ma: információ- és élményszerzés, elmélyülés, internet. *Új Pedagógiai Szemle*. **73**. 1-2. sz., 109–117.



- Hijazi Dima, és Al-Natour Amal (2012): Teachers' Attitudes towards Using Cooperative Learning for Teaching English Skills. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, **3**. 12. sz., 443–460.
- Horváth Zsuzsanna (2019). Színe és visszája. A nemzeti alaptantervet ért hatások és az alaptanterv hatásai. *Educatio*. **28**. 1. sz., 121–134.
- H. Tóth István (1998). Egy olvasásvizsgálat témája és tanulságai. *Módszertani Közlemények*. **38**. 5. sz., 201–205.
- Huang Shua, Capps Matthew, Blacklock Jeff és Garza Mary (2014): Reading habits of college students in the United States. *Reading Psychology*. **35**. 5. sz., 437–467.
- Huszár-Samu Nóra (2019): A reciprok szövegfeldolgozási módszer elméleti keretei: innováció az alsó tagozatos szövegfeldolgozásban. In: Bordás Sándor (szerk.): *Módszerek, művek, teóriák: A X. Tantárgy-pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia előadásai*, Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja. 225–232.
- Inzelt Annamaria és Csonka László (2018): Innováció a tudástársadalom idején. *Educatio*, **27**. 2. sz., 177–191.
- Irodalom tankönyv, 9. (2020)  
[https://oh01.nkp.hu/tankonyv/irodalom\\_9\\_nat2020/lecke\\_07\\_002](https://oh01.nkp.hu/tankonyv/irodalom_9_nat2020/lecke_07_002) Letöltés: 2022. 11. 20.
- Iuga-Gombos Márta (2019). A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata. *Magiszter*. **17**. 3. sz., 3–15.
- Józsa Krisztián, Fiala Szilvia és Józsa Gabriella (2017): A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire. *Anyanyelv-pedagógia*. **10**. 1. sz., 19–27.
- Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft, Budapest
- Kaufman James C. és Beghetto Ronald A. (2009): Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*. **13**. 1. sz., 1–12.
- Karlovitz János (1992): Új irodalomtanítási koncepció körvonalai. *Iskolakultúra*. **2**. 11-12. sz., 9–17.
- Kálmán Orsolya és Kopp Erika (2022): A tanulási környezet. In: Falus Iván és Szűcs Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó, Budapest. [https://mersz.hu/hivatkozas/m872d\\_book1](https://mersz.hu/hivatkozas/m872d_book1) Letöltés: 2023. 01. 02.
- Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*. **52**. 10. sz., 45–61.

- Kerekes Pál (2010): *Az elektronikus könyv*. Ad Librum, Kolozsvár.
- Kerettanterv (2020). [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat) 2021.11.09.
- Kérdőív az olvasási szokásokról. *Új Pedagógiai Szemle*. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelas/az-olvasasvizsgalat-kerdoive> Letöltés: 2021. 02. 12
- Kim Lisa E. Jörg Verena és Klassen Robert (2019): A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*. **31**. 1. sz., 163–195.
- 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 Sectio Litterarum: Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Líceum Kiadó, Eger. 21–30.
- Kispál Dániel (2022a): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitívista elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kuser Judit (szerk.): *IrKa I. Irodalom és kanonizáció. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*, Líceum Kiadó, Eger. 11–22.
- Kispál Dániel (2022b): A kreatív írás lehetséges szerepe a magyartanár szakos hallgatók interpretációs stratégiáinak fejlesztésében. In: Juhász Márta, Karainé Gombocz Orsolya és Mongyi Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*, IV. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 298–306.
- Kispál Dániel (2022c): *Középiskolai magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata*. Disszertáció. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Neveléstudományi Doktori Iskola), Eger.
- Kispál Dániel (2022d): Változások az Ady-recepcióban. Irodalomtanítási paradigmák és az irodalomtankönyvek Ady-képe. In: Szentesi Zsolt (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum. "Félig mély csönd és félig lárma" - Ady Endre 100*, Líceum Kiadó, Eger. 85–96.
- Kiss Dávid (2022): „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle*. **72**. 7-8. sz., 30–42.
- Knoeller Christian (2003): Imaginative Response: Teaching Literature through Creative Writing. *The English Journal*. **92**. 5. sz., 42–48.
- Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22> Letöltés: 2022. 12. 03.

- Kotschy Beáta (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Kotschy Beáta (1997): Kooperatív tanulás. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon. II. kötet*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Kuhn Thomas S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kulcsár Szabó Ernő (1998): Az „én” utópiája és létesülése – Ady Endre avagy egy hatástörténeti metalepszis nyomában. *Irodalomtörténet*, **79.** 3. sz., 364–384.
- Kusper Judit (2019a): „Eltört a kis tükör” – Szubjektum, nyelv, emlékezet Vajda János, Czöbel Minka és Kosztolányi Dezső műveiben. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Kusper Judit (2019b): Kötelezők, kortársak, klasszikusok: Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum [Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban]*. Líceum Kiadó, Eger. 31–38.
- Landow George P. (1996): Hypertextuális Derrida, posztstrukturalista Nelson?. In: Sugár János (szerk.): *Hypertext + multimédia*. Artpool, Budapest. 23–46.
- Lewin Kurt, Lipitt Ronald és White Ralph K. (1975): Agresszív viselkedési sémák kísérletileg kialakított társas légkörben. In: Lewin Kurt (szerk.): *Csoportdinamika*. Budapest.
- Lim Ping Cher, Tondeur Jo, Nastiti Henny és Pagram Jeremy (2014): Educational innovations and pedagogical beliefs: the case of a professional development program for Indonesian teachers. *Journal of Applied Research In Education*. 18. 1–14.
- Lipták Ildikó (2018): *Tanítási dráma Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Maeve Devlin (2013): *To Play or Not To Play: Using Drama as an Effective Pedagogical Tool to Teach Literature*.  
<https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1365&context=honors> Letöltés: 2023. 02. 28.
- Magnuczné Godó Ágnes (2003): Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé? *Iskolakultúra*. **13.** 9. sz., 93–98.
- Manxhuka Afrodita (2016): Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra*. **26.** 6. sz., 67–75.
- Margócsy István (2019): Hogyan működik, s mi végre az irodalmi kultusz?. *Alföld*, **70.** 3. sz., 34–44.

- McCrae Robert R. és Costa Paul T. (1995): Positive and negative valence within the five-factor model. *Journal of Research in Personality*. **29**. 4. sz., 443–460.
- McKimm Judy (2007): *Curriculum design and development*. [https://scholar.google.com/scholar?hl=hu&as\\_sdt=0%2C5&q=curriculum+design+and+development+mcKimm&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=hu&as_sdt=0%2C5&q=curriculum+design+and+development+mcKimm&btnG=) Letöltés: 2022. 12. 01.
- McLaughlin Milbrey Wallin (1987): Learning from experience. Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. **9**. 2. sz., 171–178.
- McLuhan Marshall 1911-1980. (1966): *Understanding media; the extensions of man*. Signet Books, New York.
- Mészáros István (1984): *Népoktatásunk szervezeti-tartalmi átalakulása 1777–1830 között*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Miskolczi Péter, Király Gábor, Kovács Kinga Emese, Lovas Yvette és Palóczy Bence (2016): Fogalmak mentén: hallgatói gondolattérképek alkalmazása oktatási újítás vizsgálatára. *Prosperitas*. **2**. 3. sz., 111–132.
- M. Nádas Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Géniusz könyvek, Budapest.
- M. Nádas Mária (2022): Az oktatás szervezési módja/munkaformái. In: Falus Iván és Szűcs Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó, Budapest. [https://mersz.hu/hivatkozas/m872d\\_f14](https://mersz.hu/hivatkozas/m872d_f14) Letöltés: 2023. 02. 25.
- Nagy József (2003): *Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről*. Iskolakultúra. **13**. 8. sz., 40–52.
- Nagy Katalin, Beck-Zaja Mónika (2022): Tanári szerepek átértékelődése a digitális pedagógia tükrében In: K. Nagy Emese, Zagyváné Szűcs Ida (szerk.): *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira*. Líceum Kiadó, Eger. 21–36.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*. **1**. 2. sz., 21–33.
- Nahalka István (1999): Válságban a magyar természettudományos nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, **43**. 5. sz., 3–22. p
- Nemzeti alaptanterv (1995). <https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22> Letöltés: 2022. 12. 01.
- Nemzeti alaptanterv (2003). [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) Letöltés: 2022. 12. 01.

Nemzeti alaptanterv (2007). <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk07102.pdf>  
Letöltés: 2022. 11. 30.

Nemzeti alaptanterv (2012).  
[https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) Letöltés: 2022.  
12. 17.

Nemzeti alaptanterv (2020)  
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> Letöltés: 2022. 03. 26.

OECD (2013): *Innovative Learning Environment. Educational Research and Innovation, OECD.*  
[https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments\\_9789264203488-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en#page1) Letöltés: 2023. 03. 09.

Oldfather Penny és Wigfield Allan (1996): For literacy learning. In: Baker Linda, Afflerbach Peter és Reinking David (szerk.): *Developing engaged readers in school and home communities*, 89–113.

Óhidy Andrea (2005): Az eredményes tanítási óra jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*. **55.** 12. sz., 100–108.

Pajares Frank M. (1992): Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. **62.** 3. sz., 307–332.

Pála Károly (1993): Az eposz és a komikus eposz. Petőfi Sándor: A helység kalapácsa – problémacentrikus irodalomtanítás egy lehetséges modellje. *Iskolakultúra*. **3.** 8. sz., 14–21.

Perjés István és Vass Vilmos (2009): A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája. *Iskolakultúra*, **19.** 12. sz., 81–100.

Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.

Péter-Szarka Szilvia (2013): *Új utak a kreativitás fejlesztésében: a kreatív klíma szerepe a tehetséggondozásban.*  
[https://tehetseg.hu/sites/default/files/fajlok/2013/12/uj\\_utak\\_a\\_kreativitas\\_fejleszteseben\\_peter-szarka\\_szilvia\\_eloadasa.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/fajlok/2013/12/uj_utak_a_kreativitas_fejleszteseben_peter-szarka_szilvia_eloadasa.pdf) Letöltés: 2023. 01. 25.

Piller Erick (2016): What's Creative about Creative Writing? Critical Pedagogy and Transversal Creativity. *Journal of Creative Writing Studies*. **2.** 1. sz., 1–9.

PISA-mérés. [https://www.oktatas.hu/cimke\\_lista?keyword=PISA](https://www.oktatas.hu/cimke_lista?keyword=PISA) Letöltés: 2023. 02. 12.

Purves Allan C. (1991). Literature. Educational programs. In: Lewy, A. (szerk.): *International encyclopedia of curriculum*. Oxford, 649–657.

- Reid Anna és Petocz Peter (2004): Learning Domains and the Process of Creativity. The *Australian Educational Researcher*. **31**. 2. sz., 45–62.
- Reisz Terézia (2000): Újító pedagógusok és pedagógiai innováció. *Iskolakultúra*. **10**. 3. sz., 3–14.
- Richardson Virginia (1996). The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula John (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education. Second edition*, MacMillan, New York. 102–119.
- Richardson Virginia (1998): *How teachers change?*  
[https://www.researchgate.net/profile/Virginia-Richardson/publication/285898937\\_How\\_teachers\\_change/links/575c601408ae414b8e4c1b79/How-teachers-change.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Virginia-Richardson/publication/285898937_How_teachers_change/links/575c601408ae414b8e4c1b79/How-teachers-change.pdf) Letöltés: 2022. 02. 01.
- Richardson Virginia (2003a): Preservice teachers' beliefs. In: Raths James és McAninch Amy (szerk.): *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*, Greenwich. 1–22.
- Richardson Virginia (2003b): The Dilemmas of Professional Development. *Phi Delta Kappa International*. **84**. 5. sz., 401–406.
- Ritter Janice Toterhi és Hancock Dawson R. (2007): Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*. **23**. 7. sz., 1206–1216.
- Rohály János (2002): Szöveg, olvasásmód: kultúrtörténet. *Iskolakultúra*, **12**. 1. sz. 113–118.
- Ropolyi László (2003): A könyv és az olvasás. *Iskolakultúra*. **13**. 6-7., 114–120.
- Runco Mark A. és Johnson Diane (2002): Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*. **14**. 3–4. sz., 427–438.
- Runco Mark A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Elsevier Academic Press, Cambridge.
- Runco Mark A., és Acar Selcuk (2012): Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*. **24**. 1. sz., 66–75.
- Sass Judit és Bodnár Éva (2014): Kihívások: Változó tanulók – változó tanárszerepek – változó módszerek. In: Tóth Péter, Ósz Rita és Várszegi Ágnes (szerk.): *Pedagógusképzés - személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés*. Óbudai Egyetem, Budapest. 183–196.

- Saucier Gerard és Goldberg Lewis R. (1996): Evidence for the Big Five in analyses of familiar English personality adjectives. *European Journal of Personality*. **1996**/10. sz., 61–77.
- Sántha Kálmán (2008): Tanárjelöltek reflektív naplói a gyakorló tanításról. *Pedagógusképzés*. **6**. 4. sz. 87–94.
- Sántha Kálmán (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, **22**. 3. sz., 64–73.
- Sántha Kálmán (2015.) *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sári B. László (2015). A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*. **61**. 1. sz., 3–23.
- Schrag Calvin O. (1997): *The Self after Postmodernity*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Scott Ginamarie, Leritz Lyle E. és Mumford Michael D. (2004): The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, **16**. 4. sz. 361–388.
- Sidorkin Alexander M. és Warford Mark K. (2017): *Reforms and Innovation in Education: Implications for the Quality of Human Capital (Science, Technology and Innovation Studies)*. Springer, Berlin.
- Sipos Lajos (2002): Új törekvések a humán tantárgyak tanításában, *Iskolakultúra*. **12**. 9. sz., 80–86
- Sipos Lajos (2003): Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon. Iskolaszervezet és irodalomtanítás 1989-ig. In: Sipos Lajos (szerk.): *Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*. Pont Kiadó – Savaria University Press, Budapest. 5–40.
- Sipos Lajos (2006). Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 16–29.
- Sipos Lajos (2012): Címszavak és kommentárok az irodalomtanítás múltjáról, jelenéről, jövőjéről. In: Finta Gábor és Füzfa Balázs (szerk.): *Az irodalomtanítás innovációja*. Savaria University Press, Szombathely. 7–18.
- Snider Vicky E. és Roehl Rebecca (2007): Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the Schools*. **44**. 3. sz., 873–886.
- Smythe Ian, Gyarmathy Éva és Everatt John (2002): Olvasási zavarok Különböző nyelveken: Egy nyelvközi kutatás elméleti és gyakorlati kérdései [Reading difficulties in different languages: Theoretical and practical issues of a cross-linguistic study]. *Pszichológia: Az MTA Pszichológiai Intézetének folyóirata*. **22**. 4. sz., 387-406.



- Soto Christopher J. és John Oliver P. (2017): The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*. **113**. 5. sz., 117–143.
- Stefány Judit (2008): *A projektpedagógia szerepe az oktatásban*. In: Falus Katalin és Vajnai Viktória (szerk.): *Kompetenciafejlesztés projektmódszerrel*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 11–16.
- Steklács János (2014): A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia*. **7**. 3. sz. [https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/PDF/Anyanyelv\\_pedagogia\\_Steklacs.pdf](https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/PDF/Anyanyelv_pedagogia_Steklacs.pdf) Letöltés: 2022. 08. 10.
- Steklács János (2018): PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*. **20**. 1. sz., 30–49.
- Szebenyi Péter (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*. **3**. 3. sz., 345–354.
- Szegedy-Maszák Mihály (2008): *Megértés, fordítás, kánon*. Pozsony, Kalligram.
- Szentesi Zsolt (2008): *A műértelmezés alapfogalmai*. Líceum Kiadó, Eger.
- Szűts Zoltán (2000): *A hypertext*. Gépeskönyv, Budapest.
- Szűts Zoltán (2020): *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tagiuri Renato (1968) The concept of organisational climate. In: Tagiuri Renato és Litwin George H. (szerk.): *Organisational climate. Explorations of a concept*. Cambridge, Harvard University Press. 11–32.
- Takács Nádor (2018): Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra*. **28**. 3-4. sz., 70–76.
- Thijs Anette és van den Akker Jan (2009): *Curriculum in development*. SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development. Enschede, the Netherlands.
- Tóth Máté (2018): Olvasás és médiahasználat. *Könyvtári Figyelő*. **64**. 2. sz., 188–200.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tyler Ralph W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Chicago.



- Urduan Tim és Schoenfelder Erin (2006): Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, **44**. 5. sz., 331–349.
- Vass Vilmos és Perjés István (2008): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. *Új Pedagógiai Szemle*. **58**. 3. sz., 3–9.
- Wallas Graham (1926): *The art of thought*. London, Jonathan Cape.
- Westby Erik L. és Dawson V. (1995): Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, **8**. 1. sz., 1–10.
- Wubbels Theo (1992): Taking Account of Student Teachers' Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*. **8**. 2. sz., 137–149.
- Zajda Joseph és Rust Val (2021): *Globalisation and Comparative Education. Changing Paradigms*. Springer, Dordrecht.

## Mellékletek

### Ábrák jegyzéke

1. ábra: *Tradicionális és konstruktivista tanulási környezet*. Az ábra forrása: *Diószegi, 2009*.
2. ábra: Az imitatív, az analitikus és a generatív elemek megoszlása a fogalomtérképeken
3. ábra: Tanári attitűdök
4. ábra: Az irodalomtanítás céljai
5. ábra: Az irodalomtanítás módszerei
6. ábra: Módszerekről, műértelmezési stratégiákról, célrendszerről és olvasásról alkotott kódtérkép (I6-os számú irodalomtanár)
7. ábra: Az I2-es tanár kódjainak megoszlási aránya *Code System Matrix*ban
8. ábra: Módszerekről, műértelmezési stratégiákról, célrendszerről és olvasásról alkotott kódtérkép (I8-as számú irodalomtanár)
9. ábra: Módszerekről, műértelmezési stratégiákról, célrendszerről és olvasásról alkotott kódtérkép (I4-es számú irodalomtanár)
10. ábra: Módszerekről, műértelmezési stratégiákról, célrendszerről és olvasásról alkotott kódtérkép (I1-es számú irodalomtanár)
11. ábra: Módszerekről, műértelmezési stratégiákról, célrendszerről és olvasásról alkotott kódtérkép (I2-es számú irodalomtanár)
12. ábra: Az irodalomtanítás céljai
13. ábra: A tanulók szabadidős tevékenysége 1.
14. ábra: A tanulók olvasással kapcsolatos asszociációi
15. ábra: A tanulók irodalom tantárgyhoz fűződő asszociációi
16. ábra: Kötelező olvasmányok, amelyekre a tanulók negatívan tekintenek
17. ábra: A tanulók kedvenc szerzője
18. ábra: Az egyik osztály javaslatait tartalmazó ábra
19. ábra: Egy másik osztály javaslatait tartalmazó ábra
20. ábra: A tanulók által preferált tevékenységek az irodalomórán 1.
21. ábra: A tanulók által preferált tevékenységek az irodalomórán 2.
22. ábra: A tanulók által preferált tevékenységek az irodalomórán 3.
23. ábra: A tanulók által preferált tevékenységek az irodalomórán 4.
24. ábra: Az I6-os irodalomtanár kódmátrixa
25. ábra: Az I6-os irodalomtanár fogalomtérképének kódmodellje
26. ábra: Az interjú kódmodellje (I7)
27. ábra: Interjú: kategóriák megoszlási aránya
28. ábra: A fogalomtérkép kódmodellje

## Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A kérdőív megbízhatósági mutatója
2. táblázat: A táblázat a *Spearman*-féle rangkorrelációs együttható értékeit tartalmazza.

## Diagramok jegyzéke

1. diagram: A kitöltők neme
2. diagram: A kitöltők évfolyama
3. diagram: A tanulók állandó lakhelye
4. diagram: Mióta tanítja a diákokat a magyartanára?
5. diagram: A tanulók szabadidős tevékenysége 2.
6. diagram: Az olvasás gyakorisága gyerekkorban
7. diagram: A tanulók papíralapon végzett olvasási tevékenységének megoszlása
8. diagram: A tanulók internetes olvasásának gyakorisága
9. diagram: A hírportálok olvasásának gyakorisága
10. diagram: A tanulók internetes cikkolvasásának gyakorisága
11. diagram: A posztokhoz írt leírások olvasásának gyakorisága
12. diagram: A hozzászólások, kommentek olvasásának gyakorisága
13. diagram: Az olvasás szeretete
14. diagram: Olvasás középiskolában az általános iskolához viszonyítva
15. diagram: A kötelező olvasmányok olvasottsága
16. diagram: A kötelező olvasmányokhoz fűződő attitűd
17. diagram: A tanulók kötelező olvasmánnyal kapcsolatos negatív vélekedése
18. diagram: A tanulók vélekedése az olvasásról a kötelező olvasmányokon felül
19. diagram: A novellákkal kapcsolatos tanulói attitűd
20. diagram: A regényekkel kapcsolatos tanulói attitűd
21. diagram: A drámákkal kapcsolatos tanulói attitűd
22. diagram: A versekkel kapcsolatos tanulói attitűd
23. diagram: Az otthon lévő könyvek száma
24. diagram: Az irodalom mint lehetőség az általános műveltség fejlesztésére
25. diagram: Az irodalom mint a műértelmezési képesség fejlesztésének eszköze
26. diagram: Az irodalomórák szeretete
27. diagram: A humán tantárgyak szeretete
28. diagram: A tanári előadásokkal kapcsolatos tanulói attitűd
29. diagram: Az önálló munkával kapcsolatos tanulói attitűd
30. diagram: A páros munkavégzéssel kapcsolatos tanulói attitűd
31. diagram: A csoportmunkával kapcsolatos tanulói attitűd
32. diagram: A művek feldolgozása párbeszédese formában
33. diagram: Drámajáték az irodalomórákon
34. diagram: I3-as iskolai tanulói és a gyerekkori olvasás
35. diagram: I6-os iskola tanulói és a gyerekkori olvasás
36. diagram: I7-es iskola tanulói és a gyerekkori olvasás
37. diagram: I3-as iskola tanulói és az olvasás szeretete
38. diagram: I6-os iskola tanulói és az olvasás szeretete
39. diagram: I7-es iskola tanulói és az olvasás szeretete
40. diagram: I3-as iskola tanulói és a posztok alatti leírások olvasása
41. diagram: I6-os iskola tanulói és a posztok alatti leírások olvasása
42. diagram: I7-es iskola tanulói és a posztok alatti leírások olvasása
43. diagram: I3-as iskola tanulói és a papíralapú könyvek olvasása
44. diagram: I6-os iskola tanulói és a papíralapú könyvek olvasása

45. diagram: 17-es iskola tanulói és a papíralapú könyvek olvasása
46. diagram: 13-as iskola tanulói és a középiskolai olvasás az általános iskolához viszonyítva
47. diagram: 16-os iskola tanulói és a középiskolai olvasás az általános iskolához viszonyítva
48. diagram: 17-es iskola tanulói és a középiskolai olvasás az általános iskolához viszonyítva
49. diagram: 13-as iskola tanulói és az irodalomórák szeretete
50. diagram: 16-os iskola tanulói és az irodalomórák szeretete
51. diagram: 17-es iskola tanulói és az irodalomórák szeretete

## **Az interjúk kérdéssora**

Mennyi ideje dolgozik tanárként?

Hány osztályt tanít jelenleg irodalomból?

Milyen élményei vannak tanulóként az irodalomórákról? Vett-e észre olyan módszertani elemeket a saját tanítási gyakorlatában, melyeket a volt tanáraitól kölcsönzött?

Milyen szervezési módokat, munkaformákat használ irodalomóráin?

Mi alapján választja meg a tanítás módszereit?

A munkaformáknál rendszerint milyen problémák merülhetnek fel?

Mi az, ami nehézséget okoz a gyerekeknek az irodalom területén?

Milyen IKT-eszközöket használ?

Mit és mennyit olvasnak a gyerekek?

Hogyan viszonyulnak a tanulók a kötelező olvasmányokhoz?

Van-e olyan kötelező, amihez a gyerekek pozitívan viszonyulnak?

Van-e olyan módszer, amivel ellenőrzi, hogy a gyerekek elolvasták-e a kötelezőket?

Mi az irodalomtanítás célja?

# Olvasási szokások középiskolások körében

Kedves Tanuló!

Herédi Rebeka vagyok, az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. Segítséged kérem, hogy jobban megismerhessem a te, és rajtad keresztül korosztályod olvasási szokásait, érdeklődési területét, véleményét. Ezt a célt szolgálja ez a kérdőív, amelynek a kitöltése teljesen névtelen, és a válaszadás is önkéntesen történik minden kérdésre. A kérdőív kitöltésénél tehát a neved nem fogom kérni, a kérdőív teljesen anonim.

Azt kérem, hogy a kérdéseken haladj végig, értelmezd őket, és első gondolatod, véleményed alapján gyorsan válaszold meg azokat. A kérdőív kitöltése körülbelül 15 percet vesz igénybe. Köszönöm a segítségéd!

\* **Kötelező kérdés**

---

## 1. Nemed \*

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

lány

fiú

## 2. Hányadik osztályba jársz? \*

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

9. osztály

10. osztály

11. osztály

12. osztály

3. Édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége \*

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- általános iskola
- szakmunkásképző
- érettségi
- főiskolai / egyetemi diploma
- tudományos fokozat (PhD)
- nem tudom
- Egyéb: \_\_\_\_\_

4. Édesapád legmagasabb iskolai végzettsége \*

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- általános iskola
- szakmunkásképző
- érettségi
- főiskolai / egyetemi diploma
- tudományos fokozat (PhD)
- nem tudom
- Egyéb: \_\_\_\_\_

5. Mi az állandó lakhelyed településtípusa? \*

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- Tanya
- Falu, község
- Város
- Megyeszékhely
- Főváros



6. Mi a jelenlegi középiskolád neve? \*

---

7. Mióta tanít téged a jelenlegi irodalomtanárod? Konkrét évet vagy hónapot írd, ne évszámot! (Nem 2020 óta, hanem pl. 1 éve.) \*

---

Olvasási szokások

8. Mit csinálsz szívesen a szabadidődben?

---

9. Mi az a három fogalom, ami eszedbe jut, ha meghallod a szót: "olvasás"? Írd le őket!

---

---

---

---

---

10. Mi az a három fogalom, ami eszedbe jut az "irodalom tantárgy" kapcsán?

---

---

---

---

---

11. Emlékeid szerint mennyit olvastak neked gyermekkorodban?

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- Nem emlékszem, hogy olvastak volna
- Ritkán olvastak (havonta vagy ritkábban)
- Olvastak, de nem rendszeresen (talán hetente egyszer-kétszer)
- Sokat olvastak, de nem minden nap
- Úgy emlékszem, minden nap olvasott otthon nekem valaki

12. Milyen gyakran olvasol könyvet papíralapon?

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- Naponta
- Hetente többször
- Hetente
- Havonta
- Ritkábban
- Soha

13. Milyen gyakran olvasol interneten irodalmi műveket (vers, novella, regény)?

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- naponta
- hetente többször
- hetente
- havonta
- ritkábban
- soha

14. Milyen gyakran használasz e-bookot?

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- naponta
- hetente többször
- hetente
- havonta
- ritkábban
- soha

15. Milyen gyakran olvasol hírportálokat interneten?

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- naponta
- hetente többször
- hetente
- havonta
- ritkábban
- soha

16. Milyen gyakran olvasol papíralapú újságot, folyóiratot?

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- naponta
- hetente többször
- hetente
- havonta
- ritkábban
- soha

17. Milyen gyakran olvasol blogot interneten?

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- naponta
- hetente többször
- hetente
- havonta
- ritkábban
- soha

18. Milyen gyakran szoktál vlogokat nézni interneten? (pl. Youtube)

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- naponta
- hetente többször
- hetente
- havonta
- ritkábban
- soha

19. Milyen gyakran olvasol kommenteket, hozzászólásokat interneten? (Facebook, Instagram, Youtube stb.)

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- naponta
- hetente többször
- hetente
- havonta
- ritkábban
- soha

20. Milyen gyakran szoktad elolvasni a posztokhoz írt leírásokat (pl. Instagramon, Facebookon)?

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- naponta
- hetente többször
- hetente
- havonta
- ritkábban
- soha

A következőkben állításokat fogsz látni a kötelező olvasmányokról! A megadott skálán jelöld, hogy mennyire igazak rád a következő állítások! (1=egyáltalán nem jellemző, 2=inkább nem jellemző, 3= is-is, 4= inkább jellemző, vagy 5=teljesen jellemző.)

21. Szeretek olvasni.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

---

1

2

3

4

5

Teljesen jellemző rám

---

22. Középiskolásként többet olvasok, mint általános iskolásként.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

---

1

2

3

4

5

Teljesen jellemző rám

---

23. A kötelező olvasmányokat mindig elolvasom.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

---

1

2

3

4

5

Teljesen jellemző rám

---

24. A kötelező olvasmányokat általában szeretni szoktam.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

---

1

2

3

4

5

Teljesen jellemző rám

---

25. A kötelező olvasmányok helyett általában tartalmi összefoglalókat olvasok.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

---

1

2

3

4

5

Teljesen jellemző rám

---

26. A rövidebb kötelezőket általában gyakrabban olvasom el, mint a hosszabbakat.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

---

1

2

3

4

5

Teljesen jellemző rám

---



27. A kötelező olvasmányokat unalmasnak tartom.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

1

2

3

4

5

Teljesen jellemző rám

28. A kötelezőket csak azért olvasom el, hogy jó jegyet kapjak.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

1

2

3

4

5

Teljesen jellemző rám

29. A tartalmi összefoglalók általában elegendőek szoktak lenni a jó jegyhez.

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Egyáltalán nem jellemző rám

---

1

---

2

---

3

---

4

---

5

---

Teljesen jellemző rám

---

30. A kötelezőket azért olvasom el, mert szeretek olvasni.

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Egyáltalán nem jellemző rám

---

1

---

2

---

3

---

4

---

5

---

Teljesen jellemző rám

---

31. Bár szeretek olvasni, a kötelezők mégsem tetszenek annyira.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

---

1

---

2

---

3

---

4

---

5

---

Teljesen jellemző rám

---

32. A kötelezőket ugyan nem szeretem, de más könyveket szívesen olvasok.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

---

1

---

2

---

3

---

4

---

5

---

Teljesen jellemző rám

---

33. A novellákat jobban kedvelem, mint a regényeket.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

1

2

3

4

5

Teljesen jellemző rám

34. Az irodalmi művek közül a regényeket szeretem a legjobban.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

1

2

3

4

5

Teljesen jellemző rám

35. Szeretek drámákat olvasni.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

---

1

---

2

---

3

---

4

---

5

---

Teljesen jellemző rám

---

36. Szeretek verseket olvasni.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem jellemző rám

---

1

---

2

---

3

---

4

---

5

---

Teljesen jellemző rám

---

37. Van-e olyan kötelező olvasmány, amely kifejezetten tetszett neked? Ha nem jut eszedbe a szerző, elég a cím is! Többet is írhatasz.

---

---

---

---

---

38. Van-e olyan kötelező olvasmány, amely nem nyerte el a tetszésedet? Ha nem jut eszedbe a szerző, elég a cím is! Többet is írhatasz.

---

---

---

---

---

39. Van-e kedvenc költőd, íród? Olyan szerzőt is írhatasz, akit iskolán kívül ismertél meg.

---

---

---

---

---

40. Ha tehetnéd, mit változtatnál a kötelező olvasmányok rendszerén? (Többet is jelölhetsz!)

*Válassza ki az összeset, amely érvényes.*

- csökkenteném a számukat
- bővíteném a számukat
- néhányat lecserélnék más könyvre
- nem változtatnék semmit sem

Egyéb: \_\_\_\_\_

41. Milyen típusú könyveket olvasol a legszívesebben szabadidődben? (Többet is jelölhetsz!)

*Válassza ki az összeset, amely érvényes.*

- Nem olvasok
- Szépirodalmi művek (regények, novellák, versek)
- Kalandregény
- Krimi, akció
- Thriller, horror
- Romantikus irodalom
- Képregény, manga
- Ismeretközlő könyvek
- Hobbihoz kapcsolódó könyvek (növények, állatok, kézművesség stb.)
- Drámák, színművek
- Művészetekkel kapcsolatos könyvek
- Sci-fi
- Fantasy
- Egyéb: \_\_\_\_\_

42. Milyen könyvet, könyveket olvasol, illetve olvastál legutóbb? Írd le a szerzőt és a címet! (Ha csak a szerző vagy csak a cím jut eszedbe, azt is írd le!)

---

---

---

---

---

43. Ha meg kellene tippelned, hogy hány könyvetek van otthon, mit mondanál? (Egy átlagos, 1 méteres könyvespolcra megközelítőleg 40 könyv fér fel)

*Soranként csak egy oválist jelöljön be.*

- nincs könyvünk  
 1-50 db  
 51-150 db  
 151- 300 db  
 301- 500 db  
 500-nál több  
 nem tudom

44. Be vagy iratkozva valamilyen könyvtárba?


*Soranként csak egy oválist jelöljön be.*

- igen, egy könyvtárba  
 igen, több könyvtárba is  
 régebben voltam, most épp nem vagyok  
 nem voltam még könyvtári tag

45. Milyen hatásra választasz magadnak olvasmányt? (Jelölj meg maximum kettőt, akinek/ aminek a javaslatára leginkább hallgatsz ez ügyben!)

*Válassza ki az összeset, amely érvényes.*

	szülő	barátok	irodalomóra/tanárok	újság	film	TV	intern (könyvajár beszám
<b>1. sor</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





46. Milyen számodra egy jó olvasmány? Írj egy-két gondolatot!

---

---

---

---

---

Cím nélküli szakasz

47. Milyen pályára készülsz? Milyen foglalkozást szeretnél választani?

---

48. Hányas volt a jegyed irodalomból legutóbb?

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

1

2

3

4

5

49. Általában milyen a tanulmányi átlagod (minden tárgyat figyelembe véve)?

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

kitűnő

a legtöbb jegy ötös

a legtöbb jegy négyes

közepes tanuló vagyok

a jegyek többsége hármasnál rosszabb

Irodalomóra és tanulás

A következőkben az irodalomóráról fogsz látni állításokat. Kérlek, a skálán jelöld, hogy az alábbi állítások mennyiben igazak rád!(1=egyáltalán nem jellemző, 2=inkább nem

jellemző, 3= is-is, 4= inkább jellemző, vagy 5=teljesen jellemző.) A kérdéseket elsősorban a JÁRVÁNY ELŐTTI irodalomórákra vonatkoztatd!

50. Szeretem a tanári előadásokat irodalomórán.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

---

1

---

2

---

3

---

4

---

5

---

Teljes mértékben igaz

---

51. Úgy gondolom, az irodalom tantárgy által olyan tapasztalatokat szerezhettek, amelyeket a későbbiek folyamán hasznosítani tudok az életemben.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

52. Az irodalom tantárgy leginkább az alpműveltség fejlesztéséhez járul hozzá.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

53. Szeretem az irodalomórákat.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

54. Hogyha elhangzik egy kérdés irodalomórán, szívesen válaszolok rá.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

55. A humán tantárgyak (irodalom, történelem) általában közelebb állnak hozzám, mint a reál tantárgyak (matematika, fizika stb.)

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

56. Szeretek csoportban dolgozni irodalomórán.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

57. Rendszerint hozzászólok az elhangzottakhoz irodalomórán.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

58. A műveket párbeszédese formában szoktuk feldolgozni (tanári kérdés, tanulói válasz).

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

59. Sokat szoktunk játszani irodalomórán.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

60. Irodalomórán el szoktuk játszani az adott irodalmi mű bizonyos jeleneteit.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

61. Szeretek szerepelni irodalomórán.

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

62. Önállóan szeretek dolgozni irodalomórán.

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz



63. Párban szeretek dolgozni irodalomórán.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

64. Irodalomórán megtanulom, hogyan kell elemezni az irodalmi műveket.

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

65. Szoktunk digitális eszközöket, internetes oldalakat használni irodalomórán (Zanza tv, Learning apps stb.). A járvány előtti irodalomórákra vonatkoztasd a kérdést!

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Egyáltalán nem igaz

1

2

3

4

5

Teljes mértékben igaz

66. Miket szeretsz leginkább az irodalomórákon? Többet is jelölhetsz!

*Válassza ki az összeset, amely érvényes.*

- életrajz, pályakép
- műelemzés
- tartalmas beszélgetések a műalkotások kapcsán
- memoriterek
- ha szerepelhetek
- műelemzési technikákat tanulhatok
- művek olvasása
- írásos feladatok (fogalmazás, kreatív feladatok)
- kulturális ismeretek
- Egyéb: \_\_\_\_\_