

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola



Urbán Péter

Az irodalmi szövegek értelmezése mint tanulás
Az irodalomtanítás egy konstruktivista modellje

Doktori (PhD) tézisek

Témavezető:
Dr. habil. Kuser Judit

A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:
Prof. Dr. habil. Pukánszky Béla

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:
Dr. habil. Szűts Zoltán

Eger, 2023

Tartalom

1. Problémafelvetés, célkitűzés.....	2
2. A dolgozat felépítése.....	2
3. Módszertani megfontolások.....	3
4. Az elméleti rész.....	5
5. Az empirikus vizsgálat.....	8
5.1. Kutatási kérdések.....	8
5.2. Hipotézisek.....	8
5.3. A hipotézisellenőrzés eredménye.....	9
6. Következtetések, javaslatok.....	9
7. Az értekezés témaköréhez kapcsolódó publikációk.....	13

1. Problémafelvetés, célkitűzés

Az irodalomtanítással foglalkozó szakirodalom már régóta érzékeli azokat a folyamatokat, amelyek e tantárgy helyzetét a legkülönbébb pontokon bizonytalanítják el. A főképp a tanulói és társadalmi attitűdök alakulásának kedvezőtlen tendenciái és a tudáskonceptió területén jelentkező, egyre sürgetőbbnek tapasztalt problémák nem függetlenek a teljes iskolarendszer előtt álló közös kihívásoktól sem. Szembesülnünk kell továbbá azzal a körülménnyel is, hogy a neveléstudomány eredményei csupán esetlegesen kamatoznak a gyakorlati munkában, a hagyományos tanulási környezet rendkívül ellenállónak mutatkozik az innovatív törekvésekkel szemben.

Disszertációnk mindkét problémahalmaz megoldásához hozzá kíván járulni. Az általunk kidolgozott modell ugyanis újszerű választ kínál a fent említett kérdésekre, miközben munkánk az újítás gyakorlati bevezetésének feltételeit is feltárja.

Az értekezés középpontjában az a felismerésünk áll, hogy az irodalmi művek interpretációja termékeny módon ragadható meg a konstruktivizmus tanulásfogalmával. A tanulás során konstruálódó „személyes tudás” – a megértés – ebben az esetben egy hangsúlyosan nyelvi jellegű tapasztalattal kialakított adaptív viszonyként írható le.

A dolgozatunk kettős célt követ: egy elméletit és egy empirikust. Kidolgozzuk az imént ismertetett alaptételre épülő elméleti koncepciót, az empirikus kutatás pedig egyfelől igazolja a modelltől várt előnyök érvényesülését, másfelől feltárja a pedagógiai valóság az innováció megvalósítása szempontjából releváns aspektusait.

2. A dolgozat felépítése

Munkánk első része (1–10. fejezet) egyfelől a tanuláselméleti modell interdiszciplináris elméleti megalapozását végzi el, másfelől levonja az említett alapvetésből a szövegértelmezés tanulási környezetének összetevőire és magára a konstruktivista tanuláselméletre nézve érvényes következtetéseket. A második részben (11–14. fejezet) közölt empirikus kutatás kettős funkciót tölt be: feltárja a gimnáziumi szövegértelmezés tanulási környezetének tanuláselméleti koncepciónk gyakorlati bevezetése szempontjából leginkább releváns változóit.

A disszertáció egy rendhagyó problémafelvetést (1. fejezet) követően a konstruktivista tanuláselmélet alapfogalmait határozza meg (2. fejezet), majd a konstruktivizmus tudományfilozófiai és pszichológiai forrásait elemzi (3. fejezet). A 4. fejezet a konstruktivista

tanulásemélet tanulásfogalmával felelteti meg az irodalmi szövegértelmezés folyamatát. Modellünket elhelyezzük a kortárs irodalomtanítás jellemző koncepciói között: az 5. fejezetben elemezzük a pozitivistá és a problémacentrikus irodalomtanítás sajátosságait. A 6. fejezet tudatosítja a gondolatmenetünk mögött álló irodalomelméleti előfeltevéseinket. A koncepció részletes kidolgozása keretében először az előzetes tudás a konstruktivistá tanulásemélet szempontjából is kulcsfontosságú, szerteágazó problémahalmazával vetünk számot (7. fejezet), konceptualizáljuk az interpretáció eredményeképp keletkező tudást (8. fejezet), végül az értékeléssel kapcsolatos következményeket vizsgáljuk (9. fejezet). A 10. fejezetben a konstruktivistá tanulásemélet modellünk által kidomborodó új aspektusait és lehetőségeit mutatjuk be.

Az empirikus kutatást feldolgozó második nagy egység bevezetése általános képet nyújt a kutatás kérdéseiről, a résztvevőkről, a mintavételről és az alkalmazott módszerekről, emellett pedig szóvá teszi az elmélet és a pedagógiai gyakorlat sokrétű kapcsolatát, és elemzi a konstruktivistá tanulásemélet és a mérések sajátos, anomáliáktól sem mentes viszonyát (11. fejezet). A következő fejezetek a vizsgált változókkal kapcsolatos eredményeket ismertetik: a jelentéssel (12. fejezet) és az adaptivitással (13. fejezet) kapcsolatos tanulói elméleteket. Az elméleti részben kidolgozott koncepció gyakorlati működését a 14. fejezetben bemutatott pedagógiai kísérlet igazolja.

3. Módszertani megfontolások

A modell elméleti kidolgozása során fontosnak tartottuk, hogy innovációnkat széles szakirodalmi bázison fejtsük ki. A kiterjedt szakirodalmi kutatás nem csupán a témában tett szakmai megállapítások egyszerű felsorolását célozta, hanem azt is, hogy újításunkat az eddigi eredmények kritikus mérlegelésével, azokhoz viszonyítva tárjuk a szakmai nyilvánosság elé.

A probléma megközelítése során ragaszkodtunk a neveléstudományi fókuszhoz, emellett azonban törekedtünk arra, hogy tudatosítsuk a téma interdiszciplináris jellegét, illetve jelezzük kapcsolatrendszerének szerteágazó voltát. Fontosnak tartottuk, hogy elméleti megfontolásainkat párbeszédképpé tegyük a neveléstudományon kívül az irodalomtudomány, a filozófia és a pszichológia területén is. A dialógus lehetőségének kiépítése és fenntartása esetünkben azért is különösen fontos, mert koncepciónk a kortárs iskolai gyakorlattól jelentősen eltérő következményekkel jár.

Többek között e párbeszédkészséget szolgálja az is, hogy szem előtt tartottuk a magyar és a nemzetközi irodalom feldolgozása során a sokat idézett, összegző jellegű kézikönyvek

anyagát és az iskolai gyakorlatra legnagyobb hatást gyakorló modelleket is. Az 5. fejezetben saját felvetésünket a magyar osztálytermi munkát máig legmeghatározóbb pozitívista megközelítéshez, illetve a legszámottevőbb, elméleti kimunkáltsággal és gyakorlati eredményekkel is bíró problémacentrikus irodalomtanítási modellekhez viszonyítva pozicionáljuk. A szembeállítás során szükségszerűen kiélesedő ellentétek hozzájárulhatnak azoknak az implicit irodalomelméleti és pedagógiai előfeltevéseknek a tudatosításához és ezáltal valódi megvitathatóságához, amelyek a szövegek feldolgozásának iskolai módszertanát irányítják. A kritikus észrevételektől sem visszariadó érvelést nem a kizárólagosság igénye vezeti, sőt meggyőződésünk szerint disszertációnk a pedagógiai és az irodalomtudományos szempontrendszer egyenrangú érvényesülése révén ahelyett, hogy a szóban forgó modelleket hierarchikus rendbe állítaná, egy olyan diskurzus feltételeit teremti meg, amelyben mind a pozitívista, mind a problémacentrikus megközelítésmód vitán felül meglévő szaktárgyi és pedagógiai erényei minden eddiginél szabatosabb módon mutathatók föl.

Az empirikus kutatás keretében vizsgált konstruktumok – különösen a tanulók jelentés- és adaptivitásemelétei, valamint az értelmezések egyéni volta – rendkívül komplex, nehezen megragadható tényezők, amelyek mérése ráadásul csaknem teljesen előzmény nélküli. Mindez a módszertan különösen is alapos megfontolása és a használt eszközök (kérdőívvel kombinált feladatlapok) hosszú fejlesztési ideje mellett nagyobb minta vételét is megkövetelte. Az adatokat 14 iskola 49 tanulócsoportjának 1165 tanulójától vettük fel. A vizsgálat eredményeit a magyarországi gimnazista (gimnáziumi kerettanterv szerint haladó) tanulók alapsokaságára kívántuk általánosítani. A reprezentativitás érdekében a szokásosnál nagyobb elemszám mellett a mintát földrajzi és életkori szempontból is rétegeztük.

A kétoldalas feladatlap első része minden tanuló számára azonos itemeket tartalmaz: különféle háttérváltozókra vonatkozó, (Likert-skálák), a vers jelentésének legmegbízhatóbb forrására (feleletválasztós), valamint Pilinszky János *Négysoros* című költeményének különféle aspektusait firtató (tetszés, adaptivitás, jóság, jelentés) kérdéseket. A második rész első, Nemes Nagy Ágnes *Diófa* című versére vonatkozó kérdéseket tartalmazó egysége tekintetében eltér a feladatlap két változata. Az 'A' típusú változat a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókkal irányítja a tanulói munkát, a 'B' típusú változat pedig az elméleti részben kidolgozott tanuláselméleti modell alapján megfogalmazott direkt szabályozókat használ. Az eltérő feladatokat követő, a vers jelentésének rövid megfogalmazását kérő item már ismét azonos a két változatban, ahogyan a *Négysorossal* kapcsolatban feltett kérdések megismétlése és a feladatlapot záró demográfiai kérdések is.

Mindhárom fejezet kutatási kérdéseire a kvantitatív és a kvalitatív adatok együttesének elemzése és értelmezése (módszertani trianguláció) révén kerestük a választ, és bár ez olykor nagyobb terjedelmi következményekkel is járt, mind a statisztikai számítások, mind a kódolás tekintetében a folyamat lépéseinek átlátható dokumentálására törekedtünk.

A választott módszertan rövid lírai művek szerepeltetését tette lehetővé. Az elméleti koncepció felől szemlélve azonban belátható, hogy modellünk nem tartalmaz műnemspecifikus összetevőt, így az eredményeket kiterjeszhetőnek tartjuk epikus és drámai művek értelmezésére is.

4. Az elméleti rész

Elméleti okfejtésünk elején szükségesnek láttuk tisztázni a konstruktivizmus általunk is gyakran használt alapfogalmainak tartalmát. Ebben természetesen nagymértékben támaszkodtunk a konstruktivizmus hazai recepcióját meghatározó Nahalka István és Korom Erzsébet munkáira, illetve a nemzetközi szakirodalom olyan alapműveire, mint Glasersfeld tanulmányai vagy Brooks & Brooks 1999-es kézikönyve. Mivel az alapvetően a matematika és a természettudományos tantárgyak tanítására optimalizált konstruktivista tanuláselméletben rejlő lehetőségeket is újító módon kívántuk bővíteni, megkerülhetetlen volt a konstruktivizmus tudományfilozófiai és pszichológiai gyökereinek feltárása, illetve az újabb nemzetközi szakirodalom kutatása.

Értekezésünkben egy olyan új irodalomtanítási koncepció alapjait raktuk le, amely az irodalmi mű értelmezését a konstruktivizmus tanulásfogalmával definiálja (1. táblázat).

	A tanulás konstruktivista fogalma	Irodalmi szövegek interpretációja
aktív tudáskonstrukció	A tudás a tanuló aktív konstrukciójának eredménye.	A mű interpretációja során egy személyes, korábban nem létező tudás konstruálódik meg.
előzetes tudásrendszerek	A tudáskonstrukció szempontjából döntő szerepet játszanak a tanuló előzetes tudásrendszerei.	A mű értelemlétehetősegei a tanuló előzetes tudásrendszereinek függvényében aktualizálódhatnak.

jelentéskonstrukció	A tanulás mint tudáskonstrukció lényegében egy jelentéskonstrukciós folyamat: az új információknak a tanulók saját jelentést adnak.	Az irodalmi szöveg interpretációja során a mű a tanuló számára jelentéssel telítődik.
fogalmi váltás	Az értelmes tanulás során a tanuló tudásrendszerében jelentős változás következik be.	A hétköznapi kommunikációban használt értelmezői rutinok az irodalmi nyelv esetében nem vezetnek eredményre, a mű megértése e megközelítési modellek folyamatos felülvizsgálatát előfeltételezi.
adaptivitás	A tanulás egy rendszerben bekövetkező adaptív változás.	Az értelmezés a tanuló számára magyarázó erővel rendelkezik a szöveggel kapcsolatban. A <i>tanuló</i> számára bír érvényes jelentéssel (nem egy másnak szóló jelentés reprodukálása).

1. táblázat. Az irodalmi szövegek interpretációja mint tanulás

Elméleti alapvetésünket nemcsak a konstruktivista tanuláselmélettel – és azon keresztül a (tudomány)filozófiával és a (kognitív) pszichológiával – kapcsolatos kutatási eredményekhez viszonyítottuk, hanem a modern irodalomelmélet iskolái és a legmeghatározóbb tantárgypedagógiai paradigmák között is kijelöltük a helyét. A téma interdiszciplináris jellegének ez a reflektált fogalomhasználatban is megmutatkozó érvényesülése biztosítja a sokoldalú megvitathatóság és a kutatás folytatásának feltételeit. Az irodalmi szöveg interpretációjának tanulásként történő konceptualizálása a tanulási környezet összetevőit is új megvilágításba helyezi. A vonatkozó fejezetekben az előzetes tudást, a szövegértelmezést irányító direkt (szerzői életrajz, szerzői szándék, irodalomtörténet, témamegjelölés, intertextualitás, kész interpretációk) és indirekt szabályozókat (elméletek a jelentésről, a megoldási rutinok adaptivitása, tantervek és tananyagelrendezés, szaktárgyi ismeretek), az interpretáció során konstruálódó tudást és annak értékelését helyeztük újszerű összefüggésekbe. Konceptiónk a konstruktivista tanuláselmélet főképp a matematika és a természettudományos tárgyak tanítására optimalizált terminológiáját is új megvilágításban láttatja (2. táblázat).

A konstruktivista tanuláselmélet kulcsfogalma	A matematikai és természettudományok tanulása	A szépirodalmi szövegek értelmezése
cél	Egy bizonyos tudás megkonstruálódása, sajátta válása (pl. a Föld alakja).	egy saját (egyedi), koherens, „más” (másokétól különböző) tudás konstruálása.
optimális kimenet	A vizsgált objektum, jelenség egyféle megértése.	A vizsgált objektum, jelenség sokféle megértése.
előzetes tudás	Feltárása, tervszerű illesztése; a megértést segítő és támogató vagy gátló mozzanatainak kezelése.	Minél szélesebb körű mozgósítása; a szöveghez való kapcsolódási lehetőségek minél komplexebb kiaknázása.
új tapasztalatok	A megkonstruált, megértett és lehorgonyzott tudás megmagyarázza az új tapasztalatokat (illeszkednek az elméletbe).	Az új tapasztalatok a megértés folyamatos újrakonstruálására ösztönöznek.
tévképzet	A tanuló perspektívájából adaptív, de a tudományos konszenzustól eltérő magyarázat; a konszenzushoz való viszony hangsúlyozása.	Más megértésének a saját fölé helyezése; a saját megértés helyettesítése pl. kanonizált értelmezésekkel; a konstruktivizmus minden megértés átmenetiségét hangsúlyozza.
adaptivitás	A tudás összhangban van az új tapasztalatokkal, jól magyarázza azokat (megjósolhatóvá tesz jelenségeket).	1. Az irodalmi mű az egyéni tapasztalatokkal összhangban kap egyéni jelentést. 2. A saját olvasmányélmény összevetése másokéval: a saját olvasat megállja a helyét, mások olvasatának elfogadása.

2. táblázat. A konstruktivista tanuláselmélet kulcsfogalmai a természettudományok és matematika, valamint a szépirodalmi szövegértelmezés összefüggésében

5. Az empirikus vizsgálat

5.1. Kutatási kérdések

Az indirekt szabályozók működésével kapcsolatban a következő kérdésekre keressük a választ:

1. Milyen explicit vagy implicit elméletek határozzák meg a tanulók gondolkodását az irodalmi szöveg jelentésével kapcsolatban:
 - Honnan származtatják a tanulók az irodalmi szöveg jelentését?
 - Miben áll az irodalmi szöveg jelentése a tanulók szerint?
2. Milyen explicit vagy implicit elméletek határozzák meg a tanulók gondolkodását a számukra az adaptivitás tapasztalatát kínáló irodalmi mű sajátosságaival kapcsolatban?

A direkt szabályozók hatásával kapcsolatban pedig az alábbi kutatási kérdéseket fogalmazzuk meg:

3. Milyen különbséggel jár a tanulónak az olvasott szöveggel kapcsolatos attitűdjeikre nézve a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez és az elméleti részben bemutatott tanuláselméleti koncepcióhoz illeszkedő direkt szabályozók használata?
4. Milyen különbséggel jár a tanulók szövegértelmezésének egyediségére nézve a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez és az elméleti részben bemutatott tanuláselméleti koncepcióhoz illeszkedő direkt szabályozók használata?

5.2. Hipotézisek

A gyakorlati munka során szerzett előzetes tapasztalataink, valamint a feldolgozott szakirodalom tanulságai alapján a kutatási kérdéseinkre a következő válaszokat várjuk:

1. *hipotézis – A tanulók jelentésről alkotott elméletei*
 - a. A gimnáziumi tanulók többségének szövegértelmezését egy olyan elmélet határozza meg, amely a jelentést az irodalmi mű szerzőjétől, illetve a szöveg és az irodalmon kívüli valóság megfeleltetéséből származtatja, egy, a művön kívül álló tudat szándékára vezeti vissza.
 - b. A gimnáziumi tanulók többségének szövegértelmezését egy olyan elmélet határozza meg, amely az irodalmi mű jelentését leválaszthatónak tartja a szövegről, és így egy parafrázissal visszaadható mondanivalóként, tanulságként azonosítja.
2. *hipotézis – A tanulók elméletei az irodalmi művek adaptitásáról*
 - A középiskolás tanulók többsége a tematikus azonosulást vagy annak hiányát nevezi meg a számára adaptív irodalmi mű kritériumaként.

3. *hipotézis – Az olvasott művel kapcsolatos tanulói attitűdök*
- a. A tanuláselméleti modellünkhöz illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után a tanulók kedvezőbb választ adnak az olvasott irodalmi mű tetszésére irányuló kérdésre, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után.
 - b. A tanuláselméleti modellünkhöz illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után a tanulók inkább személyesen hozzájuk illőnek („nekik valóbbnak”) ítélik meg az olvasott irodalmi művet, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után.
 - c. A tanuláselméleti modellünkhöz illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után a tanulók kedvezőbb választ adnak az olvasott irodalmi mű jóságára irányuló kérdésre, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat követően megoldott feladatok után.
4. *hipotézis – A szövegértelmezések egyedisége*

A tanuláselméleti modellünkhöz illeszkedő direkt szabályozókat nagyobb valószínűséggel követi a tanulók egyéni (azaz a tanulócsoporthoz többi megoldásához viszonyítva eltérő) szövegértelmezése, mint a problémacentrikus irodalomtanítási modellhez illeszkedő direkt szabályozókat

5.3. A hipotézisellenőrzés eredménye

Az elvégzett vizsgálatok meggyőzően igazolták a hipotéziseket. A kísérlet során mért változók (adaptivitás, tetszés, jóság) közül csupán az adaptivitás esetében sikerül szignifikáns különbséget kimutatnunk, a másik két változóhoz kapcsolódó adattal további vizsgálatokat végeztünk, amelyek a nullhipotézis elvetése mellett szóló eredménnyel jártak. Az igazolás tényén túlmutatóan azonban a kapott eredmények a vizsgált tényezők árnyaltabb megközelítését is lehetővé tették. Disszertációnk ezáltal fontos kutatómódszertani tanulságok megfogalmazására is alkalmat ad. Az eredmények emellett további kutatások tervezését is ösztönözhetik.

6. Következtetések, javaslatok

Elméleti gondolatmenetünk és empirikus vizsgálataink eredményei alapján az alábbi következtetéseket és javaslatokat fogalmazhatjuk meg a szövegértelmezés tanulási környezetének tervezésével kapcsolatban.

Tanácsos minél több olyan alkalmat biztosítani a tanulóknak, amikor az irodalmi művel a lehető legkevesebb előzetes instrukciót követően, „ráhangoló” vagy orientáló feladatok nélkül találkoznak, majd olvasói tapasztalatukat másokéval egyenrangú élményként oszthatják meg.

Amennyiben a szöveget a maga nyelvi megalkotottságával és sokértelműségével szándékozunk „szóhoz juttatni”, és nem egy életrajzi szituáció vagy irodalomtörténeti narratíva dokumentumaként szeretnénk láttatni, akkor a szerző személyével, életével és a mű irodalomtörténeti szerepével kapcsolatos minden információt tudatosan az érzékelhetőség határain kívülre kell helyezni az olvasás szituációjában, azaz olyan „távolságra”, ahol azok már nem funkcionálhatnak direkt szabályozóként.

Ajánlatos a nyelv jelentésteremtő és -megsokszorozó teljesítményét leíró poétikai fogalmak (például a szóképek, alakzatok, verstan stb.) megértésének és produktív használatának a támogatása.

Koncepciónk keretei között kifejezetten kerülendőnek tartjuk a mű témájának, a benne felmerülő „problémának” a megelőlegezését, olvasás előtti rögzítését.

Azok a direkt szabályozók illeszkednek elméleti modellünkhöz, amelyek tudatosan számolnak a tanulók előzetes tudásának nyelvi közvetítettségével. Megítélésünk szerint súlyos félreértés húzódik meg azok mögött a feladatok mögött, amelyek oly módon kívánják feltárni a tanulók előzetes tudását az irodalmi szöveg értelmezését előkészítve, hogy közvetlenül a megélt tapasztalatokra kérdezzek rá, és nem arra, ahogyan ezek a nyelvben kódolva vannak, vagy ahogyan a szöveg szavai ezeket előhívják.

Javasoljuk, hogy az interpretáció direkt szabályozói ne „írják elő” konkrét intertextuális utalások figyelembevételét (pl. úgy, hogy a kérdéses műveket eleve egymás kontextusában mutatják be), hanem hagyják, hogy a tanulók ezeket saját maguk fedezzék fel, amennyiben a lehetséges szövegközi kapcsolatok előzetes tudásuk részét képezik.

A tanulók saját értelmezését nem előzheti meg egy kész interpretáció közlése. Kész interpretációnak kell tekintenünk a szöveg illusztrációját és (értelmező) megszólaltatását is. Saját olvasatának kialakítását követően viszont kifejezetten ajánlatos, ha a tanulók értelmezésüket más – sajátjukkal egyenrangúnak tapasztalt – interpretációkkal szembesíthetik.

Tanuláselméleti modellünkkel egy olyan jelentéselmélet áll összhangban, amelyben a jelentés a tanuló tág értelemben vett nyelvtudásaként értett előzetes tudása és a mű mint nyelvi jelenség közötti lehetséges kapcsolatok minél gazdagabb realizálódásával konstruálódik meg. A jelentés eszerint soha nem adható vissza egy parafrázissal, tematikus állítások felsorolásával, egy „mondanivaló” vagy „üzenet” megfogalmazásával. Az empirikus kutatás során tapasztalt,

tematikus olvasatokra beállított megközelítésekkel szemben koncepciónk szerint a jelentés nem választható le magáról a szövegről. A mű jelentésére olyan korábban nem létező, új, adaptív és személyes tudásként tekintünk, amely mindig ideiglenes: egyszerre „tévképzet” és fogalmi váltás. Az értelmezést tehát a fogalmi váltást célzó feladatokkal érdemes támogatnunk.

A szummatív értékelés a tanulásellenes megoldási rutinok adaptivitását fenntartó kizárólagosságát tanácsos a tanulást támogató fejlesztő értékelés módjainak rendszeres alkalmazásával megtörni.

A tudáskonstrukciós folyamatok optimalizálására tervezett tanulási környezet nehezen egyeztethető össze az explicit tudás tételes felsorolására szorító, a művek rögzített kánonját nyújtó, irodalomtörténet- és szerzőközpontú, előíró tantervvel. A kívánatos tantervi reform előtt is több eszköz áll azonban a pedagógus rendelkezésére a tanterv előnytelen indirekt szabályozó szerepének tompítására: például a szövegértelmezést kísérő, a tanterv indirekt szabályozó szerepét aktiváló direkt szabályozók használatának kerülése, a tananyag elrendezésének újragondolása a tematikus terv és az óraterv szintjén úgy, hogy az kioltsa vagy legalább enyhítse a tanterv induktív logikájából fakadó, a szövegértelmezést megterhelő tényezők hatását. Az irodalomtörténet elbeszélésétől független tanórai szituációk (bevezető és összefoglaló óra, szövegértést, íráskészséget fejlesztő feladat, nyelvtanóra stb.) is gazdag lehetőségeket kínálnak irodalmi művek értelmezésére. Ezen a ponton is javasolható a fejlesztő értékelés használata, hiszen az nem a tantervi előíráshoz viszonyít, hanem a tanuló saját fejlődésére vonatkozik.

Elméleti gondolatmenetünkben a valóban megtanult szaktárgyi ismeretanyag rehabilitációs igénye következik. A tudatosan megválasztott nyelvi és irodalmi ismeretanyag és az ezt szabatosan kifejező terminológia ugyanis semmiképpen sem pusztán önmagáért való tudáshalmazként, hanem a szakértővé válás útján tett előrelépés olyan feltételeként ragadható meg, amelynek a segítségével a tanulók képesek lesznek az olvasott szövegeket jelentéssel megtölteni. Mindez újszerű módon jelöli ki az ismeretek helyét az olvasóvá nevelés elsődleges céljának kontextusában is. Ha elfogadjuk a fenti gondolatmenet állításait, beláthatjuk, hogy bár az iskolában tanult explicit tudás az idők során egyre nehezebben hívható elő, megléte ezen az explicit előhívhatóságon jóval túlmutató távlatokban is meghatározza azt, ahogyan a tanuló felnőtt életében egy irodalmi szöveghez viszonyul.

A dolgozatban közölt pedagógiai kísérlet meggyőzően támasztotta alá a koncepciókhoz illeszkedő direkt szabályozók használatának előnyeit a tanulók értelmezésének egyéni volta, illetve az olvasott szöveggel kapcsolatban kialakított attitűdök tekintetében is. Kívánatos tehát

a bemutatott modell szerint összeállított feladatok alkalmazása, illetve ilyen direkt szabályozókat (is) tartalmazó tananyagok fejlesztése.

A kutatási kérdéseink megválaszolásán túl figyelemre érdemesnek tartjuk disszertációnk néhány további eredményét is. Ezek az új felismerések ugyan a dolgozat érvelésének fő iránya szempontjából másodlagosnak, eszközjellegűnek vagy akár kisebb kitérőnek is tűnhetnek, megítélésünk szerint a gondolatmenetből kiemelve, önállóan is igényt tarthatnak a tudományos érdeklődésre.

Rámutatunk a konstruktivizmus episztemológiai és pszichológiai kapcsolatrendszerének hiányos kidolgozottságára és a kidolgozatlanság orvoslásában rejlő jelentős tudományos potenciálra (3. fejezet).

Interdiszciplináris csomópontként konceptualizáljuk az előzetes tudás fogalmát: az előzetes tudás, a percepció, az értelmezés és a „személyes tudás” fogalmainak szoros összefüggésrendszerében sajátos módon találkozik a filozófia, a pszichológia, a pedagógia és a hermeneutika. A felismerés megteremti a társtudományok által létrehozott tudásanyag neveléstudományi hasznosulásának feltételeit (7. fejezet).

Szakterminusként definiáljuk a *megoldási rutin* kifejezést, és rámutatunk az olyan (vele jelölt) jól begyakorolható, algoritmikus lépéssorozatok tanulásellenességére, amelyek egy probléma vagy feladat mechanikus, az iskola világában elfogadhatónak, sikeresnek értékelt megoldását eredményezik. Felvázoljuk a megoldási rutinok adaptivitását fenntartó tényezők rendszerét, valamint a probléma érintkezését a motiváció és az értékelés területével (7. fejezet).

Számot vetünk a legújabb nemzetközi kutatás terminológiai distinkciókban is megmutató eredményeivel a fejlesztő értékelés, a tévképzetek és a fogalmi váltás területén, ezzel megkönnyítve az érintett témák árnyaltabb megközelítését a hazai kutatás számára (2., 7. és 10. fejezet).

A tanulási környezet szövegértelmezést befolyásoló tényezőit felosztottuk direkt és indirekt szabályozókra. A szűkebb kérdésfelvetésünkön messze túlmutató jelentőségű megkülönböztetés a konstruktivista tanuláselmélethez jól illeszkedő modellalkotást tesz lehetővé (7. fejezet).

A dolgozat új szempontokat kínál a populáris irodalmi alkotások tanórai feldolgozásának kurrens problémájához. A populáris irodalmi alkotások „tantervesítése” magában rejtheti annak veszélyét, hogy e kanonizáló gesztus a tanulók által egyébként szívesen olvasott műveket külső jelentőséggel ruházza fel, ami éppen azt a személyes jelentést szoríthatja háttérbe, amely miatt a szöveget a tanórai feldolgozásra kiválasztottuk. Az olvasóvá nevelés alapfeladatának része az adaptivitás tapasztalatához nélkülözhetetlen motívumok

kialakítása és fejlesztése. A popularitás teljesítménye ebből a szempontból az, hogy az érintett szövegek a tanulók számára „definíció szerint” adaptívak. Az olvasóvá nevelés fejlesztő jellegű folyamatában ezért a populáris irodalmi alkotások feldolgozása természetesen csak az első lépés (7., 8. fejezet).

Munkánk az ismeretek jelentőségét hangsúlyozva újszerű kontextusba helyezi az „élménypedagógia” törekvéseit is. A konstruktivista tanuláselméletből az ismeretek, a megfelelő tudásterületek telítettségének meghatározó szerepe következik a művészet élményszerű befogadásában is. Ennek fényében a dolgozat a korszerű és a klasszikus műveltség kategóriája sokszor félrevezető szembeállításának újragondolására is ösztönözhet.

7. Az értekezés témaköréhez kapcsolódó publikációk

Urbán, P. (2019). Középiskolai tanulók versértelmezői szempontjai és az esztétikai ítélőképesség. *OXIPO*, 1(2), 25–36. <http://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.25>

Urbán, P. (2021a). A konstruktivista tanuláselmélet és a társadalomtudományi tantárgyak tanítása. In K. Nagy, E. – Zagyváné Szűcs, I. (Eds.), *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában. Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból* (pp. 159–169). Eger, Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Liceum Kiadó

Urbán, P. (2021b). A memoriter mint tudás a 21. század iskolájában. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(9–10), 9–23.

Urbán, P. (2022a). Innováció és tanuláselmélet a tanárképzésben és az iskolában. In K. Nagy, E., & Zagyváné Szűcs, I. (Eds.), *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira. Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból* (pp. 9–19). Eger, Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Liceum Kiadó.

Urbán, P. (2022b). A Biblia szerepe Pilinszky János költészetének tanításában. *Magyaróra*, 4(3), 299–303.

Urbán, P. (2022c). Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In Herédi, R., Kispál, D. & Kusper, J. (Eds.) *IrKa I. Irodalom és kanonizáció* (pp. 23–34). *Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Liceum Kiadó.

Urbán, P. (2022d). Tanári szerepmegvalósítás a digitális oktatásban. A konstruktivista tanuláselmélet szempontjai. In Hulyák-Tomesz, T. (Ed.) *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben* (pp. 58–69). Budapest, Hungarovox Kiadó.

Urbán, P. (2022e). Korszerű műveltség és a ma irodalomtanítása. In Buda, A. & Kiss, E. (Eds.): *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában. A XII. Kiss Árpád Emlékkonferencia tanulmánykötete* (pp. 279–290). Debrecen, Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.

Urbán, P. (2023). A szerelmi líra tanítása és az autonóm szövegértelmezés. *Magyaróra*, 5(2).