

Irodalomtanítás – elvárások, szerepek, modellek, megközelítésmódok: Pedagógusnézetek vizsgálata fogalomtérképpel

Az irodalomtanítás hosszú 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.

Bevezetés

A pedagógus-nézetrendszer olyan szubjektív elemeket tartalmaz, amelyek a tanár és a tanóra szintjén meghatározzák a tanítás sajátosságait: a preferált tanítási metódikát, 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 elvárják, 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. Elsődleges célnak tekintem megvizsgálni, hogy az egyes nézetrendszerek milyen jellegű attitűdöket mozgósítanak a tanulók oldaláról. Ki lehet-e például azt jelenteni, hogy az a pedagógus, aki tanítási módjában újító, élményszerűsége alapozó tanórákat hoz létre, nagyobb valószínűséggel alakít ki pozitív attitűdöket a tanulóknak az irodalom és az olvasás iránt?

Az elméleti trianguláció megvalósulásának érdekében viszonylag hosszabb teoretikus részben összegzem azokat a tényezőket, amelyek megalapozzák a nézetek merevségét, illetve azokat, amelyek a nézetek megújulását szorgalmazzák. A második szakaszban tíz irodalomtanár bevonásával vizsgálom, hogy a tanítással kapcsolatos elképzeléseik, módszereik milyen jellegűek, mit tekintenek az irodalomtanítás céljának, milyen attitűdöket csatolnak a tanításhoz. Ismertetem a mintavételi eljárás helyét, módját, eszközeit és eredményeit. Egyik fő célom a nézetekkel kapcsolatos kategorizációs lehetőség megragadása, ezért a nézeteket irodalomtanítási modellekbe, illetve megközelítésmódokba sorolom. A modellek és megközelítésmódok egyúttal leírják az irodalomtanítás lehetséges szakaszait is (pl. ismeretátadó, értékteremtő; műelemző; játék- és élményalapú). A kategorizáció segítségével a jellegzetességeket rendszerbe foglalom, és igyekszem olyan tendenciákat, csomópontokat kitapintani, melyek szignifikánsan jelen vannak a vizsgált irodalomtanárok nézeteiben.

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; Füzfa 2003; Iuga-Gombos, 2005; Arató, 1995, 1996). Az 1980-as évek végén elkezdődtek a Nemzeti alaptanterv megírásának előkészületei. A törvényt, amely nem tantárgyakat, hanem műveltségi területeket jelölt meg, végül 1995-ben adták közre. 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 alaptantervben 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 (Sipos, 2006). A rendszerváltást követően az egyik fő cél volt az irodalomtanítás változásainak elősegítése, az irodalom tantárgy szerepének, céljainak, tanítási metodikájának, illetve tananyagelrendezésének 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 tananyagelrendezés, kötelező olvasmányok listája, törzsanyag stb.), amikhez a tanárnak alkalmazkodnia kell. Az órán ezeknek a tartalmaknak meg kell jelenniük, így az irodalomtanítás jellege eleve szabályozott (vö. Herédi, 2021). A tanítás viszont nemcsak külső tényezők által formált, hanem a pedagógus nézetrendszerétől is 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. A kutatási terület elemzésével átláthatóbbá válnak a döntések mögött meghúzódó okok, motivációk, viszonyulások.

A nézetrendszer meghatározásával kapcsolatos tudományos álláspontok publikálásának kezdete az 1980-as, 1990-es évekre tehető (Richardson, 1996; Pajares, 1992). 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, 2003).

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 (Falus, 2001, 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: (1) tanulókkal és tanulással, (2) tanítással, (3) tantárggyal, (4) tanítás tanulásával, (5) önmagukkal és a tanári szereppel kapcsolatos nézetalkotási rendszerek.

„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 tanulással 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 hatás irodalmi műveken vagy élményen alapuló tanulászervezési módokon keresztül.

A világban létrejövő változásokkal nem vette fel eddig a versenyt a hazai irodalomoktatás. Módszertanában, elveiben részleges innovációk történtek, azonban még mindig erősen ragaszkodik saját hagyományához. A világ és az iskola között szakadékot képez e késlekedés. Nem elhanyagolhatók azonban az iskolának mint szervezetnek a célkitűzései és nézetei a tanulási-tanítási folyamatról. 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 tanulászervezési mód során a tanuló és tanár, tanuló és tanuló milyen minőségű és mennyiségű interakciót létesítenek egymással, ezek milyen gyakorisággal fordulnak elő, milyen szereppel rendelkezik a két fél az oktatási folyamatban, és hogy általában milyen feladatokat oszt ki a pedagógus, mindeközben pedig milyen tanulászervezési módokat használ.

Hagyományos frontális tanulásszervezés esetén például az interakciók száma jellemzően elenyésző, főleg új tananyag bevezetésekor, amikor az órát a tanári előadás, magyarázat dominálja. A pedagógus általában kérdésekkel szeretne meggyőződni az előzetes tudás, valamint tudáskeret minőségéről, vagy arról, hogy a tanulók egyáltalán odafigyelnek-e. A párbeszéd létrejöttékor a tanár mellett egyetlenegy 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 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, jól 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 párbeszédes formában a tanár irányításával.

Mindenféle tanulásszervezési mód tanár- és tanulószerepeket foglal magába, melyek normatív jellegű öltének. A normativitás megjelenhet mint deklarált szabályrendszer, mely előírja a megfelelő szerepben való megfelelést, 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 Györi, 2006b).

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.¹ 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 ez idő alatt több negatív tapasztalat érheti őket. A tanulók nem eléggé motiváltak, vagy félénkek a drámapedagógiából vett tanórai szituációs gyakorlatokhoz, nem szeretnek szerepelni, a csoportmechanizmusokat a pedagógus nem tudja megfelelő mederben tartani, az új módszertani eszköztár kidolgozása idő- és energiaigényes stb.

¹ A 2021-ben megvalósított mintavételi eljárás során kérdőív segítségével mértük fel az olvasással és az irodalomórával kapcsolatos attitűdöket. Az egyik kérdésünkkel azt tártuk fel, hogy a tanulók mit élveznek legjobban irodalomórán. Az alábbi válaszlehetőségek közül többet is bejelölhettek: életrajz, pályakép, műelemzés, kulturális ismeretek, írásos feladatok (kreatív írásos gyakorlatok), ha műelemzési technikákat sajátíthatok el, ha szerepelhetek (drámajáték), tartalmas beszélgetések, művek olvasása, egyéb. A tanulók túlnyomó hányada a tartalmas beszélgetést, életrajzot, pályaképet, kulturális ismereteket jelölte be válaszként, feltehetően amiatt, mert leginkább ezekkel találkoznak irodalomórán, e válaszok tartoznak a tanórai szokásrendszer kategóriája alá. A kérdőív eredményeit még nem tettük publikussá.

Az irodalomtanítás modelljei, megközelítésmódjai

A tanárszerep elvárásai, tanulásszervezés, behaviroista, konstruktivista és szocio-konstruktivista megközelítés

A tanár- és tanulószerepek esetén az elvárásrendszer és a normaképzési tendencia jól kitapintható, ugyanakkor az is világosan látható, hogy e 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 esetén, mivel azok folyamatosan ki vannak téve a világ változásainak. A magyar-tanárszerepek esetében például kétféle szerep-elvárással 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 elvárás-készlet viszont a modernizációval számol, vagyis azt kívánja meg, hogy a tanulókat az életre, új társadalmi formákra és igényekre készítsék fel (Gordon Győri, 2006b). Azonfelül, hogy jelen vannak a társadalom standardjai, amelybe a pedagógus szocializációja révén beilleszkedik (integrált tagja a társadalomnak, amiben felnőtt), amiknek a tanár meg is felel, de ez ugyanakkor jelentős feszültségeket kelthet benne, mivel fennáll annak az esélye, hogy a külső igényeket nehezen tudja összeegyeztetni a saját, belső igényeivel (Gordon Győri, 2006b). Azzal, hogy szerinte mi az irodalomtanítás funkciója, milyen műveket olvastatna szívesen a tanulókkal, és ehhez legszívesebben milyen módszereket és időkeretet alkalmazna.

Az oktatás sikerességének egyik kulcsmozzanata a bevezetőben tárgyalt alkalmazkodási készség. Az alkalmazkodás előbb-utóbb megmutatkozik az oktatás területén, amikor lényegében tanításbéli paradigmaváltásról beszélünk. Az átalakulási folyamat jellegzetességeket rajzol az irodalomtanítás fejlődésében, amikre modellekként vagy megközelítésmódként szoktak hivatkozni szakirodalmakban, de tanításbéli modellekről beszélünk akkor is, mikor egy-egy ország tanítási céljait, iskolaszervezetét, tantárgyon belüli legfőbb fejlesztési területeit, tananyag-elrendezési módjait, a tanár- és tanulószerepeket,

Az oktatás sikerességének egyik kulcsmozzanata a bevezetőben tárgyalt alkalmazkodási készség. Az alkalmazkodás előbb-utóbb megmutatkozik az oktatás területén, amikor lényegében tanításbéli paradigmaváltásról beszélünk. Az átalakulási folyamat jellegzetességeket rajzol az irodalomtanítás fejlődésében, amikre modellekként vagy megközelítésmódként szoktak hivatkozni szakirodalmakban, de tanításbéli modellekről beszélünk akkor is, mikor egy-egy ország tanítási céljait, iskolaszervezetét, tantárgyon belüli legfőbb fejlesztési területeit, tananyag-elrendezési módjait, a tanár- és tanulószerepeket, irodalmi kánonhoz való viszonyulásait, a kötelező olvasmányok listáját és azon belül a világirodalom, illetve a nemzeti irodalom megosztásának arányát vizsgálják összehasonlító jelleggel (vö. Gordon Győri, 2006a).

irodalmi kánonhoz való viszonyulásait, a kötelező olvasmányok listáját és azon belül a világirodalom, illetve a nemzeti irodalom megoszlásának arányát vizsgálják összehasonlító jelleggel (vö. Gordon Györi, 2006a). Egyes országok készségközpontúak, az amerikai irodalomtanítási modell például a kommunikációs készség fejlesztésére erősen koncentrálnak², más országok viszont inkább a lexikális egységekre és az ismeretátadásra fókuszálnak (oroszirodalomtanítási modell), míg a francia irodalomtanítás egyik legmarkánsabban jelenlévő célkitűzése a szöveg elemzéséhez kapcsolódó műelemzési stratégiák bemutatása. A hangsúlyeltolódások nemcsak a célkitűzések rendszerében mutatkoznak meg, hanem ezzel egybefüggően a kánonhoz való viszonyulás is módosulásokat mutat.

A kánonhoz való viszonyulást Gordon Györi tanulmányában (2003) hagyományos (behaviorista) és nem hagyományos (konstruktivista, szocio-konstruktivista) megközelítésmódokra osztja, a megközelítésmódokat irodalmi kánonba beletartozó és nem beletartozó művekhez illeszti. E szerint a hagyományos megközelítésmód mindkét kategóriába tartozó művek esetén az állandóságra hívja fel a figyelmet. Az esztétikai érték a szöveg immanens jellemzője, a lényeg örök és változatlan, és ugyanez a változatlan megjelelik kánonon kívüli művek esetén is, csak azok más köntösbe bújtatják az állandósult, az irodalom világában ismétlődő motívumokat és emberi értékeket. Ezzel szemben a nem hagyományos megközelítés hangsúlyozza az új irodalompedagógiai módszerek alkalmazásának szükségességét, ugyanis az esztétikai érték felmutatása és a befogadóra, tanulóra való hatás akkor tud igazán megnyilvánulni az irodalomórán, ha az értékeket feltárhatóvá és láthatóvá tesszük a tanuló számára, eközben pedig – az irodalmi élményszerzésen keresztül – hatást gyakorolunk rá. A kánonon kívül eső kategória hasonló álláspontot képvisel, szem előtt tartva a fogyasztói, multikulturális társadalom kihívásait, és a kihívásokhoz szükséges alkalmazkodást.

A behaviorista, a konstruktivista és a szocio-konstruktivista megközelítések ugyanakkor nemcsak a kánonhoz való viszonyulás körvonalazását teszik lehetővé, hanem tanár- és tanulószerepeket, a tanulás-tanítás természetét is magukban foglalják. A tudás jellege a behaviorista szemlélet szerint tanár által birtokolt, aki a birtoklás miatt kitüntetett szerepet kap (vö. Gordon Györi, 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 pedagógus, a tanóra ideje alatt a tudás egyetlen birtoklójaként és médiumaként aposztrofálódik és értékelődik fel. Ezt a fajta szerepfelértékelődést fokozzák az olyan tanulás-szervezési módok, ahol a tanár dominálja a tanítási szituációt, és egyúttal támogatják is a hagyományosnak tekintett osztálytermi tanulási környezetek, ahol a tanár a teremberendezés miatt szintén kitüntetett pozícióban tűnik fel. Azonban nemcsak a tudás-birtokló és tudásátadó tanár szerepére hívja fel a hagyományos 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 berendezési 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.³

Ezzel szemben a reformpedagógia által előtérbe került konstruktivista és szocio-konstruktivista megközelítés a tudás felfedezésére fókuszál, amely felépítődik, konstruálódik a tanuló, vagy az utóbbi esetben a közösség által. A tanárszerep ennek megfelelően módosul. A tanár nem a tudás birtoklója, hanem a tudásváltozási folyamat segítője, facilitátora

² http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/?fbclid=IwAR2qcJd4dC8RZs9ojhCUa6vKqmp_9b0c-gXG-mVUcsbM1GK_qdWv7mOAOJPA

³ https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat

(Gordon Györi, 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.

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 tendenciák lecsapódnak az oktatás belső világára. 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 tudástárat 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 frontális, tanári magyarázaton alapuló tanulásszervezést, mivel az biztosítja leginkább az időben való lineáris, és megfelelő ütemben történő előmenetelt az ismeretrendszeren belül. „A művek megtanulatatása, 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 és a Bildung-eszmény: a mű reprezentálja az értéktelített 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 kifejtett első irodalomtanítási modell, a premodern irodalomtanítás jól megfeleltethető Alan C. Purves (1991) imitatív kategóriájával, ami „történetileg a legrégibbi, általában erősen hangsúlyozza a nemzeti és klasszikus (elit, kanoniztikus) 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, 2022). Ebben az esetben az irodalmi mű eszközzé válik, szemléltetesképp 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.

A második irodalomtanítási felfogás a megértésre, a nyelven át létrejövő értelemtárra koncentrálna (Bókay, 2006). „A 20. század elejétől nemcsak magára marad a mű és a befogadója, hanem egyben lehetőségét 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 elképzelése szerint a szöveg képes arra, hogy élményartikulációs folyamatot váltson ki a befogadóból. Az irodalomtudományból az iskola világába markánsan átszivárgott a strukturalista elemzési mód, 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 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 pozitívista 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 átcúsúznának 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-temp-lomban. Nem tudunk arról, hogy bármiféle kapcsolat kibontakozott volna közöttük, de tény: Petrarca egész költészetét meghatározta ez a korai találkozás.”⁴

A megértés- és szövegközpontú irodalomtanítási modell rokonítható az analitikus megközelítésmóddal, melynek lényege, hogy a tanár megismerteti és elsajátíttatja a műelemzéshez tartozó technikákat, a szövegre való rákérdezés hatékony és eredményes módját (Gordon Györi, 2006a). Az ilyen jellegű irodalomtanítást mindenféle szinten uralja a dialogikusság. Legjobb esetben az irodalomtanár nem kész műelemzéssel áll ki az osztály elé. Cél a közös alkotás, értelmezések létrehozása. Ez az irodalomtanítási mód támogatja a párbeszéd létrejöttét, melynek irányítója a pedagógus, aki megfelelő kérdézési 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 poszt-modern viszonyulást teremti meg a befogadó és a szövegvilág között, kulcsfogalma az önélmény (Bókay, 2006). A hármas rendszerből a befogadót állítja középpontba, a tanítási órákon nem a tanári magyarázatot, de nem is a párbeszédes formákat támogatja, hanem az élményszerűséget. Feltételezi, hogy a klasszikus, normaképző irodalomtanítás idejét-múlt elképzelés, emiatt nem a múltba irányít, hanem a jelenben akar hatást gyakorolni a tanulókra. Ez a fajta élményközpontúság nem feltétlenül a szöveg jelentésartikulációs folyamatában látatja az élményt, hanem módszertanában és kibővült irodalmi látószögében (például populáris irodalmi regiszter beemelése a tanítási folyamatba). Ez a tanítási forma támogatja a drámapedagógia, a projekt módszer, a kreatív írásos és a kooperatív technikák alkalmazását irodalomórán. 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.

⁴ <https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/OH-MIR09TA>

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 tananyag-elrendezéssel, pl. Tóth Krisztina *Tímár Zsófi muskátlija* és Mikszáth Kálmán *Tímár Zsófi özvegysége*: 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 Györi, 2006a).

Mintavételi eljárás ismertetése, kutatási problémák, hipotézisek

2021-ben mintavételi eljárást végeztem, a mintavétel célja az irodalomtanítással összefüggő pedagógusnézetek feltárása volt. Különösen az irodalomtanítás során alkalmazott módszerekre, az irodalomtanítással kapcsolatos attitűdre voltam kíváncsi, valamint arra, hogy a pedagógusok mit tekintenek az irodalomtanítás céljának.

A mintavételt Heves megye középiskolaiban végeztem hólabdatechnikával, tíz pedagógus bevonásával.

A kutatást két nagyobb részre bontottam. Az első fázisában kvalitatív módszereket alkalmaztam: strukturálatlan fogalomtérképet és félig strukturált interjút. A szakasz fő célja a pedagógusnézetek feltérképezése. A második szakaszban viszont a tanulási-tanítási folyamat másik résztvevőinek, a tanulóknak az irodalom tantárggyal és olvasással kapcsolatos attitűdjeit mértük fel kvantitatív, kérdőíves módszerrel. A kutatás következő fázisa a kérdőívek és a pedagógusnézetek összefüggéseinek vizsgálata lesz: a tanulói kérdőíveket összevetjük a pedagógusokkal készített fogalomtérképekkel és interjúkkal. A Creswell-féle konvergens párhuzamos tervezés modell alapján a kvalitatív és a kvantitatív adatgyűjtés párhuzamosan zajlott, az adatokat külön-külön fogom elemezni. Cél az egymással jól összehasonlítható adathalmaz létrehozása (Sántha, 2015).

A kutatási problémák

- P1 Mit tekintenek az irodalomtanárok az irodalomtanítás céljának?
- P2 Milyen módszereket preferálnak a tanárok az irodalomtanítás során?
- P3 Az irodalomtanárok nézetrendszerében mely irodalomtanítási megközelítésmód, modell dominál?
- P4 A tanulók tantárgy iránt tanúsított érdeklődését mennyiben határozza meg a pedagógus nézetrendszere?
- P5 A tanulók olvasással kapcsolatos attitűdjét mennyiben határozza meg a pedagógus nézetrendszere?

A kutatás hipotézisei

- H1 Az irodalomtanárok szerint az irodalomtanítás elsődleges célja a műveltség kialakítása.
- H2 A pedagógusok a tanárközpontú tanulásszervezési módokat részesítik előnyben irodalomórán.

- H3 Az irodalomtanárok nézetrendszerében az imitativ-analitikus megközelítésmód, pre-modern-modern modell dominál.
- H4 A tevékenységközpontú oktatás eredményességmutatói nagyobbak a tantárgy iránti érdeklődés felkeltésének esetében, mint az olyan oktatási formáknál, amelyek a tanuló oldaláról passzivitást mutatnak.
- H5 A tanulók érdeklődésének felkeltése nagyobb eséllyel vonja maga után az olvasással kapcsolatos pozitív attitűdöt.
- H5a Az a diák, akinek a tanára változatos módszereket használ, nagyobb eséllyel válik olvasóvá.
- H5b Az a diák, akinek a tanára változatos módszereket használ, nagyobb eséllyel olvas szépirodalmat.

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 vázlat a kutatás elméleti részéhez, másrészt az elméleti keret kiváló alapot adott a kutatás-módszertani eszközök kiválasztásához és strukturálásához. A Denzin-féle klasszikus módszertani triangulációtípológiák közül a módszerek közötti trianguláció, Morse sémái közül a kval + kvant jelrendszer érvényesül (Sántha, 2015).

A megbízhatóság érdekében a dokumentumok kódolását kétszer végeztem el (intra-kódolás). Ugyanazon kódolási szisztéma alapján újrakódoltam a dokumentumot, majd összehasonlítottam a korábbi eredményeket az újonnan kapottakkal. (Sántha, 2015)

A megbízhatóság érdekében továbbá Dafinoiu és Lungu (2003) képlete alapján megbízhatósági mutatót (k_m) számoltam. A megbízhatósági mutató értéke 0,96 (Sántha, 2012).

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 Maxqda²⁰²² 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. A másodlépcsős eljárás során a tanításhoz fűződő attitűdöket elemeztem. A következő szakaszban az irodalomtanítás céljait, az utolsóban pedig azokat a módszertani elemeket kódoltam, melyeket a pedagógusok kiemeltek a fogalomtérképek készítése közben. A kódolás induktív logika mentén valósult meg: előre elkészíttem a kódlistát, amelybe besoroltam a kognitív térképek fogalmait.

Jelen tanulmányban a fogalomtérképek összesített elemzését publikálom, azonban ahhoz, hogy ténylegesen össze tudjam vetni a tanulói attitűdöket az osztályt tanító pedagógus nézetrendszerével, szükséges lesz a fogalomtérképek egyenkénti elemzése ugyanabban a négylépcsős eljárásban, majd, hogy még komplexebb, árnyaltabb képet kapjak, a strukturált interjút is be fogom építeni az elemzési folyamatba.

A tanulmány utolsó fejezetében a fogalomtérképek elemzésére fogok törekedni úgy, hogy a tanulmány elméleti keretében kifejtett irodalomtanítási modelleket összevetem

a pedagógusnézetekkel, és megvizsgálom, hogy mely modellek érvényesülnek leginkább a fogalomtérképek összesítésének következtében. A tanulmány további részében a felsorolt kutatási problémák közül az első hárommal fogok foglalkozni.

Az irodalomtanítás modelljei a fogalomtérképek alapján

Premodern irodalomtanítási modell, imitatív megközelítés

E kategória alá 27 fogalmat rendeltem, ilyen például az *irodalmi kánon*, *memoriter*, *műveltség*, *művelődés*, *kultúra*, *szerző*, *életrajz*, *életmű*, *történelem*, *értékrend*, *tudás*. A mintavételben részt vevő 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.

A pedagógusnézetek rendszerében még mindig erősen jelen van az irodalomtanítás tudásátadó jellege, amely az általános humán műveltség kialakítását és elsajátítását célként kezeli irodalomórán. E célkitűzés meg is jelenik a pedagógusok gondolkodásában, a társadalmi és kimeneti követelményekben pedig elvárásként, igényként merül fel. A társadalom ugyanis még mindig úgy vallja, hogy az iskolában ki kell alakítani az általános műveltségi tartalmakat, és ennek az egyik fő terepe az irodalomóra lehet. Érettségien 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 tantárgy-koncentrációt mutat más tárgyakkal szemben, főleg a történelemmel, amelyet valamennyi irodalomtanár perspektívába emel, miközben egy szerző életrajzát, életművét tanítja. Egy-két pedagógus nem szó szerint utalt a tantárgyi koncentrációra, volt, aki például azt írta a fogalomtérképbe, hogy „hatás más tárgyakra”.

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 soroltam be a legkevesebb fogalmat, 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.

Posztmodern irodalomtanítási modell, generatív megközelítés

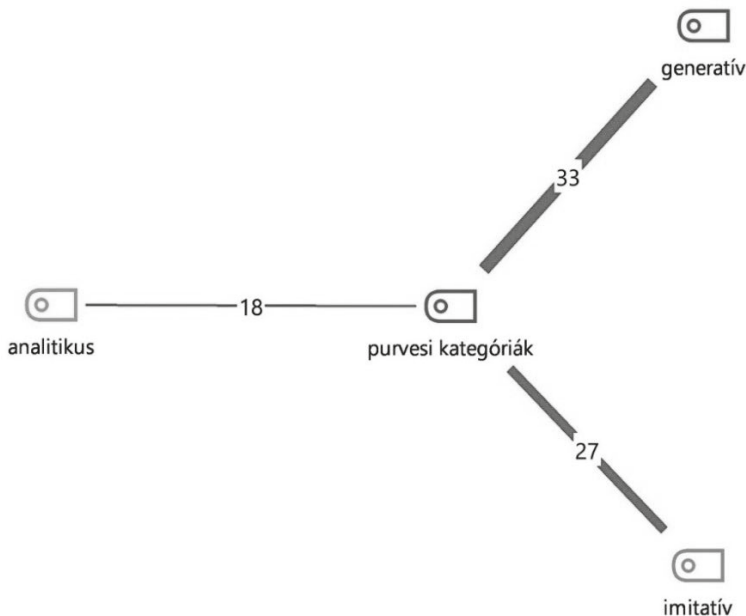
33 fogalommal ez lett a legkiemelkedőbb jelenlévő modell a hármasszorosban. A posztmodern-generatív megközelítésmód fogalmai például: *élmény*, *élményszerűség*, *ponyva*, *szórakoztató irodalom*, *önismeret*, *játék*.

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 esetnél pedig az

olvasás közben létrejövő élményre gondolt a pedagógus. A pedagógusok az *élmény*, *élményszerűség* fogalmát összekapcsolták a 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 tevékenyebb jelleget ölt a tudás- és élménykonstruálódási folyamat az 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.

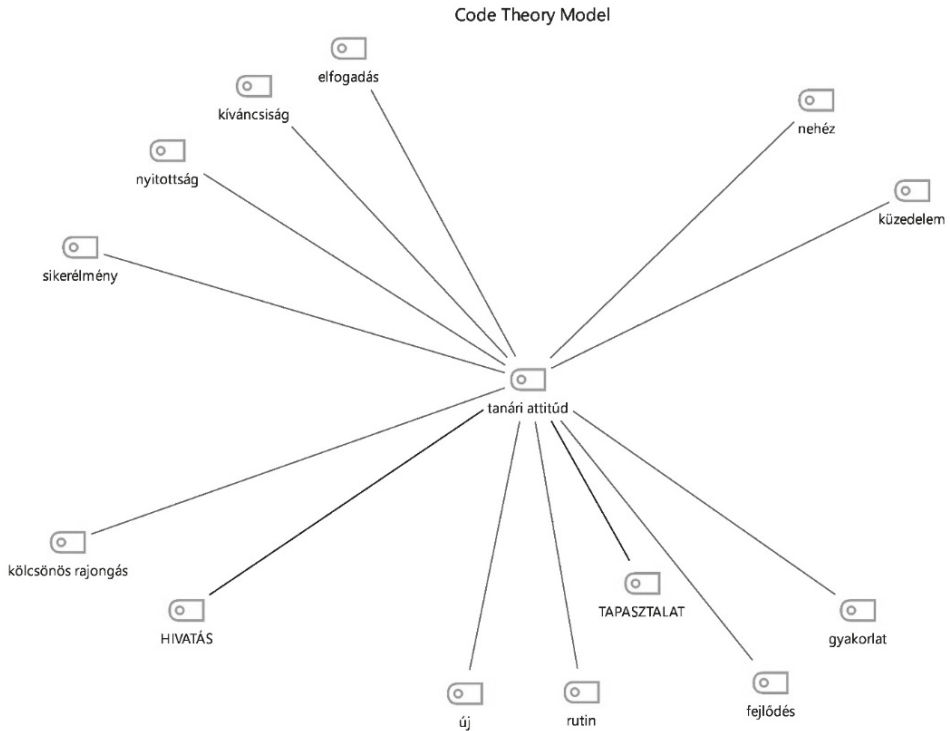
Az élmény az egyik leggyakrabban felírt fogalom volt a kognitív térképek eredményét összesítve, olyan fogalmak mellett, mint az irodalom vagy a kötelező olvasmányok. Tíz fogalomtérképből haton szerepelt, és ebből négy alkalommal az irodalomórai élményszerzésre vonatkozott az asszociáció, a maradék két esetről pedig az olvasás közben létrejövő élményre gondolt a pedagógus.

Code Co-occurrence Model (Code Intersection)



1. ábra. Az imitatív, analitikus és generatív elemek megoszlása a fogalomtérképekben

Tanári attitűdök az irodalomtanításban



2.ábra. Tanári attitűdök

A második ábrán láthatók az irodalomtanítás összefüggésében megjelenő tanári attitűdök. 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, 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 tevékenység-hálót, amelyben a tanár kellemesen érzi magát, és egy olyan rutinszerű folyamatot, ami meggátolja a negatív, avított módszerek észrevételét, majd kicserélését.

Egyes 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, tanítás nehézségeire hívják fel a figyelmet. Ebből az egyik fogalomtérkép a tanulói olvasási attitűdre is kitért, amit az *időigényes* \leftrightarrow *türelmetlenség* kapcsolattal jelzett a pedagógus.

Az irodalomtanítás céljai

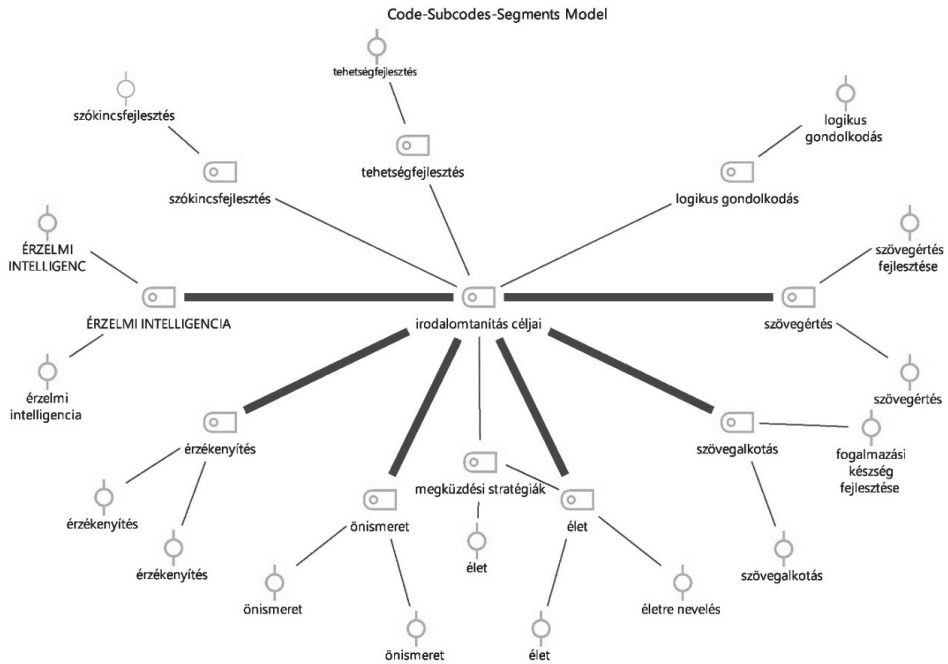
Az adatelemzés ezen részén az irodalomtanítás céljait térképeztem fel, melynek rendszerét a 3. ábrán szemléltetem. Látható, hogy a célokat öt nagyobb kategóriába tudjuk osztani: a készségfejlesztés; az életre való nevelés; az érzelmi intelligencia fejlesztése és az érzékenyítés; az önismeret fejlesztése; tehetségfejlesztés. A legszignifikánsabban megjelenő cél az érzelmi intelligencia fejlesztése és a készségfejlesztés.

Az érzelmi intelligencia, illetve az érzékenyítés során egyrészt az irodalmi művek EQ-fejlesztő funkciója kerül előtérbe a szövegvilágba történő belehelyezkedés, átélés által, amikor a tanuló azonosul egy-egy szereplővel, vagy 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 lehet az érzelmekről való beszélgetés, érzelmi asszociációk kiváltása a tanulókból, vagy a szociális érzékenyítés, társadalmi problémákról való eszmecsere, gondolatváltás.

A fogalomtérképeken továbbá több esetben megjelentek az olyan asszociációtársítások, melyek az *életre nevelést*, az *életet* hangsúlyozzák, két esetben a *megküzdési stratégia* fogalmát is felírták a pedagógusok. E szerint 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.

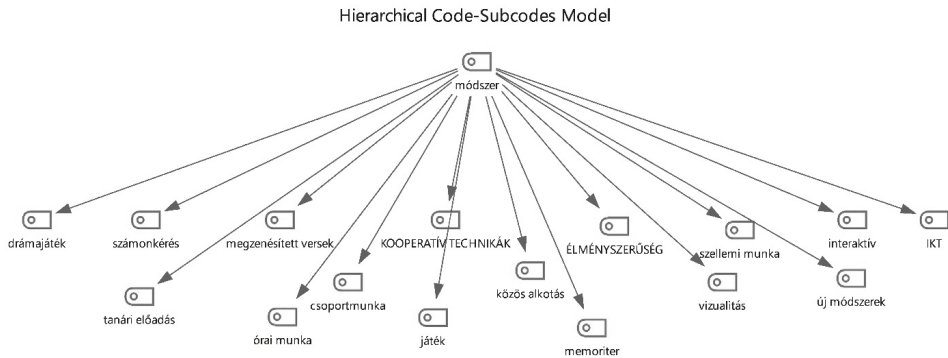
Az életre nevelés egy másik megközelítésben akkor valósul meg, ha a tanulók számára olyan tudást, kompetenciarendszert adunk át és fejlesztünk ki, amelyeknek köszönhetően az életben és a társadalomban jól tudnak funkcionálni. Ebben az esetben az irodalomtanítás pragmatikus jelleget vesz fel, és a gyakorlati, hétköznapiakban opcionálisan előhívható gyakorlati tudást jutalmazza és fejleszti.

Ehhez kapcsolható az alább látható célrendszer következő fejlesztési területe, a készségfejlesztés. Az ábrából jól kivehető, hogy mennyire szerteágazó képet mutat ez a terület. Beletartozik a szövegértési, szövegalkotási készség, az ezektől nem függetleníthető szókincsfejlesztés és a logikus gondolkodás. A készségek közül a pedagógusok leggyakrabban a szövegértési kompetenciát írták föl. 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.



3. ábra. Az irodalomtanítás céljai

Az irodalomtanítás módszerei



4. 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 (*játék, tanári előadás, élményszerűség, IKT*), mások ritkábban (*memoriter, közös alkotás, interaktív*), vagy pedig csak egyszer (*vizualitás, megzenésített versek*). 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.

Következtetések

A fogalomtérképekkel a pedagógusnézetek vizsgálatát részben elvégeztem, a következő fázisban az elemzési folyamatot a pedagógusi interjúkkal egészítem ki, annak érdekében, hogy még komplexebb képet kapjunk az adott pedagógus nézetrendszeréről.

Az elemzés összesítése után láthatjuk, hogy a pedagógusok által készített fogalomtérképek fogalmai az első és az utolsó megközelítésmódot erősítik, amelyek lényegében az irodalomtanítás kezdőpontjaként és jelenlegi végpontjaként értelmezhetők. A két modell, megközelítésmód 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 újtóbbak, azok az irodalomtanítás kizárólagos tudásátadó voltától eltekintenek, és (például) az érzelmi intelligencia fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Az interjúk elemzésétől és annak fogalomtérképekkel történő összevetésétől azt várom, hogy a már itt is jelenlévő tendenciák még kitapinthatóbbá váljanak, ezáltal segítve a tanulói attitűdökkel való összevetést.

Herédi Rebeka

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Irodalom

- Arató László (1995). Az irodalomóra rétegei: Kölcsény Ferenc: Himnusz. *Iskolakultúra*, 5(6–7), 35–45.
- Arató László (1996). Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás. *Iskolakultúra*, 6(2), 20–28.
- Bárdossy Ildikó & Dudás Margit (2011). *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem.
- Bókay Antal (2006). Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In Sipos Lajos (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 29–49.
- Falus Iván (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Falus Iván (2002). A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 12(6–7), 76–80.
- Fűzfá Balázs (2003). Irodalomtanítás ma és holnap. *Eső*, 6(3). <https://www.esolap.hu/archive/20/534.html> Utolsó letöltés: 2022. 03. 20.
- Gordon Györi János (2003). A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 8(4). http://epa.oszk.hu/01200/01245/00032/ggyj_0604.htm Utolsó letöltés: 2022. 03. 20.
- Gordon Györi János (2006a). Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In Sipos Lajos (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 100–112.
- Gordon Györi János (2006b). Tanárszerepek irodalomórán. In Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 124–136.
- Herédi Rebeka (2021). Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi. In Medovarszki István (szerk.), *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp. Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Magánkiadás. 71–81. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7312/1/71_80_Her%C3%A9di.pdf Utolsó letöltés: 2022. 03. 16.
- Herédi Rebeka (2022). A kánon és a kultusz problematikája az irodalomtanításban. In Szentesi, Zsolt (szerk.), *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből*. ACTA Universitatis, Sectio Litterarum, Tom. XXIV. Liceum Kiadó. 73–85. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7305/1/Tant%C3%A1rgypedag%C3%B3giai%20kaleidoszk%C3%B3p%202021.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 04. 03. DOI: 10.46440/actauniveszterhazylitterarum.2022.73

Karlovitz János (1992). Új irodalomtanítási koncepció körvonalai. *Iskolakultúra*, 2(11–12), 9–17.

Iuga-Gombos Márta (2019). A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata. *Magiszter*, 17(1), 3–15.

Pajares, M. F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. DOI: [10.3102/00346543062003307](https://doi.org/10.3102/00346543062003307)

Purves, A. C. (1991). Literature. Educational programs. In Lewy, A. (szerk.), *International encyclopedia of curriculum*. Pegamon. 649–657.

Reisz Terézia (2000). Újító pedagógusok és pedagógiai innováció. *Iskolakultúra*, 10(3), 3–14.

Richardson, V. (1996). The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach. In Sikula, J. (szerk.), *Handbook of Research on Teacher Education. Second edition*, MacMillan. 102–119.

Richardson, V. (2003). *Preservice teachers' beliefs*. [https://books.google.hu/books?l=hu&lr=&id=i_wNdwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=teacher-](https://books.google.hu/books?l=hu&lr=&id=i_wNdwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=teacher-s+beliefs+literature+teaching&ots=18OY3nrbd&sig=-Ab2Bxjx_Fnah4puSzdSJ_gKjyo&redir_esc=y#v=onepage&q=teachers%20beliefs%20literature%20teaching&f=false)

[s+beliefs+literature+teaching&ots=18OY3nrbd&sig=-Ab2Bxjx_Fnah4puSzdSJ_gKjyo&redir_esc=y#v=onepage&q=teachers%20beliefs%20literature%20teaching&f=false](https://books.google.hu/books?l=hu&lr=&id=i_wNdwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=teacher-s+beliefs+literature+teaching&ots=18OY3nrbd&sig=-Ab2Bxjx_Fnah4puSzdSJ_gKjyo&redir_esc=y#v=onepage&q=teachers%20beliefs%20literature%20teaching&f=false) Utolsó letöltés: 2022. 03. 30.

Sass Judit & Bodnár Éva (2014). Kihívások: Változó tanulók – változó tanárszerepek – változó módszerek. In Tóth Péter, Ősz Rita & Várszegi Ágnes (szerk.), *Pedagógusképzés – személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés*. Óbudai Egyetem. 183–196.

Sántha Kálmán (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22(3), 64–73.

Sántha Kálmán (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.

Sipos Lajos (2006). Iskolaszervezet, irodalomfoglalom, irodalomtanítás Magyarországon. In Sipos Lajos (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 16–29.

Szentesi Zsolt (2008). *A műértelmezés alapfogalmai*. Liceum Kiadó.

Absztrakt

A tanulmányt két részre bontottuk. Az első (elméleti) részben összefoglaljuk az oktatási átalakulás mögött meghúzódó igényeket (globalizáció, társadalmi igények és elvárások), és azt, hogy az átalakulást hogyan befolyásolhatja az iskolarendszer, a hagyomány és a pedagógusnézetrendszer. Felsorolunk néhány irodalomtanítási modellt és megközelítést, amelyek az irodalomtanítás paradigmáiként is értelmezhetők. A második (empirikus) részben fogalomtérképeket elemzünk, a térképek elemzése után következtetéseket vonhatunk le a preferált tanítási módszerekről, valamint a tanárok irodalomtanítási céljairól, az oktatás során betöltött lehetséges (tanári és tanulói) szerepekről. A fogalmi térképeket Bókay Antal modelljeibe és Alan C. Purves megközelítéseibe integráltuk. Hosszútávú célunk a tanulók olvasási szokásainak, olvasással kapcsolatos attitűdjeinek, az irodalom tantárgy és a pedagógusnézetrendszer közötti összefüggéseknek a vizsgálata. Kutatási eszközeink közé tartozik a tanulói kérdőív, egy félig strukturált tanári interjú és egy strukturálatlan fogalomtérkép. Ebben a tanulmányban tíz irodalomtanári fogalomtérképét elemezzük, a térképek elemzéséhez Maxquda szoftvert használtunk.

Kulcsszavak: irodalomtanítás, modell, pedagógusnézet, fogalomtérkép