

**Kispál Dániel**

---

## **Magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata Nógrád és Heves megyében**

Kutatásunkban félig strukturált interjút készítettünk olyan középiskolai magyartanárokkal, akik Nógrád és Heves megyében tanítanak (N = 12). A legfőbb célunk az volt, hogy képet kapjunk a tanulás szervezésre, a műértelmezésre, a kortárs irodalomra és a tanyanyag-elrendezésre vonatkozó pedagógiai nézetekről, a pályaválasztási motivációkról, a pályakezdes nehézségeiről, illetve a korábbi magyartanároknak a nézetek formálódására hatást gyakorló szerepéről. Vizsgálatunk egy kiterjedtebb empirikus kutatás része volt, az interjúk előtt fogalomtérképeket készítettünk a vizsgálati csoportba bevont pedagógusokkal. A kvalitatív adatok kiértékelése által kapott eredményeket felhasználva pedig kérdőívet szerkesztettünk, amelyet az egész ország területéről töltöttek ki magyartanárok (N = 254).

### **Kérdések az irodalomtanítás körül**

A rendszerváltást követő években hazánk irodalomtanítását illetően több dilemmával is szembesülhettünk. Az első központi probléma nem pusztán az irodalompedagógia, hanem sokkal inkább a humán tudományok egész körét érintette. Ugyanis sokan kezdték el keresni a választ arra a kérdésre, hogy a természettudományok által uralt, egyre inkább technikalizált világban hogyan pozicionálhatók a humán tantárgyak (Bacsó, 1997) – elsősorban a magyar irodalom és a történelem (vö. Sipos, 2002) –, illetve mi lehet a legfontosabb szerepük és tanításuk célja a majdani 21. századi osztályterekben. Az irodalompedagógia kapcsán Bókay (1997) egyfajta metanarratívaként értelmezett kultúra térhódításáról írt. Ennek a lényege az volt, hogy a tanulók egyre kevesebbet találkoznak direkt módon a kanonikus szépirodalmi szövegekkel, legtöbbször azokat már csupán egy másodlagos médiumon, vagyis a tanár közvetítésén keresztül ismerik meg, ami hosszabb távon nem pusztán ezen kanonikus szövegek státuszát, de magát az olvasás hagyományos pozícióját is veszélyezteti.

Ehhez szorosan kapcsolódott a második probléma, ugyanis az olvasásszociológiai vizsgálatok már a 20. század derekától kezdődően azt mutatták, hogy a magyar társadalom a rendszerváltást megelőző évekhez képest az 1990-es években egyre kevesebbet olvasott. Későbbi kutatások persze részletesen foglalkoznak az internet térhódítása

által generált olvasási szokások megváltozásával, az olvasási folyamatban előnyben részesített szövegtípusokkal, a *social media* felületein történő olvasás jellegzetességeivel, az interneten való olvasás hipertextuális jellegével stb. (vö. Kamarás, 1996; Bujdosóné, 2012; Gombos, Hevérné és Kiss, 2015; Gombos, Tóth és Péterfi, 2019; Herédi, 2021)

A harmadik problémát azoknak az attitűdvizsgálatoknak az eredményei generálták (vö. Ballér, 1973; Báthory, 1989; Csapó, 2000), amelyek rávilágítottak a magyar irodalom tantárgy kedveltségi szintjének és hasznosságának csökkenésére a tanulók körében. A Csapó-féle (2000) vizsgálat eredményeit különösen komoly traumaként élte meg az akkori magyartanítással foglalkozó szakmai közösség.

Ezek a problémák együttesen azt eredményezték, hogy a kétezres évek elejére már tisztán megfogalmazódott az igény a hazai irodalomtanítás paradigmaváltására. Számos tudományos munka született ekkoriban és az azóta eltelt időszakban is, amelyek a változás négy lényegi területét jelölték ki: tanulásszervezés, műértelmezés, tananyag-elrendezés és kortárs irodalom (vö. Kispál, 2022). Ugyanakkor az irodalompedagógia területén ez idáig kevés munka keletkezett, amelyek empirikus módon vizsgálnák azt, hogy a gyakorló pedagógusok körében a pedagógusnézeteket illetően hogyan, milyen mértékben vannak jelen a fentebb említett fókuszpontok, egyáltalán hogyan vélekednek a pedagógusok ezekről a kérdéskörökről, miként látják az irodalomtanítás jövőjét.

## A kutatás felépítése

Kutatásunknak négy alapvető fázisát különíthetjük el. Az első fázisban a Nemzeti alaptantervet elemeztük, a második és a harmadik szakaszban történt a fogalomtérképek készítése és az interjúk felvétele, a negyedikben pedig a kérdőíves vizsgálat, amelynek kidolgozása már jelentős mértékben épült az addig összegyűlt adatokra.

Kutatásunk módszertani szempontból tehát kevert kutatás (Mixed Methods) volt, amelyben a módszertani trianguláció bizonyos alapelvei is megjelentek (Sántha, 2009).

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

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

biztosította. A belső megbízhatóságot pedig az intrakódolás folyamata erősítette, tehát a megbízhatóság érdekében bizonyos idő elteltével újrakódoltuk a szöveget.

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

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

Tanulmányomban a továbbiakban az interjúk eredményeivel kívánok részletesen foglalkozni. Az interjú vizsgálat ( $\kappa_m = 0,96$ ) mintáját Nógrád (Balassagyarmat, Salgótarján és Szécsény) és Heves (Eger, Gyöngyös és Hatvan) megyében középiskolában tanító magyartanárok adták ( $N = 12$ ).

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

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

1–10 éve van a pályán: 3 pedagógus

11–20 éve van a pályán: 2 pedagógus

21–30 éve van a pályán: 4 pedagógus

több mint 30 éve van a pályán: 3 pedagógus

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

## Az interjúk elemzése

### ***Pályaválasztási motivációk, tapasztalatok a felsőoktatásban és a pályakezdés nehézségei***

A pályaválasztási motivációk az elhangzott válaszok kapcsán több szempont szerint is csoportosíthatók. Az első ilyen szempontpáros egy olyan oppozíció, amely kapcsán szembeállítható egymással azon szándék, miszerint valaki már egészen kicsi korától tanár szeretett volna lenni, és – mondhatni – erre a közoktatásban eltöltött évek alatt tudatosan készült, a másik pedig persze az, hogy valakiben nem volt meg ez a szándék, de az élete folyamán történt események ebbe az irányba sodorták.

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

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

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

Az a tényező pedig, ami a legtöbb (10) interjúalanyánál megjelenik – miközben a kérdésben egyáltalán nem volt erre utalás –, nem más, mint az általános iskolai vagy középiskolai magyartanárok személye. Sokan imádatokkal és szeretettel beszéltek a volt magyartanáraikról, és ez a fajta odafordulás a pontos jellemzésükben is jelen

volt, többek egyfajta példaképként írták le őket. Még azok is ki tudtak emelni pozitív jellemzőket, akik előtte arra utaltak, hogy nem volt szerencsájük a magyartanárokkal, mert szinte minden évben cserélődtek, de ebben az esetben is volt egy-két olyan tanár, aki valami által mélyebben meg tudta ragadni a figyelmüket, kivívta az elismerésüket. Még az is, aki szerint a magyartanárra nem volt a példaképe, legalább a szaktudását kiemeli, amit a mai napig elismer. Így azt mondhatjuk, színtiszta negatív vélekedés a volt magyartanárokkal kapcsolatban nincsen, még ha nincs is meg valakinél ez a fajta fentebb megjelölt rajongás – amit a legtöbb válaszadó egyébként megemlít –, akkor is említenek legalább egy pozitívumot.

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

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

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

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

Nem kaptak igazán jól használható módszertani oktatást, aminek a mindennapi tanítás folyamán tudták volna alkalmazni valamilyen hasznos elemét. Komoly nehézségként

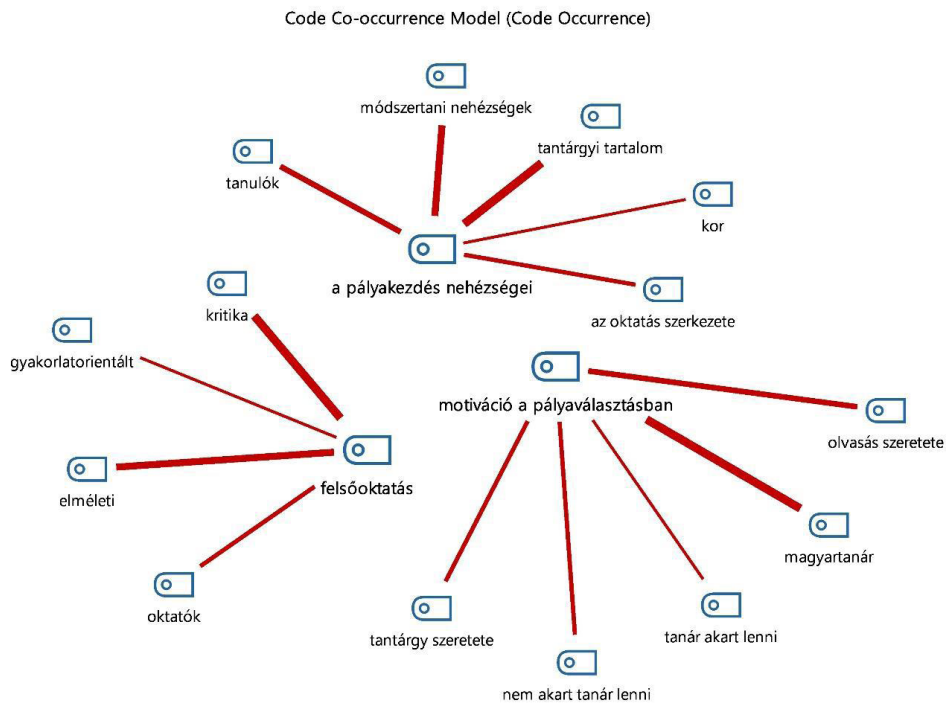
élték meg azt, hogy mindenkinek magának kellett kialakítania egy működőképes rendszert, amely felépítésében egyébként – többen is említették – mintaként sokkal inkább a saját, tanulókorukból származó tapasztalataik játszottak fontos szerepet. Tehát lényegében nem érezték azt, hogy módszertani szempontból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

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

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

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

Az interjúk ezen szakaszának kódrendszerét, kódok és alkódok kapcsolatának erősségét az 1. ábra szemlélteti. A vonalvastagságok jelölik az összefüggések erősségi szintjét.



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

## Tanulásszervezés és módszerek, műértelmezés

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

A kooperatív tanulásszervezés mindkét említése negatív felhangú, egyrészt a jelenlegi oktatási struktúrában lehetetlen az alkalmazása, hiszen a 45 perces órák időben nem elegendők arra, hogy az egyes csoportok kellő mélységgel meg tudják oldani a kiadott feladatokat, illetve nincsen idő a megfelelő ellenőrzésre sem, minimum duplaóra volna ehhez szükség. A másik interjúalany pedig csalódottságát fejezte ki a módszer alkalmazása kapcsán, mondván, hogy az nem vált be, nem hozta meg a hozzá fűzött reményeket. Ezzel szemben a projektmunka mindhárom említésben pozitívként szerepel, kiemelik, hogy a tanulók nagyon szeretnek ebben a formában dolgozni, ezért



fokozatosan épül be a mindennapi tanításba is. Illetve van olyan kolléga, aki az online oktatás alatt ismerkedett meg a tanulásszervezési formával mélyrehatóbban, azóta pedig rendszeresen próbálja használni, mert értékeli annak eredményességét.

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

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

A tanárok lényegesnek tartják azt is, hogy az órákon olyan kreatív feladatok jelenjenek meg, amelyek által a tanulók kibillenhetnek a hagyományos, passzív diákszerepből, megmutathatják kreativitásukat, ezáltal pedig a tanórák sokkal inkább élményszerűvé válnak. Kiemelték a kreatív írásos feladatokat, a vizualitást előtérbe helyező feladatokat (pl. képregényrajzolás), a plakátkészítést vagy fogalomtérkép készítését, irodalmi műből kisfilm forgatását.

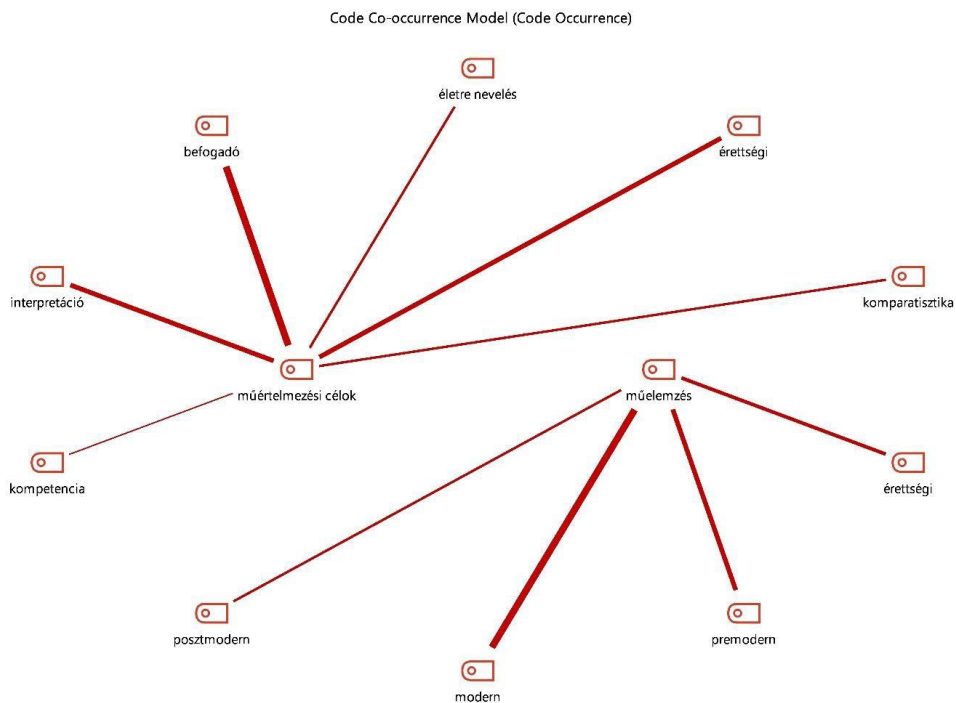
Heten a csoportmunkát is említették, volt olyan, akinek a véleménye szerint azért lehet működőképes a csoportmunka, illetve az lehet a legnagyobb erőssége, hogy azok a tanulók, akiknek sikerül megérteniük egy adott motívumot, sokkal jobban el tudják



azt magyarázni a társaiknak, mintha ezt a pedagógus tenné meg, tehát a közvetlenebb, azonos síkon mozgó kommunikáció hatékonyabb lehet. Ezenfelül persze megjelent a páros és az egyéni munka is, valamint a tanári magyarázat. Kettő is hangsúlyozták, hogy az irányított tanári kérdéseket főleg a műértelmezés szempontjából tartják lényegesnek.

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

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



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

Már az is árulkodó, hogy nagyon sok magyartanár jelentésrétegekben gondolkodik a szövegelemzés révén, hiszen erőteljes mértékben strukturalista álláspontnak és jelenségnek tekinthető, ha a szöveget különböző értelmezendő rétegek halmazaként képzeljük el, miközben ezen különböző rétegek összeadódásából pedig kiolvasható az adott műalkotás egy univerzálisabb szemantikai egysége. Ez a típusú beállítódás mindenféleképpen a modern paradigma felé mutat, hiszen ehhez köthetők olyan irodalomtudományi iskolák, mint az új kritika vagy – legfőképpen – a strukturalizmus. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az érettségire való felkészítés, az érettségi intézményrendszere is elvár egy ilyesféle jellegű odafordulást a tanárok részéről, tehát ez jelentős mértékben határozhatja meg a műértelmezésre vonatkozó nézeteiket.

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

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

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

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

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

## Tananyag-elrendezés és kortárs irodalom

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

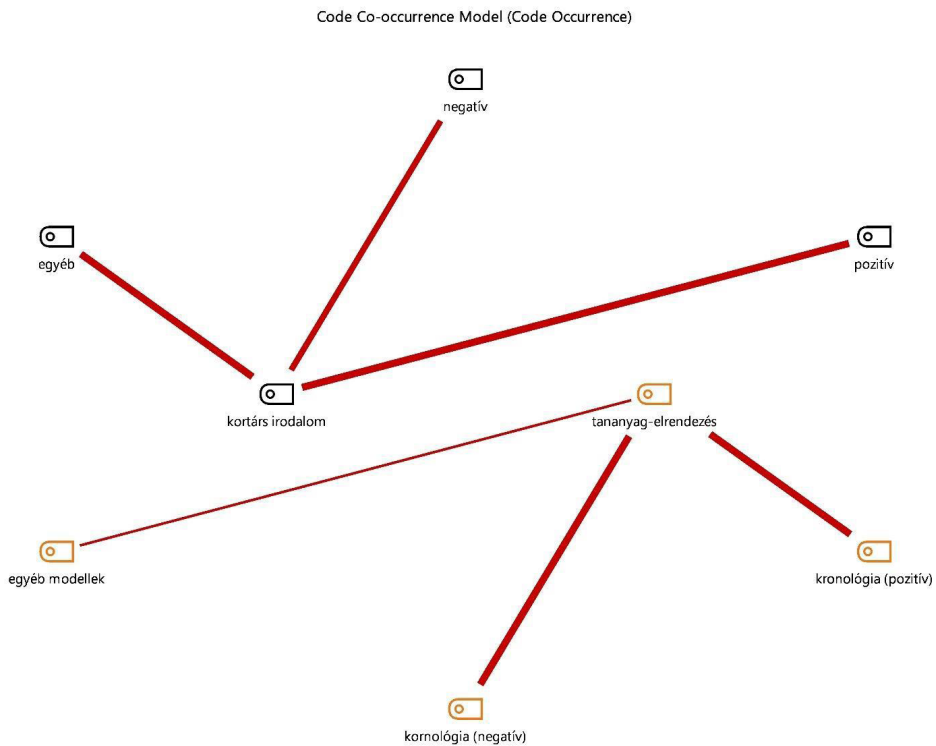
A pozitív vélemények több irányba mutattak, kiemelték, hogy logikus az irodalomtörténeti korszakok egymásra épüléséből kiindulni. Lehetséges, hogyha az egyik korszak kimaradna, a tanulók nem értenék meg a következőt. Tehát úgy gondolják, ez az elrendezés legalább ad valamiféle rendszert, volt, akit a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

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

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

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

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



3. ábra: A kortárs irodalom és a tananyag-elrendezés összefüggése az alkódokkal

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

## A volt magyartanárok hatása és a digitális oktatás tapasztalatai

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

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

A személyiség mellett persze megjelennek konkrét módszerek és technikák is, amelyek a legtöbbször a műértelmezésre vonatkoznak, mint a címjólás vagy egy-egy téma köré csoportosuló asszociációk gyűjtése, illetve többen is említik magát az interpretációs folyamatot, ahol jól irányzott kérdésekkel próbálják vezetni az értelmezést vagy akár provokálni a tanulókat annak érdekében, hogy aktivizálják őket.

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

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

szerette meg igazán az irodalmat, és olyan pedagógus is, aki azt a visszajelzést kapta a tanítványaitól, hogy online keretek között jobban élvezik az óráit.

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

## Irodalomjegyzék

- Bacsó Béla (1997): A humán tudományok válsága: szempontok a problémához. In: Péter Ágnes, Sarbu Aladár és Szalay Krisztina (szerk.): *Éhe a szónak – Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen*, Eötvös József Kiadó, Budapest. 204–209.
- Ballér Endre (1973): Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*. 1973/7–8., 644–658.
- Báthory Zoltán (1989): Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*. 1989/12., 1162–1173.
- Bókay Antal (1997): Posztmodern alternatíva a kultúra és az irodalom olvasásában. Humán műveltség, nyelv, posztmodern. In: Péter Ágnes, Sarbu Aladár és Szalay Krisztina (szerk.): *Éhe a szónak – Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen*, Eötvös József Kiadó, Budapest. 188–203.
- Bujdosóné Dani Erzsébet (2012): Neumann kontra Gutenberg-galaxis? Különös tekintettel a generációs olvasási szokásokra. *Könyv és Nevelés*. 2012/4., 48–59.
- Creswell, J. és Plano, C. (2011): *Mixed Methods Research*. Sage, Thousand Oaks.
- Creswell, J. (2012): *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education, New Jersey.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*. 2000/3., 343–366.
- Gombos Péter, Hevérné Kanyó Andrea és Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje. 10-18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*. 2015/1-2., 52–66.
- Gombos Péter, Tóth Máté és Péterfi Rita (2019): Hogyan és mit olvas a digitális generáció – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. *Könyv és Nevelés*. 2019/3-4., 12–50.
- Herédi Rebeka (2021): Az irodalomórai élményszerzés szükségessége és a célokra gyakorolt hatásrendszere. In: Körömi Gabriella, Kusper Judit és Verók Attila (szerk.): *Dulce et utile – Tanulmányok Pintér Márta Zsuzsanna 60. születésnapjára*, Líceum Kiadó, Eger. 83–92. <https://doi.org/10.46403/Dulceetutile.2021.83>

Kamarás István (2005): Olvasásügy. Iskolakultúra, Pécs.

Kispál Dániel (2022): Középiskolai magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata. Doktori disszertáció.

Sántha Kálmán (2009): Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Sántha Kálmán (2015): Trianguláció a pedagógiai kutatásban. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Sipos Lajos (2002): Új törekvések a humán tárgyak tanításában. Iskolakultúra. 2002/2., 80–86.