

Kispál Dániel

Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivista elemek a pedagógusnézetekben

Bevezetés

Mikor – bizonyos időszakokban szinte napi szinten – szembesülünk az oktatásügy aktuális kérdéseivel, problémáival vagy éppen annak fejlesztésére megfogalmazott javaslatokkal, az irodalomtanítás fogalma számtalanszor felmerül, s gyakran válik hivatkozások kedvelt alapjává. Ezen folyamat egyik jelentős tényezője minden bizonnyal az, hogy az irodalomtanítás fogalma mentén a politikai közösségek tudnak olyan kulcskérdéseket találni, amelyeket integrálhatnak narratíváikba.

Ha össze kellene gyűjtenünk azokat a fogalmakat, amelyekről napjainkban az irodalomoktatás kapcsán a leggyakrabban hallhatunk/olvashatunk, minden bizonnyal kiemelhetnénk közülük az irodalomtörténet tanításának túlsúlyát, a kortárs irodalom hiányát, a kronologikus oktatás kizárólagosságát, illetve a frontális tanulásszervezési mód dominanciájának kategóriáit, s olyan további fogalmakkal is szembesülhetnénk ezekhez a kérdéskörökhöz tapadva, mint az olvasóvá nevelés, a kompetenciafejlesztés, a társadalmi hasznosság.

Dolgozatomban azt próbálom meg feltárni, miért tekinthetünk az irodalomtörténet tanítására irodalomoktatásunk egyik sarokkövéként, illetve milyen történelmi fordulópontok játszottak szerepet abban, hogy a magyar irodalomoktatás bő negyed évszázaddal a rendszerváltás után is alapvetően egyfajta történelmi beállítódás mentén szerveződik.

A történetiség előtérbe kerülése

Ahhoz, hogy megértsük a magyar irodalom tanításának helyzetét a közoktatásban, együtt kell azt vizsgálnunk annak felsőoktatásbéli helyzetével. A 19. század második feléig a nyelv- és irodalomoktatásban kialakult retorikus szemléletet – amely magában foglalta

a grammatikához kapcsolódó verstant és poétikát – felváltotta a történeti szemlélet, a történeti anyag oktatásának elsődlegessége. Elengedhetetlen szerepe volt ebben a váltásban *Toldy Ferenc* személyének, hiszen amikor a magyar tanszék vezetője lett, elkülönítette egymástól a magyar nyelv és az irodalom tárgyalását, s székfoglaló beszédében kijelentette, hogy ő a magyar nyelv és irodalom történetét akarja tanítani (*Margócsy*, 1997).

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

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

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

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

Az irodalmat történetileg, történeti dokumentumként képzelték el és fogták fel, ilyen szellemben használták az irodalmi szövegeket az egész (nem irodalmi) magyar történelem dokumentumaként és illusztrációjaként, s az irodalmi tananyagot tematikusan állították össze. A fő motívum, amely szervezte a tananyagot, az volt, hogy miről, mely történelmi korszakról szól tulajdonképpen az irodalmi mű (amely más korszakban született). A történeti téma garantálta az adott mű történetiségét. Így az irodalom itt öltötte magára elsőként a szolgálóleány ruháját, funkciója pusztán illusztratív volt, a történelem jobb és pontosabb megismerésére szolgált (*Margócsy, 1997*).

A pozitivista gondolkodás megerősödése

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

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

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

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

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

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

Irodalomtanítás mint ideológiák kiszolgálója

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

Trianon és az 1920-as években megjelenő nacionalista mozgalmak szemléletei egyre inkább beágyazódtak az oktatási rendszerbe. Ennek következménye az lett, hogy az 1927-es törvény kimondta, a nemzeti történetiség közvetítésének jegyében az irodalmi-esztétikai nézetet fel kell függeszteni. Így az irodalom egyik legfőbb feladata

a politikai-erkölcsi példaadás sulykolása lett, melynek következtében például az író-sorsok, írói szerepvállalások elsőbbséget élveztek a művekkel szemben (Balogh, 2017).

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

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

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

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

Elmaradt szerepváltás, irodalomtanítás a rendszerváltást követően¹

A rendszerváltás után kezdetét vette egy folyamat, melynek végcélja az irodalomtanítás tartalmi és formai kereteinek átgondolása mellett a tantárgy belső filozófiájának ártértekélése, újrafogalmazása lett volna. Ennek két alapvető irányát valószínűsítették azok a tanulmányok és konferencia-előadások, amelyek igen nagy mennyiségben születtek és komoly lelkesedéssel kerültek kimondásra az 1990-es években, illetve a 2000-es évek

¹ Lásd bővebben: Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae Sectio Litterarum*, Líceum Kiadó, Eger. 21–30.

elején. Az irodalomoktatás egyik lehetséges perspektívája tulajdonképpen a múltbéli gyakorlat átörökítődése volt az ún. cambridge-i iskola mentén, amely az irodalomról való közoktatásbeli diskurzus fő tartományaiként a klasszikus kultúra közvetítését, a kánonkövetést/kánonátadást, a történeti tudás átadását jelölte ki, s amely a fejlett, iparosodott országokban nagyjából az 1960-as évekig tartotta magát (*Gordon Györi*, 2006).

A másik perspektíva – amely mellett jóval inkább hitet tettek a '90-es évek változást szorgalmazó reformerei – a londoni iskola néven elhíresült modell, amely teljesen más irányból közelítette meg az irodalomtanítás kérdéskörét. Annak nem kultúrateremtő, kultúraformáló funkciójában látta elsődleges feladatát, lényegét, hanem sokkal inkább egyfajta hasznossági szempont mentén lehetett a tárgyhoz kapcsolni. Ebben az elképzelésben az irodalom és a nyelvtan oktatása korántsem különült el élesen egymástól, sőt egymást kiegészítve, segítve jelentek meg. Az irodalomtanítás ebben a formában inkább a szövegértés, kommunikációs képességek fejlesztése, szociális hátrányok leküzdése stb. kategóriák függvényében vált érdekessé, s olyan fogalmak mentén kellett újragondolni, mint például a társadalmi hasznosság.

Akadtak olyanok is, akik reménykedtek abban, hogy a cambridge-i és a londoni modell valamiféle szintézise lehetne a megoldás Magyarországon a felmerülő kérdésekre. Gondolok itt elsősorban az *Arató László* és *Pála Károly* által kidolgozott modellre, amelyben egy hermeneutikai alapvetésű, de a strukturalizmust, a recepcióesztétikát és a szemiotikát is szem előtt tartó formai keretet szabtak meg lehetséges irányelvként (*Arató*, 2006a), megpróbálva felszámolni olyan megkövült rendszereket az irodalomoktatáson belül, mint a kronologikus oktatási paradigma vagy éppen az irodalomtörténetet középpontba helyező tanítás (*Arató*, 2006b). Noha *Arató László* már ekkor előrevetítette pesszimista hipotéziseit, miszerint kiéleződni látszik a küzdelem a két modell között, s a köztes megoldások lehetősége homályba vész (*Arató*, 1997).

Bár szakmai oldalról az akarat megvolt egy távolról sem mérsékeltnek ható, alapvető struktúrákat érintő változás elindítására, a meglévő feszültséget növelte, hogy oktatáspolitikai szinten nem történt olyan kezdeményezés, amely az addig felvetett kérdésekre reflektálván próbálta volna legalább egy rendszerváltás utáni kontextusba pozicionálni a tantárgyat. Tovább erősödtek a kritikus hangok, mikor is 2000-ben a *Magyar Pedagógiában* megjelentek a *Csapó Benő* által országos reprezentatív mintán végzett – sokak által a mai napig rendszeresen hivatkozott – attitűdvizsgálat eredményei (*Csapó*, 2000), amelyek a magyar irodalom tantárgyat sok szempontból a középmezőnybe sorolták. Intő példa volt ez arra, hogy a közbeavatkozást nem volna szabad tovább halogatni. Ezen negatív irányú változások a tantárgy kedveltségét illetően bő huszonöt év alatt következtek be, ugyanis *Ballér Endre* 1973-as vizsgálatában az irodalom a kedveltség tekintetében az élmezőnyben kapott helyet, sőt az első pozíciót foglalta el (*Ballér*, 1973).

A gyakorló pedagógusként tevékenykedő szakmai gárda mellett irodalomtudományi oldalról is érkeztek tudományos vélemények, amelyek tovább tágitották, tovább

specifikálták a kérdéseket, s amelyek irodalomtudományi aspektusból próbálták kontextusba helyezni a megfogalmazott problémákat. Ezen megközelítések fókusza egyfajta teoretikus keret megteremtése volt, illetőleg sokan alkalmaztak olyan fogalmakat (megkésetttség, lemaradás), amelyek az idők folyamán megtapadtak ebben a gondolatkörben.

Az irodalomoktatás kapcsán felvetődött kérdések és felmerült problémák nem pusztán magányosan, önmagukban álltak ebben az időszakban, hiszen mindezen megállapítások egy tágabb összefüggérendszerben is értelmezhetők voltak. Az 1989-es rendszerváltással véget ért egy igencsak hosszúra nyúlt időszak hazánk történelmében, mely esemény hatására egy kevésbé szabályozott és a korábbihoz képest ellenőrizetlen kulturális piac jött létre, ami a hagyományos értékek és erkölcsi megfontolások helyébe a tempót és a hatékonyságot állította, s amelynek alapvető jelszava – s ez tárgyunk helyzetét tekintve kiemelkedő fontossággal bír – a profit lett (*Frank*, 1997). Lényegi és nagy jelentőségű kérdés volt az, hogy egy technikalizálódott, erőteljesen természettudományos beállítódású világban a humán tudományok, s ezen belül is az irodalomoktatás, milyen szerepet képesek betölteni, milyen „haszonnal” képesek szolgálni a társadalom számára. Ha a Magyarországon használatos hagyományos és modern irodalomtanítási modell keverékéből indulunk ki, amely egy teljesen avított kultúrafogalomból táplálkozik, miszerint az a művelt, aki rengeteg empirikus tény tud, s amelyhez szorosan kapcsolódva olyan köznevelést szabályozó dokumentumok kerülnek ki, amelyek pontatlan irodalmi fogalmakkal dolgoznak az adatmaximalizmus szellemében (*Sipos*, 2002), a válaszuk egyszerűen annyi lehetne: ebben a formájában az irodalomoktatás értelmetlen. A humán tudományoknak, s így az irodalomtanításnak is azt a szerepet kellene felvállalnia, hogy képessé tegye a jövő generációit az orientálódásra és a tájékozódásra az egyre inkább részekre szabdalt világban. „A humán tudományok feladata, hogy ellenerőt képezzenek, hogy erőssé tegyék az embert a hermeneutikai kérdezés művészetében, hogy az illúziókeltő perspektivizmus [...] megkérdőjeleződjék.” (*Bacsó*, 1997, 206. o.)

Pedagógusnézetek

Az oktatási rendszerben megjelenő irodalomtanítás pozitivista elemeinek áthagyományozódásában az egyik legjelentékenyebb szerepük a pedagógusoknak van, akik az irodalompedagógiára vonatkozó nézeteikkel közvetlenül befolyásolják a tanulókat, ezáltal pedig kijelölik formálódó irodalomértésük, irodalomról való gondolkodásuk meghatározó irányvonalait. Éppen ezért kimondottan fontos annak feltérképezése, vizsgálata, hogy napjaink közoktatásban tevékenykedő magyartanárainak felfogásában milyen szempontból és milyen mértékben játszanak szerepet pozitivista elemek. Fejlesztési feladataink és az irodalomoktatás modernizációs törekvései ugyanis csupán abban az esetben artikulálódhatnak és lehetnek sikeresek, ha – többek között – ezen

problémakört is megkíséreljük minél inkább felfejteni. Természetesen a nevelési-oktatási folyamat bonyolult struktúrái, illetve az intézményesült oktatási rendszer perspektívája számos olyan elemet tartalmaz, amely egymással összekapcsolódva befolyásolja az oktatást, ezáltal pedig az irodalomtanítást is, így a fejlesztéshez meg kell próbálni minden egyes részrendszer feltárását, ugyanakkor a fenti tárgyterület mindenképpen a vizsgálat egyik leglényegesebb motívuma.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen több elméleti és empirikus kutatás is folyik az irodalompedagógia területén. Ezek egyik területe a középiskolai magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata, amely kutatás az adatokat elemezve egyik fő céljaként tűzte ki annak megválaszolását, hogy a magyartanárok a szerző-műalkotás-befogadó tekintetében milyen nézeteket vallanak a műértelmezésre, illetve az általánosságban vett irodalomtanításra vonatkozóan, ezekre milyen irodalomtudományos iskolák vannak hatással, illetve a premodern, modern, posztmodern irodalomtanítási paradigmák közül melyik jelenik meg dominánsan az irodalomtanításban.

Kutatásunk kvalitatív szakaszaként fogalomtérképeket és interjúkat készítettünk tizenkét középiskolai pedagógussal, akik Heves és Nógrád megyében tanítanak. Fontos volt a kutatás végrehajtásának sorrendisége, a fogalomtérképet azért tettük a félig strukturált interjú elé, hogy az interjúban megjelenő témák előre ne befolyásolják a pedagógusokat, így még azok előtt felszínre jöhessenek olyan implicit tudattartalmaik (vö. *Serenko és Turel*, 2019), amelyek nem a kérdező fél által befolyásoltak (vö. *Szivák*, 2003). A fogalomtérképek és az interjúk által szolgáltatott adatok eredményeit felhasználtuk egy kérdőív kidolgozásához, amelyet a középiskolai magyartanárok minél szélesebb köréhez próbáltunk eljuttatni. Az alábbiakban azt kívánom röviden összefoglalni, hogy a fogalomtérképek alapján melyek azok a legfontosabb motívumok, amelyek a pozitivista hatás nyomán máig őrződnek a magyartanárok nézetrendszerében.

Elmondhatjuk, hogy a pedagógusok alapvetően két oldalról közelítették meg az irodalomtanítás kérdéskörét, amelynek egyik része saját belső tanári identitásuk felől formálódik, másik része pedig az intézményesült oldalról körvonalazódik, ahol a leglényegesebb motívumok a kimeneti követelményeknek való megfelelés, az érettségi, az időhiány, a tananyag méretének a kérdésköre, illetve a tananyagot és az oktatási rendszer filozófiáját meghatározó dokumentumok összessége. Két helyen jelennek meg ezen motívumok túlsúlyban, fölérendelődve így a tanári identitás felől érkező motívumoknak. Ezekben az esetekben azt láthatjuk, hogy a tanári személyiség az ilyen praktikumorientált fogalmak mentén szerveződik, és az irodalom tantárgy belső lényegiségét is a követelményrendszer felől kívánja meghatározni.

A másik oldalról szemlélve négy nagy kategóriát tudunk létrehozni, amelyekhez kapcsolódva minden fogalomtérképen szerepeltek olyan motívumok, amelyek relevánsak a tanulmány szempontjából. Ez a négy kategória a – pozitívizmus kapcsán kiemelkedően fontos – szerző, az interpretáció, a tanár és a diák motívumai.

A szerző négy fogalomtérképen jelent meg közvetlen vagy közvetett formában. A fogalmak közül kiemelhetjük a szerzői életutat, amelynek legalább minimumszinten való ismerete fontos a tanuló számára ahhoz, hogy boldoguljon az irodalommal a későbbiekben. Egy helyen olvashatunk a szerzői intenció közvetítői szerepéről is, miszerint az interpretáció folyamatában kiemelt pozíciója van annak, hogy a szerző mit szeretett volna alkotásán keresztül közvetíteni, hiszen a művészi szép rajta átszűrve képes eljutni a befogadóhoz, ilyen értelemben pedig mindenképpen a szerző generálja a megértés lényegességét a szöveg és a befogadó fölé helyezkedve. Olvashatunk arról is, miszerint az alkotóról való érdekes történetek, anekdoták tanórai megjelenése megkönnyítheti a szerzői életpálya rögzülését a diákoknál. Mindemellett a szerzők példaképek is lehetnek a fiatalok számára, életútjuk valamiféle morális alapot jelenthet a befogadónak, amely identitásfejlesztő hatással bír. A megjelenő motívumok kapcsán ugyanakkor látnunk kell, a szerzőiség a legtöbb helyen nem vagy csupán alig befolyásolja az irodalomórán végbemenő folyamatokat, a fogalomtérképek motívumrendszerének csak töredékét teszi ki.

Meglehetősen kettős képet mutat az interpretáció kérdésköre, amely túlnyomóan a szövegközpontú funkcionális műértelmezés irányába mozdul el (vö. *Szentesi*, 2013), kiegészülve a szövegeredet kontextusával. Ha a műértelmezésről olvasunk a fogalomtérképeken, azzal kapcsolatban legtöbbször a szövegközpontúság motívumai vannak jelen, amely annyit jelent, miszerint a megértési folyamat legfőbb tényezője maga az irodalmi alkotás. Az értelmezés a szerzőtől és a létrehozás kontextusától függetlenül a műből indul ki, amely – akár immanens módon is – magában hordozza saját jelentésvilágát, azokat a struktúrákat, amelyek felfejtésével valamiféle egészlegességet sugalló jelentés hozható létre. Ami kimondottan érdekes, hogy a tanuló, vagyis a befogadó szinte teljes mértékben kimarad a motívumrendszerből az interpretáció kapcsán (vö. *Kusper*, 2019), helyette inkább olyan fogalmakkal találkozhatunk, amelyek a szövegtest után másodlagos módon a történeti kontextusban keresik a jelentésséget. Így például a műalkotás történelmi háttere, a korlenyomat vagy maga a művészeti korstílus, amely hatással volt a keletkezésre, és amelynek meghatározott jegyeit az alkotás magán viseli. Összességében tehát azt láthatjuk, hogy egyfajta erőteljes strukturalista hatás érhető tetten a tanárok nézete és a műértelmezés viszonyában, néhány helyen kiegészülve a történeti kontextus fontosságát beemelő elképzelésekkel, amelyek részlegesen inkább egyfajta pozitívista irányba mutatnak az interpretációban, ugyanakkor a tanulók kapcsán – az interpretációtól függetlenül – számos olyan fogalommal találkozhatunk, amelyek a hagyományosan elgondolt diákképet egy modernebb, hermeneutikai kontextusba helyezik.

Olvashatunk egyrészt azokról a hagyományos elvárásokról, amelyek az irodalomtanítás folyamatának morális, nevelői jellegét hangsúlyozzák, és olyan kategóriák mentén képződnek meg, mint például az irodalmi műveken keresztül való erkölcsi szabályértés, fegyvelmezett, morális gondolkodás kialakulása vagy éppen a hazaszeretet kérdésköre és

a nemzeti kultúra továbbörökítése. Ugyanakkor a legtöbb esetben olyan motívumokkal találkozhatunk, mint a praktikus kompetenciák fejlesztése, amelyek segíthetik az életben és a munka világában való gyakorlati boldogulást. Ezen felül fontos az irodalmi példák által indukált identitásformálódás, személyiségfejlődés, az empátia kialakulása és egy pragmatikumorientált, munkaerőpiaci tudás kialakítása a diákokban.

Ugyancsak erőteljes kettősség figyelhető meg a pedagógusok tanárképről alkotott felfogását illetően, hiszen jelen van az a klasszikus tanári szerepértelmezés, amely a pedagógust a tudás birtokosaként és médiumaként értelmezi, aki az irodalom és a társzművészetek által hordozott kultúrát közvetíti a gyerekek felé (leadja/megtanítja a tananyagot, vagy átadja a tudást, az ismereteket), aki valamilyen mértékben az egyetemes és a nemzeti kultúra birtokosa, átörökítője. Ilyen értelemben pedig a tanulói identitás egyik elsődleges formálójává válik. Kész – feltehetően tankönyvi – interpretációk tanítása révén az értelmezés zártságát, az interpretációs folyamatba való belépés beavatásjellegét domborítja ki a diákok számára.

Másrészről egy modern, demokratikus tanárkép is jelen van. Ez a pedagógus facilitátorként, tutorként funkcionál, lehetséges irányvonalakat villant fel a tanulók előtt, elősegíti fejlődésüket, inspirál és közvetít, az irodalomtanítás folyamatában alkotótársként funkcionál.

Összefoglalás

A magyar irodalomtanítási hagyomány egyik legsajátosabb karaktere a történetiség. Európa nyugati országaitól eltérően ez a történeti hagyomány irodalomoktatásunkban hosszú ideig vezető szerepet töltött be, s még napjainkban is erőteljesen jelen van az osztályterekben.

Három alapvető okot tudunk felsorolni, amelyek jelentős súllyal járultak hozzá ahhoz, hogy a történeti személet napjainkig fennmaradjon. Ez a három ok a következő: a 19. század második felében a történeti beállítódás felerősödése, a pozitivistá irodalomtudományi iskola térhódítása, illetve az ideológiáknak megfelelni kényszerülő oktatás.

A rendszerváltást követő években számos oldalról érte kritika a magyar irodalom tantárgyat és magát az irodalomtanítást. A kritikák központi eleme az volt, hogy a meglévő lehetőség ellenére nem történt meg egy olyan új belső filozófia megfogalmazása, amely versenyképessé tudta volna tenni a tantárgyat. Két markáns vélemény figyelhető meg a kérdésben. Az egyik szerint nem szabad fejetlenül nekirontani egy bő százötven éves hagyománynak, úgy kell megújulnia a tantárgynak, hogy annak alapvető karaktere megmaradjon. A másik vélemény radikális változásokat kíván számos területen, s úgy szervezné újra az irodalomoktatást, hogy az igazodjon a főként 21. századi társadalmi elvárásokhoz.

A fogalomtérképek alapján a pedagógusok nézetei erőteljes strukturalista beállítódást mutatnak, kiegészülve néhány pozitivistá elemmel, ezáltal inkább ebbe az irányba elmozdítva a műértelmezési folyamatot az origó – műközpontúság – felől, ugyanakkor a tanulók kapcsán számos olyan fogalom is megjelenik, amelyek modern irodalompedagógiai felfogásra utalnak.

Felhasznált irodalom

- Arató László (2006): A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 113–123.
- Arató László (1997): Felvonók az elefántcsonttoronyhoz. In: Péter Ágnes (szerk.): *Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 262–267.
- Arató László (2006): Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Budapest: Krónika Nova Kiadó, Budapest. 144–160.
- Bacsó Béla (1997): A humán tudományok válsága: szempontok a problémához. In: Péter Ágnes (szerk.): *Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 204–209.
- Ballér Endre (1973): Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*. **1973**/7-8. sz., 644–657.
- Balogh Gergő (2017): Gondolkodás és beszéd, írás és olvasás kultúrtechnikái a magyar népiskolai oktatásban, 1869–1925. *Irodalomtörténet*. **2017**/2. sz., 252–276.
- Bókay Antal (2006): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 29–42.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*. **2000**/3. sz., 343–366.
- Frank Tibor (1997). A kultúra válsága vagy a válság kultúrája. In: Péter Ágnes (szerk.): *Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 7.
- Gordon Győri János (2006): Nemzetközi tendenciák az irodalomoktatásban. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 100–112.
- Kusper Judit (2019): Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*, Líceum Kiadó, Eger. 31–38.

- Margócsy István (1997): Magyar nyelv és/vagy irodalom?. In: Péter Ágnes (szerk.): *Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégén)*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 71–86.
- Serenko, A. és Turel, O. (2019): A dual-attitude model of system use: The effect of explicit and implicit attitudes. *Information & Management*. **2019/5.** sz., 657–668. <https://doi.org/10.1016/j.im.2018.10.009>
- Sipos Lajos (2006): Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 16–27.
- Sipos Lajos (2003): Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon. In: Sipos Lajos (szerk.): *Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*, Pont Kiadó, Budapest. 5–61.
- Sipos Lajos (2002): Új törekvések a humán tárgyak tanításában. *Iskolakultúra*. **2002/9.** sz., 80–86.
- Szentesi Zsolt (2008): *A műértelmezés alapfogalmai*. Líceum Kiadó, Eger.
- Szentesi Zsolt (2013): *Az ismeretlen otthon*. Kalligram Kiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*. **2003/5.** sz., 88–95.