

Herédi Rebeka

Az irodalomóra mint a tudásátadás és az interpretálás helyszíne a konstruktivizmus szemszögéből

Bevezetés

„Az élő rendszerek, így az ember is mint élő rendszer, operacionálisan zárt rendszerek. Ez annyit tesz, hogy a külső világ hatásai csak interpretációk sorozatán keresztül jutnak el a megismerő tudatába, így a megismerés során képződő világmodell attól függően jön létre, hogy a külvilág ingerei milyen interpretációsoron haladnak át.” (Odorics, 1993, 14. o.). Tanulmányomat egy idézettel kezdem, ami több szempontból is indokolt. Az idézet az 1993-as megjelenésű, *Helikon* által kiadott, *A konstruktivista irodalomtudomány* nevet viselő kötet azonos című nyitótanulmányában szerepel, és kiválóan összefoglalja az irodalomtudomány konstruktivista alapú szemléletét, valamint annak alapelveit. Mivelhogy a jelenlegi tanulmány is az irodalom (és az irodalomóra) perspektívájából fog vizsgálni, az idézett szövegrész megkerülhetetlen tartalmakat összegez a téma szempontjából.

Elsősorban a *világ hatásai* szókapcsolat szűkítésére fogok törekedni. A világ és annak hatásai egy igen tág tér képzetét hívják elő, amelyben két fél kap meghatározó szerepet: az egyik a világ, a másik az egyén, akire a világ hatást gyakorol. A kettő között megismerési viszony áll fenn, azonban jellegükből fakadóan eltérnek egymástól. A világ mint a megismerés tárgya, az ember mint megismerő van jelen. Ez a természetbeli különbség egyszersmind képességbeli különbségeket is magában rejt, hiszen a világ önmaga megismerésére kevésbé képes, éppen ezért kívánja egy *másik* értelmezői jelenlétét, aki a világ megannyi szegmensét képes megismerni.

„A konstruktivizmus szerint az emberi tudás konstrukció eredménye (innen származik természetesen e gondolkodási irányzat neve is), vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos előrejelzésekkel éljen a valóságban található dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban, s amely világ nagyon fontos része a cselekvést irányító kognitív masinériának. Ennek a belső világnak, világmodellnek nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése.” (Nahalka, 1997, 24. o.)

Tanulmányom nem az általánosan vett világról és annak emberre gyakorolt hatásairól kíván szólni, hanem annak egy sokkal szűkebb részéről, az irodalomoktatásról, még specifikusabban az irodalomórákról.

Problémák megfogalmazása

„4600 évvel ezelőtt a kínai birodalomban már volt intézményes oktatás. A kevés kiválasztottat írásra, olvasásra, a birodalom intézményi hálózatának működtetésére készítették fel. A görögök az *Iliász* és a vázarajzok tanúsága szerint fegyverforgatást, a művelt emberhez illő beszédet és zenei ismereteket oktattak. A rómaiak a »hét szabad művészet«-et tanították. A középkorban az áthagyományozódott latin kultúrát a hitre és hittudományra alapozták, retorikával, dialektikával, szövegmagyarázattal és szertartástannal egészítették ki.” (Sipos, 2012, 16. o.)

Az iskola kultúráközvetítő szerepe még az 1970-es években is erőteljesen jelen volt, azonban Amerikában, Nyugat-Európában és Japánban is megjelent az a törekvés, hogy ne a múlt tanítása, az arra vonatkozó ismeretanyag átadása legyen az elsődleges, hanem sokkal inkább az öröm, a szórakozás előhívása és léte domináljon az oktatásban, valamint a kommunikációs képesség fejlesztése (Sipos, 2006). Bár léteznek nézetek, és a Nemzeti alaptantervben is megfogalmazódnak olyan leírások, miszerint figyelembe kell venni a tanulók életkori sajátosságait, a tanulói aktivitást – mely által a tanulási folyamat gördülékenyebben tud megvalósulni –, ennek ellenére a magyarországi oktatási rendszer még mindig erőteljesen követi a cambridge-i iskolafelfogást, amely kiemelten fontosnak tartja a kultúráközvetítést, a kultúrára vonatkozó ismeretek átadását (Sipos, 2006). Ez természetesen az irodalomórára is érvényes, legtöbbször a lexikális tudás pontos visszakövetelésében mutatkozik meg a kultúráközvetítés szándéka, vagy a memoriterek számonkérésében. *Nahalka* (1997) tanulmányában kifejti, hogy ez a követelményrendszer ókori és középkori gyökerekre vezethető vissza, alapvetően deduktív, kreativitást mellőző, az ismeretanyagot preferáló tanulásszemléletként van jelen (Falus, 2003). Ez az ismeretanyag leginkább az általános humán műveltség zálogaként funkcionál.

A „műveltség” kifejezés alatt mindig valamilyen tudásrendszert értünk, ismeretek halmazát, adatokat, azonban fontos az is, hogy az illetőnek legyen elképzelése az adatok relatív jelentőségéről. A műveltség fogalma továbbá az adatok bizonyos elrendezettségét, hierarchiáját és kontextusba való helyezését, egyszóval értelmezését is jelenti (Knausz, 2002).

A fogalom sokszor kap oktatásbeli perspektívát, ugyanis alapvető elképzelés az, hogy az iskola egy olyan intézmény, ahol a tanulók magukba szívják azon ismereteket,

melyek az általános műveltség fogalmkörébe tartoznak. Kérdéses viszont, hogy e feltételezésnek – a társadalom részéről pedig elvárásnak – az oktatási rendszer, szűkebb értelemben pedig az irodalomóra mennyiben tud eleget tenni. Ebben az értelmezésben tehát az általános műveltség azon ismerethalmaz, amely – ahogy maga a kifejezés is kiválóan sugallja – általánosan mindenkire kiterjeszhető, vagyis feltételezzük, hogy mire egy tanuló kikerül a közoktatásból, ezen általános ismeretrendszerrel (és megfelelően fejlett képességrendszerrel) rendelkezik, ennek kézzelfogható bizonyítéka pedig az érettségi letétele. Ezzel kapcsolatban fontosnak tartom továbbá azt megjegyezni, hogy a műveltség gyakran humán jelleget kap, noha a modern társadalom ugyanúgy elvárja, hogy tagjai rendelkezzenek természettudományos területekre vonatkozó ismeretekkel. A természettudományos tájékozottság elvárása tehát jelen van az adott társadalom elváráshorizontjában (B. Németh, 2008), de hangsúlyosabban jelen vannak a humán területeken belüli tudástartalmakra vonatkozó elvárások. A reál műveltség különböző elemei fellelhetők valamennyi kor neveléstörténetében, a természettudományok oktatását évszázadokig, még a 19. század elején is a humán műveltség kiteljesítő eszközeként szemlélték (B. Németh, 2008). A művelt ember tehát az, aki megfelelő olvasottsággal bír, ismeri az adott korra jellemző általános kulturális tudásanyagot.

A leírtak tükrében arra következtethetünk, hogy a műveltség alatt alapvetően lexikális tudást értünk. Az általános műveltség elsajátítása a társadalom szemszögéből nézve az iskola terepére korlátozódik, így a tudásátadás automatikus színterévé változik az irodalomóra, amit tovább erősítenek a külső szabályozó dokumentumok, az érettségi írásbeli részének megváltozott struktúrája (tudásszintfelmérő teszt beékelése irodalomból).¹ A tudáselemek kronologikus keretrendszerbe szerveződnek, amely magától értetődően hangsúlyozza a teljesség igényét, vagyis hogy semmi lényeges ne maradjon ki a ránk hagyományozódott kulturális örökségből, ráhelyezve a nyomást az irodalomtanárra, aki eleget szeretne tenni e kritériumnak és a fentebb ismertetett társadalmi elvárásnak is. A tananyag mennyisége és a lexikális tudás elsődlegessége azonban eleve determinálja a tanulásszervezési módok egysíkúságát, és támogatja a nem eredményes tanulási stratégiák alkalmazását. A konstruktivizmus definiálása szerint azonban „a tanulás nem más, mint állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése. Amikor tanulunk, akkor az elsajátítandó információt értelmezni próbáljuk. Ez az értelmezési folyamat a korábban már

¹ A *Magyar Közlöny* alapvető változtatásokat fogalmaz meg a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgájával kapcsolatban. Ez magában foglalja többek között az érvelés, az összehasonlító szövegalkotás eltűnését, illetve egy ún. irodalmi feladatlap bevonását. Különösen az utóbbi erősen építhet a lexikális tudás számonkérésére, ami egyértelműen hatást gyakorol az alkalmazott tanítási módszerek jellegére, valószínűleg a tudásátadó tanulásszervezési módok javára. Vö. *Magyar Közlöny* 2021. évi 22. szám (2021). Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/27da8abd7b1e122b47e8b30d88b6a81f7110131a/megtekintes> (2021. 03. 05.); vö. Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100.** 3. sz., 343–366.

elsajátított ismeretek bázisán zajlik. Ezért a konstruktivista elméletben kritikus szerepe van a megelőző tudásnak (*prior knowledge*).” (Nabalka, 1997, 24. o.) Továbbá felmerül az a probléma, hogy amennyiben az irodalomtanárok olyan módszertani alapelveket és gyakorlatot követnek a pedagógusnézeteik alapján, amelyek nem teszik lehetővé az iskolai tanulás eredményességét, akkor a társadalom elváráshorizontjának és a *Nemzeti alaptanterv* és a *kerettanterv* követelményeinek sem tudnak eleget tenni.

A tanulás folyamata tehát csak abban az esetben lehetséges, ha a tudás építőkövei jól illeszkednek egymáshoz, vagyis az információk között nincs ellentmondás, a tudáselemek között nincsenek nagy szakadékok. Az ismerethalmaz egy logikusan egymásra épülő tudásláncot képez, amit az iskolai oktatási-nevelési környezet, az irodalomóra és a pedagógus eredményesebb módon segít megképezni, a felmerülő hiányosságokat, illetve pontatlanságokat pótolja vagy javítja. A tanulás akkor mondható eredményesnek, ha az előzetes tudás és az új információ között nincs ellentmondás. Az információ beépülése ilyenkor egyszerűen végbe tud menni, könnyebben beépül a már meglévő tudáshálóba (Nabalka, 1997, 2002). Amennyiben feltételezzük, hogy az iskola a tudáselsajátítás egyik legfontosabb színtere, elengedhetlenné válik olyan tanulási környezet és tanulási-tanítási módszer kialakítása, amely lehetővé teszi, hogy a tanítási-tanulási folyamat a lehető legeredményesebben működjön az osztálytermekben. Ha például az előzetes tudást szeretnék ellenőrizni hagyományos módszerrel, a tanári kérdés-tanulói válasz párbeszéd formájához nyúlunk, aminek a tudásellenőrző módja aligha mondható kielégítőnek, mivel (például) feltételezhetően ugyanaz a három-négy tanuló fog válaszolni, egyénenként történő megkérdezésre pedig rendszerint nincs lehetőség az idő szűke miatt, ezért a többi diák ugyanúgy passzív marad, aminek a következtében a tudáslánc logikussága és a teljességének a mértéke nem válik ellenőrzötté minden egyes esetben. Ezt a problémát azonban sajnos nem csak a tanóra ismétlést célzó feladatrendszerére lehet vonatkoztatni: a módszerek egyhangúsága maga után vonz még számtalan következményt, mint például az érdeklődés elvesztését – ami sok esetben eleve nem adott – (vö. Csapó, 2000), az irodalom mint tantárgy és az irodalomóra kedveltségi fokának negatív irányba való eltolódását, az olvasás mint szabadidős tevékenység kizárását, a kötelező olvasmányok stigmatizálását. Irodalomórán viszont lehetőségként merülhet fel az interpretáció, esély adódhat a szöveg és a tanuló között létrejövő mély kapcsolat kialakítására, az átélés minőségének a javítására, amelyeket különböző módszerek segítségével fokozni lehet.

Az irodalomóra műveletei

Ha a bevezetőben említett megismerő, tudós és világ viszonyát vesszük elő, azt találjuk, hogy a tudós által végzett tevékenység erősen motivált. Motivált, mert valószínűleg érdekli őt a vizsgálódás tárgya, megvannak hozzá a módszerei és az eszközei, a kutatás

számára élményszerű, mert örömet leli abban. Rendkívül aktív is, mivel a folyamatban kognitív mechanizmusok kerülnek bevonásra, melyeket két nagyobb csoportra tudunk bontani: közvetlen és közvetett folyamatok. Az első kategóriába tartozik az érzékelés, észlelés, figyelem, a másodikba az emlékezés, képzelet, gondolkodás. A megfigyelt jelenségek interpretációsoron haladnak keresztül, az interpretált világ pedig modellként jelenik meg a megfigyelő számára. A világ egy szegmésére korlátozódik, ezért nem a világ teljes másaként képződik meg. Továbbá az interpretációsor miatt, amely erősen szubjektív jelleget ölt, az interpretált dolog sosem tökéletes mása – ebben az esetben – a világnak, így nem beszélhetünk visszatükrözésről sem.

„A saját értelmezési kereteinek alakításáért maga a tanuló ember viseli végső soron a felelősséget. Csakis az ő tevékenysége részeként formálódhat ez a kognitív rendszer, a külső feltételek, így a tanítás segítheti vagy gátolhatja ezt a folyamatot, de nem vezérelheti. A másik ember értelmezési kereteihez közvetlenül nincs hozzáférésünk, a konstrukció rendkívül személyes folyamat.” (*Nahalka*, 1997, 25–26. o.)

Ha az értelmezői tevékenység megvalósul, eredményes tanulási folyamatról beszélünk, ugyanis itt nem pusztán arról van szó, hogy az ismeretanyag befogadása, illetve valamilyen szintű feldolgozása megtörtént, hanem arról, hogy a kognitív mechanizmusoknak köszönhetően a befogadó aktív értelmezői viszonyba került az információval kapcsolatban. Az információ ebben az esetben nemcsak időlegesen került bele a tudásrendszerébe, hanem annak organikus részévé vált, így a továbbiakban képes lesz az ismeretek között kapcsolatot feltételezni, hipotéziseket felállítani, kreatívan gondolkodni a megszerzett tudáshalmaz birtoklásának eredményeképpen.

A leírtakat valójában tökéletesen vissza lehet vezetni a konstruktivista pedagógiára, valamint annak irodalomórán megjelenő perspektívájára, és az irodalomóra jelentésteremtő interpretációs színterére. Ahhoz, hogy mindezt végrehajtsuk, az irodalomóra és a konstruktivizmus közötti összefüggés alapját megértsük, szükség van a konstruktivista nyelvelmélet bevezetésére. A konstruktivista nyelvelmélet szerint a szimpla szöveg nem rendelkezik szemantikai tartalommal, a jelentést radikálisan leválasztotta arról. A szöveg nem konkrétan a jelentést tartalmazza, hanem a jelentés lehetőségét (*Odorics*, 1993; *Glaserfeld*, 1993). Az irodalomórák problémakörei a következő szavakkal jellemezhetők: passzivitás, elméletátadás elsődlegessége, diskurzus hiánya. A passzivitás értelemszerűen a tanuló aktivitásának a szintjét mutatja, a feladatok megfelelő kivitelezésében és megoldásában betöltött szerepét, a passzivitás esetében természetesen ezek hiányát vagy elégtelenségét. Az elméletátadás elsődlegességét külső szabályozó dokumentumok, a kimeneti követelményeknek (érettségi) való megfelelés generálja az irodalomtanár részéről, vagy egész egyszerűen saját megítélése szerint az irodalomóra legfontosabb

funkciója az ismeretátadás. A megfelelés teljesen indokolt, hiszen a tanárok többsége elsődleges céljának tekintheti, hogy a tanuló az érettségén jól tudjon teljesíteni, ez leginkább akkor abszolválható, ha a pedagógus felkészíti a diákokat tanulásszervezési módokon, feladattípusokon, gyakorlatokon keresztül az érettségire, mivel tudja, milyen elvárásoknak kell megfelelni közben (műelemzési stratégiák begyakorlataása szintűgy idetartozik). Az elméletátadás elsődlegességét indukálhatja továbbá a hatalmas tananyag-mennyiség és az abból fakadó „leadási kényszer”, kiváltképp akkor, ha az irodalomórára a kulturális, az általános műveltség kialakításának terepeként tekintünk. A diskurzus hiánya elsősorban három kapcsolódási pontból fakad, melyek az irodalomtudományban jól ismertek: a szerző, a mű és a befogadó viszonyából. A tanulmány szempontjából a legrelevánsabb az irodalmi mű és a befogadó kapcsolata lesz (vö. *Bókay*, 2006).

Azt, hogy a tanuló hogyan, milyen mértékben lép kapcsolatba a szöveggel, meghatározza például, hogy megvan-e hozzá a kellő motivációja, képességrendszer, hogy a szöveg és saját maga között létrejön-e egyáltalán a dialógus. Az értő olvasás terepe a hermeneutikai szituáció. A megértés problémája különös relevanciával veti fel a megértésnek a megértetés feladatával való összetartozását. A megértés inkább a tanuló pozíciójára vonatkozik, a megértetés viszont az irodalomtanárra, azon belül pedig a megértetés módszerére helyezi a hangsúlyt (*Orbán*, 2006). A megértetés eszközei a következők lehetnek: tanári előadás, a tanári kérdezőskultúra helyes használata, tanári kérdés-tanulói válasz alapú műfeldolgozás, különböző tanulásszervezési módok alkalmazása (kooperatív, csoportmunka, drámapedagógia, alkalmazott drámajátékok stb.). „A tanítás gyakorlatában a megértés mindig a megértetés módján – vagyis az olvasókra, hallgatókra tekintettel, azaz sajátos dialógushelyzetben – történik.” (*Orbán*, 2006, 84. o.) A világ és a megismerő között létrejött interpretáció az irodalomóra helyszínén jól láthatóan leszűkült a mű, befogadó(csoport) és tanár viszonyára, viszont értelemszerűen itt is jelen vannak azok a jellegzetességek, amelyekre a tanulmány elején utaltunk. Az interpretáció itt is a szubjektum, tehát a tanuló szűrőjén fog áthaladni, éppen emiatt az értelmezések, a szöveg jelentéssel való felruházása rendkívül szubjektívnek mondható. De nemcsak az értelmezések lehetnek differenciáltak egy osztályon belül, hanem a képességeket illetően is éppúgy különbségek rajzolódhatnak ki. Lehetséges, hogy az egyik tanuló a szöveg elsődleges jelentéseit sem tudja felfejteni, nem tudja röviden elmondani annak tartalmát sem, míg a másik tanuló képes lehet a szöveg tartalmi összefoglalására, de a másodlagos jelentésekről nem ad számot. Az okok lehetnek egyszerűbb problémák, mint a koncentráció pillanatnyi elvesztése, mással való foglalatosság (például rajzolás a szöveg olvasása közben), vagy összetettebbek, mint az olvasási képesség vagy értelmezői képesség hiányosságai. A képességbeli differenciáltság, az olvasási képesség összefüggésben van a szociökonomiai státusszal, az otthoni olvasási alkalmak gyakoriságával, a család olvasással kapcsolatos attitűdjével. A diskurzus hiánya egyszersmind az irodalomórán

jelen lévő interakciók mennyiségét és minőségét is jelezheti, kiváltképp frontális tanulás-szervezés esetén, amikor nem jön létre a kommunikáció sem a tanár és a diák(ok) között, sem diák és diák, csoport és csoport között, sem mű és tanuló között.

A passzivitás, az elméletátadás elsődlegessége, illetve a diskurzus hiánya a konstruktivista nyelvemlélet segítségével érhetőek tetten, ugyanis a nyelvemlélet szemlélete erősen feltételezi, hogy a szöveg, valamint a befogadó között valamilyen szintű diskurzusnak kell megvalósulnia ahhoz, hogy a jelentéstulajdonítás sikeresen végbe tudjon menni. Ennek elsődleges kritériuma a passzivitás mellőzése, ugyanis a szöveggel való kommunikáció csak akkor tud eredményesen megvalósulni, ha elsősorban az érdekel minket, amit a szöveg rejt (motiváltak vagyunk a megismerésben) – annak a története, tartalma, jelentése. Előnyös szituáció esetén ennek a motivációnak a tanóra teret ad. A motiváció szintjének potenciális növelése elérhetőbbé válik, ha az olvasással kapcsolatban már előzetesen pozitív attitűd alakult ki, ha a tanuló iskolai teljesítménye jónak mondható – család szerepe, szocioökonómiai státusz (vö. *Harsányi és mtsai.*, 2019) –, de még inkább garantált abban az esetben, ha a tanuló által kedvelt az olvasmány, vagy olyan módszerekkel kerül feldolgozásra, amelyek egyrészt általa preferált módszerek, másrészt kiváltják az aktív figyelmét és részvételét. Itt szeretnék kitérni a tanulmány gondolatmenetét erősen meghatározó problémára.

E probléma a szöveg passzivitásán és a vele szemben álló befogadói aktivitáson alapszik. A szöveg elsődlegesen passzív félként van jelen a jelentésteremtő, diskurzív viszonyban, ugyanis egyszerűen nem rendelkezik azzal a képességrendszerrel, mellyel saját tartalmának értelmet adhatna. A szöveg tehát nem képes magát értelmezni, éppen ezért megkívánja, hogy mellérendelődjön egy aktív fél. A szöveg passzivitása miatt szükségyszerűen kell mellé az aktív értelmezői státusszal rendelkező értelmező fél, aki rendelkezik azzal a képességrendszerrel, azokkal a kognitív folyamatokkal, valamint érzékszervi tulajdonságokkal, melyek által a szöveg jelentésrétegei felfejthetők. Az irodalomóra célja ezen aktív fél biztosítása. Az irodalomórán ez természetesen nem tud leszűkülni egyetlen egy félre, ugyanis egyrészt jelen van a pedagógus, és jelen van az osztályközösség egésze. Minden tanuló rendelkezik szubjektív előzetes tudással, saját képességrendszerrel, például olvasási és tanulási stratégiákkal, amelyek eltérő szintűek lehetnek, így a differenciálás elve elkerülhetetlen (*Nahalka*, 2002).

A szubjektivitás nem csupán a képességrendszer és az előzetes tudás területén mutatkozik meg, hanem az interpretációk szintjén is. A konstruktivista pedagógia szerint nem létezik abszolút igazság, ami természetszerűleg vonja maga után azt a megállapítást, hogy többfajta igazság létezik. Az irodalomóra ebben az értelmezésben a gondolatok és vélemények kinyilvánításának helyszíne, amely által létrejön az interpretációk sokfélesége. A véleménynyilvánítás jelenlétének köszönhetően a diskurzus három szinten (a szöveg és a tanuló, a tanuló és a tanár, illetve a tanuló és egy másik tanuló között) mutatkozik meg. Amennyiben a tanár a saját értelmezését közli az osztály felé, az építő

jellegű és kritikai gondolkodást fejlesztő beszélgetés elmarad, és az irodalom interpretációs jellegzetessége nem tud megvalósulni. Ha a diskurzus azonban mindhárom szinten jelen van, aktív értelmező státusról beszélhetünk, mely aktivitás az értelmezői tevékenységben körvonalazódik.

„Mindezek értelmében az irodalomóra feladata nem a művek objektív módszerekkel történő elemzése a jelentés megragadhatóvá-elismételhetővé tétele érdekében, hanem az esztétikai tapasztalat közvetítése a mű elsőbbségének biztosításával.” (Orbán, 2006, 85. o.) A tanulók az ilyen tevékenységtípusokban számot adhatnak előzetes tudásukról, a már meglévő értelmezői keretükről, amelynek a megismerése kulcsfontosságú, ha az új tudásanyag problémamentesebb beépülését szeretnénk elérni irodalomórán. Ez aligha valósulhat meg kommunikáció nélkül vagy olyan módszerek hiányában, amelyek alkalmasak az előzetes tudásnak, a szövegfeldolgozási technikáknak, a szövegértés szintjének, illetve az olvasás stratégiáinak a felszínre hozására. Az irodalomtanár ennek eredményeképpen értesül a már meglévő tudásrendszer, valamint különböző képességek milyenségéről, hogy aztán fejlesztési módokat, technikákat eszközöljön a képességekkel kapcsolatban, valamint tudja, hogy milyen tudáselemek mondanak egymásnak ellent, esetleg milyen tudáselemek hiányoznak. Mindkét probléma egyfajta gátló funkcióval bír. Holott ha az új érettségi feladattípusait vesszük alapul, kiváltképp fontos lenne ezekről értesülni, hiszen könnyebben előhívható az a tudás, amely szervesen és ellentmondás nélkül épül be a tudáshálóba.

Felhasznált irodalom

- Bókay Antal (2006): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 29–42.
- B. Németh Mária (2008): A természettudományos műveltség fogalma és értelmezései. *Iskolakultúra*. **18.** 3–4. sz., 3–19.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*. **100.** 3. sz., 343–366.
- Glasersfeld, E. v. (1993): Konstruktivista diskurzusok. *Helikon (Irodalomtudományi Szemle)*. **34.** 1. sz., 76–90.
- Harsányi Szabolcs Gergő, Koltói Lilla, Kovács Dóra, Kövesdi Andrea, Nagybánai-Nagy Olivér, Nyitrai Erika, Simon Gabriella, Smohai Máté, Takács Nándor és Takács Szabolcs: Az iskolai teljesítménykülönbség és a szocioökonómiai státusz összefüggései – az országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata a szülők munkájának rendszeressége, az észlelt társadalmi helyzet és a lakóköznyezet vonatkozásában. *Psychologia Hungarica*. **7.** 4. sz., 148–221.

- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*. **12.** 9. sz., 87–102.
- Magyar Közlöny, 2021. évi 22. szám.
Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/27da8abd7b1e122b47e8b30d88b6a81f7110131a/megtekintes> (2021. 03. 05.)
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra*. **7.** 2. sz. 21–33.
- Odorics Ferenc (1993): A konstruktivista irodalomtudomány. *Helikon (Irodalomtudományi Szemle)*. **34.** 1. sz., 3–12.
- Orbán Gyöngyi (2006): Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 78–90.
- Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.
- Sipos Lajos (2006): Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 16–28.
- Sipos Lajos (2012): Címszavak és kommentárok az irodalomtanítás múltjáról, jelenéről, jövőjéről. In: Finta Gábor és Sipos Lajos (szerk.): *Az irodalomtanítás innovációja*, Savaria University Press, Szombathely. 15–22.