

Urbán Péter

A memoritertanulás és a digitális oktatás az anyanyelvi nevelésben

A memoriterek problémája a magyar nyelv és irodalom tantárgy aktuális tantárgy-pedagógiai dilemmáinak egyfajta kicsinyítő tükré. A tanulmány ezek közül a problémák közül azoknak a körüljárására vállalkozik, amelyek sajátos módon egybeesnek a digitális tanulási környezetek professzionális tervezésének sürgető kihívásaival. A memoriter olyan területek reflexiójára készített, mint a magyarórán szerzett tudás tartalma és minősége, az irodalom és a nyelv viszonya, a tantárgyi tevékenységekhez, különösen az olvasáshoz kapcsolódó attitűdök formálása. A memoriter a felületesebb gondolkodás számára több szempontból is ellentmondásosnak tűnhet. A régebbi korok pedagógiájának öröksége ugyanakkor a korszerű neveléstudományi paradigmákban is pozitív fogadtatásra talál. A külső tárolók és ezek modern mobilitása fölöslegessé teszik, éppen ez a fölöslegessé válás eredményezi azonban mégis sajátos nélkülözhetetlenségét. Ez a paradox helyzet meggyőzhet mindenkit arról, hogy a korszerű technológiára nem csupán úgy érdemes gondolnunk, mint ami helyettesít valamit, hanem úgy is, hogy talán éppen a helyettesítés lehetősége növeli meg a helyettesített jelentőségét.

Bevezetés

A digitális eszközök használatában rejlő lehetőségeket mérlegelő, mára már több évtizedes kutatási múltat felmutató neveléstudományi szakirodalom a mögöttünk álló két tanév tapasztalatainak köszönhetően is új lendületet kapott. A kényszerű távoktatás hónapjai azonban azt is minden eddiginél világosabbá tették, hogy a korszerű technológia bevezetése korántsem jelenti a köznevelést régóta terhelő problémák azonnali korszerű megoldását is. Sőt a tanári szerepet, a tudásátadás mechanizmusait, az iskolai tudás érvényességét és minőségét, a tanulói motivációt, az értékelést, az esélyegyenlőséget stb. érintő anomáliák a digitális tanulási környezetben sokszor még intenzívebben, még sürgetőbben jelentkeznek. A digitális technológia valódi előnyei csupán akkor érvényesülhetnek, ha legalább e problémák szakmai reflexiójáig eljutunk a tanulási környezet megtervezése során, illetve tudatosítjuk a gyakorlatok mögött álló elméleti és szemléletbeli előfeltevéseket. A digitális munkarend hónapjaiban az értékelés feladatait például feltehetően ellentmondásosabbnak élte meg az a pedagógus, aki szinte kizárólag a minősítő, szummatív értékelés eszközeivel él tervezett módon, és a szoros kontrollban hisz, mint az, akinek a gyakorlatában a fejlesztő értékelés változatai állnak a középpontban, és abból indul ki, hogy a tanulónak a tanulási folyamatban saját céljai lehetnek (Knausz 2008: 29).

A memoriter az aktuális tantárgy-pedagógiai kérdések metszetében

Első pillantásra meglepő lehet, hogy a memoritertanulás témája éppen a digitális tanulási környezettel összefüggésben vetődik fel. Ehhez a feladattípushoz ugyanis könnyen a korszerűtlenség képzetei társulhatnak, amikor olyan tisztán reprodukív, önmagáért végzett, inkább negatív attitűdöket kiváltó („magolás”, „kikérdezés”, „felmondás” stb.) tevékenységként tekintünk rá, amelynek kimenete is egyfajta bizonytalan státusú tudás. Sokszor pedagógusként sem rendelkezünk kész, korszerű és főképp a tanulók számára is meggyőző válasszal a könyv nélküliek értelmét, hasznosságát firtató kérdésekre. Feltűnő azonban a memoriterre vonatkozó, inkább szórványosan (csaknem kizárólag más témáknak szentelt tanulmányok mellékes megjegyzéseként) megjelenő, mint szisztematikusan kidolgozott szakmai reflexiók határozottan igenlő jellege. A memoriter mind a korszerű neveléstudományi, mind a pszichológiai szakirodalomban kifejezetten támogatásra talál, és a tantervi szabályozóknak is állandó eleme. Nahalka István például a pedagógiatörténet paradigmáit tárgyalva tér ki röviden arra, hogy az ókorban, illetve a középkorban domináns paradigmától, „a szavak és a betűk” pedagógiájától örökölt memoriter – újraértelmezve – a legmodernebb tanuláselméleteknek is érvényes része lehet (Nahalka 2002: 56). Csíkszentmihályi Mihály pedig arra a téves elképzelésre hívja fel a figyelmet, hogy az emlékezés hasznosságát csupán azon mérhetjük le, hogy az mennyi gyakorlati probléma megoldásához járul hozzá. A szerző szerint egy „olyan elme, mely bizonyos stabil tartalommal rendelkezik, sokkal gazdagabb annál, mint amelyik nem” (Csíkszentmihályi 2010: 166).

A memoriter mindezek mellett azért is tarthat számot kiemelt figyelemre a digitális oktatás (tantárgy-)pedagógiai vonatkozásait illetően, mert egyfajta kicsinyítő tükröként magába sűríti azokat a fentebb már részben érintett kérdéseket, amelyeknek tisztázása megkerülhetetlen feltétele minden valódi megújulásnak. Amikor az anyanyelvi nevelés keretében a memoriterek szóba kerülnek, elsősorban természetesen olyan szépirodalmi művekre kell gondolni, amelyek egyfajta nyelvi mintaként, a hétköznapi nyelvhasználat pongyolaságát ellensúlyozó anyagként szolgálhatják az anyanyelvi igényesség egyre szélesebb körű kialakulását. Ezt Benkő Loránd is hangsúlyozza a művészi szövegek memorizálásának a szükségessége mellett érvelve. Az igénytelenség számtalan helyről érkező hatásával szemben „nem elegendő csupán a grammatikailag helyes közlést szembeállítani, hiszen az említett nyelvi hatások akár ilyen köntösben megjelenve is bőven vihetnek téves nyelvi ideálok felé. A másik pólust csak a nyelvi esztétikum láttathatja, éreztetheti meg a tanulókkal, amely legmagasabb szinten nyilvánvalóan a szépirodalmi nyelvben, azon belül is a költészetben van adva” (Benkő 1999: 136–137). Ez a felfogás Babits *Irodalmi nevelés* című esszéjének (Babits 1978) a stílus fejlesztésére vonatkozó híres megállapításaival is szoros rokonságot mutat. Éppen ezt a megfontolást szem előtt tartva azonban egyet kell értenünk Balázs Gézával is, aki a nyelvi készségeket nem csupán a szépirodalmi szövegeken keresztül látja fejleszhetőnek: „Életünket folklór-, irodalmi, hivatalos, szakmai stb. szövegek világában éljük. A szövegek öntudatlanul is hatnak ránk. Ezt nevezzük intertextualitásnak. A magyar kultúra egyébként is hangsúlyosan (szöveg)hagyományos. A szövegrepertoár könnyebbé, gördülékenyebbé teszi a kommunikációt. (Igaz, lehet »ellustító« hatása is – pl. a sok idézgetés.) A memoriterek minden tudományban, minden területen (pl. még a matematikában és az idegennyelv-oktatásban), s különösen az irodalomban alapvetően fontosnak tartjuk, mert mintákat jelentenek” (Balázs 1998: 27).

A memoritertanulással kapcsolatos reflektált állásfoglalás többek között a következő pontokban kifejtett, a digitális tanulási környezetek professzionális megtervezése során is megkerülhetetlen kérdések alapos végiggondolását is feltételezi.

A tudás tartalma

Mindenekelőtt azt a kérdést kell feltenni, hogy mi is valójában a magyarórán átadott vagy valamiképpen megkonstruálódó tudás (Nahalka 2002) tartalma. Mi biztosítja e tudás érvényességét és minőségét (Csapó 2002), „mire való” ez a tudás az iskola falain túl? Miképpen legitimálható a 21. század iskolájában a pragmatikus tudás mellett az a humboldti és milli hagyományokon alapuló (Pléh 2008) tudáskonceptió, amely „az önmagáért való, ha tetszik: »fölösleges« vagy »ünnepnap«” (Ferge 1976: 20) tudás jelentőségét hangsúlyozza? Hogyan viszonyul egymáshoz a korszerű magyartanításban a műveltségközvetítésnek, az élő irodalmi tapasztalat biztosításának és az olvasóvá nevelésnek a feladata? Szabályozó és tervező dokumentumainkat az elvárt explicit ismeretek felsorolása szervezi. Mind a tantervek, mind a tanmenetek ezek megtanítását és számonkérését ütemezik, és ennek megfelelően a tankönyvek szerkezete is a logikusan felépített tananyag elvárásait tükrözi.

Az említett dokumentumok ugyan kitűznek fejlesztési célokat is, ezek kidolgozottsága azonban a tervezettség és a mérési stratégiák tekintetében is lényegesen elmarad az ismeretanyagétól. Mindez egyfelől azt sugallja, hogy az iskolának elsősorban az explicit tudás átadását kell megszerveznie, másfelől egy olyan reflektálatlan szemléletről tesz tanúbizonyosságot, amely szerint az ismeretek birtoklása automatikusan a fejlesztési célok elérését is biztosítaná. Mintha például a helyesírás alapelveinek vagy a toldalékmorfémák rendszerének explicit ismerete igényes nyelvhasználatot, a költői életpályáknak vagy a remekművek kánonjának az ismerete pedig az autonóm olvasás szokását eredményezné. Az imént körvonalazott kérdéseket a memoriter problémája oly módon képes önmagában is megjeleníteni, hogy miközben a szó szerint megtanult szövegre joggal lehet az explicit, ismeretjellegű tudás egyik mintapéldájaként tekinteni, helyét főképpen a fejlesztő hatásaira történő hivatkozás biztosítja a mai iskola világában is. Adamikné Jászó Anna például módszertani kézikönyvében (2001) a korszerű anyanyelvi nevelés alapelvei között sorolja fel a beszéd szempontjából nélkülözhetetlen memória és a figyelem fejlesztését. *Az olvasás múltja és jelene* című monográfiájában pedig a memória olvasástanulásban játszott szerepére mutat rá: „A memória szerepére nagyon határozottan fel kellene hívni a szülők és a pedagógusok figyelmét. Ezzel kapcsolatban is sok a félreértés, általában az értelem nélküli magolással azonosítják. Az olvasás szintje a gyerek emlékezetén és munkamemóriáján múlik, azon, hogy emlékszik-e a hangsorra, emlékszik-e az egy-két szóval vagy sorral előbb olvasottakra; azután azon múlik, hogy milyen gyors a hang-betű azonosítási készsége, hogyan működik a hosszú távú memóriája, őriz-e benne ismereteket, s szükség esetén gyorsan elő tudja-e hívni őket” (Adamikné 2006: 210).

Az irodalom és a nyelv viszonya

A memoriter szigorú rögzítettségével a tartalomról, a mondanivalóról tulajdonképpen a szavak meghatározott sorrendjére helyezi át a hangsúlyt, és minden átfogalmazás, parafrázis értelmezhetetlen műveletnek számít. Ezért a memoriter nagyon határozottan veti fel a nyelvi megalkotottság kérdését, amely ugyancsak a tantárgy egyik központi problémájához vezet el. Milyen irodalomelméleti pozícióból közelítünk az irodalmi szövegekhez? Mikor érdemes a szöveg tematikus rétegéből (például a benne felvetett problémából) kiindulnunk, mikor érdemes a történetiség, a szerzőiség jegyében (például Kulcsár Szabó 2006) vagy más kontextuális megközelítéssel (Sári B. 2006) olvasnunk, illetve milyen előnyökkel járhat a nyelvi megalkotottságra koncentrázó interpretáció? Azok az egyébként rendkívül inspiratív hazai és nemzetközi kísérletek, amelyek az irodalomtanítást a művekben felmerülő problémák megvitatásával teszik élményszerűbbé, magukban hordozzák annak a veszélyét, amelyre Orbán Gyöngyi az irodalomóra hermeneutikai jellegéről értekezve utal: „A játékból való »kiesés« veszélye olyankor fenyeget, amikor például a tanár – a hermeneutikai dialógus játékszabályai helyett ún. »pedagógiai célokhoz« igazítja a szövegértelmezést. E pedagógiai célok felől nézve az irodalmi művek az esztétikai ízlés, illetve az erkölcsi tudat nevelésének eszközei. Az e célok elérésére beállított »műelemzési módszer« többnyire kimerül a mű »tartalmának«, »formai eljárásainak«, valamint az »eszmei mondanivalójának« a számbavételében” (Orbán 2006: 80–81).

A memoriter példája ezzel a kísértéssel szemben is ellenállóbbá teheti a digitális tanulási környezet pedagógusait. Ahogyan a magyartanár a nyelvi műalkotásként felfogott irodalmi szöveget természetesen soha nem helyettesítené semmiféle parafrázissal, tömegével könnyen hozzáférhető összefoglalókkal vagy kommentárokkal, úgy a mű értelmezése során sem törekedhetünk arra, hogy a jelentést az eredeti szöveget végső soron „fölöslegessé” tevő parafrázissal adjuk meg.

A tantárgyi tevékenységekkel kapcsolatos attitűdök

A tantárgy-pedagógia helyzetét tárgyaló szaktudományos és gyakorlati jellegű írások talán leggyakrabban szóvá tett kihívása a tanulói motiváció alacsony szintje, a tantárgyhoz fűződő attitűdök kedvezőtlen alakulása (Antalné Szabó 2015). Az olvasási motiváció csökkenőnek tapasztalt tendenciáját gyakran állítják szembe a tanulóknak az elektronikus (például televízió), majd a digitális (például internetkapcsolattal rendelkező okostelefon) eszközökhöz való egyre szélesebb körű hozzáféréssel. Amikor azonban például az online játékokban vagy a különböző influenszercsatornákon az olvasás konkurenciáját látjuk, valójában az olvasás pótolhatóságát, helyettesíthetőségét is elismerjük. A digitális tanulási környezetben – ehelyett – minden eddiginél nagyobb a jelentősége az olvasás iránti kedvező attitűdök kialakításának. Ez pedig nehezen képzelhető el anélkül, hogy sikerülne feltárni és felmutatni az élményszerző olvasás motivációs mintájának azon komponenseit, amelyek nem helyettesíthetők az említett eszközökkel. Minden bizonnyal ilyen terület például a minőségi elmélyülés, a lelassulás, az elidőzés sokat emlegetett élménye. A memoriter kicsinyítőkör-szerepe ebben az esetben is megmutatkozik: a szöveg memorizálása megállást, alaposságot, időt, kitartást igényel, és ezek „jutalmaként” ígéri a megerősítő élményt. Vélhetően éppen a digitalizáció korában van a legnagyobb szükség arra, hogy az ehhez hasonló tevékenységek iránti igényt segítsen kialakítani az iskola a tanulóknak.

A feleslegessé váló memoriter?

A memoritertanításnak – és valójában minden explicit tudást vagy lexikális ismeretet célzó tanításnak – mindenekelőtt a külső tárolók forradalmi fejlődésének az összefüggésében kell tisztázni a létjogosultságát. A korlátozott kapacitású, megszabott formátumú, gyorsan halványuló, rögzített hozzáférésű emberi emlékezettel a korlátlan kapacitású, nem halványuló és változékony hozzáférést lehetővé tevő külső tárolók állnak szemben (Pléh 2010: 585). Pléh Csaba már több mint egy évtizede rámutatott arra, hogy a külső tárolóknak (például könyveknek) a klasszikus iskolázás memoriterszerű tudásának legitimitását adó rögzítettsége (például könyvtár) látványos tempóban számolódik fel, így a belső memória talán egyetlen előnye, a mobilitás is egyre inkább megkérdőjeleződik (Pléh 2010: 585–586). A külső és a belső tárolók szimbiózisa (Donald 2001: 306) soha nem volt még olyan magától értetődő és széles körű, mint akkor, amikor „könyvtárainkat” a zsebünkben vagy a csuklónkon mindenhol magunkkal visszük.

Az iskolának ezzel nemcsak olyan módon kell számot vetnie, hogy többek között felülvizsgálja az ismeretátadás és a kompetenciafejlesztés arányait, vagy minden eddiginél nagyobb hangsúlyt fektet a tanulói autonómia kialakítására és működtetésére (Komenczi 2013). Hanem úgy is, ahogyan a testnevelés reagál a (bizonyos értelemben ugyancsak a technológiai fejlődéssel összefüggésbe hozható) mozgásszegény életmód terjedésére: pótolja a kimaradó mozgást, fejleszti az új életmódhoz szükséges területeket, valamint megtalálja és hasznosítja a tevékenységekben rejlő motivációs lehetőségeket. Az mondható el tehát, hogy a külső tárolók térnyerése és már-már korlátlan mobilitása nemcsak feleslegessé tette a memoritert, hanem paradox módon minden eddiginél nélkülözhetetlenebbé is. Az emberi memória tehermentesítése egyúttal edzésének, tudatos, célzott fejlesztésének a szükségességét is magával vonja. A memoriter problémáját érintve Csányi Vilmos is ebből az irányból közelít, amikor rámutat arra, hogy „a memória éppen úgy trenírozható, mint az izmok”, és hangsúlyozza, hogy „a kellően kiépített memória alapvető fontosságú a gyakorlati életben” (Csányi 2011: 57). Hasonló következtetésre jut Nagy József is, aki a merev kognitív készségek (köztük a

memoriter) szükségességéről értekezik. „A kognitív kompetencia hatékonysága – mint írja – jelentős mértékben attól függ, hogy ezekből mely és mennyi ilyen készséggel rendelkezünk” (Nagy 2002: 99). Mindkét szerző aláhúzza emellett azt, hogy a memoritertanítás kiemelt összetevője a motiváció feladata. A digitális tanulási környezetben (sem) mondhatunk le arról, hogy a memoritertanulás mint pragmatikus keretek közt is értelmezhető (erről lásd Pléh 2008) „ünnepnapi tudás” (Ferge 1976) megszerzése örömszerző tevékenység legyen.

Írásbeliség és szóbeliség

A külső és a belső tárolókról szólva röviden reflektálni kell a memoriternek az írásbeliséggel való sajátos viszonyára is. A memoriterre ugyanis leggyakrabban speciálisan szóbeli „műfajként” gondolunk, olyan anyagként, amelyet „kívülről”, „fejből”, az írott szöveg igénybevétele nélkül birtokolunk, és ami így mintegy belsővé válik, igazán sajátunkká lesz (például Surányi 2001: 38; Benkő 1999: 137; Klüger 2015: 323). A szóbeliség képzetét erősítik a memoriterrel kapcsolatos iskolai tevékenységek is, a szóbeli „felmondás”, a szavalás, a kiejtés, az előadókészség fejlesztése stb. A fejből megtanult szöveg ilyen értelemben a szóbeliség az egyre inkább a külső tárolók által meghatározott világtól visszahódított egyik utolsó területének is tekinthető. Akkor azonban, amikor így gondolunk a memoriterre, azt sem szabad szem elől téveszteni, amire Walter Ong hívja fel a figyelmet: a szó szerint megismételhető, megtanulható szöveg kizárólag az írásbeliségben jöhet létre; a szóbeliség költészete valójában minden előadással újra megszületik (Ong 2010: 56). A szóbeliség kultúrájában ugyan valóban óriási jelentősége volt a memóriának, a szó szerinti emlékezet teljesen idegen volt tőle (Ong 2010: 25), ezért a költői szövegek memoriterként való megtanulásához is hiányoztak a feltételek. A memoriter iskolai feladatára tehát semmiképpen sem úgy érdemes tekinteni, mint ami az írás helyett van, és amit emiatt az írott szöveg hozzáférhetősége fölöslegessé is tesz, hanem éppen az írott szöveg egy különleges lehetőségeként, a „technologizált szó” (Ong 2010) sajátos megnyilvánulásaként.

Az írott szöveg memorizálása sajátos összefüggésben jelenik meg a szónoklattan területén. A klasszikus retorikákban a szónok öt feladata között szerepelt az emlékezetbe vésés is (Adamik 2010: 787), hiszen magától értetődő volt, hogy a szónok fejből mondja el a beszédét. A retorika története emiatt bővelkedik az emlékezetfejlesztés módszereiben is. Az ókor mnemotechnikával kapcsolatos megfigyeléseit a modern pszichológia kutatásai is igazolták (Adamik 2010: 792–793).

A memoriter példáján ezen a ponton ismét sokat lehet tanulni a digitális tanulási környezetek tervezésével kapcsolatban is. Az új technológia nyújtotta lehetőségeket nem szabad csupán annak összefüggésében értelmezni, hogy mi az, amit kiváltnak, feleslegessé tesznek a „hagyományos” tanulási környezetek összetevői közül. Legalább ilyen mértékben azt is tudatosítani kell, hogy e „hagyományos”, látszólag kiváltható elemek közül (kézírással vezetett füzettől kezdve sok más mellett a nyomtatott könyveken, a tanár által értékelt teszteken és a lexikális ismeretanyag tanulását egészen a tanulók és a pedagógus személyes jelenlétéig), melyek azok, amelyek éppen a digitális környezetben értékelődnek fel.

Összegzés

A memoritertanulás nem véletlenül vált az egymást váltó pedagógiai paradigmák „túlélőjévé”. A „szavak és betűk” pedagógiájában (Nahalka 2002) éppúgy megtaláljuk a helyét, mint a konstruktivista tanuláselméletben, és egyértelmű, hogy a digitális oktatás sem mondhat le a szó szerint megtanult szövegekről. Az is világos azonban, hogy a pedagógiai gyakorlat különböző rendszereiben a memoriter más-más szerepet tölthet be. Bizonyos előfeltevések között például a memoriter a tudás valódi formáját jelenthette, más megfontolások a műveltség összetevőjeként tekintettek rá, egyes irányzatok pedig a fejlesztési lehetőségeket ismerték fel benne. Semmi okunk sincs azt feltételezni, hogy ezek a megfontolások mára érvényüket veszítették volna. Ahogyan fentebb kiderült, a digitális tanulási környezetben soha nem látott módon növekedett meg a tanulói autonómia jelentősége, így a memoriterrel kapcsolatban is lényegesen nagyobb szerep jut a célok tisztázásának, az attitűdformálásnak, a motivációnak, illetve a szabad választási lehetőségek biztosításának. Mindez nem csupán a digitalizálódó világ osztálytermi munkája számára jelent nehéz kihívást, hanem a tantervkészítést (több választási lehetőség biztosítása a memoriterek területén) és a neveléstudományi kutatást (például attitűdformálás, módszertani stratégiák kidolgozása) is új feladatok elé állítja. A gondolatmenet elején a memoriter a tantárgy-pedagógiát érintő legaktuálisabb problémák metszetében jelent meg. A fentiek tisztázása ezért hatékonyan járulhat hozzá a tantárgy újradefiniálásához a digitális tanulási környezetben is.

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Adamik Tamás (főszerk.) 2010. *Retorikai lexikon*. Kalligram Kiadó. Pozsony.
- Adamikné Jászó Anna 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2015. Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raátz Judit (szerk.) *Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 9–27.
- Babits Mihály 1978. Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára. In: Belia György (szerk.) *Babits Mihály: Esszék, tanulmányok*. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest. 87–99.
- Balázs Géza 1998. A nyelvtan jó! Új iskolai kommunikációs szükségletek a digitális-információs forradalom árnyékában. *Magyartanítás* 39: 22–29.
- Benkő Loránd 1999. *Nemzet és anyanyelve*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Csapó Benő 2002. Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest. 15–43.
- Csányi Vilmos 2011. *Társadalom és ember*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály 2010. *Flow: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Donald, Merlin 2001. *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Ferge Zsuzsa 1976. *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

- Klüger, Ruth 2015. *Élni tovább*. Ford. Cziglényi Boglárka. L'Harmattan. Budapest.
- Knausz Imre 2008. *Mit kezdjük az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.
- Komenczi Bertalan 2013. *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- Kulcsár Szabó Ernő 2006. Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéseiről. In: Sipos Lajos (főszerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 43–50.
- Nagy József 2002. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Ong, Walter 2010. *Szóbeliség és írásbeliség. A szó technológizálása*. Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Orbán Gyöngyi 2006. Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In: Sipos Lajos (főszerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 78–90.
- Pléh Csaba 2008. Tudástípusok és a menedzseri tudás. In: Pléh Csaba: *A lélek és a lélektan örömei*. Tanulmánygyűjtemény. Gondolat Kiadó. Budapest. 456–464.
- Pléh Csaba 2010. *A lélektan története*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Sári B. László 2006. A kontextuális megközelítések lehetőségeiről. In: Sipos Lajos (főszerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 51–60.
- Surányi Bálint 2001. A humán műveltség „négy lába”. A Horthy-korszak fiúgimnáziumának műveltségképe. *Iskolakultúra* 11: 32–44.

Urbán, Péter

Learning texts by heart and digital education in native language education

The problem of learning texts by heart is a kind of reducing mirror of the most recent methodological conundrum in the subject of Hungarian language and literature. The aim of this paper is to describe the problems which coincide with the important challenges of the professional design of digital learning environments in a particular way. Learning texts by heart makes us reflect on areas such as the content and quality of the knowledge acquired during the Hungarian language and literature lessons, the relationship between literature and language, and also form the attitude towards subject-related activities, especially reading. Learning texts by heart could seem controversial for shallow thinking from several aspects. Heritage of the oldest pedagogy, however, is received quite positively in the most modern pedagogical paradigms. External storages and their mobility make it unnecessary, however, this redundancy is exactly what makes it especially indispensable. This paradox situation might convince us that we have to consider the most recent technologies not only as a means of substitution, but as something important in its own right.

Kulcsszók: memoriter, digitális tanulási környezetek, anyanyelvi nevelés, attitűdformálás

Keywords: learning text by heart, digital learning environments, mother tongue education, attitude formation

Az írás szerzőjéről

Urbán Péter

doktori hallgató
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger
urban.ptr[kukac]gmail.com