

**Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raácz Judit szerk.**

**Szakpedagógiai körkép 1. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. (N. Császi Ildikó)**

BÖLCSESZET- ÉS MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI KIADVÁNYOK 2. EÖTVÖS LORÁND  
TUDOMÁNYEGYETEM. BUDAPEST. 2015. 210 OLDAL

**Paradigmaváltás a magyartanításban**



Mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban paradigmaváltásra van szükség, a pedagógusok munkájához újfajta kompetenciák szükségesek, és szükségszerűen meg kell újulniuk a szaktárgyi tartalmaknak és a pedagógiai kultúrának is. A tantárgyakon átívelő készségek – a kritikai gondolkodás, a problémamegoldás, a tanulási készség és a közös munkavégzési készség – elsajátítása meghatározóvá válik a tárgyi tudás mellett. Ennek a megújulásnak a jegyében született meg a Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. kötete, amely Antalné Szabó Ágnes, Laczkó Krisztina, Raácz Judit szerkesztésében anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányokat foglal egybe *Szakpedagógiai körkép I.*

címmel. A kiadvány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című pályázat támogatásával készült. A kötetben három fejezetben 11 tanulmány olvasható. A tanulmányok szerzői (Antalné Szabó Ágnes, Bartha Csilla, Horváth Zsuzsanna, Raácz Judit, H. Varga Gyula, Gonda Zsuzsa, Nemesi Attila László, Kugler Nóra, Molnár Gábor Tamás, Czibula Katalin, Bartal Mária) a magyar nyelvészet és irodalom, valamint a szakmódszertan jeles kutatói.

Az első fejezetben *A magyartanítás általános kérdéseivel* három tanulmány foglalkozik. Antalné Szabó Ágnes *Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben* című tanulmánya (9–27) az anyanyelvi nevelésben, valamint az anyanyelv-pedagógiai képzésben és kutatásokban megjelenő új paradigmákat tekinti át. A változások hatnak az anyanyelvi nevelés és a szakpedagógiai képzés céljainak és feladatainak a meghatározására, a műveltségtartalmakra, a tanári kompetenciák fejlesztésére és a szakpedagógiai kultúrára. A tudás megszerzésekor a tanulók a kognitív struktúrákat maguk építik fel. Ez a kognitív váltás indokolja a tanulásmódszertani szemlélet szükségszerű megerősödését. Az attitűdváltás nemcsak a személyi (diák, pedagógus) és a dologi tényezők (taneszközök megválasztása; a modern IKT-eszközök és -technológiák) terén szükséges, hanem a hatékony módszer, a kutatásalapú, a tanulói megfigyelésekre és kísérletekre építő, problémaalapú tanulás alkalmazásában is. A szemléletváltást mutatja, hogy az anyanyelvi fejlesztési területek közé

bekerült a digitális kommunikációs formák, közöttük a szóbeliség és az írásbeliség átmeneti jegyeit mutató, más néven írott-beszélt nyelvi csetszövegek, ímélek, honlapok stb. vizsgálata, elemzése is. Jelentős átalakulás zajlik az anyanyelvi és az anyanyelvhasználattal kapcsolatos műveltségtartalom meghatározásában, ugyanakkor önálló tanulásmódszertani témakörök is szerepelnek a legújabb anyanyelvi tantervekben (NAT 2012). Az anyanyelvi nevelésben zajló szemléletváltással lépést kell tartania a magyartanárképzésnek is: nemcsak a képzés tartalmában, hanem a képzés módszereiben, eszközeiben is fontos és szükséges a folyamatos megújulás. Ezt részletesen kifejti a tanulmány utolsó fejezete. Az anyanyelv-pedagógiában is megfigyelhető paradigmaváltás részben az IKT-eszközök elterjedéséhez, részben az egyre hangsúlyosabbá váló tanulástámogató pedagógiai szemlélethez kötődik. A magyartanárképzés szakpedagógiai moduljában a hallgatók mintát kapnak a tanulásalapú szemlélet megvalósulására, valamint támogatást saját tanulási-fejlődési folyamatukhoz.

Bartha Csilla *Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei* című tanulmányában (28–45) bemutatja a nyelv, a nyelvhasználat és a szociálisan hátrányos helyzet összefüggéseit, illetve az oktatásuk nem megfelelő kezelését a magyarországi cigány közösségekben. A 2. fejezetben a szerző árnyalja a magyarországi cigányok nyelvi sokszínűségével kapcsolatos tényeket és tévhiteket. A cigány lakosság egészét tekintve 150 ezer főre is tehető azoknak a kétnyelvűeknek a száma, akik napi érintkezéseikben a romani vagy a beás nyelv valamelyik helyi, alapnyelvként elsajátított dialektális változatát használják, ezt a kétnyelvűséget azonban mind az oktatási rendszer, mind a közélet színterei figyelmen kívül hagyják. A 3. fejezetben a szerző elénk tárja a társadalom többsége számára, ezzel párhuzamosan az oktatás számára is „láthatatlan” magyarországi cigány–magyar kétnyelvűséget, ugyanis a cigányság legnagyobb része „szükségképpen” beszél és ért magyarul. Az oktatás nem számol a nyelvi szocializáció jellegzetességeivel, a kétnyelvű fejlődés szabályszerűségeivel, a sikeres tanulás, az iskolai előmenetel, valamint az első nyelvi kognitív készségek összefüggésével. A tanulmány 4. fejezetében a szerző számba veszi a cigány gyermekek egy- és kétnyelvű nevelésében használható érveket és ellenérveket. Az utolsó, az 5. fejezetben nyilvánvalóvá válik, hogy a szakértők közvetlen kapcsolatot mutatnak ki a romani/beás anyanyelvűség, az iskolázottság, a lemorzsolódás mértéke, ezzel együtt a munkaerőpiaci esélyek között, illetve hogy a megszerzett ismeretek nem jelentettek elég kapaszkodót a pedagógusok számára a roma/cigány tanulókkal kapcsolatos iskolai problémák kezelésében. Réger Zita 40 évvel ezelőtti megfogalmazásai ma is helytállóak. Európában azonban vannak már olyan hatékony programok – például Finnországban –, amelyek orális hagyományokra építő, minimális írásbeliséggel rendelkező, marginalizált nyelvi csoportok gyermekei (és felnőttei) számára nyelvet és kultúrát megtartó, egyben magas fokú írástudást, a többségi gyermekekhez képest egyre kevésbé érzékelhető lemaradást, idegennyelv-tudást kínálnak.

Horváth Zsuzsa *Újraolvasva – a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga tanulságai* című tanulmányában (46–68) bemutatja a 2005-től bevezetett kétszintű magyar érettségi vizsga 10 éves tapasztalatait. A vizsga egyik új vonása a témakörökben, a feladattípusokban, továbbá az írásbeli és a szóbeli vizsgateljesítmény értékelési kritériumaiban egyaránt érvényesülő retorikai műveltség. A nyelvi anyagban hangsúlyos például a meggyőző érvelés írásbeli és szóbeli műfajainak az

alkalmazását elősegítő tematika, a társadalmi nyilvánosságban igényelt nyelvhasználati képesség. Hasonlóan fontos egyes szövegek, élmények, kifejezésmódok, világlátások összevetése, összehasonlítása. Bemutatja a szépirodalmi tárgyú írásbeli és szóbeli feladatok háttérismereti rendszerét (2005–2014), illetve a 2005 és a 2014 közötti írásbeli érettségi feladatsorainak szakmai elemzését, ennek eredményét: a műértelmező vizsgafeladatok jellegét jelzik a tematikus, motivikus, továbbá a műfaji, poétikai szempontok, illetve fogalmak, továbbá jól láthatók az emelt és a középszint eltérései. A szerző bemutatja az Oktatási Hivatal 2014-es tanári közvélemény-kutatás szerinti középszintű írásbeli vizsga szövegalkotással kapcsolatos feladatértékelésének, valamint az emelt szint gyakorlati írásbeliséggel kapcsolatos feladat-összetevőivel elérhető pontszámoknak a megítélését. Egy sajátos „leltárban” összegezi az emelt szintű írásbeli vizsga nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsorának 22 bázisszövegét a 2005–2015 közötti időszakban, valamint azt, hogy milyen volt a részletes vizsgakövetelmények témaköreinek elfogadottsága közép- és emelt szinten. A 2005–2006-os és a 2012–2014-es eredmények standard, átfogó időbeli összevetése, a vizsgázói rétegek szerinti összehasonlítása lehetővé válik, és tanulmányozhatók az írásbeli és a szóbeli vizsgákon mutatott teljesítményadatok is. A tanulmány végén mellékletben olvashatjuk az érettségi vizsga általános funkcióit.

A *kommunikáció és anyanyelvi nevelés* című fejezetben 5 tanulmány olvasható. Raátz Judit *A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben (71–93)* című tanulmányának bevezető részében összefoglalja a kommunikációs kompetencia fejlesztésének elméleti kereteit (1–3. fejezet), de a fókuszban a gyakorlatközpontú 4. fejezet áll: *A kommunikációs kompetencia fejlesztésének keretei az anyanyelvi órákon*. Ebben kitér a szerző valamennyi fejlesztendő területre: 1. a hallott szöveg értésére, 2. a beszédmegértés modelljének és a gyakorlattípusoknak az összefüggésére, 3. a szóbeli kifejezőkészség fejlesztésére, 4. az írott szövegértés fejlesztésére, 5. a szövegértő olvasás szintjeire, 6. a szövegértés gyakorlataira, 7. az írott szöveg alkotásának, vagyis a fogalmazás kompetenciájának a fejlesztésére és gyakorlattípusaira, 8. az íráskészség fejlesztésének fokozataira és a hozzájuk kapcsolódó feladattípusokra, valamint 9. a digitális szövegek értésére, alkotására. A bemutatott gyakorlattípusok, illetve a fölvázolt kommunikációs kompetencia összetevői arra hívják fel a figyelmet, hogy akár az anyanyelvi órákon, akár más tantárgyi keretben, illetve azokon kívül is, a kommunikációs kompetencia fejlesztését átgondoltan, sokféle módon és a kompetenciaterület egészét figyelembe véve kell megtervezni, a ma már rendelkezésünkre álló gazdag szakirodalmat is fölhasználva. Fontos és szükséges, hogy e terület nehezen gyakoroltatható, nehezebben fejleszthető részei is helyet kapjanak a gyakorlatokban. A gyakorlatok megoldása nem csupán a tanulók kifejezőkészségét, szókincsét, íráskészségét fejlesztheti, hanem hatással van a személyiségfejlődésükre is.

H. Varga Gyula *A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei és feladatai a közoktatás vertikumában* című tanulmányában (94–111) rámutat arra, hogy a kommunikációs nevelésnek a jelenlegi, még mindig tantárgyközpontú oktatásban nehéz megtalálni a helyét. A tanulmány bevezető fejezeteiben az elméleti keretek sarokpontjait jelöli ki a szerző: kitér a kommunikációs tréning, a kommunikációs kompetencia fejlesztése, illetve a kommunikatív kompetencia értelmezésére.

Bemutatja a kompetencia részét alkotó tudás, képesség és attitűd szerveződését a különböző életkorokban és képzési szinteken a közismereti és készségfejlesztő tárgyak megjelenésében. A 4. fejezetben végigköveti a kommunikációs nevelés megjelenését és lehetőségeit a tantervekben (1995–2012). Az 5. fejezetben ismerteti a kommunikációs nevelés tartalmi kérdéseit: a kommunikációs helyzetfajták alapján a következő területek különíthetők el és építhetők be az iskolai oktatásba: a) belső (intrapersonális), b) személyközi (interperszonális), c) társadalmi: közéleti (nyilvános), tömeg-, kultúraközi kommunikáció. Az így kialakított rendszert tölthetik meg a korábban „társadalmi igényeknek” nevezett témakörök: önismeret, empátia, csoportépítés, tolerancia, konfliktuskezelés, vitakultúra, önérvényesítés, nyilvános szereplés stb. A modern oktatási szemlélet, az európai uniós trendek, a kompetenciaalapú oktatás preferálása jó lehetőségeket kínál a kommunikációs kultúra fejlesztésére. Ezt erősítik azok a társadalmi elvárások, amelyek a fiatal korosztály szocializációjának bizonyos szegmenseit szívesen hártánák át az iskolára. A kommunikációs tartalmak iskolai oktatásának, a kommunikációs nevelés nagyobb súlyának elfogadását azonban nehezíti a tanórákért folytatott harc, az anyanyelvi órák számának csökkenése is.

Gonda Zsuzsa *A digitális szövegek értésének mérése* című elemző tanulmánya (112–128) azokat a mérőeszközöket és módszereket írja le, amelyek a digitális szövegértés mérését a hagyományos szövegértésre építik. A tanulmányban bemutatott kutatási eredmények is igazolják, hogy az olvasási stratégiák vizsgálata szinte elválaszthatatlan a szövegértési teljesítmény mérésétől, a különböző stratégiákat ugyanis a szövegek értelmezésének a céljából alkalmazzuk. Olyan mérőeszközt mutat be a szerző, amely a digitális írástudás szemszögéből méri a digitális szövegek értését. Majd a szövegértési teljesítmény és a gondolkodási műveletek kapcsolatát előtérbe helyező vizsgálat módszertana olvasható. Ezt követően a digitális szövegek olvasási stratégiáinak és a szövegértési teljesítménynek az összefüggésére koncentrálnó kutatás bemutatására kerül sor, majd a szemmozgás és az olvasás kapcsolatát feltáró kutatási módszer leírása szerepel a tanulmányban. Az írás végén egy komplex empirikus módszerrel ismerkedhet meg az olvasó, amely nem előzmények nélküli, számos korábbi kutatás módszertani elemét magában foglalja. A tanulmányban összegzett kutatások felhasználásával elkészült az e-olvasás jellemzőit bemutató modell, amely összefoglalja az eddig különböző kutatásokban mért sajátosságokat. Az ORCA digitális szövegek olvasásértésére kidolgozott (kvalitatív és kvantitatív vizsgálatú) programja lehetővé teszi, hogy árnyaltabb képet kapjunk az olvasási stratégiák alkalmazásáról, hiszen magát az olvasási folyamatot lehet megfigyelni, a kérdőíves mérések esetében pedig az olvasást követő vizsgálatról esik szó. A Gonda Zsuzsa által végzett empirikus kutatás is ezt a módszert vette alapul. Ezzel a digitális szövegek olvasásának mélyebb megismeréséhez olyan módszer és mérőeszköz kidolgozására vállalkozott a szerző, amelynek segítségével az e-olvasás minden jellemzője felmérhető. A hangos gondolkodtatás elősegítésére, a metakognitív folyamatok és az olvasási stratégiák verbalizálásának megkönnyítésére a szerző egy két itemből álló szövegértési feladatlapot állított össze. A vizsgálatban mind a diákok saját olvasási folyamatára vonatkozó megjegyzései, mind a digitális szövegen végrehajtott cselekvései dokumentálhatók voltak. A feladatlap és a program segítségével egy olyan komplex mérőeszköz jött létre, amely több olvasással kapcsolatos

szempontot is értékelhetővé tesz. A mérés eredményeként teljes kép rajzolódik ki a digitális szövegek olvasási folyamatáról, a hatékony olvasási stratégiákról.

Nemesi Attila László *Mit és hogyan tanítsunk pragmatikából a 9–12. évfolyamon?* című tanulmánya (129–144) a nyelvtudomány legújabb területének megjelenését vizsgálja a középiskolai oktatásban. A pragmatika a nyelvhasználat, a nyelvi interakció során létrejövő jelentést vizsgálja a megnyilatkozás társas, kulturális és kognitív kontextusában mind a beszélői szándék, mind a megnyilatkozás mint nyelvi produktum, mind pedig a hallgató és a megértés aspektusából. A pragmatika lassan mindenütt beépül a magyar szakos egyetemi képzésbe, így a közoktatás sem maradhat közömbös iránta. A 2012-es NAT kibővült műveltségtartalomként a szövegszervező erőket egyikét látja a pragmatikában (a grammatikai és a szemantikai erőktől megkülönböztetve), „jelentéstani és pragmatikai alapfogalmak önálló használatát” várva el „különböző szövegek kritikai megközelítésében”. A szerző előbb utal azokra a tudományos nézetekre, amelyek a pragmatika helyét, más tudományágakkal való érintkezéseit mutatja be. Ezután végigköveti, hogy az új oktatási dokumentumokban milyen fogalmak kapcsán jelenik meg. A tanulmány 2. fejezetében két (Antalné–Raátz; illetve az OFI kísérleti) tankönyvcsaládban megjelenő pragmatikai ismereteket tárja fel, igaz hiányosan, mivel a sorozatoknak csak az első két évfolyama volt elérhető a tanulmány megírásának a pillanatában. A szerző pragmatikakutatóként a 3. *Javaslatok a pragmatika tanításához* című fejezetében néhány észrevételt és módszertani javaslatot tesz a középiskolai tankönyvek és munkafüzetek pragmatikát érintő fejezeteinek ki-, illetőleg átdolgozásához. Néhány feladattípus köré szerveződő mondanivalóját három szakaszra bontja: (1) pragmatikai jelentésfajták, szövegpragmatika, (2) a kommunikáció mint cselekvés és (3) a társalgás elvei. Ezekben közérthető példákon mutatja be a pragmatikai fogalmakat és tanításukat, szemléletét egyértelműen olvashatjuk a következtetésekből (141): „Amikor egy viszonylag fiatal és gyorsan fejlődő tudományterület eredményeit szeretnénk beépíteni a közoktatásba, fontos a mértéktartás – a középiskola nem »kis egyetem« vagy »egyetemi előkészítő«, figyelembe kell venni az órakeretet és a tanulók általános túlterheltségét. Úgy leszünk hatékonyak, ha szórakoztatva tanítunk, ami a pragmatika esetében – bízom benne, sikerült bizonyítani – nem nagy kihívás. Az ízléses humor az anyanyelv és a kommunikáció oktatásában nem öncélú hatásvadászat, hanem pedagógiai eszköz.”

Kugler Nóra *A grammatika tanítása – kognitív nyelvészeti alapokon* című tanulmányában (145–159) a grammatika funkcionális szemléletű tanításának időszerűségét, a szemléletváltás tétjét hangsúlyozza. A tanulmány a nyelvi jel (nyelvi kifejezés) megszokott iskolai tárgyalásának kritikájából kiindulva tárja fel a strukturális szemléletű nyelvfelfogás elidegenítő hatását. A nyelv tárgyasításával összefüggésben, ennek következményeként értelmezi a diákoknak a nyelvtannal kapcsolatos negatív attitűdjét. A szerző amellet érvel, hogy a nyelvtanításnak olyan elméleti alapokra van szüksége, amely támogatja azt, hogy a diákok saját nyelvi tevékenységük, nyelvre vonatkozó gyakorlati tudásuk alapján ráismerjenek a nyelvtan tárgyára (tehát a megfigyelt, tárgyalt nyelvi jelenségekre), és annak elsajátítása lehetséges utat kínáljon a számukra önmaguknak és közösségüknek – mint egymással nyelvi interakcióban lévő, beszélő embereknek – a jobb megértéséhez. Ilyen elméleti alapként hivatkozik a tanulmány a kognitív nyelvelméletre, amely összhangba hozható a konstruktivista és konstrukcionista pedagógia modelljeivel. Ezzel a nyelvtanítás megújítása érhető el mind a nyelvi

jelenség tárgyalásának, mind a tanítás módszertanának a vonatkozásában. A 2. pontban a szerző részletesen tárgyalja azokat az általános motivációs tényezőket, amelyek alapvetően meghatározzák a nyelvi tevékenységet, és ezért hatással vannak a grammatika szerveződésére is. A 3. pontban összefoglalás olvasható: a nyelvtan akkor lehet érthető és érdekes, ha a diák viszonyba tudja hozni a tanórán történeteket saját, a nyelvi tevékenységre vonatkozó tapasztalatával és az ebből sematizálódó (implicit) modellel.

*Az irodalomtanítás és az irodalmi nevelés* című fejezetben 3 tanulmány olvasható. Molnár Gábor Tamás *Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában* című tanulmányának (160–175) alcíme: *Vitairat – Fűzfa Balázs Mentés másként című könyve kapcsán*. Bár a rendszerváltás óta eltelt majd három évtized a magyar irodalom számos korszakának, írói életművének átértékelését hozta magával, általános és középiskolai oktatásunkban mindez nemigen mutatkozik meg. Fűzfa Balázs szerint is a magyar irodalomtanítás a nemzetközi normáknál sokkal erősebben támaszkodik az irodalomtörténetre és a „pozitivistá irodalomtanítás kreativitást nélkülöző felfogására” (173). Márpedig ez a szövegektől való távolságtartásra és az irodalmi mű helyett álló ismeretanyag – szerzői életrajz, keletkezési körülmények, tankönyvi értelmezés stb. – bemagoltatására épül. A szerző szerint nem világos tehát, hogy a lassú (lineáris, nem digitális) olvasás túlsúlya vagy éppen az olvasás hiánya jellemzi az iskolai oktatást. Ahhoz, hogy az irodalomolvasáshoz szorosan kapcsolódó készségeket és attitűdöket el lehessen sajátítani, időről időre ki kell szakadni a kattintási sebességgel meghatározható információkövetés folyamatából, hogy a befogadó ráláthasson saját jelentésképzési műveleteire, és képes legyen ezek metakognitív értékelésére is. Az élményközpontú irodalomtanításnak jó lehetőségei vannak arra, hogy olyan módszertant dolgozzon ki, amely a tanulók saját motivációs bázisára épülve fejleszt jól konvertálható kognitív készségeket. Első lépésként világos elméleti célkitűzéseket kell megfogalmazni azzal kapcsolatban, hogy milyen irodalomfogalom alapján milyen gondolkodási, értelmezési és egyéb kognitív készségeket fejlesztenek az irodalomtanárok.

Czibula Katalin *Intermediális lehetőségek az irodalomtanításban* című tanulmányában (176–195) Arany János *Zách Klára* című balladájának kulturális kontextusáról ír. A különböző művészeti ágak együttlátása olyan többletet ad a magyartanításnak, amely a diákok érdeklődésének felkeltése mellett az intellektuális élmény örömét és a művészet komplexitásának a megtapasztalását eredményezheti. A szerző tanulmányában nem a műelemzés általánosan szokásos középiskolai gyakorlatát vizsgálja, nem is az irodalomelmélet(ek) lehetséges alkalmazását a középiskolai oktatásban, hanem a médiumok közötti átjárhatóságra kíván egy lehetséges példát felmutatni. Célja egyrészt a szövegközpontú megközelítés, másrészt egy olyan befogadói tér kijelölése, amely a korszak társadalmi és szociokulturális közegét kísérel meg érzékelhetővé tenni. Harmadrészt túllépve egy adott műalkotáson, annak további műalkotásokhoz való viszonya kapcsán megmutatja, hogy egy adott téma, motívum hogyan működik a maga változó valóságában. Azt a folyamatot vizsgálja, ahogyan egy történelmi esemény irodalmi-képzőművészeti kóddá válik, beépül a befogadói köztudatba, majd a szerzői-befogadói diskurzus folyamán jelentése módosul, átalakul, és egy új diskurzust hoz létre. A 2. fejezetben példát ad az RJR-módszer alkalmazásával a történetmesélés(ek)re a Zách család és a *Bánk bán* történetén keresztül. A 3. fejezetben Arany balladája kerül a középpontba. Arany balladájával közel egy

időben a Zách család tragikus sorsát néhány nevezetes, a magyar történelmi festészet csúcspontjaiként kezelt festmény is megörökítette. Orlai Petrich Soma 1859-ben, majd 1860-ban újra megfestette nagy méretű festményét Zách merényletéről. A 4. fejezetben a szerző vizsgálatát kiterjeszti erre az Arany-kortársi festmény képzőművészeti vizsgálatára is, módszerében a történetmesélést alkalmazza, ugyanannak a történelmi szüzsének az epikum sajátosságait hordozó felidézésével. A kép szemléletesen mutatja az Orlai-mű kompozicionális sajátosságait. Az 5. fejezetben Madarász Viktor Zách Felicián-képe az allegorikus történetmesélést szemlélteti. A téma a 6. fejezetben Vajda lírájában is megjelenik a *Visegrádon* című töredékes szövegben, ezt elemzi a szerző. A 7. fejezetben a Zách-történet lezárását Kőrösfői-Kriesch Aladár Zách Klára-ciklusához kapcsolja. A vizuális művészetek adta élmény azért is fontos, mert ezzel a fajta tapasztalással sokkal közvetlenebb és gyakoribb módon találkozhatnak a középiskolások, mint a verbalitás magas nyelvi színvonalú megjelenésével: mindennapjaikat a vizuális ingerek határozzák meg, a művészettel való találkozásuk leggyakoribb módja is a vizualitás felől közelíthető meg.

Bartal Mária *A líraolvasás komplexitásának fejlesztése (Interaktív installációk a Weöres 100 kiállításon)* című tanulmányában (196–209) a tanórán kívüli oktatásban rejlő lehetőségekre szeretne rámutatni az időszakos kiállítás bemutatásán és az egyes interaktív installációk líratörténeti és líraelméleti háttérének az ismertetésén keresztül. A tárlat – a középiskolai irodalomórák, illetve az egyetemi oktatás részeként a 20. századi líratörténet, líraelmélet, interpretációs gyakorlatok kurzusainak kiegészítőjeként – interaktív feladatokkal segíti a diákokat a korszakra vonatkozó lexikális tudás bővítésén túl a szövegértés és a szövegalkotási kompetenciák fejlesztésében, a kreatív írás, a különböző médiumok közötti kapcsolatteremtés, a líraolvasás sajátos, különböző technikáinak az elsajátítása, előmozdítása révén. A tanulmány első része a műtárgyak és az installációk térbeli elrendezésének jelentésalkotó szerepével és a múzeum memóriaintézményének különböző funkcióival, illetve ezek összefüggéseivel foglalkozik. Ezt követően az egyes installációk részletes bemutatásán keresztül az olvasói szereplehetőségekről, a líraolvasás komplexitásának lehetséges fejlesztési módjairól esik szó, végezetül pedig röviden kitér a multimediális eszközökben rejlő lehetőségekre, amelyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az irodalmi kiállításokon és az irodalomórákon a szövegek és azok interaktív értelmezése kerüljön a középpontba. A jelentésalkotási folyamat számára az installációk akusztikai, vizuális, mozgásos és taktilis inspirációk kombinációit nyújtják, amelyek a lineáris versolvasás helyett a szövegek többszólamúságának, variabilitásának és illékonyságának megtapasztalására ösztönzik a látogatókat. Az installációk segítségével összetettebbé váló jelentésalkotási folyamat kihatással lehet a hagyományos műtárgyak befogadására is.

A tanulmányok összefoglalói is jól szemléltetik, hogy nemcsak a magyar szakos hallgatók számára készült ez a kötet, hanem azoknak a pályán lévő tanároknak és tanítóknak is, akik fel kívánják frissíteni a szakpedagógiai ismereteiket. Kezdő és gyakorló pedagógusok egyaránt haszonnal forgathatják ezt a kiadványt.

## Irodalom

*Nemzeti alaptanterv* 2012. [https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/k\\_nat\\_20121.pdf](https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/k_nat_20121.pdf). (2016. november 25.)

### N. Császi, Ildikó: A paradigm shift in teaching in Hungarian

#### Az írás szerzőjéről

*N. Császi Ildikó*

egyetemi docens, vendégoktató  
Maribori Egyetem, Szlovénia

ncsasziiildiko[kukac]gmail.com