



---

SCHMIDT KATALIN ÁGNES

## Irodalmi szövegek a nyelvoktatásban: Elvárások, előítéletek és a szükséges szemléletváltás

TANULMÁNYOK

---

### ÖSSZEFOGLALÁS

---

Az irodalmi művek nyelvoktatási célból való felhasználása olyan téma, amely központi kérdés volt a nyelvtanítás történetének minden meghatározó irányzata számára, és egyik kulcsproblémája a mai modern nyelvtanításnak is, amellyel minden nyelvtanuló és nyelvtanár valamilyen módon szembesül. Elméleti tudományos cikkek sokasága és gyakorlati javaslatok, valamint nyelvoktatási dokumentumok elvárásai bizonyítják, hogy megkerülhetetlen és megoldatlan kérdéstről van szó a 21. században is. A tanulmányban ezek megvizsgálásával olyan attitűdökre mutatok rá, melyek még ma is útjában állnak az irodalmi szövegek célzott és sikeres felhasználásának, és egy olyan alapvető szemléletváltást javaslok, amely a célnyelvi művek olvasását nem bizonyos nyelvi szint kialakulása után elérhető célként fogalmazza meg, hanem az irodalmi szövegeket a nyelvtanulási folyamat egészének egyik alapvető eszközeként tartja számon.

---

**Kulcsszavak:** *nyelvtanítás, irodalmi szövegek, módszertan*

---

### 1. BEVEZETÉS ÉS SZAKIRODALMI KITEKINTÉS

Az idegen nyelv tanításának hagyományosan kulcskérdései közé tartozik, hogy érdeemes-e a célnyelv irodalmi műveit oktatási célból felhasználni a nyelvórán, valamint, hogy milyen indíttatásból történjen a művek beemelése a tanulási folyamatba. A nyelvtanítás története során szinte minden irányzat más-más módon viszonyult ehhez a kérdéshez, más hangsúlyokat állított

középpontba. Miután leáldozott a nyelvtani-fordító módszer kora, amelyben a célnyelv magas irodalomkultúrájának alkotásain keresztül tanították a nyelv nyelvtani szabályrendszerét és szókincsét, az irodalmi szövegek használata egy ideig kiesett a nyelvoktatás látóköreből. Előtérbe került az a pragmatikus szemlélet, amely a nyelvet mint a szociális cselekvés eszközét tartotta számon, vagyis a nyelv és nyelvtanulás elsődleges funkciója a valódi élethelyzetekben való eligazodás, a célnyelv beszélőivel folytatott sikeres kommunikáció volt. Majd a 20.

század utolsó évtizedeiben elterjedő interkulturális megközelítés a célnyelvi cselekvést és sikeres kommunikációt különböző nemzeti, kulturális háttérrel rendelkező egyének találkozásaként értelmezte, és egy olyan világ elvárásaira akarta felkészíteni a nyelvtanulót, melyet a többnyelvűség jellemez. Eből következik, hogy a sikeres kommunikáció alapjaként tekint az empátiára, toleranciára és konfliktuskezelésre. Az interkulturális szemlélet ismét visszaemelte a nyelvoktatásba az irodalmi művek használatát, elsősorban országismereti vonatkozásban, vagyis mint a célnyelv kulturális értékét közvetítő vagy annak kulturális jegyeit bemutató forrást (*Feld-Knapp*, 2009; *Varga-Mónok*, 2021; lásd bővebben *Bárdos*, 2005).

A kérdés azonban korántsem megoldott; ma ugyanúgy foglalkoztatja a nyelvtanításban tevékenykedőket, mint bármikor a nyelvtanítás története során, különösen a mindennapi tanítási gyakorlat terepein. Számptalan különböző megközelítési szempont ellenére általánosságban elmondható, hogy a témával foglalkozó szakemberek többsége továbbra is kihasználatlan lehetőségeket lát az irodalmi szövegekben, a nyelvi fejlesztésen túl is. Legtöbbször az irodalmi művek motiváló hatását emelik ki, az irodalom tartalmi jegyeiben keresve megoldást az érdeklődés gyakori hiányának megoldására (*Bidari*, 2019; *Dalmau és mtsai*, 2012; *Holló*, 2019; *Puig*, 2020; *Reimão*, 2020; *Szénási*, 2012; *Varga-Mónok*, 2021). Elterjedt álláspont az is, hogy mivel ezek autentikus szövegek, alkalmasak arra, hogy nyelvi és kulturális szempontból is közvetítő szerepet foglaljanak el a nyelvoktatásban (*Ansari*, 2013; *Boşnak*, 2006; *Dalmau és mtsai*, 2012; *Martín de*

*León és García Hermoso*, 2020). Emellett azonban nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a szakemberek olyan lehetőségeket látnak irodalmi szövegek használatában, amelyek a tartalmi mutatókon túl általános pedagógiai célokkal is egybeesnek. Ilyen például a tanulóközpontúság (*Dalmau és mtsai*, 2012; *Reimão*, 2020; *Szénási*, 2012; *Varga-Mónok*, 2021), az interaktivitás (*Ansari*, 2013; *Boşnak*, 2006; *Puig*, 2020; *Varga-Mónok*, 2021), valamint a tanulók kreativitásának kihasználása, ösztönző fejlesztése (*Crahay*, 2020; *Martín de León és García Hermoso*, 2020; *Reimão*, 2020). Ezek az elvek mind a modern nyelvoktatás alappilléreit képezik.

Bár az előnyök és lehetőségek szempontjából meggyőző egyetértés uralkodik az irodalom pozitív hatásait tekintve a témával foglalkozó szakirodalomban, ám azok kihasználásának módjában, a mindennapi oktatási gyakorlat során való felhasználásában a cikkek rendkívül eltérő módon tárgyalják a témát. Sokan továbbra is elsősorban elméleti kérdésként kezelik az irodalmi szövegek hasznosságát és a megközelítés potenciális fajtáit, esetleg utalnak arra, hogy kreatív feladatokra ugyan van sok lehetőség, de nem a gyakorlati megvalósítás módja áll a középpontban (*Boşnak*, 2006; *Martín de León és García Hermoso*, 2020; *Puig*, 2020; *Szénási*, 2012). Meglepő az is, hogy csak bizonyos írók (*Ansari*, 2013; *Boşnak*, 2006; *Dalmau és mtsai*, 2012; *Puig*, 2020; *Reimão*, 2020) hívják fel a figyelmet arra, amit saját tanári munkám során is tapasztaltam, hogy sok ellenérzés vagy kérdés él tanulóknak és tanároknak egyaránt az irodalmi szövegek szükségessége és lehetősége kapcsán, sőt gyakran

---

### elméleti kérdésként kezelik az irodalmi szövegek hasznosságát

---

mindkét fél részéről szorongást vált ki a gondolat. Csak egyetlen általam olvasott írás (Varga-Mónok, 2021) hívja fel rá a figyelmet, hogy az irodalmi művekkel való foglalkozás milyen készség szintű elvárásokat támaszt nemcsak tanulók, hanem tanárok felé is. Ilyen elvárás például a szövegpotenciál felmérése (nyelvi, formai és tartalmi szempontok, valamint didaktikus szempontok alapján) és az irodalmi szöveg mély és értő elemzésének képessége (325–331. o.). Ezt tudatosítva nem meglepő, hogy sok tanár is bonyolult feladatnak tartja az autentikus irodalmi szövegek beemelését, különösen, mert az irodalmi anyagok tanításával foglalkozó írások csupán kis százaléka próbál konkrét módszertani javaslatokat, megközelítési módokat nyújtani a tanároknak (Alyouf, 2020; Bidari, 2019; Crahay, 2020; Dalmau és mtsai, 2020; Lazar, 1994, Reimão, 2020; Varga-Mónok, 2021). Ezek konkrét, gyakorlati haszna pedig rendkívül változó.

Meggyőződésem, hogy addig nem tud a nyelvoktatás szerves részévé válni az irodalmi szövegek használata, amíg nem mozdul el a szemlélet ebbe az utóbbi irányba. Ideje felismerni, hogy az irodalmi szövegek olyan nyelvtanulási eszközök, amiknek potenciálját és pozitív hatásait legtöbb esetben csak gyakorlati módszerek célzott használatával lehet hatékonyan kiaknázni. Vagyis a mai nyelvoktatás alapvető kérdése nem lehet csupán az, hogy érdemes-e irodalmi szövegekhez nyúlni, sőt az sem elegendő, hogy azt vitatjuk, vajon országismereti/kultúrákövetítő céllal vagy nyelvhasználati nyersanyagként, nyelvi-kommunikatív szempontokat mérlegelve érdemes inkább beemelni a műveket.

Optimális esetben ezek mindegyike helyet kap a tanulási folyamat során, ami a konkrét tanuló(k) egyéni/csoportos igényei és készségei alapján mindig egyéni és nem általánosítható. Vagyis adott helyzetben bármelyik elméleti megközelítés lehet érvényes és hasznos, prioritást adni bármelyik célnak elméleti szinten lényegtelen, sőt hátráltathatja az irodalmi szövegek célzott és tudatos beépítését. Egy olyan alapvető szemléletváltásra van tehát szükség, amely figyelembe véve a létező és széles körű elméleti írások releváns tanulságait kézzelfogható módszertani javaslatokra helyezi a hangsúlyt, melyek konkrét és előremutató változásokat érhetnek el a nyelvtanítási gyakorlatban.

Csak egy ilyen szemléletváltás könnyítene mind tanuló, mind tanár helyzetén az a létező elvárással szemben, hogy egy adott nyelvi szint elérése után a nyelvtanuló képes legyen teljes irodalmi műveket a célnyelven olvasni és érteni. Csakis így lehet elérni, hogy az irodalmi alkotásokat ne nehe-

zen bevehető akadályként, jobb esetben kemény munka jutalmaként tart-suk számon, hanem változatos, potenciálisan motíváló, komplex lehetőségeket rejtő, és bármilyen élet-

korban vagy nyelvi szinten alkalmazható szöveganyagokként, melyeket számos módon, kreatívan lehet (és kell) alkalmazni, akár egészen egyszerű tanulási helyzetekben is. Ez csak akkor érhető el, ha a tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy sokkal természetesebb és magától értetődőbb viszonyt alakítsanak ki a célnyelv autentikus szövegeivel a tanulási folyamat kezdetétől. Emellett különösen fontos, hogy egy ilyen szemléletváltással a nyelvoktatás olyan megközelítéssel és módszerekkel gyarapodna,

---

### kézzelfogható módszertani javaslatokra helyezi a hangsúlyt

---

amelyek hatékonyan segítik a tanulási folyamat olyan általánosan elvárt elemeinek működését, mint a tanulói aktivitás, kommunikatív és kooperatív munkaformák, valamint erősítik az egyéni tanulói igények és önálló tanulásra való motiválás központi szerepét, hiszen mindezek a mai modern nyelvoktatás elengedhetetlen részeit képezik.

## 2. MAI ELVÁRÁSOK A NYELVOKTATÁSBAN – HIVATALOS OKTATÁSI DOKUMENTUMOK ALAPJÁN

Mindenekelőtt azt fontos felmérni, hogy a mai modern nyelvoktatásban milyen elvárások fogalmazódnak meg tanulók és tanárok felé irodalmi szövegek kapcsán. Ez azért különösen fontos, mert ezek a dokumentumok bizonyítják, hogy az irodalmi szövegek oktatási használata nemcsak szakemberek elméleti írásai szerint fontos, hanem a konkrét oktatási elvárásokkal összhangban ma is létező, megoldandó feladat. Mivel a legfontosabb oktatási dokumentumok mind alapvető elvárás-ként fogalmazzák meg, hogy a nyelvtanuló képes legyen irodalmi művekkel interakcióra, ezért minden nyelvtanár konkrét és megkerülhetetlen kihívásai közé tartozik ez a fajta munka.

Ebből a célból elsősorban a Közös Európai Referenciakeretet (KER) kell megvizsgálni, amely minden nyelvtanár és nyelvtanuló kulcsdokumentuma. Bármilyen konkrét helyzetben, bármilyen keretek között zajlik is a tanulás, ez a dokumentum egyfajta egységes keretet ad minden nyelvoktatási folyamatnak, ráadásul nyelveken és országhatárokon átívelő univerzális formában.

Igaz ez minden életkorra, minden konkrét rövid vagy hosszú távú cél esetén – akár intézményesített keretek között, konkrét kimeneti követelményekkel történik a folyamat, akár másik végletként pusztán önörömből, a nyelv szeretete miatt (hiszen ilyenkor is a KER által megállapított nyelvi szintek segítenek saját anyagaink kiválasztásában). A KER segít olyan mérföldköveket állítani a folyamat során, amelyek a tanárt és a tanulót egyaránt segítik az eligazodásban, valamint a konkrét, személyre szabott célok megállapításában.

Itt most csak a számomra releváns, kifejezetten az irodalmi szövegekhez támasztott elvárások szempontjából vizsgálom meg a KER 2001-ben kiadott verziójának magyarul is elérhető változatát. (A 2020-ban megjelent, eddig angol, francia, arab, olasz, spanyol és török nyelveken elérhető kiegészítő kötet idevágó részéről később külön ejtek szót.)

A KER egyrészt külön (alig egy oldalas) részt szán a nyelv esztétikai használatának, melyet „oktatási szempontból és saját jogán is” fontosnak tart. Számos különböző tevékenységet – „produktív, receptív, interaktív és közvetítő” – sorol ebbe a kategóriába, valamint szóbeli és írásbeli szövegeket egyaránt. Példaként említi az éneklést, történetek mesélését, átírását, kreatív szövegekkel való foglalkozást (történetek, mondókák, rajzfilmek, képes történetek stb.), színdarabok előadását, irodalmi szövegek produkcióját, recepcióját és előadását (szövegek írása és olvasása, szavalt, dráma, opera stb. előadása, illetve meghallgatása/megnézése). Látszik, hogy a leírás minden lehetséges esztétikai formát le akar fedni anélkül, hogy konkrétan részletekbe menő javaslatokat

a tanárt és a tanulót egyaránt segítik az eligazodásban

vagy irányadást nyújtana. Ennek okára az utolsó bekezdés vet fényt. A témát úgy jellemzi, hogy „az élő nyelvek tanításában hagyományosan fontos, gyakran domináns szerepet” játszik, vagyis az az attitűd rajzódik ki, hogy az esztétikai nyelvhasználat, ezen belül az irodalmi szövegek olvasása annyira a napi gyakorlathoz tartozik, hogy nem kell külön részletezni, sőt inkább a más jellegű munkát kell vele szemben erősíteni. Bár értékesnek, az „európai kulturális örökséghez” tartozónak tartja ezeket a tevékenységeket, sőt kiemeli, hogy „az irodalmi tanulmányok a pusztán esztétikai céloknál sokkal több oktatási célt szolgálnak –

intellektuális, erkölcsi, érzelmi, nyelvi és kulturális célokat” (71. o.), láthatóan mégsem tartja céljának ez a dokumentum, hogy modern, előremutató javaslatokkal korszerűsítésre ösztönözze a tanári gyakorlatot.

Ilyen cél hiánya olvasható ki az irodalmi szövegeket említő többi szövegrészből is. A szintek szerinti önértékelési táblázatban (35. o.) csak B2 szinten említik először az irodalmi műveket, mintha csak előlött a szint fölött lenne elvárás irodalmi szövegekkel dolgozni, melyeket a tanulók érteni fognak, amennyiben a nyelvi szinthez igazodó, kortárs szövegekről van szó (1. táblázat).

## 1. TÁBLÁZAT

KER önértékelési táblázat

A1	A2	B1	B2	C1	C2
X	X	X	Értem a kortárs irodalmi prózai szövegeket.	Megértem a hosszú, összetett tényszerű és irodalmi szövegeket, és észlelem a stílusbeli különbségeket.	Könnyedén el tudok olvasni szinte bármilyen típusú, akár elvont, akár szerkezetileg vagy nyelvileg összetett írott szöveget, mint pl. kézikönyveket, szakkikkeket és irodalmi műveket.  Szakmai és irodalmi művekről összefoglalót és recenziót tudok írni.

FORRÁS: saját szerkesztés

Később, a produkciós tevékenységek között felsorolják a „kreatív és irodalmi írás” (77. o.) tevékenységét is, majd táblázatos formában (*Kreatív írás* címszó alatt) minden jellegű írásos megnyilvánulásról beszélnek (78. o.). Vagyis a kreativitást, elképzelt helyzetek leírását és a képzelőerő használatát írott megnyilvánulások gyakorlásának természetes velejárójaként kezelik (78. o.). *Beszámoló és esszéírás* címszó alatt csak C2

szinten említik az „irodalmi művek értékelését”. *Általános szövegértés* kategóriában pedig, szintén C2 szinten, a dokumentum elvárja, hogy a tanuló „az írott nyelv szinte minden változatát meg tudja érteni, és kritikusan tudja értelmezni, beleértve az elvont, szerkezetileg összetett vagy nagymértékben köznyelvi irodalmi és nem irodalmi szövegeket” (85. o.). Mindez arra utal, hogy a KER a nyelvi tudás természetes velejárójaként

tekint az irodalmi szövegek olvasására, érté-  
sére és a fikció elemeinek aktív használatára,  
azonban nem tartja feladatának, hogy egy  
részletes, útmutató jellegű  
keretrendszert fogalmazzon  
meg, mely segítené a tanu-  
lási folyamat szintek szerinti  
módszeres felépítését.

Magyarországon a  
nyelvoktatás szempontjából  
alapvető dokumentumnak  
tekinthető a Nemzeti alaptanterv és az ide-  
gen nyelvekre vonatkozó kerettantervek.  
Ezek a szövegek a közoktatásra vonatko-  
znak, ami természetesen nem terjed ki min-  
den tanulási helyzetre, általánosan a nyelv-  
oktatáshoz kapcsolódó attitűdök szempont-  
jából mégis számtalan hasznos információ  
kiolvasható belőlük. A NAT és a kerettan-  
tervek explicit törekvése, hogy a Közös Eu-  
rópai Referenciakerethez igazodjanak, mégis  
érdemes figyelmet fordítani arra, hogy mi-  
lyen módon jelennek meg a nemzetközi vo-  
natkozásban megfogalmazott elvek a ma-  
gyar közoktatási dokumentumokban, jelen  
esetben kifejezetten az irodalmi szövegek ja-  
vasolt nyelvoktatási felhasználása terén.

A legújabb, 2020-as NAT a nyelvtanulás  
első szakaszában, első idegen nyelv esetében  
kötelezően a 4. évfolyamban „élményalapú  
és tevékenységközpontú” folyamat működ-  
tetését várja el, aminek szerepe a különböző  
nyelvek és kultúrák iránti érdeklődés és nyi-  
tottság megalapozása. Ez kiemelten „nem  
elvárás-központú” szakasz, hanem: a tanuló  
„fejlettségi szintjének megfelelő, érdekes,  
változatos és kihívást jelentő tevékenységek  
által kerül közel az idegen nyelvhez” – s

ilyenek lehetnek például a „mozgással, dra-  
matizálással összekapcsolt daltanulás, mon-  
dókázás, mesélés”. Az „örömteli játékoság”  
központi elvét kell érvé-  
nyesíteni, emellett a tanu-  
lónak különböző szövegtí-  
pusokkal kell lehetőséget  
adni a találkozásra. Ezek  
között megemlíti a gyer-  
mekirodalmi szövegeket is  
(315. o.).

A második szakaszban, 5. és 8. évfolya-  
mok között, a „motiváció fenntartása”, vala-  
mint a tanuló „magabiztosabb nyelvhaszná-  
lóvá” válása a központi cél. Kiemelt jelentő-  
séget kapnak az „életkornak megfelelő au-  
tentikus anyagok”, a jellemző szövegtípusok  
között pedig megjelennek a gyermek- és if-  
júsági irodalmi szövegek (316. o.). Majd 9.  
évfolyamtól „egyre mélyebb és árnyaltabb”  
módon történik különböző témák feldolgo-  
zása, ami „képessé teszi a nyelvtanulót az  
egyre összetettebb és absztraktabb szövegek  
tartalmának befogadására” (316. o.). A leírás  
itt „irodalmi” (317. o.) szövegeket említ a  
felhasznált szövegtípusok között, de a követ-  
kező oldalon, a szövegtípusok felsorolásánál  
már konkretizál, és „ifjúsági irodalmi” szö-  
vegekről beszél (318. o.).

A NAT által megfogalmazott általános  
elvárásokra épülnek, ezeket részletezik,  
konkretizálják az egyes kerettantervek. Az  
irodalmi szövegek kapcsán megfogalmazott  
tartalmi és nyelvi elvárásokat, valamint javo-  
solt gyakorlati javaslatokat egy saját szer-  
kesztésű táblázatba foglaltam össze (2. táb-  
lázat).

a szövegek a közoktatásra  
vonatkoznak, ami  
természetesen nem terjed ki  
minden tanulási helyzetre

## 2. TÁBLÁZAT

Irodalmi szövegek a 2020-as NAT-hoz kapcsolódó kerettantervekben

<b>Első élő idegen nyelv 4. évfolyam</b>				
Az ebben az életkorban jellemző műfajok (mesefilmek, mesekönyvek, dalok, mondókák) beépítése az órai munkába (angol, német)	ismert mese/történet feldolgozása képekkel, képek sorba rakásával (angol)	aktívan bekapcsolódik a közös meseolvasásba, a mese tartalmát követi (angol, német)	közös előadás: dal, vers, mese (angol, német)	közös zenehallgatás és mesenézés célnyelven (angol, német)
	ismert mese közös olvasása németül és a szöveg feldolgozása képekkel, képek sorba rakásával (német)		kedvenc mese dramatizálása (angol, német)	ünnepekhez kötődő mondókák, dalok tanulása, közös és egyéni előadása (angol)
<b>Első élő idegen nyelv 5–8. évfolyam</b>				
Aktívan részt vesz az életkorának és érdeklődésének megfelelő gyermek-, és ifjúsági irodalmi alkotások közös előadásában (angol, német)	közösen választott dal/képregény/film/könyv órai feldolgozása (angol, német)	egy könnyített szövegű irodalmi mű elolvasása, értékelése (pl. Robinson Crusoe, David Copperfield) (németben nincs példa)	egy irodalmi mű feldolgozása, bemutatása (angol)	érdeklődése erősödik a célnyelvi irodalmi alkotások iránt (angol, német)
Életkornak és nyelvi szintnek megfelelő célnyelvi szórakoztató tartalmak megismerése (irodalom, film, társasjáték) (angol, német)			célnyelven rövid történet, mese, vers, dal írása, bemutatása (német)	
<b>Első élő idegen nyelv 9–12. évfolyam</b>				
nyelvi szintjének és érdeklődésének megfelelő ifjúsági irodalmi olvasmányokkal ismerkedik meg (angol, német)	életkornak és nyelvi szintnek megfelelő angol/német nyelvű, akár irodalmi szövegek, filmek felhasználása szórakozás és játékos nyelvtanulás céljára (angol, német)	megérti az ismeretlen nyelvi elemeket is tartalmazó írott – akár egyszerűbb irodalmi – szöveg tartalmát (angol, német)	elolvas és értelmez nyelvi szintjének megfelelő irodalmi szövegeket (angol, német)	

Második élő idegen nyelv 9–12. évfolyam				
aktívan részt vesz az életkorának és érdeklődésének megfelelő ifjúsági irodalmi alkotások közös előadásában (angol, német)	életkornak és nyelvi szintnek megfelelő angol/német nyelvű, akár irodalmi szövegek, filmek felhasználása szórakozás és játékos nyelvtanulás céljára (angol, német)			érdeklődése erősödik a célnyelvi irodalmi alkotások iránt (angol, német)
életkornak és nyelvi szintnek megfelelő célnyelvi szórakoztató tartalmak megismerése (irodalom, film, társasjáték) (angol, német)				

FORRÁS: saját szerkesztés

A táblázatból egyértelműen kiolvasható, hogy a közoktatásban történő nyelvtanítás, az európai elvárásokkal összhangban, a nyelvtanulás természetes és elengedhetetlen részeként kezeli az irodalmi művek olvasását és megértését, valamint célként tűzi ki az egyéni szórakozás céljából való olvasást is. Közoktatási dokumentum lévén a kerettantervek elsősorban életkor szerint osztályozzák az ajánlott szövegeket, mesék, mondókák felől közelítve az ifjúsági irodalom felé. A folyamatban külön helyet foglalnak el a könnyített olvasmányok. Közülük angol nyelv esetében két olyan mű kerül konkrétan említésre, mely eredeti formájában az irodalmi kánon része a 18., illetve 19. századból. Ez két megbúvó meggyőződésre utal. Egyrészt irodalmi kulturális érték közvetítését állítja a középpontba azáltal, hogy az angol irodalmi kultúra két nagy alkotását javasolja használni (bár nem eredeti formában, hanem könnyített átiratként). A könnyített olvasmány használata pedig azon képzet kialakulására utal, hogy ezen a szinten a tanuló nem képes autentikus irodalmi

szövegeket megérteni. A könnyített olvasmányok haszna és használatának módja komplex kérdés, itt külön nem térnek ki rá, hiszen ezek oktatási céllal létrehozott szövegek, még akkor is, ha tartalmilag irodalmi szövegeken alapulnak. Vagyis autentikus irodalmi szövegeknek ezek nem tekinthetők, így nem tartoznak abba a kérdéskörbe, amelyet itt vizsgálók.

Még egy elemet érdemes kiemelni a kerettantervek kapcsán. Több helyen a szöveg nem egyszerűen a művek olvasását és értelmezését említi, hanem megjelenik explicit célként a közös előadás létrehozása vagy mese dramatizálása. Igaz, arra nem tér ki a szöveg, hogy ezt konkrétan milyen keretek között, milyen formában kéne megvalósítani, sőt, hogy ennek milyen helye lehet az iskolai oktatás gyakorlatában, de vizsgálatom szempontjából fontos és érdekes momentum ez, hiszen arra utal, hogy a kerettantervi elvárások megfogalmazói tudatában voltak annak, hogy irodalmi művek intenzív, interaktív munka alapjait képezhetik. Ez még akkor is fontos megállapítás, ha ez a 4.

évfolyammal kapcsolatos útmutatásra inkább jellemző, mint magasabb korosztályok esetén.

Az itt bemutatott dokumentumok alapján egy sor attitűd körvonalazódik mind európai, mind országos szinten a nyelvoktatás és autentikus irodalmi szövegek kapcsolatának vonatkozásában. Alapvetően kijelenthető, hogy minden irányadó kulcsdokumentum adottnak feltételezi, hogy a nyelvtanulási folyamat szerves része az autentikus irodalmi szövegekkel való találkozás, illetve az azok iránti egyre nagyobb személyes érdeklődés. Megállapítható, hogy életkornak és vélt érdeklődésnek megfelelő szövegek használatát várják el, ami egyértelműen épül a dokumentumokat átjáró tanulóközpontú szemlélethez, hiszen a tanuló adottságaiból, egyéni érdeklődéséből indul ki, ehhez igazodnak a mindenkori tananyagbeli tartalmak és követelmények. Egyértelmű távlati cél ezen felül az önálló tanulásra való nevelés, ami az irodalmi szövegek kapcsán is megfogalmazódik, hiszen közös szövegmunka, akár közös előadás felől az önálló szórakozás, fejlődés felé vezet az út.

### 3. HÁTRÁLTATÓ ATTITŰDÖK A MAI NYELVOKTATÁSBAN

A megfogalmazott elvárások, valamint a mögöttük kirajzolódó attitűdök kapcsán azonban felmerül néhány olyan problémás kérdés, amelyet ezek a dokumentumok természetüknél fogva nem tudnak teljesen kielégítően megválaszolni, lefedni. Nem kérhető számon rajtuk az általános irányadó megfogalmazások és a konkrét gyakorlati,

egyedi helyzetek közötti természetes feszültség, azonban mindhárom megvizsgált dokumentumban kirajzolódik néhány olyan alapfeltevés, általánosnak vélt igazság, melyek saját tapasztalatom szerint a tanítási gyakorlatot is áthatják, és hátráltatják az irodalmi szövegek sikeres, változatos felhasználását.

#### 3.1. Életkori sajátosságok és az irodalmi szövegek

A nyelvtanulással kapcsolatos általánosan igaznak vélt attitűdök és módszerek legjobb ellenőrzési módja, ha megvizsgáljuk, mi történik velük, ha a nyelvtanulási folyamat egy konkrét nyelv esetén nem gyerekkorban kezdődik. Ide tartozik a felnőttek nyelvok-

tatása, akár bizonytalan korábbi nyelvtudás megerősítéséről, nyelvtudás felfrissítéséről, akár új nyelv tanulásának kezdetéről van szó. De a második idegen nyelv közoktatási keretek

között való tanulása kapcsán is felmerülhetnek kérdések, hiszen egyértelmű különbségek vannak egy 4. és egy 9. évfolyamos tanuló érdeklődése, fejlettségi szintje, általános tanulási és nyelvtanulási tapasztalatai között. A kerettantervek konkrétan irodalmi szövegek vonatkozásában 4. évfolyamon meséket és mondókákat javasolnak kezdő szinten. Kirajzolódik belőlük az az elképzelés, hogy ebben az életkorban a szövegek nyelvi komplexitásának szintje, valamint a tanulók feltételezhető érdeklődési köre várhatóan egybeesik. Felnőttoktatás esetében, sőt már második nyelv esetében, 9. évfolyamon is problémás kérdés ez. Természetesen nem elképzelhetetlen, hogy bizonyos felnőtt tanulók vagy középiskolás csoportok

#### 4. évfolyamon meséket és mondókákat javasolnak kezdő szinten

nyitottak korai szakaszokban nyelvileg egyszerűbb mesékkel és mondókákkal, játékos módon foglalkozni, de ez semmiképp sem általánosítható vagy elvárható. A kerettanterv feltehetően éppen ezért második idegen nyelv esetében sem említ

meséket és mondókákat, hanem rögtön ifjúsági irodalmi alkotásokról beszél a szöveg, életkori sajátosságok miatt átugorva a mesék és mondókák szintjét. Második idegen nyelv esetében

tehát az első említés irodalmi szövegek kapcsán azonnal az, hogy „aktívan részt vesz az életkorának és érdeklődésének megfelelő ifjúsági irodalmi alkotások közös előadásában” (24. o.). Vagyis életkori sajátosságok és feltételezett érdeklődés tükrében első lépésként rögtön egy elég komplex elvárást állít nyelvtanuló és tanár elé: egy autentikus irodalmi szöveg feldolgozásán alapuló interaktív munkafolyamatot, amely előadásban végződik. Ez rögtön elvezet a második kérdéskörhöz, a fokozatosság elvéhez.

### 3.2. Fokozatosság az irodalmi szövegek olvasásában

A dokumentumok jellegéből adódik, hogy elvárásokat fogalmaz meg, és csak korlátozott figyelmet fordít arra, hogy módszereket adjon ezek elérésére, vagyis gyakorlati megoldások részletes bemutatásának hiánya semmilyen módon nem kérhető számon rajtuk. Azt mégis fontos kiemelni, hogy az elvárásokból kiolvasható attitűdökből konkrétan az irodalmi művek olvasása kapcsán hiányzik az a fajta fokozatossági elv, amit más jellegű szövegek kapcsán ismerünk.

Ugyan a NAT és a kerettantervek életkori szempontból valóban figyelnek a

fokozatosságra (gyermekirodalomtól az ifjúsági irodalom felé haladnak), valamint a csoportos közös munkától az önálló olvasás felé haladásra is hangsúlyt fektetnek, a nyelvi komplexitás szerinti fokozatosság és a

szövegek tudatosan felépített, célzott használata már nem jelenik meg bennük. Lehetne azzal érvelni, hogy első nyelv esetében a meséktől a könnyített olvasmányokon át az ifjúsági irodalmakig eljutni egyfajta

tudatos, egyszerűtől a komplexebb struktúrájú szövegek felé haladást takar, ám ez csak korlátozott mértékben igaz.

Egyrészt, mint láttuk, ez az előfeltételezett nyelvi fokozatosság már második idegen nyelv esetében is csorbul, hiányos, későbbi életkorokban pedig akár teljesen el is veszhet. Vagyis a nyelv tanulási helyzetek töredékére jellemző ez a felépítés. Másrészt könnyen találhatunk olyan példát, amikor egy mese nyelvi szempontból több kihívást ad a nyelv tanulóknak, mint mondjuk egy tündésregények szánt regény, különösen, ha klasszikus meséket használnánk. Kifejezetten fiataloknak írt regények kapcsán pedig esetleg könnyebben nyúlunk kortárs művekhez. Vagyis a nyelvi komplexitás egy olyan összetett kérdés irodalmi szövegek kapcsán, amely életkori, műfaji, nemzeti-kulturális, irodalomtörténeti szempontok mentén az egyes szövegeknek olyan individuális felhasználhatóságát mutatja, hogy általános megállapítások legfeljebb irányadó, segítő jellegűek lehetnek.

Ez a két probléma a gyakorlatban a szövegek értő és gondos, tanulói igényekhez igazított kiválasztásával természetesen kiküszöbölhető, azonban meggyőződésem, hogy ez önmagában nem elég a

az előfeltételezett nyelvi fokozatosság már második idegen nyelv esetében is csorbul

fokozatosság elvének kellő érvényesítéséhez. A leggondosabb, a tanulók nyelvi, életkori, érdeklődésbeli igényeit figyelembe vevő szövegválasztás sem kielégítő ahhoz, hogy indokolt és elfogadható legyen az, hogy az első találkozási pont egy teljes mű elolvasása. Rövid, néhány oldalas, egyszerű szövegek esetében is igaz ez. Ahogy láttuk, más jellegű szövegeknél természetes, hogy a tanuló számtalan rövid, egyszerű formával ismerkedik meg, sőt, azokat megtanulja magabiztosan reprodukálni, mielőtt egyszerű, szintjéhez igazított tanító jellegű szövegeket olvasna. Ez a fajta tudatos és célzott, fokozatos közelítés az irodalmi szövegekhez a dokumentumok elvárásaiból teljesen hiányzik, és sajnos eddigi nyelvtanári munkám során (nagyobbrészt egyetemista vagy felnőtt nyelvtanulók körében, akik nagyon változatos előtanulmányokkal rendelkeztek) sem találkoztam olyan tanulóval, akinek korábbi nyelvi fejlődésének szerves része lett volna az irodalmi művek olvasásának előkészítése. Sok esetben teljesen hiányzott ez az elem a korábbi tanulmányaikból, legtöbb esetben pedig legfeljebb könnyített olvasmányokra terjedt ki. A szakirodalomban is találunk olyan cikkeket, ahol a szerzők az irodalom értő használata mellett érvelnek, de a gyakorlati javaslatokból kiderül, hogy legfeljebb a feldolgozási fázishoz kötnek módszertani javaslatokat, a szöveg olvasása sok esetben legfeljebb nyelvi van előkészítve. *Alsouf* (2020) például, rendkívül érdekes, kreatív feladattípust ír le Shakespeare-szonettek olvasása kapcsán, de feltűnő, hogy adottnak feltételezi, hogy az egyes szonettek olvasása nem probléma, a fókusz inkább a kreatív feldolgozáson és a kreatív alkotási fázison van. *Holló* (2019)

adottnak feltételezi, hogy az egyes szonettek olvasása nem probléma

úgyszintén a feldolgozó, megvitató fázishoz ad javaslatokat, és ugyanez igaz az általa kiemelt, magyar mint idegen nyelv tanításával foglalkozó online forrásra is. Ezen az oldalon kilenc rövid szöveg, illetve a hozzájuk tartozó hanganyag és feladatsor tölthető le, melyeket láthatóan nagy gonddal készítették el, de mindegyiknél hiányzik egy felvezető, vagy olvasás közbeni szakasz (*Szita*, 2002–2012). Ilyen körülmények között nem meglepő az a nézet, amellyel saját tanulóim, de nyelvtanárok körében is gyakran találkoztam, miszerint irodalmi művek olvasása csak bizonyos nyelvi szint elérése után lehetséges, sőt ajánlott.

### 3.3. Az irodalmi szöveg és a nyelvi szint

Ugyanez a bújtatott attitűd olvasható ki a megvizsgált dokumentumokból is. A Közös

Európai Referenciakeret irodalmi szövegekkel való találkozást csak B2 szintnél említi először. A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek ugyan nem nyelvi szintekben fogalmazzak,

hanem az egyes évfolyamokban elvárt fejlődési folyamatok és képességek szerint, mégis egyértelműen hasonló módon gondolkodnak. Ez több helyen tetten érhető. Szembetűnő egyrészt, hogy a magyar oktatási dokumentumokban is mindig teljes művek olvasásának képességét feltételezi a szöveg („mese-könyvek”, „könnyített szövegű irodalmi mű”, „gyermek-, és ifjúsági irodalmi alkotások”, stb.). Csak a mondókák említése – az első tanult idegen nyelv korai szakasza – esetében utal arra, hogy esetleg más jellegű, játékos, ismerkedő, felkészítő fázisokra is szükség lehet egy teljes irodalmi jellegű

szöveg befogadása előtt. Hasonló formák említése minden más életkorban hiányzik, sőt, második idegen nyelv esetében még a kezdeti fázisban sem jelenik meg, ami egyértelműen arra utal, hogy a mondókákat csak mint életkori műfajt tartják számon itt, nem mint az összetettebb szövegek előkészítésének egy lehetséges fázisának anyagát.

Másrészt ismét szólni kell a könnyített olvasmányok használatáról, hiszen a dokumentumokban ezek külön említése arra utal, hogy létező igény és elvárás a tanulóval irodalmi jellegű szöveg megismertetése, azonban meggyőződés, hogy autentikus szöveggel azon a nyelvi szinten még nem tud megbirkózni. Külön érdekes a könnyített olvasmányok kihagyása második idegen nyelv esetében. Ennek persze számos oka lehet, akár egyszerűen a rövidebb idő, ami a közoktatási közegben adatik a második idegen nyelv tanulására, mégis, mintha azzal a feltételezéssel élnének a szabályozók, hogy bizonyos folyamatok könnyebben, gyorsabban mennek végre második idegen nyelv esetében. Természetesen képviselhető álláspont ez, hiszen az életkorral és az első idegen nyelv tanulásával megszerzett tapasztalatok, kialakult tanulási stratégiák mind pozitívan befolyásolhatják a második nyelvben zajló folyamatokat. Azonban óvakodni kell attól a téves elképzeléstől, hogy a második (vagy akár sokadik) nyelv tanulása során kevésbé lenne fontos a fokozatos előkészítés elve.

A szakirodalomban is sok esetben mintha csak magasabb nyelvi szinten látnának igazán jó lehetőséget az irodalmi szövegek használatára. Erre részben konkrét példák szövegválasztása utal, részben az a gyakorlati helyzet, hogy a hangsúly inkább a már

megértett szöveg kreatív feldolgozásán van. Máshol ez a felfogás expliciten meg is fogalmazódik (pl. *Bošnjak*, 2006). Elenyésző az olyan írások száma, ahol kezdő nyelvtanuló esetében is lehetőséget lát a szerző irodalmi szövegek használatára, vagy akár még módszertani javaslatokat is ad, hogy ez milyen módon érhető el (pl. *Lazar*, 1994).

### 3.4. Irodalmi szövegek olvasása mint készség

Az oktatási dokumentumokban kirajzolódó attitűdök, valamint az a tény, hogy irodalmi szövegek nyelvórai alkalmazásával foglalkozó szakirodalmi írások elenyésző százalékka fordít kellő figyelmet azokra a kompetenciákra, melyek előfeltételei az irodalmi szövegekkel való foglalkozásnak, egy olyan átfogó attitűdre utal, amely hátráltató hatású az irodalmi művek eredményes használata tekintetében. Mintha az irodalmi szövegek iránti igény, érdeklődés, illetve azok alap-

vető (legalább tartalmi) értelmezésének készsége a nyelvi szint fejlődésével egyenes arányban automatikusan alakulna, fejlődne, mélyülne. Különösen érde-

kes ez a feltételezés annak tudatában, hogy az anyanyelvű irodalomoktatás talán legelterjedtebb közhelye szerint sok diák esetében hatalmas feladat kialakítani az irodalmi szövegek befogadásának igényét, és kellően motiválni őket. Épp ezért meglepő az a feltételezés, hogy egy olyan helyzetben, ahol a nyelvi korlátok jóval nagyobb mértékben jelennek meg, ez a motiváció automatikusan, pusztán az alkotások tartalmi érdekessége miatt magától erősödik.

Tudatosan túlzóan fogalmazok – feltételezhető, hogy az oktatási dokumentumok és

a rövidebb idő, ami a közoktatási közegben adatik

a szakirodalom is a tanári munka eredmények látja ezt a fejlődést. Az azonban nagyon sokatmondó, hogy a cikkek milyen nagy hányada kezeli tényként, hogy az irodalmi alkotások beemelése motiváló hatású, mintha a művek lényegéből fakadó (angolul: intrinsic) jegye lenne a tanulóknál elért hatás. Ugyanez a téves elgondolás olvasható ki abból, amikor a cikkek csak nyelvi előkészítést látnak szükségesnek, vagy legjobb esetben is minimális tartalmi felvezetést.

Mindezek arra utalnak, hogy túlságosan elterjedt gyakorlat figyelmen kívül hagyni, hogy az irodalmi szövegekkel való interakció tanult készség anyanyelv esetében is, amit célzott, módszeres tanári munka tud kellőképpen fejleszteni. Még abban az esetben sem tekinthetők ezek a készségek adottnak, ha olyan ideális helyzetben vagyunk, hogy minden egyes tanuló magas anyanyelvi irodalmi kompetenciával és erős motivációval rendelkezik. Ahogy minden más anyanyelven kialakult készségünk esetében, úgy az irodalmi olvasás és értés esetében sem feltételezhető, hogy a készség automatikusan megjelenik idegen nyelven is, csupán a nyelvi fejlődés kapcsán. Bár alapvetően fontos a létező készségek felmérése, és az azokra való tudatos építés, meggyőződésem, hogy az anyanyelvi készségek nem automatikusan átörökíthetők, hanem célzott munkával aktiválhatók, sőt, visszamenőleg megerősíthetők. Következésképpen, a nyelvoktatási folyamat elengedhetetlen része, hogy minden nyelvi szinten, a fokozatosság elvét szem előtt tartva, módszeresen lehetőséget teremtsünk az autentikus irodalmi szövegekkel való hasznos, élvezetes, szorongásmentes és kreatív találkozásra.

a cikkek nagy hányada  
kezeli tényként, hogy az  
irodalmi alkotások  
beemelése motiváló hatású

#### 4. A 2020-AS KER KIEGÉSZÍTŐ KÖTET (COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT)

Itt fontos kiemelni néhány olyan elgondolást, ami a 2020-as KER kiegészítő dokumentumban megjelenik. Két okból kezelem külön ezt a forrást. Egyrészt azért, mert viszonylag új kiegészítésről van szó, amelynek hivatalos magyar fordítása még nem készült el, és a KER leírására szolgáló magyar olda-

lon sem találtam rá utalást (keronline.hu). Valamint 2020-as dokumentum lévén, az azonos évben kiadott NAT-ra vélhetően nem volt hatással. A külön figyelem másik oka tartalmi jellegű, ugyanis né-

hány olyan jellemzője van ennek a kiadványnak, amely előremutató is lehet.

A szöveg rámutat, hogy a 2001-es KER megjelenése óta az Európa Tanács rendszeres kéréseket és javaslatokat kapott a dokumentum bizonyos elemeinek kiegészítésére, többek között irodalmi jellegű szövegekre adott reakciók témájában is (13. o.). Láthatóan igény mutatkozott részletesebben kifejtett skálákra az olvasásértés terén, valamint olyan kommunikációs aktivitások leírására, mint például kreatív szövegre (ideértve irodalmi szövegeket is) adott reakciók (22. o.). Ennek megfelelően három új, nyelvi szintekhez igazított skálával egészítették ki a dokumentumot:

- olvasás mint szórakoztató tevékenység (59. o.)
- kreatív szövegekre (irodalom is) adott személyes reakciók (106–107. o.)

– kreatív szövegek (irodalom is) elemzése és értékelése (107–108. o.).

Számomra itt mindhárom kategória jelentőséggel bír, ugyanúgy, mint a kreatív írás (67. o.) kategória. Ez utóbbi ugyan minden jellegű írásos megnyilvánulásra vonatkozik, és csak C1 szinten említ konkrétan irodalmi szövegre adott írásos reakciót („Can give a detailed critical review of cultural events [e.g. plays, films, concerts] or literary works.”), mégis fontos eleme minden nyelvi szinten a képzelet, a kitalált szituációk írása, a belehelyezkedés különböző pozíciókba, ami meglátásom szerint szorosan kapcsolódik az irodalmi szövegekkel való munkához is. Ez a 2020-as kiegészítés nem csupán azért előremutató és a modern nyelvtanulási gyakorlat számára hasznos, mert részletesebb, és ezért több információt tartalmaz – ennél sokkal fontosabb néhány olyan alapvető jellemzője, amely azt mutatja, hogy részben más szemszögből közelít irodalmi szövegekhez (vagy legalábbis ezt lehetővé teszi), mint az eddig megfigyelt dokumentumok.

#### 4.1. A kreatív szövegek kifejezés

Elsőként kiemelendő, hogy *kreatív szövegekről* beszél a szöveg, nem *irodalmi alkotások*-ról, ami egészen apró különbségnek tűnik, de szerintem nagyon szerencsés lehet. Nézőpont kérdése, hogy ezt a megfogalmazást milyen módon értelmezzük. Egyrészt lehet úgy érvelni, hogy az irodalmi szövegek jelentőségét kisebbiti ez a megfogalmazás, hiszen a dokumentum ki is emeli, hogy sok minden lehet kreatív szöveg: film, színház, más jellegű előadások, sőt, bármilyen olyan

alkotás, amely a képzelőerő terméke, és kulturális jelentőséggel bír. Sőt, a szöveg szóhasználata („creative texts are not confined to literature”) mintha az irodalmi művekre helyezett hangsúlyt egyfajta korlátozóként értelmezné, és célja lenne más opciókat is a figyelem középpontjába helyezni (105. o.). Az irodalmi szövegek ilyenfajta, a 2001-es verzióhoz hasonló értelmezését erősíti az a példa is, amellyel a szöveg saját öndefinícióját („átfogó” és „semleges”) magyarázza: mi-szerint egy módszertani megközelítést sem részesít előnyben. „There is, for example, no suggestion that one should stop teaching grammar or literature” (29. o.), vagyis a

egy módszertani  
megközelítést sem részesít  
előnyben

KER-nek nem célja azt javasolni, hogy egy adott oktató abbahagyja a nyelvtan és irodalom tanítását. Nyelvtan és irodalom ilyen módú, mellékes és szinte magától értetődő egymáshoz kapcsolása továbbra is egy olyan attitűdre utal, ami az irodalmi szövegeket természetükből adódóan egy bizonyos, nyelvtan- és kultúráközvetítő, nem kommunikáció- és kompetenciaközpontú oktatáshoz köti.

Ennek ellenére érzem úgy, hogy – a dokumentum vélt attitűdjétől függetlenül – *kreatív szövegekről* beszélni hasznos lehet gyakorlati szempontból. Egyrészt ezáltal könnyebben elkerülhető az a téves gondolat, hogy csak az irodalmi kánon általánosan elfogadott klasszikus szövegei alkalmasak az oktatói munkára. A *kreatív szöveg* kifejezés nincs úgy terhelve preconcepciókkal, mint az *irodalom/irodalmi alkotások/irodalmi művek* kifejezések. Ezenkívül egyértelmű állásfoglalás ez emellett, hogy nagyon sokféle alpanyaggal dolgozhatunk, sokféle szöveggel és azok legkülönfélébb megnyilvánulási

formáival is, vagyis nemcsak írott szövegre korlátozódik a figyelmünk. Különösen hasznos, hogy *szövegekről* beszélünk. A *mű* vagy *alkotás* kifejezések azt az érzést keltik, hogy minden esetben a teljes szöveg átfogó megismerését és értelmezését kell megoldozni. *Szövegekről* beszélni sokkal nagyobb szabadságot és tudatos fókusz-keresést tesz lehetővé.

#### 4.2. A szövegekkel való interakció különböző aspektusai

A 2020-as KER kiegészítő dokumentum legfontosabb tette, hogy a szövegekkel való interakciót lebontja különböző aspektusokra. Például: érzések és gondolatok kifejezése, központi témák kiemelése, hasonlóságok, kontrasztok felismerésének képessége, szórakozás és egyéni érdeklődés, nyelvi reprodukció. Ezáltal a kreatív szövegekkel való munkát készségszinten fogalmazzuk meg, felhívja a figyelmet arra, hogy velük különböző jellegű interakció lehetséges, szükséges, és hogy ezek külön is fejleszthetők. Sokkal tudatosabban jelenik meg a fokozatosság is, ahogy az interakciók jellege, a tanulói reakciók módja egyre komplexebb lesz, nyelvi szinten és irodalmi készség szintjén egyaránt. Ez utóbbi különösen fontos, hiszen arra az értő hozzáállásra utal, amely tudatában van annak, hogy egy irodalmi szöveggel való bármilyen jellegű interakció nem automatikus, hanem fejlesztendő. A középpontban nem korosztályi szempontok állnak, hanem a szöveg nyelvi komplexitása, valamint az interakció jellege, annak egyszerű vagy összetettebb megnyilvánulásai. Ezáltal a táblázat ugyanúgy használható közoktatásban

első és második nyelvnél, mint bármilyen más korosztály tanulói esetében. Az interakció jellegzetességeinek külön, szintek szerinti felsorolása pedig jó alap lehet nyelvtanároknak abban, hogy kreatív, irodalmi szövegeknél milyen jellegű interakciót célozhatnak meg az egyes nyelvi szinteken tanulóikkal. Így a dokumentum nem tartalmi, hanem készségi mutatókra bontja le a folyamatot, meghagyva közben a konkrét munkaformák és feladatok teljes szabadságát.

A skálák legszembevetőbb jellemzője, hogy már az A1 szinttel is foglalkoznak kreatív szövegek tekintetében, kivéve a „kreatív szövegek (irodalom is) elemzése és értékelése” kategóriában, amely csak A2 szinttől van jelen. Bár meggyőződésem, hogy lehetséges mind a négy kategóriában kezdő szinttől irodalmi jellegű szövegekkel dolgozni, mégis nagy előrelépés ez ahhoz képest, hogy sokan csak jóval magasabb nyelvi szinttől

így a dokumentum nem tartalmi, hanem készségi mutatókra bontja le a folyamatot

tartják ezt lehetségesnek. A szakirodalomban is kevés olyan írás van, amely ezt a rendkívül makacs tévhitet próbálja eloszlatni, és kezdő szinttől interaktív, kreatív módon vonja be a tanulókat az irodalmi szö-

vegekkel való munkába. Ezek egyike *Gillian Lazar* (1994) írása. Itt a szerző két feladatlap és egy óraterv bemutatásával konkrét módszertani példákat hoz arra, hogyan lehet kezdő szinten is aktívan és kreatívan irodalmi alpanyaggal dolgozni. Emellett, a javasolt munkafolyamatot elemezve, általánosabb érvényű meglátásokat is leír; ezáltal elméleti szempontból hasznos, más feladatok kigondolásánál is hasznosítható ötleteket fogalmaz meg. Nagy szükség lenne rá, hogy több szakember foglalkozzon ezzel a témával, nemcsak a gyermekkori kezdő nyelv-

tanulás tükrében, hanem különösen felnőtt nyelvtanulók és az őket tanítók munkáját segítve.

## 5. A SZÜKSÉGES SZEMLÉLETVÁLTÁS ELEMELI

Összehasonlítva a megvizsgált oktatási dokumentumok attitűdjeit és elvárásait, saját tapasztalataimat (oktatóként és új nyelvek felnőttkori tanulójaként egyaránt), valamint a szakirodalom releváns írásainak számos szempontját, az alábbi pontokban látom szükségesnek az alapvető szemléletváltást a sikeresség érdekében.

### 5.1. Az autentikus irodalmi jellegű szöveg mint eszköz

Ideje eltávolodni azoktól az elképzelésektől, hogy az autentikus irodalmi szövegek használata a nyelvtani-fordító módszerből fennmaradt forma, vagy hogy ezek a szövegek csupán országismereti célból, a magas és/vagy mindennapi kultúra közvetítésére használhatóak, és mindenképpen komplex, nehéz feladatot állítanak tanuló és tanár elé.

Hajlamosak vagyunk elfelejteni, hogy az irodalmi jellegű szövegek alapvetően a szórakozás eszközei. Legyen szó mesékről, ifjúsági regényekről, ponyvaregényekről vagy klasszikus irodalmi művekről – függetlenül minőségtől, tartalomtól, életkortól – a történetmesélés és olvasás az örömszerzés, sőt, az örömszerzéssel egybekötött tanulás eszköze. Irodalmi jellegű, kreatív szövegek tanulási folyamatokkal való

összekapcsolásához elengedhetetlen, hogy tanulók és tanárok egyaránt megtapasztalhassák az örömteli, szórakoztató szövegekkel való munkát. Kreatív szövegeket távlati célként, elkerülhetetlen akadályként vagy megoldandó problémaként kezelni alapvetően ellentmond minden ilyen jellegű szöveg természetének. Az előítéletek és félelmek megszüntetésére azonban csak akkor van lehetőség, ha elméleti és módszertani írások nagy száma ad konkrét segítséget tanárok és tanulók számára abban, hogyan lehet irodalmi jellegű, kreatív szövegeket eszközként használni változatos célok elérése érdekében.

Konkrét oktatási helyzetben a célnyelvi magas kultúra hagyományos célja ugyanúgy érvényes cél lehet, mint a hétköznapi élet szokásainak, megnyilvánulási formáinak az interkulturalitás elve számára elengedhetetlen megismerése. Azonban számtalan más, nyelvoktatási és azon túlmutató cél is köthető irodalmi szövegekhez, például a szemé-

kreatív szövegeket távlati célként, elkerülhetetlen akadályként vagy megoldandó problémaként kezelni alapvetően ellentmond minden ilyen jellegű szöveg természetének

lyiségfejlesztés számtalan aspektusa vagy akár az idegen nyelvi vitakultúra kialakítása, fejlesztése. Meglepő látni, hogy a modern pedagógiák legalapvetőbb jellegzetességét – mely szerint a célkitűzéseink és módszereink alapvetően a konkrét tanuló vagy csoport igényei és jellemzői

tükrében alakulnak –, mintha csak részben éreznénk érvényesnek, amint irodalmi művek nyelvórai alkalmazásáról van szó. Pedig elengedhetetlen tudatosítani magunkban azt, hogy bármilyen cél és ennek megfelelő szöveg érvényes lehet konkrét tanuló igények tükrében.

A kreatív szöveg is ugyanúgy használható (és használandó) eszközként, mint

bármilyen más szöveg, ez nem jelenti azt, hogy szükségszerűen elveszíti szórakoztató és/vagy esztétikai funkcióját. Éppen ellenkezőleg, egy jól használt szöveg szórakoztató/esztétikai funkciója erősíteni tudja az általános vagy nyelvpedagógiai célokat. A széles lehetőségek felismerése és azok kreatív kihasználására való nyitottság kulcsfontosságú, ám csak az első lépés, és önmagában nem elegendő ahhoz, hogy az irodalmi szövegekkel eredményes legyen a munka.

## 5.2. Irodalmi szövegekkel való interakció mint kompetencia

Még a módszertani megközelítésekkel foglalkozó írások egy része is adottnak veszi az irodalmi szöveg olvasásának kompetenciáját. Számos szakirodalmi forrás ugyan kreatív feldolgozási feladatokat ad, azonban a konkrét olvasási és megértési munkával magára hagyja a tanulókat (*Alyouf*, 2020; *Bidari*, 2019; *Holló*, 2019; *Szita*, 2002–2012). Emögött feltehetően kettős alapfeltevés áll. Egyrészt, hogy az anyanyelvi fejlődés bizonyos mérföldköveket már elért (akár kisgyerekek meshallgatásáról van szó, akár felnőtt nyelvtanulókról, akik anyanyelven rendszeres olvasók), másrészt, hogy alapvető szövegkohéziós elemek ismerete tankönyvi célnyelvi szövegek olvasása kapcsán már ismert. Bizonyos mértékben jogos feltevések ezek, de figyelmen kívül hagyják a nyelvtanulók anyanyelvi olvasáskompetenciái közötti potenciálisan hatalmas különbségeket, valamint azt is, hogy irodalmi jellegű szövegek számos olyan elemet tartalmazhatnak, melyek értelmezésére tankönyvi történetek nem tudnak kellőképpen felkészíteni egy

olvasót (ez utóbbiról bővebben a fokozatosság kapcsán ejtek szót). Az irodalmi jellegű szövegekkel való interakciót tehát ugyanúgy kompetenciaként kell kezelni, mint bármilyen más kompetenciát a nyelvi képzés során, felmelve és hasznosítva az anyanyelven megszerzett készségeket, de ezeket tudatosan és fokozatosan aktiválva célnyelvi kontextusban. Sarkosan fogalmazva: az irodalmi jellegű szövegek értő olvasása egyéni kialakult preferenciáktól független nyelvi, kulturális, szövegértelmezési készség, ami tudatosan fejleszthető és fejlesztendő.

## 5.3. Irodalmi szövegek és fokozatosság

Több helyen említettem, hogy más szövegek kapcsán alapvető feltétel a fokozatosság, a hossz, komplexitás, nyelvhasználat és helyzet szerinti fokozatos haladás. Lehetne azzal érvelni, hogy létezik a tanítási gyakorlatban az általam hiányolt fokozatosság elve, hiszen minden jó nyelvoktatási folyamat során rövidebb, egyszerűbb szövegtípusok (sms, jegyzet, email stb.) haladunk komplexebbek felé (hivatalos levél, újságcikk stb.), és ennek a folyamatnak egy természetes kiterjedéseként lehet felfogni az irodalmi szöveget. Ezzel azonban csak korlátozott mértékben tudok egyetérteni. Természetes, hogy sok olyan nyelvi tudás, olvasási stratégia stb. tanítható nem elsősorban esztétikai funkcióval írt szövegekkel, mely ugyanúgy felhasználható irodalmi szövegek esetében is. Kétségtelen, hogy egy újságcikk is tartalmazhat olyan szövegkohéziós vagy nyelvi elemeket, amelyek fontos tapasztalást adnak, sőt, akár bújtatott attitűdökre, szöveg mögötti

a konkrét olvasási és megértési munkával magára hagyja a tanulókat

tartalmakra is fel lehet hívni a figyelmet egy-egy ilyen szövegben. Ugyanígy, egy tankönyvi sablontörténet (pl. visszaemlékezés egy kedves emlékre, vagy egy híres ember életének ismertetése) rengeteg tudást adhat, amelyre irodalmi szövegeknél is szükség lehet.

Ám tévedés azt feltételezni, hogy egy tankönyvi sablon-karakter bemutatkozása, vagy akár az ilyen jellegű megnyilvánulások reprodukálása minden szempontból felkészít például egy Dickens-karakter eredeti műbeli jellemzésének olvasására, vagy akár egy gyermekmese vagy valamilyen ifjúsági fantasyregény személyiséget, cselekvési mintázatokat előrevetítő karakterleírásainak befogadására. Pusztán a nyelvi szint fejlődése nem képes kialakítani az ilyen jellegű nyelvhasználat iránti nyitottságot és az értő olvasást, éppen ezért a művészi többlettel rendelkező szövegek olvasásának felkészítését ugyanolyan gonddal kell fokozatosan építeni, kezdő szinttől kezdve, mint minden más szövegtípust.

#### 5.4. Irodalmi szövegek bármilyen szinten és életkorban

Ahhoz, hogy ez a fokozatosság kellőképp érvényesüljön, és a tanulási folyamat alapvető része legyen az irodalmi szövegek használata, fel kell ismernünk, hogy ezeket a nyelvi oktatás kezdetétől, lépésenként és rendszeresen kell bevinni a folyamatba minden életkorban. Felnőtt nyelvtanulóknak vagy második idegen nyelvet kezdő fiataloknak ugyanúgy szükségük van a fokozatosságra,

mint a gyerekeknek, vagyis ki kell alakítani olyan viszonyulási módokat az irodalmi szöveghez, amelyek nem életkori szempontok

alapján fogalmazzák meg a fokozatosságot, hanem más mutatókat helyeznek a középpontba, s ennek köszönhetően a fiataloknak és felnőtteknek szóló, autentikus irodalmi alkotások szövegeivel már kezdő szinten is lehet foglalkozni.

A szakirodalom egy része már felismerte ezt az igényt, és léteznek olyan írások, amelyeknek változatos megközelítésű szövegeiből sok tanulságot le lehet szűrni. Ilyen a már említett *Gillian Lazar*-cikk (1994), amely kezdő nyelvtanulók számára mutat rövid, verses szövegekkel való munkaformákra példát. Emellett továbbra is az egyik leghasznosabb gyakorlati ötleteket nyújtó könyv *Collie és Slater* 1987-es *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities* című könyve. Az általam vizsgált szakirodalmi cikkek közül *Reimão* (2020) egészen rövid szövegek (micro-fiction) felhasználásához adott módszertani javaslatokkal mutat rá, hogy a szövegolvasás és -értelmezések milyen nagy hányada szavak mögötti, bújtatott tartalmakból épül fel, s hogy ezek dekódolására a tanulókat fel kell készíteni. *Dalmau, Bobkina és Martes* (2012) szövege egy öt megközelítési módot (kulturális, nyelvi, személyiségfejlesztő, funkcionális és „kritikai műveltségi” megközelítéseket)<sup>1</sup> integráló elméletet mutat be olyan feladatokkal, melyek egy Sherlock Holmes-történet szövegéhez kapcsolódnak. *Varga-Mónok* (2021) pedig erős elméleti

tévedés, hogy egy tankönyvi sablonkarakter bemutatkozása felkészít egy Dickens-karakter eredeti műbeli jellemzésének olvasására

<sup>1</sup> A „kritikai műveltség” még nem eléggé kiforrott kifejezés. Angol eredetije, a *critical literacy* jóval pontosabb, és magyar nyelvű szövegekben is bevettnek számít.

fókusszal, egy adott szempontrendszeren keresztül ad két klasszikus német irodalmi szöveg kapcsán hasznos módszertani javaslatokat. Elengedhetetlen lenne a nyelvoktatási gyakorlat szempontjából a hasonló módszertani íráások gyarapodása – a tanárok és a tanulók munkájának megsegítésére.

## 6. ÖSSZEGZÉS ÉS ELŐREVETÍTÉS

Az irodalmi jellegű, szórakoztató és esztétikai céllal írt szövegek olvasásának és értelmezésének készsége az autentikus nyelvhasználat része, és minden nyelvtanulót fel kell rá készíteni. Egyrészt azért megkerülhetetlen ez a feladat, mert a legfontosabb oktatási dokumentumaink általános elvárásként és oktatási feladatként kezelik a nyelvhasználat ezen aspektusát. Másrészt azonban érdemes azt is felismerni, hogy az irodalmi jellegű, kreatív szövegekkel való változatos interakció olyan képességeket is fejleszthet, amelyekre minden nyelvhasználónak szüksége van (pl. a nyelvi regiszterek helyes, szituációhoz mért használata, a nyelvi formák nyelvhelyességen túli, tudatos, célzott használata). Vagyis lehet valaki magas szintű nyelvhasználó akkor is, ha egyéni érdeklődésből soha nem vesz a kezébe egy célnyelven írott szépirodalmi könyvet, ám azok a készségek, melyek képessé teszik őt az irodalmi szövegek olvasására, egyúttal elengedhetetlenek minden nyelvhasználó számára, hiszen a tanult nyelvi elemek tudatos, célzott, kreatív és individuális felhasználása mind olyan készség, melyekre egy nyelvtanulónak a *siker*es nyelvhasználóvá váláshoz szüksége van. Ezeknek a készségeknek a megszerzése kifejezetten egy olyan

nyelvi minőségbeli ugrást jelent, amivel tapasztalatom szerint sok nyelvtanuló küszködik, nehezükre esik, hogy a tanult nyelvi sablonokból olyan nyelvhasználatot alakítsanak ki, amely a nyelv lehetőségein és korlátain belül egyéni, szituatív és kreatív. Azt, hogy egy beszélőt beszéde jellemzi, hogy egyéni szófordulatairól megismerhető valaki, hogy ugyanaz a tartalom számtalan módon kifejezhető, és egyéni döntések során keresztül alakul ki minden ember egyéniségéhez illő beszéde, anyanyelvi környezetben természetesnek vesszük. A nyelvoktatásban azonban, úgy látom, nagyon kevés figyelmet fordítunk rá. Meggyőződésem, hogy jól megválasztott és célzottan használt irodalmi szövegekkel a nyelvtanulás kezdeti

szakaszától kezdve, a nyelvi fejlődés szerves részeként ezek a készségek tudatosan fejleszthetők.

Ehhez arra van szükség, hogy felismerjük ennek igényét és érvényességét, és

a nyelvi formák  
nyelvhelyességen túli,  
tudatos, célzott használata

az irodalmi szövegek eszközként való, rendszeres használatában rejtlő hatalmas potenciált. Meggyőződésem, hogy ez a szemléletváltás és a létező előítéleteken való áttörés a legnehezebb része a változásnak. Amint ezek megtörténtek, és felismertük, hogy akár egy cím, egy mondat vagy bekezdés is tartalmaz, nyelvtanilag és a személyiségfejlesztés sok szempontjából is hasznos és szórakoztató eleme lehet a tanulási folyamatnak, attól a pillanattól kezdve tudunk érdemben a megvalósítással foglalkozni. Állítom, hogy a nyelvtanárok már most is rendelkeznek sok olyan módszerrel, melyet ilyen megváltozott szemlélet mellett irodalmi szövegek kapcsán is sikeresen tudnának alkalmazni. A szakirodalom kiemelt céljaként pont azt kellene kitűzni, hogy segítséget nyújtson

ezeknek a létező, kialakult módszereknek a megerősítésére, tudatos strukturálására, valamint változatos és széleskörű kiegészítésére

olyan modern nyelvoktatási lehetőségekkel, melyeket például a digitális vagy a drámapedagógiai eszköztárak rejtenek.

## IRODALOM

- Alsyouf, A. (2020): Cento as a creative writing approach to language learning. In: Almeida, A. B., Bavendiek, U. és Biasini, R. (szerk.): *Literature in language learning: new approaches*. Research-publishing.net. 33–39. Letöltés: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1093> (2022. 09. 30.)
- Ansari, S. (2013): Teaching Language Through Literature in ESL/EFL Classes: A Critical Study in Utilitarian Perspectives. *International Journal of English and Education*. 2. 3. sz., 361–379. Letöltés: [http://ijee.org/yahoo\\_site\\_admin/assets/docs/27.17211746.pdf](http://ijee.org/yahoo_site_admin/assets/docs/27.17211746.pdf) (2022. 09. 30.)
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bidari, S. (2019): Story-based teaching: Activities for young learners. *Journal of NELTA*. 24. 1–2. sz., 233–236. Letöltés: <https://www.nepjol.info/index.php/NELTA/article/download/27695/22883> (2022. 09. 30.)
- Boşnak, M. (2006): Approaches to Teaching of English Literature in the Language Classroom. In: McGinley, K. (szerk.): *New Bearings in Higher Education: Papers from the First International Congress on Higher Education in the Twenty-First Century*. Fatih University Press, Istanbul.
- Collie, J., Slater, S. (1987): *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Crahay, G. (2020): French creative theatre in a course for beginners: the case of 'Finissez vos phrases!' by Jean Tardieu. In: Almeida, A. B., Bavendiek, U. és Biasini, R. (szerk.): *Literature in language learning: new approaches*. Research-publishing.net. 77–84. Letöltés: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1098> (2022. 09. 30.)
- Dalmau, M. F., Bobkina, J., és Martes, M. P. (2012): *The use of literature as an advanced technique for teaching english in the EFL/ESL Classroom*. *Educación y Futuro*. 27. 217–236.
- Feld-Knapp Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. In: Schenk, K. és Masát, A. (szerk.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest; Bonn. 60–72. Letöltés: [http://jug.hu/pdf/archiv/JUG\\_2009.pdf](http://jug.hu/pdf/archiv/JUG_2009.pdf) (2022. 09. 30.)
- Holló Dorottya (2019): *Kultúra és interkulturalitás a nyelvóráján*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan. Letöltés: [http://www.kre.hu/nyelvetzet/images/hollo\\_dorottya\\_web\\_2019.pdf](http://www.kre.hu/nyelvetzet/images/hollo_dorottya_web_2019.pdf) (2022. 09. 30.)
- Lazar, G. (1994): Using literature at lower levels. *ELT Journal*, 48. 2. sz., 115–124. Letöltés: <https://doi.org/10.1093/elt/48.2.115> (2022. 09. 30.)
- Martín de León, C., és García Hermoso, C. (2020): Exploring literary texts to develop students' creative writing skills: proposed activities for Spanish as a foreign language. In: Almeida, A. B., Bavendiek, U. és Biasini, R. (szerk.): *Literature in language learning: new approaches*. Research-publishing.net. 41–49. Letöltés: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1094> (2022. 09. 30.)
- Puig, I. (2020): Literature in language learning in the UK context: from current A-levels to university. In: Almeida, A. B., Bavendiek, U. és Biasini, R. (szerk.): *Literature in language learning: new approaches*. Research-publishing.net. 15–21. Letöltés: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1091> (2022. 09. 30.)
- Reimão, A. (2020): Developing soft skills with micro-fiction: a close-reading experience. In: Almeida, A. B., Bavendiek, U. és Biasini, R. (szerk.): *Literature in language learning: new approaches*. Research-publishing.net. 51–58. Letöltés: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1095> (2022. 09. 30.)

Szénási Magdolna(2012): Irodalom az idegennyelv-oktatásban. *Módszertani Közlemények*, **52.** 3. sz., 30–39. Letöltés: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/35595> (2022. 09. 30.)

Szita Szilvia (2002–2012): A magyartanulás és az irodalom. Letöltés: <http://magyarora.com/magyar/literature.html> (2022. 09. 30.)

Varga-Mónok Eszter (2021): Kompetenzförderung mit literarischen Texten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. *Initium*, **3.**, 318–369. Letöltés: <https://doi.org/10.33934/initium.2021.3.15> (2022. 09. 30.)

### *Oktatási dokumentumok*

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. (2020). Letöltés: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (2022. 09. 30.)

Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára Letöltés: [https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_1\\_4\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf) (2022. 09. 30.)

Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára. (2020). Letöltés: [https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_5\\_8](https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8) (2022. 09. 30.)

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyamára. (2020). Letöltés: [https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf) (2022. 09. 30.)

Közös Európai Referenciakeret. (2002). Letöltés: [https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp) (2022. 09. 30.)

Nemzeti Alaptanterv. (2020). *Magyar Közlöny*, 2020/17. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> (2022. 09. 30.)

