

KISS DÁVID

IRODALOMTANÍTÁS A DIGITÁLIS FORDULAT HATÁRÁN



**...feladatunk nem más,
mint a digitális kultúra
multimediális terében
is hatékony,
információkeresést és
értelmezést segítő
olvasás és írás tanítása.**

Bevezetés

■ „Napjaink irodalomtanításában a szövegek általi ön- és létmegismerésnek, végső soron egyáltalán az irodalmi nevelésnek az egyik legfontosabb „motívuma – a kánon és az olvasóvá nevelés kérdésköre mellett – a saját és az idegenként megtapasztalt másik közti határ, ama bizonyos »láthatatlan limes« elmosódásának, eltörlésének kérdése. Tulajdonképpen a kánon és az olvasóvá nevelés sem független ettől, hiszen az olvasás igazi öröme akkor születik meg, amikor a művet a saját kérdéseinkre adott válaszként, a saját történetünként tudjuk olvasni – és ezért hangsúlyozza minden, a kötelező olvasmányokról szóló (magyar)tanári diskurzusban részt vevő szereplő a kortárs szövegek fontosságát az olvasóvá nevelésben. A magyaróra egyik legnagyobb tétje, hogy eltörlődik-e a határ a saját nyelv és a másik, a szöveg nyelve között, vagy belegabalyodunk a megválaszolatlan kérdések, a másként értés pókhálójába. Az irodalmi kánon esetében sem mindegy, hogy képesek vagyunk-e azt saját hagyományként megtapasztalni – vagy pedig idegen ismerethalmaz marad csupán.”¹

A fenti gondolatok Hansági Ágnes *Láthatatlan limesek*² című tanulmánykötetére, olvasó, szöveg és kánon viszonyára vonatkoznak, ám nem ok nélkül érezhetjük úgy, hogy általuk a válságát élő irodalom-oktatás határhelyzetére is reflektálhatunk. Az elmúlt évtizedekben az irodalomtanítás pozícióját, praktikumát és presztízsét meghatározó tudományos és szakmai diszkurzus is jellemzően e témák metszés-

A tanulmány részben az Agria Média 2020 és ICI-16 Információ- és Oktatástechnológiai konferencián elhangzott, *Lírai alkotások, kis- és nagyepikai művek feldolgozásának lehetőségei és nehézségei a magyar irodalom tantárgy digitális oktatásában* című előadás írott változata.

pontjában maradt. Kiléphet-e a népszerűségét lassanként elveszítő tantárgy az ismeretek elsajátítására törekvő, a kánon- és műveltségközvetítés hegemoniája miatt a történeti kronológia szemléletében és az évszázados hagyományban megrekedt pedagógiai gyakorlatból, hogy az egyre nagyobb érdektelenségbe forduló diákság igényeit és az irodalmi nevelés mindennapi küzdelmeit folytató tanártársadalom panaszait és fejlesztő javaslatait befogadva átadhassa helyét egy adaptív tudást indukálni képes, egyéniesítést pártoló, olvasóvá nevelést célzó és az irodalommal való találkozást élményként elgondoló tanításnak? A kérdésre az elmúlt évtizedekben az oktatáspolitikai, a szakmai és a közéleti párbeszédében, de még a tudományos diszkurzusban is többnyire kulturális, művészeti érték-alapú és ideológiai válaszok születtek. A kognitív pszichológia megismerésről alkotott elméleteinek talaján felnövő konstruktív pedagógia, valamint az infokommunikációs eszközök által uralt digitális környezet – azon belül is az online teret egyre inkább (ki)használni kényszerülő iskola – felől szükségszerűen új válaszok érkezhettek, melyek már technológiai kontextusban írhatják újra az irodalomtanítás kérdéseit.

Tanulmányomban arra teszek kísérletet, hogy vázlatos, áttekintő rajzát adjam a papír-alapú írás-olvasás és a digitális információfeldolgozás, a hagyományos, történeti meghatározottság és az újszerűség, adaptivitás határán billegő irodalomtanításnak. Kant felvilágosodás korabeli gondolatait aktualizálva tehetjük fel a kérdést: kilábalhat-e az irodalomtanítás szemléletének részben maga okozta kiskorúságából?

Az irodalomtanítás paradigmái

■ A hazai, intézményesített irodalomoktatásban a kezdetektől a kronologikus, történeti szemlélet volt a meghatározó, mely a digitális kultúra elvárásai felől vizsgálva már egyre kevésbé képes a 21. századi, autonóm, szövegértő és szövegolvasó ember önállóságához szükséges készségek fejlesztésére és adaptív tudásának megalapozására. Ahogy arra Fűzfa Balázs is rámutatott *Az irodalomtanítás elmaradt szerepváltása* című írásában, „a magyar oktatási rendszerben a 19. század közepe óta beszélhetünk irodalomtanításról. [...] A klasszikus irodalomtanítás azonban körülbelül másfél évszázadig alapvetően az irodalom történetének tanítására alkotta meg önmagát, s ezt tartotta feladatának. Holott 2000 után minden társadalmi réteg számára nyilvánvalóvá kellett volna válnia, hogy a digitalizáció megkerülhetetlen tényként szól(t) bele az életünkbe, s pillanatokon belül átalakítja azt. A poroszos, tekintélyelvű magyar oktatási kultúra eleve nem volt alkalmas arra, hogy egy ilyen paradigmaváltást véghezvigyen, sőt, ideológiai-politikai megosztottsága miatt nem is tartott szükségesnek egy effajta átalakítást.”³

A műelemzés és az olvasóvá nevelés hazai pedagógiai gyakorlatában a klasszikus irodalomtanítás történeti szemléletének eredményeképpen verhetett oly mélyen gyökereket a kanonikus irodalom olvastatása, a műveltség- és történeti ismeretközvetítés, valamint az ezeket ötvöző genetikai elemzési modell, a műalkotás megírása mögötti intenciók és a szerzőiség jelenlétének túlhangsúlyozása. A genetikai elemzés „azon a 19. századi, első-sorban pozitivisták szemléletén nyugszik, mely a műalkotás jelentésvilágait a premodern episztémé világlátásán alapuló kauzalitás (ok-sági meghatározottság) horizontjában szemlélte. Ennek megfelelően úgy vélte, a művészeti alkotás az okozat, míg az azt létrehozó külsődleges körülmények (életrajz, történelmi események) az ok(ok), s ha az utóbbit részletesen feltárjuk, megismerjük, akkor megértettük az – ebből következő – okozatot is.”⁴ Ez az elemzési modell is hozzájárulhatott annak a pedagógiai kultúrának az elterjedéséhez és megszilárdulásához, mely hosszú időre a *katedrához szögezte* a tanárokat, piederesztálra emelve a minél szélesebb körű történeti ismeretek birtokában lévő *irodalomtörténetészt*, s rögzítette a készen kapható értelmezéseknek és a szerzői életrajzoknak a megtanítását szorgalmazó, főképp frontális kommunikációra korlátozódó tanítási gyakorlatot. Ennek problémás voltát hangsúlyozza Bókay Antal is *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei* című munkájában. Szerinte „a magyarországi irodalomtanítás legnagyobb problémája éppen az, hogy döntően egy tradicionális irodalomfelfogás, egy közel száz éve

született irodalomtudományi koncepció alapján áll, [...] és az irodalomtanítás elvi hátterét ennek segítségével határozza meg.”⁵ Ez a szemlélet hatással van a tananyag tartalmára, az iskolai kánon nehezen mozdítható voltára, az oktatás felsőbb szintjein, különösképpen a tanárképzésben pedig a leendő tanárookra is. Többek között ezzel is magyarázható az, hogy sokszor „a tanári megszokás sem [...] látja szükségesnek az oktatási tartalmak és módszerek radikális átalakítását. A produktivitással megteremthető új tartalmak létrehozásának szükségessége helyett továbbra is a reprodukív tanulási technikák, módszerek mellett érvel – erősen konzervatív tananyagtartalmak fenntartása mellett.”⁶

Bókay Antal előbb említett, kiváló tanulmányában végigvezeti olvasóját az irodalomtanítás paradigmáinak történeti alakulásán, írásomban ezért csak a napjainkhoz – esztétikai koncepciójában és nevelési elképzeléseiben, valamint időbeliségében is – legközelebb álló elgondolással, az irodalomtanítás posztmodern pozíciójával foglalkozom. „A posztmodernben az önnevelés kifinomult, magasrendű világával szemben egyre erőteljesebben jelentkezik egy az önműveléssel részben azonos szerkezetű tevékenység, a *szórakozás*.”⁷

Az irodalomtanítás posztmodern koncepciója a szórakozást egy új élménytípus megjelenéseként értelmezi, mely a modern esztétikában összekapcsolódik a műalkotások élvezetével. A posztmodern irodalomtanítás átírja a korábbi tradíciók szerző- és műközpontúságát, benne a hangsúly a mindenkori befogadóra kerül, ezzel együtt „megszűnik a magas művészet és a kommersz különbsége, a szerző, a műalkotás és a befogadó négyszáz éves meghatározói tűnnek el”.⁸

A posztmodern oktatási kultúra tehát meg kell szüntesse a történetiséget favorizáló irodalomtanítási szemlélet túlhangsúlyozását, s a pedagógiai paletta új megközelítései- nek, lehetőségeinek, alternatíváinak variálható és egymással elegyíthető színeivel kell át- fesse a 21. század elszürkült irodalomtanítását. Erre a sokszínűsége utal Pethóné Nagy Csilla is, amikor azt írja, hogy „a kronologikus tananyag-elrendezés a tananyag [...] egyik és nem kizárólagos módja. Lehet és szükséges ezzel az elrendezéssel egyenrangú, alternatív tanterveket kidolgozni, alkalmazni az irodalomtanulás-irodalomtanítás folyamatainak tervezésekor (megfordított kronológia, toposzok és konvenciók, probléma-, esztétikai vagy kompetencia-fókuszok, párbeszéddek, analógiák: például populáris és elitkultúra).”⁹ Arató László is úgy látja, hogy „helyet kell adni az »új« tananyag-kiválasztási és -elrendezési elveknek: a motívikus, a konvenciótörténeti, a szociálpszichológiai szempontú, az archetípusokra építő, a poétikai szempontokat követő, a problémacentrikus és a szövegalkotás egy-egy meghatározott módját, szempontját középpontba állító, az irodalmi és nem irodalmi szövegeket együttesen kezelő, a médiaszövegeket is bevonó, az áttekintéseket és mélyfűrészeket váltogató építkezési módoknak”.¹⁰

A posztmodern pedagógiában megkérdőjeleződnek a mindenki számára elsajátítandó, közös, alapvető ismeretek, s helyettük az egyénhez illeszkedő, adaptív tudás kerül előtérbe. „Egyre valószínűtlenebbnek tűnik az, hogy az ismeretek mindenki számára egységes és egyértelmű rendszerbe foglalható egészzé szervezhetőek, és tudásközvetítéssel átadhatóak. A világ dolgainak, jelenségeinek értelmezése, a köztük lehetséges kapcsolatok megteremtése egyre inkább a tanuló-értelmező ember, az egyén autonóm lehetőségeként és felelősségeként tételeződik.”¹¹

A digitális kultúra az élet számos területén indukál átrendeződéseket, megváltoznak a szokásaink, kapcsolataink, nyelvünk és nyelvhasználatunk, ezáltal olvasásunk és ismeretszerzésünk is. A pedagógiának – amennyiben a ma gyerekeit kívánja tanítani és nevelni, valamint a ma világában autonóm módon boldogulni képes egyéneket szándékozik képezni – tudomásul kell vennie e változásokat, és megfelelő módon reagálnia is kell rájuk. Be kell látnia, hogy „a 21. század a nyílt, információs társadalom, az élethosszig tartó tanulás, a folyamatos és tudatos szakmai fejlődés korszaka. [...] Diákjaink sikeres boldogulása nagymértékben függ attól, hogy képesek-e az őket érő tengernyi információból a személyes döntéseiket segítők kiválasztására, értelmezésére, felhasználására; rendelkeznek-e olyan tanulási stratégiákkal, személyes és szociális kompetenciákkal, amelyek-

kel rugalmasan és hatékonyan tudnak alkalmazkodni a gyorsan változó körülményekhez.”¹² Rugalmas alkalmazkodás és hatékony irodalmi nevelés pedig egyre kevésbé képzelhető el mereven kezelt kánonok olvastatásával.

A továbbiakban Fenyő D. György nyomán mutatom be az Arató László több évtizedes magyartanári és kutatói életművében formálódó, a 21. század elvárásaihoz és igényeihez jobban illeszkedő irodalomtanítási koncepció néhány elemét, mely meglátások az eddig felvonultatott jellemzők summázatát, megerősítését jelentik, s előremutatnak az olvasás és olvasóvá nevelés digitális értelmezése felé. Megállapíthatjuk, hogy a 21. századi irodalomtanításban „illúzió azt gondolni, hogy az iskolában minden – a teljes irodalomtörténet – megtanítható. A kortárs irodalomnak sokkal nagyobb teret kell adni, ami egyúttal azt is jelenti, hogy a jelen irodalma felől érdemes a múltat tekinteni. [...] A tömegkultúra termékeinek helyük és értelmük van, [...] a diákok személyes érdekelttségének figyelembevételével a tananyagkiválasztás egyik fő szempontja, az érdekelttség megteremtése pedig az irodalomtanítás egyik fő célja. [...] Nem helyes, ha az irodalmi tananyag elrendezésében egyetlen rendezőelv érvényesül, hanem többféle elv szerint kell elrendezni az anyagot, [...] egyszerre kell érvényesülnie a kánonközvetítés és a képességfejlesztés feladatának. [...] Minél mélyebben, alaposabban kell egy-egy irodalmi művel foglalkozni, s az irodalomtanítás középpontjában a szöveg, az eredeti mű kell hogy álljon. [...] Elengedhetetlen az irodalomtanítás összekapcsolása a film és a média oktatásával. [...] Az irodalmi mű [...] a befogadásban válik véglegessé. [...] A magyartanításnak nagy a feladata és felelőssége a nemzeti kultúra átadásában. [...] A magyartanításnak választ kell adnia a tömegkultúra és a virtuális világ kihívásaira.”¹³

A bevezetésben az irodalomtanítás idejétmúlt irányultságának feladását metaforikusan kiskorúságából való kilábalásaként értékeltem, akaratlanul is párbeszédet folytatva Fenyő D. György munkájával (melyben Arató László tantárgy-pedagógiai koncepcióját vázolja fel), *Az irodalomtanítás nagykorúságával*, mely alapján a 21. századi irodalomtanítás kulcsszavai a visszafogott hagyománykövetés és rugalmas kánonkezelés, egyéniesítés és sokszínűség, módszertani változatosság és befogadóközpontúság, személyes találkozás és élmény lehetnek.

Ezek mellett a legfontosabb mégis – mindennek az origójában – az olvasás, melynek megváltozó fogalmáról és szerepéről, a digitális tér nyelvre, írásra és olvasásra gyakorolt hatásáról a következő fejezetben részletesebben írok.

Az olvasás és a kánon fontosságát firtatva a tradíció tisztelete és a tudatos újítás határán Knausz Imrével együtt tehetjük fel a talán elsöre indulatosnak és túlzónak tűnő kérdést, mely azonban az irodalomtanítás válsága felől nézve nemcsak aktuális, hanem lényegre törő és metszően pontos is: „a hagyományos műveltség tantervekből épített Patyomkin-falva azonban csak ideig-óráig takarhatja el előlünk a kínzó kérdést: van-e még értelme a hagyomány közvetítése mellett elkötelezett iskolának?”¹⁴

Olvasás a digitális korban – egy megváltozó fogalomról

■ A digitális kultúra az olvasáson technológiai értelemben – azaz hagyományosan az írott szövegek dekódolásának évezredes jelenségén túl – multimédiás információ kinyerését, különböző megjelenési formákban megnyilvánuló szövegek egyre mélyebben rétegzett feldolgozását, annak folyamatát és stratégiáit, irodalomelméleti kontextusban pedig hermeneutikai aktust, magát a műértelmezést érti. Ha Gadamer állításából indulunk ki, aki szerint „az interpretálás nem más, mint olvasás”,¹⁵ akkor az irodalomtanítás eddig széttartónak tűnő nevelési célrendszere, a műértelmezéshez kötődő fogékonyság és képességálmaz kialakításának és előmozdításának, valamint az olvasóvá nevelésnek az igénye összekapcsolódik. Így Arató László egyszerűnek látszó kijelentésében ragadhatjuk meg az irodalomtanítás esszenciáját, s beláthatjuk, hogy tanárként „feladatunk nem más, mint pusztán az olvasás és írás 12 éven át való tanítása”.¹⁶

Az utóbbi évtizedek elképesztő ütemű technológiai változásai és az ezáltal folyamatosan formálódó digitális kultúra az írás és olvasás jelenségét is nagymértékben befolyásolta. Az olvasásnak és az írásnak a közoktatás teljes időtartama alatt történő „puszta” megtanítása éppen ezért nem is olyan egyszerű és egyértelmű feladat, mint azt elsőre gondolnánk. Az olvasás multimediális jelenségével foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalom igen alaposan vizsgálja a fogalom változását és új értelmezési lehetőségeit. Írássom terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé az olvasás részletes bemutatását, ezért csak a fókuszpontok felvillantására vállalkozom.

Bessenyei István Seymour Papert munkásságát idézve megkülönbözteti a mechanikus olvasást mint elsődleges megismerési forrást az olvasási képességtől, melyhez a felfogás, megértés mozzanatait társítja, s az olvasás jelentését a hermeneutikai értelemben vett interpretáció és értelmezés irányába mozdítja el. Lózsi Tamás kitágítja az olvasás információfeldolgozás jelentésárnyalatát, s az írott szövegen túli médiumok szerepét hangsúlyozza. Véleménye szerint „a multimediális szövegben a nyelvi jelrendszer mellett, illetve vele együtt zenei, képi jelrendszer is megjelenik”.¹⁷ A digitális tér szövegvilága, a hipertext elszakad a linearitástól, a különböző szövegekbe be- és átlépő olvasó ebben a térben már nem a hagyományos szövegértési és olvasói stratégiákkal tud hatékonyan érvényesülni.¹⁸ Ezt a jelenséget magyarázza Bódi Zoltán is *Kommunikációs stratégiák a weben: olvasás* című írásában. Szerinte „a szövegek befogadása mindinkább felgyorsul. [...] A hiperlinkes és a hipertextuális szövegek nem lineáris, hanem globális szövegbefogadási stratégiát követnek.”¹⁹ A digitális szövegolvasás éppen ezért más mintázatokat hoz létre az olvasóban, „a digitális szövegek olvasását olyan feladatként élük meg a befogadók, amelyhez az információkeresés gondolkodási műveletei kapcsolódnak”.²⁰

Arató László korábbi gondolatát e megállapítások tükrében a következőképpen módosíthatjuk: feladatunk nem más, mint a digitális kultúra multimediális terében is hatékony, információkeresést és értelmezést segítő olvasás és írás tanítása. Vizsgálódásunk fókuszába így ismét az irodalom-, illetve szűkebb értelemben az olvasástanítás gyakorlata kerül, ahol a 21. századi igényekhez igazodás még szintén nem ment végbe. A mai diákok „az önálló ismeretszerzésre motiváltak, amelyben változatos és egyéni megismerési technikákkal sajátíthatják el a való világot. Ezzel szemben az iskola túlságosan is egyoldalúan az egyforma ütemben megtanult olvasásra alapozza tanítási stratégiáját.”²¹ Abban a pedagógiai kultúrában, melyben az olvasás elsődleges információforrásként egyre hátrébb szorul, s az olvasásnak a hipertext jellegű szövegek esetén újfajta stratégiái jelennek meg, különösen fontos a hatékony olvasók nevelése. Márpedig az tud jó olvasó lenni, aki „az olvasási stratégiák variációit használja, az eredményes tanítás tehát stratégiarepertoárral ruházza fel a diákokat”.²²

Így a posztmodern pedagógiában a hagyományos értelemben vett olvasóvá nevelés (mely a mennyit és a mit olvasás kategóriáin keresztül közelített a jó és rendszeres olvasó fogalma felé) szükségszerűen kiegészül (illetve ki kell egészülnön) az olvasás technológiai dimenziójával, mely elsősorban már nem mennyiségi és minőségi (kanonikus?) ismervek mentén alakítja ki az olvasó fogalmát, hanem rendszerében sokkal inkább a hogyan és miért (vagy épp miért nem) olvasás kérdése dominál. Írássom zárásaként kitekindek az iskolai irodalomoktatást meghatározó Nemzeti alaptanterv és az olvasóvá nevelés összefüggéseire.

Olvasóvá nevelés és kánon – tanterv és gyakorlat

■ Az utóbbi évek olvasásszociológiai felmérései²³ rámutattak arra, hogy „a diákok olvasási szokásai nem felelnek meg a tanulással szemben támasztott követelményeknek”.²⁴ A *netgeneráció* tagjai kevesebbet olvasnak, mint az őket megelőző nemzedékek, az olvasás mint szórakozás vesztít presztízséből az elektronikus eszközök nyújtotta kikapcsolódási lehetőségekkel szemben. A fiatalok körében legnépszerűbb alkotások pedig jellemzően nem az elitkultúra regiszteréből, hanem a populáris vagy tömegirodalom rétegéből

kerülnek ki. Itt egy másik határjelenségre bukkanhatunk, mely a kötelező olvasmányok és az iskolai magyartanítás feszültségeiről szóló közbeszédben a művészi szövegeknek tulajdonított esztétikai minőség és az újfajta kultúrafogyasztási szokások között húzódik.

Ezt a határhelyzetet a Nemzeti alaptanterv szemlélete is tükrözi, amikor az irodalmi nevelés és olvasóvá nevelés kapcsolatát tárgyalja. Az általános iskola 5–8. évfolyamán „az irodalmi ismeretek elsősorban az olvasás öröméhez, a különféle befogadási, értelmezési stratégiákhoz, az irodalmi művek kontextusaihoz vezető utakat mutatják meg”, megjelenik tehát az olvasási kedv és az értelmezési stratégia, ám a fő szervezőelv már itt is a kronológia, melynek kérdéses sikerességéről tanulmányom elején írtam. A középiskolai képzési szakaszra vonatkozó nevelési célkitűzésekben már megjelenik az autonóm olvasó alakja; sikeres az az irodalmi nevelés, melynek köszönhetően a középiskola végére a diákok „olvasó, a kultúrára nyitott emberekké válnak, képesek lesznek felelős döntéseket hozni. [...] [A nevelési-oktatási szakasz végére a tanuló] saját örömeire is olvas; tudatosan keresi a történeti és esztétikai értékekkel rendelkező olvasmányokat.”²⁵

Megállapíthatjuk, hogy a 2020-as Nemzeti alaptanterv részben még mindig a határlépés előtt áll, s bár szemléletében megjelennek a korszerű pedagógiai elgondolások, de a kánonhoz és az esztétikai-történeti érték közvetítéshez való ragaszkodása, vonakodása a diákok számára élményszerű olvasatot biztosító művek pedagógiai gyakorlatba emelésétől nem oldja meg az irodalomtanítás jelenkori válságát.

Pedig ahogy azt több tanár és olvasáskutató is hangsúlyozza, helyet kell találni a népszerűbb műveknek az iskolai kánonban, a 21. századi iskolának – ha aktuális, hatékony és eredményes kíván lenni – be kell fogadnia diákjainak egyedi színezetet mutató (digitális, multimediális, popkultúrában gyökerező) világát.

■ JEGYZETEK

- Iványi-Szabó Rita: *Olvasási kedv és kánonok a digitális korban*. Gondolatok Hansági Ágnes *Láthatatlan límesek* című tanulmánygyűjteményéről. *Iskolakultúra* 2019. 11. sz. 117–125.
- Hansági Ágnes 2018-ban megjelent kötete az irodalom változatos határhelyzeteinek feltárására tesz kísérletet. A szerző értelmezésében határok húzódnak a történeti hagyomány pozíciójában, az irodalom létfelméjára is hatást gyakorló médiumok, valamint olvasók és kánonok között is, mely határok *láthatatlan límesként* határjellegüket akkor mutatják, amikor közelükbe érünk.
- Fűzfa Balázs: *Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben*. In: Uő (szerk.): *Élményközpontú irodalomtanítás*. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban. Savaria University Press, Szombathely, 2016. 9–44. 11.
- Szentesi Zsolt: *A műértelmezés alapfogalmai*. EKF Líceum Kiadó, Eger, 2008. 7.
- Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk, 1998. 73–104. 76.
- Fűzfa: i. m. 12.
- Bókay: i. m. 100.
- Uo. 101.
- Pethőné Nagy Csilla: *Az Óperencián, az üveghegyen és a kronológián is túl...* Alkupoziciók és döntéshelyzetek. *Dűlő* 2017. 27. sz. 22–29. 22–23.
- Arató László: *Tizenkét tézis a magyartanítás válságáról*. *Dűlő* 2017. 27. sz. 66–68. 68.
- Pethőné Nagy: i. m. 23.
- Uo.
- Fenyő D. György: *Az irodalomtanítás nagykorúsága*. Arató László tantárgy-pedagógiai koncepciója 24 tételben. *Dűlő* 2017. 27. sz. 5–21.
- Knausz Imre: *Irodalmi nevelés*. Bevezdések Babits fiatalkori esszéjének ürügyén. *Dűlő* 2017. 27. sz. 30–33. 30.
- Vö. Hans-Georg Gadamer: *Épületek és képek olvasása*. In: Uő: *A szép aktualitása*. T-Twins, Bp., 1994. 157–169.
- Arató: i. m. 68.
- Lócsi Tamás: *Multimediális szövegek értelése*. *Anyanyelv-pedagógia* 2012. 3. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=401>
- Lásd Szűts Zoltán: *A világháló metaforái*. Bevezetés az új média művészetébe. Osiris Kiadó, Bp., 2013. Szűts Zoltán könyvének *A hipertext elméletei. Szöveg a világhálón* című alfejezetében a hipertext típusú szövegekhez kapcsolódó, megváltozó olvasási stratégiákról ír. Megállapítása, miszerint a hipertext jellegű szövegek inkább az információkeresés olvasási mintázatainak és nem az elmélyült, fókuszált olvasás gyakorlatának kedveznek, egybeesik Bódi Zoltán idézett meglátásával, s egyben a digitális fordulat határán álló irodalomtanítás azon problémájára is felhívja a figyelmet, hogy miért látjuk egyre kevésbé hatékonyak az olvasási stratégiákat szinte kizárólagosan kanonikus szépirodalmi szövegeken elsajátíttató irodalomtanítás gyakorlatát az online térben.

19. Bódi Zoltán: *Kommunikációs stratégiák a weben: olvasás*. <https://netidok.reblog.hu/kommunikacios-strategiak-a-weben-olvasas>
20. Gonda Zsuzsa: *Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok*. Magyar nyelvőr 2014. 4. sz. 439–450. 441.
21. Bessenyei István: *Képernyő, tanulási környezet, olvasás – Seymour Papert tanulásméleti nézeteiről az olvasás kapcsán*. Új Pedagógiai Szemle 1998. 10. sz. 81–85. 81.
22. Lózsai: i. m.
23. Lásd Gombos Péter: *Olvasóvá nevelés felső tagozaton*. In: Gombos Péter – Péterfi Rita (szerk.): *Együtt az olvasóvá nevelésért!* Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Bp., 2019. 32–40.
24. Fehér Péter – Hornyák Judit: „8 óra pihenés, 8 óra szórakozás”, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai. In: Ollé János (szerk.): *III. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 2011. 100–109. 100.
25. Nemzeti alaptanterv 2020 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. Magyar Közlöny, 2020. január 31.

