PAKSY TÜNDE

Az irodalmi szövegelemzési és -értelmezési készségek fejlesztésének kihívásai és lehetőségei a német nyelvi szakokon

Az utóbbi években a magyarországi egyetemi nyelvszakokon – az angol kivételével – számos szempontból radikálisan megváltoztak az oktatás feltételei. Ezen változások egy része általános jelleggel valamennyi szakot érinti, mint például a digitalizáció kihívásai és a digitális bennszülöttek eltérő tanulási és ismeretszerzési szokásai és attitűdjei. Ehhez társul egyes szakok esetében a szak iránti csökkent érdeklődés és az ebből fakadó kis létszámú csoportok kezelésének feladata. Különösen érzékenyen érinti ez a nyelvszakokat, a többi között a német szakokat is, amelyek iránt az angol mint idegen nyelv globális előretörése következtében csökkent az érdeklődés. Emellett a felvételt nyert hallgatók sok esetben a korábbiaktól eltérő kompetenciákkal és ismeretekkel kerülnek be az egyetemi oktatásba, gyakran kevesebb olvasási tapasztalattal és kevésbé fejlett szövegértési, -elemzési és -értelmezési képességgel rendelkeznek. A képzési és kimeneteli követelmények szerint például a germanisztika alapszak – német szakirányú képzés célja a többi között, hogy a hallgatók behatóan ismerjék a német nyelvű országok kultúráját, képesek legyenek német nyelvű „hétköznapi, kulturális, politikai, gazdasági, társadalmi, valamint nyelv- és irodalomtudományi szövegeket felelősen értelmezni, közvetíteni és alkotni írásban és szóban".

A tanulmány fókuszában az a kérdés áll, milyen módszerek alkalmazására van szükség a német nyelvi szakokon az irodalomoktatásban ahhoz, hogy a képzési és kimeneteli követelményekben kitűzött célt a megváltozott oktatási körülmények mellett elérhessük. Hogyan tudjuk a hallgatókat ösztönözni, hogy többet és hatékonyabban olvassanak, áthidalni a digitális és olvasási készségeik közötti szakadékot úgy, hogy ez a tanulási folyamat ne csak hasznos, de élvezetes is legyen számukra? A megváltozott keretfeltételeket megjelenítő statisztikák bemutatása és kiértékelése után röviden áttekintjük a német nyelvi szakokon az irodalomoktatás tantervét és céljait, majd vázolom, mely módszertani irányok és eszközök lehetnek alkalmasak ezek elérésére. Végül egy olyan példa bemutatása következik, amellyel sikerült jó eredményeket elérni a gyakorlatban.

1. BEVEZETÉS

A rendszerváltás Magyarországon radikális idegennyelv-váltással is járt. Kereslet híján néhány év leforgása alatt kiszorult az addig kötelező orosz a közoktatás idegennyelv-kínálatából, a főiskolák és egyetemek pedig megemelt létszámú képzéseken és átképzéseken igyekeztek más idegen nyelveket oktató tanárokat képezni. Pár évvel korábban indultak kísérleti jelleggel az első két tannyelvű gimnáziumok, 1992-ben érettségiztek az első ilyen évfolyamok. Részben ezek a

nyelvileg igen magasan képzett diákok foglalták el az egyetemek nyelvi képzésein az új férőhelyeket. A legnagyobb kereslet a németre és az angolra mutatkozott, bár nem azonos mértékben. Hallgatóként az első lektorátusi angolórám egy nagy előadóteremben volt. Pontos létszámot nem tudnék mondani, de minden bizonnyal száz felett lehettünk. Lehetetlen küldetés. Úgy tűnik, az angol népszerűsége azóta is töretlen, míg a német esetében nemcsak alábbhagyott, de jelentősen vissza is szorult az érdeklődés. Mára csupán töredéke a német szakot választók száma a hajdani jelentkezőkének – és nemcsak ez van ma másképp.

Tanulmányomban azt szeretném bemutatni, mennyiben változtak meg a német szakokon az oktatás keretfeltételei, milyen hatással lehet ez az irodalomoktatásra, amely mindig is szerves részét képezte az idegennyelvszakok tanmenetének. Az irodalom kiváló lehetőséget kínál arra, hogy gazdagítsuk ismereteinket a célnyelvi kultúráról. Mindemellett az irodalmi szövegek olvasása, a róluk való gondolkodás és írás során valamennyi nyelvi készség fejleszthető. Arra is kísérletet teszek, hogy bemutassam, milyen módon tehető ez a fejlesztés még hatékonyabbá és egyben élvezetessé is a hallgatók számára.

2. MEGVÁLTOZOTT KERETFELTÉTELEK

Az irodalomoktatás keretfeltételei a német nyelvi szakokon három aspektusból változtak meg az utóbbi évtizedben. Egyrészt radikálisan csökkent a szakra jelentkezők száma, ami nemcsak a német, hanem az angolon kívül valamennyi idegennyelvszak esetében újfajta kihívást jelent. Emellett két olyan tényező is hatással van a nyelvszakokon történő irodalomoktatásra, amely nem függ a választott idegen nyelvtől. A jelen és leendő hallgatók digitális bennszülöttek, akik jól fejlett digitális készségekkel rendelkeznek, szabadidős tevékenységeik között azonban visszaszorul az olvasás, részben ebből kifolyólag pedig kevésbé fejlettek a szövegértési, szövegelemzési és szövegértelmezési készségeik. A következő alfejezetekben ezeket a tényezőket mutatom be részletesen.

az irodalom kiváló lehetőséget kínál arra, hogy gazdagítsuk ismereteinket a célnyelvi kultúráról

2.1. A hallgatói létszámok alakulása

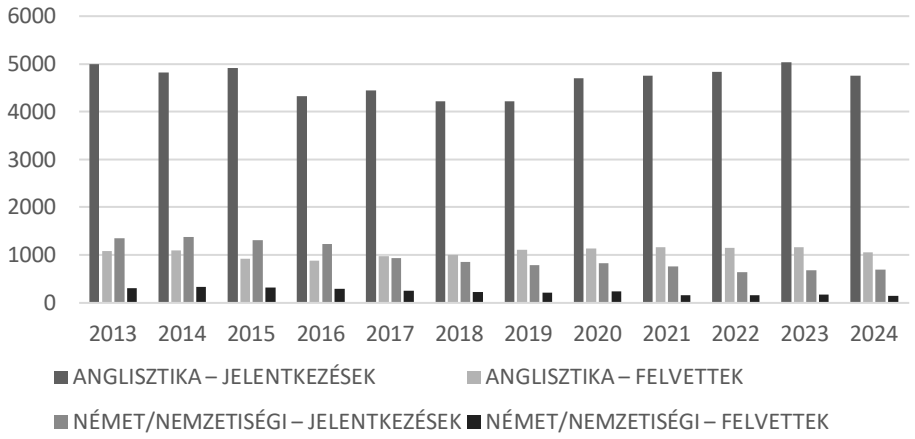
Magyarországon különböző német nyelvi szakokon folyik egyetemi szintű képzés. A legjellemzőbb képzési formák: a *germanisztika* alapszak, az annak német szakirányára épülő diszciplináris *német nyelv és kultúra* mesterképzés, valamint a jelenleg különböző szakpárokban választható *német nyelv és kultúra tanára* képzés. A jelentkezések és a felvételt nyertek számáról a felvi.hu oldalon keresztül lehet tájékozódni.[1] A statisztikai adatokból kitűnik, hogy az elmúlt mintegy tíz évben kisebb ingadozásoktól eltekintve nagyjából konstansnak volt mondható az érdeklődés az *anglisztika* alapszak iránt. A fenti időszakon belül 2019-ben nyújtották be a legkevesebb jelentkezést (jelentkezések száma: 4215, jelentkezők száma: 2349 fő),[2] a legtöbbet pedig 2023-ban

[1] https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak
[2] 2013-ban ennél kevesebb jelentkező, 2116 fő több jelentkezést, 4496-ot produkált.

(jelentkezések száma: 5034, jelentkezők száma: 2698).[3] A *germanisztika* alapszak esetében a felvi.hu idősoros adatai azt mutatják, kicsit eltér a tendencia, 2014-ben jelentkeztek a legtöbben (jelentkezések száma: 1825, jelentkezők száma: 934), a legkevesebben pedig 2022-ben (jelentkezések száma: 992, jelentkezők száma: 584). A felvi.hu-n közvetlenül elérhető statisztikákban azonban nem jelennek meg külön az egyes szakirányok. A *germanisztika* alapszakhoz tartozik a *német* és a *német nemzetiségi* szakirány mellett a *skandinavisztika* és a *néderlandisztika* is, ezért a *germanisztika* alapszak adatai esetében további szűrésre volt szükség, hogy kirajzolódjon a német nyelv angollal szembeni térvesztésének tendenciája az egyetemi alapszakok esetében. Ezért a hallgatói létszám tekintetében legnagyobb képzés, a *germanisztika alapszak – német* és *német nemzetiségi* szakirányainak adatait vetettem össze az *anglisztika* alapképzéssel. Az alábbi grafikonokon (*1. ábra*) csak az alapeljárásban jelentkezők és felvettek számát mutatom be a 2013 és 2024 közti bő évtized viszonylatában.

1. ÁBRA

Alapeljárásban *anglisztika* alapszakra és *germanisztika alapszak német* és *német nemzetiségi* szakirányra történt jelentkezések és a felvettek száma a felvi.hu statisztikai adatai alapján (fő)



Forrás: *a felvi.hu adatai alapján saját szerkesztés*

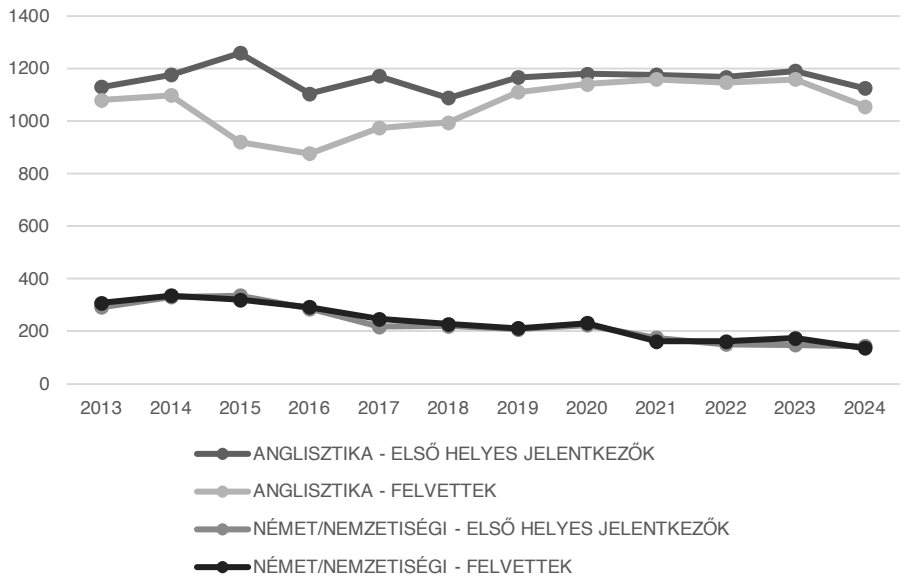
Szembetűnő a grafikonon az *anglisztika* alapszakra beadott jelentkezések kiugróan magas száma, amely a legerősebb évben kicsivel meghaladja az 5000-et, de a

[3] https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYjgxYTUwMzktYmJjZS00MTU0LWIzYjgtOTJiOTUxYjBhMmY3IiwidCI6Ijg3NTQzNjFiLWE0OWEtNDg5NC1iYzc1LWRlYTQ2YTI1MzZjMiIsImMiOjl9

leggyengébb évben sem esik 4200 alá. Ezzel szemben a *germanisztika alapszak német* és *német nemzetiségi* szakirányaira leadott jelentkezések legmagasabb száma csupán 1378 (2014), vagyis az *anglisztika* szempontjából leggyengébb eredmény harmadánál is kevesebb, a leggyengébb németes eredmény (644 jelentkezés; 2022) pedig mindössze 15 %-a annak. A felvételt nyertek száma ennél jóval alacsonyabban, az *anglisztika* esetében 877 és 1160 fő között mozgott, ami ennek a tíz évnek az átlagában nagyjából évi 1000 főt jelent. Ezzel szemben a *germanisztika* alapszak *németes* szakirányain a felvételt nyert hallgatók esetében is egyértelműen csökkenő létszámról beszélhetünk. 2014-ben nyert felvételt a legtöbb hallgató, 337 fő, azóta egy egyszeri húsz fős emelkedéstől eltekintve (2020) folyamatosan csökken a németes szakirányokra felvett hallgatók száma, amely a 2024-es alapeljárásban már mindössze 137 fő volt. Ugyanebben az évben anglisztika alapszakon 1055 fő kezdhette meg tanulmányait, vagyis valamivel több mint kilencszer annyi angol alapszakos hallgató, mint németes. Jól látható ez a tendencia a *2. ábrán*, amelyről az is könnyedén leolvasható, hogy 2016 óta folyamatosan csökkent a szak iránti érdeklődés (jelentkezők száma) és a szak látogatottsága is.

2. ÁBRA

Anglisztika alapszakra és *germanisztika* alapszak *német* és *német nemzetiségi* szakirányra első helyen jelentkezők és felvettek jelleggörbe-ábrázolása a felvi.hu statisztikai adatai alapján



Forrás: *a felvi.hu adatai alapján saját szerkesztés*

A tendenciákat illetően látható, hogy az *anglisztika* alapszakra felvettek száma 2013 és 2018 között kisebb ingadozásokat mutatott, ám 2019 óta jellemzően 1200 fő körül mozog. A *germanisztika* alapszak *németes szakirányai*ra felvettek száma ezzel szemben 2015 óta folyamatosan csökken, 2021 óta nem éri el az évi 200 főt. Amíg a korábbi években a németes szakirányok hallgatóinak száma nagyjából 30% volt az anglisztikához képest, mára ez az arány a 15%-ot sem éri el. Ennek megfelelően a gyakorlatban ma már nem ritkaság, hogy egy-egy tantárgy esetében nem haladja meg az öt főt a csoportlétszám egyes intézmények *germanisztika* alapszak németes szakirányú képzései esetében. Emellett még egy érdekes tendencia olvasható le a *2. ábrá*ról. Az *anglisztika* alapszakon 2014 és 2018 között nagyobb mértékű eltérések mutatkoztak a szakra első helyen jelentkező hallgatók és a felvett hallgatók száma között. Az eltérés mértéke 2015-ben volt a legnagyobb, akkor az első helyen jelentkezők mindössze 73%-a jutott be a szakra. Ez az arány később jelentősen emelkedett, 2019 óta pedig kisebb-nagyobb eltérésekkel 95% körül mozog. Ezzel szemben a *németes szakirányok* esetében három év kivételével az jellemző, hogy valamivel több hallgatót vettek fel, mint ahányan első helyen jelentkeztek.

Prensky már 2001-ben ezzel a megállapítással kezdi a digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók fogalmát bevezető értekezését

2.2. Más generációk – más attitűdök és szokások

„A diákok gyökeresen megváltoztak. A mai diákok már nem azok, akik tanítására oktatási rendszerünket tervezték." *Prensky* már 2001-ben ezzel a megállapítással kezdi a digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók fogalmát bevezető értekezését. Nem generációkat,[4] hanem két kategóriát különböztet meg, olyan rendkívüli hatású eseménynek tekintve az általános digitalizációt, amely visszavonhatatlan változásokat hoz magával. A digitális bennszülöttek már a digitális kor gyermekei, szocializációjuk és hétköznapjaik szerves része a digitális eszközök használata, ami meghatározza gondolkodásmódjukat, de egyben azt is, hogyan dolgozzák fel az információkat. Prensky nyelvi hasonlattal él; a digitális bennszülöttek anyanyelvi szinten használják a digitális technikát, míg a digitális bevándorlók egyfajta akcentussal beszélik azt.[5] Igen szemléletes példákon mutatja be, miért nem működnek a korábban megszokott oktatási módszerek és miért szükséges mind a tartalmakon, mind a módszereken változtatni. Hangsúlyozza, hogy nem kell elvetni azt, ami fontos, csupán a digitális bennszülöttek nyelvén kell kommunikálni a továbbra is értékes tudást.

Az általános jellemzők mellett – mint felgyorsult ingerek, multitasking, az

[4] A fejezet címében köznapi értelemben használom a *generáció* fogalmát. Részben *Prensky* (2001) felfogásához hasonlóan a digitalizációhoz való viszony, részben születési évek alapján kerültek gyors egymásutánban használatba a különböző nemzedékek megnevezésére az *X*, *Y*, *Z*, majd *alfa generáció* fogalmak, amelyek tudományos megalapozottsága azonban vitatott (v.ö.: *Böcskei, Fekete, Nagy* és *Szabó*, 2023; továbbá *Pintér*, 2024 és *Varga* és mtsai., 2024). Ezzel szemben kitart a fenti generációk általános leírása mellett *Nádori* és *Prievara* (2018).

[5] Prensky dichotómikus fogalompárja nagyon elterjedt, ugyanakkor ennek is akadnak kritikusai, akik álláspontját *Nádori* és *Prievara* (2018) mutatja be röviden.

interaktivitásra és azonnali visszajelzésre való igény – az olvasás visszaszorulása is látható már a Prensky által kalkulált adatokból is. *Prensky* (2001) számítása szerint[6] a végzős egyetemisták addigi életük során általában kevesebb mint 5000 órát töltöttek olvasással, viszont több mint 10 000 órát videojátékkal, és kétszer ennyit televíziózással. Mára ezek az adatok természetesen érvényüket vesztették, és az arányok is minden bizonnyal módosultak, mindazonáltal jól mutatják, hogy az olvasás térvesztése nem új keletű. Magyar és németországi kutatások is hasonló eredményre jutottak, bár a százalékos adatok jelentős eltéréseket is mutatnak.

Magyarországon 2017-ben és 2019-ben is vizsgálták a digitális bennszülöttek olvasási szokásait. A 2017-es reprezentatív vizsgálat a 3–18 éves korosztályra terjedt ki – most azonban csak a 14–18 éves korosztály egyes adataira térek ki. *Gombos* (2018) alapján ezen korosztály körében a nem olvasó, azaz azon fiatalok aránya, akik a felmérést megelőző egy év folyamán egyetlen egy könyvet sem olvastak végig, 33,6 %, ami nemek szerinti bontásban a lányok között alacsonyabb (28,5%), míg a fiúk esetében magasabb (38,7%). Vagyis a vizsgált időszakban nagyjából minden harmadik fiatal a nem olvasók közé tartozott. *Gombos* egy amerikai egyesült államokbeli felmérésre hivatkozva úgy fogalmaz, hogy „a digitális bennszülöttek életéből […] eltűnt az élményszerző olvasás" (2018, 14. o.). Ezt részben megerősíti az a meglepő tény, hogy a 14 legkedveltebb olvasmány között az olyan bestsellerek, népszerű ifjúsági és fantasyregények mellett, mint pl. a *Harry Potter*, a *Szent Johanna Gimi* vagy éppen az *Alkonyat,* hat kötelező olvasmány is szerepel. Akár úgy is értelmezhetnénk ezt, hogy mégsem állnak olyan távol ettől a generációtól a klasszikusok, ám jóval valószínűbb a *Gombos* (2018) által kínált magyarázat, amely szerint, sokak számára egyszerűen a kötelező olvasmányok képezik az utolsó olvasmányélményt. Ugyanakkor a KAPOCS Kutatócsoport Kultúrakutató Műhelye által egy trendkutatás keretében végzett nem reprezentatív felmérés a szegedi 10–18 évesek körében azt mutatja, hogy míg 2011-ben még a diákok 55%-a volt elfogadóbb a kötelező olvasmányokkal szemben, addig 2022-ben már a diákok háromnegyede nyilatkozott kritikusan róluk. A felmérésekből emellett egyértelműen kirajzolódik az olvasás mint szabadidős tevékenység térvesztése is, objektíve és relatíve is csökkent az olvasáshoz kapcsolódó tevékenységek kedveltsége. *Bozsó*, *Patkósné* és *Urbanik* (2024) írásában ez mind az ötös skálán jelölt válaszok átlagan, mind a tevékenységek listáján elért pozíciókon megfigyelhető.

> sokak számára egyszerűen a kötelező olvasmányok képezik az utolsó olvasmányélményt

Németországban 1998 óta végeznek évente felmérést a fiatalok médiahasználatával kapcsolatban – ez az ún. *JIM-Studie*. A legutóbbi felmérés 2023-ban zajlott 1200 fő 12–19 év közötti fiatal bevonásával. A napi gyakorisággal vagy heti több alkalommal űzött, eszközökhöz kötött szabadidős tevékenységek között a könyvolvasás csupán a 11. helyen jelenik meg. Ez azt jelenti, a megkérdezettek 32%-a olvas rendszeresen nyomtatott könyvet, ami 3%-kal

[6] A tanulmány második részében mutatja be, hogyan jutott az 1994-es és 1996-os statisztikai adatok korrigálásával a megadott eredményekre (*Prensky*, 2001b).

kevesebb, mint egy évvel korábban. Nemek szerinti bontásban itt is azt láthatjuk, hogy arányaiban több lány olvas rendszeresen könyveket (42%,) mint fiú (27%), ám maga a tevékenység még a lányok esetében sem sorolódik előrébb az eszközhöz kötött tevékenységek listáján. 90% feletti értékkel vezet az okostelefon-használat, az internet és a zenehallgatás, de még a 10. helyre sorolt rádióhallgatás is több mint 25%-kal magasabb értéket mutat, mint a 11. helyet elfoglaló könyvolvasás. Ugyanakkor az olvasás gyakorisága tekintetében az elmúlt 25 év felméréseinek eredményeit összevetve az látható, hogy ennek az értéke kisebb-nagyobb eltérésekkel konstans, a 2013 és 2023 közötti években például 35–40 % között mozgott a naponta vagy heti több alkalommal olvasók aránya (*JIM-Studie*, 2023). A fentebb idézett magyarországi adatokkal a német felmérésben szereplő *nem* olvasók aránya vethető össze; ez 2017-ben átlag 18% volt (fiúk: 24%, lányok: 11%), míg Magyarországon *Gombos* (2018) alapján lényegesen magasabb, átlag 33,6%, (fiúk: 38,7%, lányok: 28,5 %).

Összességében tehát a magyarországi és a németországi olvasási szokásokra vonatkozó felmérések eredményei is megerősítik azt a benyomást, hogy a jelenlegi hallgatók szabadidős tevékenységei között erősen visszaszorult az olvasás. A kevesebb olvasási tapasztalatból még nem feltétlenül következik, hogy a hallgatók szövegértési és szövegértelmezési készsége kevésbé lenne fejlett, hiszen irodalomból mindenkinek érettségi vizsgát kell tennie, és a középszintű magyarérettségi feladatsor mind szövegértési, mind szövegelemzési, -értelmezési feladatot tartalmaz.[7] A német nyelvszakokon az irodalomoktatás is német nyelven folyik, nem elhanyagolható tényező tehát az sem, milyen nyelvtudással érkeznek a hallgatók a képzésre. A *germanisztika alapszak – német szakirány* esetében jelenleg intézménytől függően emelt vagy közép szintű németérettségi a bemeneti követelmény, a *német nyelv és kultúra tanára* osztatlan képzés esetében pedig intézménytől függetlenül az emelt vagy a középszintű németérettségi. Ennek értelmében a hallgatók nyelvi szintje jellemzően B1 és B2 között van, de előfordulnak C1 szintű nyelvtudással érkező hallgatók is.

a kis csoportlétszám miatt a hallgatóknak nincs módja „lapítani” az órákon

3. CÉLOK ÉS FELADATOK

A megváltozott keretfeltételek értelmében tehát kis létszámú és mind nyelvi, mind irodalmi tudás szempontjából heterogén összetételű csoportok oktatására kell felkészülnünk. A kis csoportlétszám miatt a hallgatóknak nincs módja „lapítani” az órákon, de figyelembe kell azt is vennünk, hogy ezáltal nagyobb terhelésnek vannak kitéve. Ennek következménye lehet az is, hogy valamivel kevesebb anyagot sikerül így átvenni adott időkereten belül, másrészt viszont lehetőség nyílik a hallgatók személyre szabott oktatására, érdeklődésük fokozott figyelembevételére és képességeik fejlesztésére

[7] Igaz ez a 2024-től bevezetett, a 2020-as Nemzeti alaptanterv követelményeihez igazított magyar érettségi feladatlapokra is. V.ö.: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/mintafeladatok_2024/magyir_kozep_irasbeli_minta.pdf

is. Mindezt szem előtt tartva kell eleget tenni a szak kimenetei követelményeiben meghatározott céloknak.

A jelenleg *germanisztika alapszak – német szakirány*on tanuló hallgatók esetében a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet 3. számú melléklete tartalmazza az alapképzési szakok képzési és kimeneti követelményeit (röviden KKK).[8] Ezen belül a II. fejezet 2. pontjában olvasható a *germanisztika* alapszakok KKK-jában a képzés során elsajátítandó ismeretek és képességek köre. Itt most csak az irodalomoktatáshoz szorosan kapcsolódó követelményeket emelem ki, amelyek szerint a *germanisztika* alapszak célja a többi között – a német szakirányú képzés esetében –, hogy a hallgatók behatóan ismerjék a német nyelvű országok kultúráját, képesek legyenek német nyelvű „hétköznapi, kulturális, politikai, gazdasági, társadalmi, valamint nyelv- és irodalomtudományi szövegeket felelősen értelmezni, közvetíteni és alkotni írásban és szóban" (*18/2016. [VIII. 5.] EMMI rendelet*). Tudását és képességeit tekintve a *germanisztika* alapszakos hallgató a többi között:

– Ismeri a szakiránynak megfelelő nyelvű kultúrák jellemző szellemi, művészeti irányzatait, megjelenési formáit. […]
– Átlátja a szakiránynak megfelelő nyelvű szövegek és kulturális jelenségek befogadásának bevett eljárásait, az értelmezés szakmailag elfogadott kontextusait.
– Tisztában van a germanisztika jellemző kutatási kérdéseivel, irányzataival, korszerű elemzési és értelmezési módszereivel.
– Ismeri a szak egyes területeinek (irodalom-, nyelv- és kultúratudomány) szakiránynak megfelelő nyelvű szakkifejezéseit. […]
– Képes műfajilag sokszínű, a szakiránynak megfelelő nyelvű szövegek és kulturális jelenségek értelmezésére.
– Képes az irodalmi műveket, a célnyelvi kultúra egyéb megjelenési formáit, az ezekről szóló szakirodalmat kritikusan, értően áttekinteni, értelmezni, az irodalmi és kulturális trendekben elhelyezni.
– Képes alapvető kutatási technikák alkalmazására, szakmai kérdések megoldására a nyelv-, az irodalom- és a kultúratudomány területén. (*Uo.*)

A szakon belül az irodalomoktatás célja az ismeretek átadásán túl az ehhez szükséges készségek és képességek fejlesztése, de az olvasás, elemzés, értelmezés majd ennek írásbeli megfogalmazása által valamennyi nyelvi készséget fejleszti.

Habár az ismeretanyag átadásának módszertanát tekintve is számos kihívás rajzolódik ki a digitális bennszülöttek oktatása során, jelen tanulmány fókuszában az a kérdés áll, hogyan fejleszthetők a hallgatók szövegértési és szövegelemzési képességei a német nyelvi szakokon. A germanisztika német alapképzésen belül a szaktárgyi kreditek értéke 80–84 K, ezen belül az irodalomoktatásra hozzávetőleg 25-30 kredit

[8] A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések 2024/25-ös tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei a *germanisztika* alapszak esetében mind a célok, mind az ismeretek és képességek tekintetében megegyeznek az alább idézettekkel.

jut. Az alapvetően kötött tematikájú bevezető előadások, valamint irodalomtörténeti előadások és szemináriumok mellett rugalmasan alakítható tematikájú olvasószemináriumok, a törzsanyagon túlmutató előadások és projektek keretében van lehetőség a fenti képességek célzott fejlesztésére.

Az alábbiakban elsősorban az irodalomoktatásra fókuszáló német módszertani és didaktikai szakirodalom alapján vázolom ezen irodalomtárgyak általános célkitűzéseit. A legfontosabb alapelv, hogy „az irodalomoktatás feladata a szövegkompetencia, azaz a különféle szövegekkel való, nyelvileg megfelelő bánásmód kialakítása", amelyet *Glaap* (1995, 150. o.) kifejezetten az idegennyelv-oktatás keretein belül zajló irodalomoktatásra nézve fogalmazott meg. Az irodalomoktatás tehát nem csupán a nyelvi fejlesztés másodlagos eszköze, hanem idegen nyelven történő, az irodalommal való foglalkozáshoz szükséges készségek fejlesztését célzó diszciplína. Az irodalmi szövegértelmezés célja ugyanakkor nem egy általános elfogadott olvasat átvétele, hanem „saját olvasás", amely folyamán az olvasó saját jelentéselvárásait és saját aktualizált jelentésrendszerét közelíti a szöveghez (*Waldmann*, 2018, 18. o). Az olvasással foglalkozó magyar szakirodalomban különböző kritériumok alapján számos olvasástípust jelölnek meg.[9] Az egyik általánosan használt ilyen fogalom a Gósy Mária munkássága alapján elterjedt *élményszerző olvasás*, amelyet egyértelműen szórakozási célú szabadidős tevékenységként határoznak meg. Waldmann „saját olvasás" fogalma ezzel szemben arra koncentrál, mit tesz az olvasó az olvasás során. Valamivel közelebb áll hozzá „az esztétikai olvasás [, amely] során leginkább saját magára irányul az olvasó figyelme: arra, hogy mit él át, milyen érzelmeket, hangulatokat, emlékeket, tapasztalatokat, élményeket hív belőle elő az olvasott szöveg" (*Sándor*, 2011, 10. o.). Waldmann és Sándor fogalmaiban közös az önreflexív mozzanat, amelyet azonban szükséges még kiegészíteni azzal, hogyan viszonyul mindez a szöveghez. *Waldmann* így fogalmaz: „a szöveg az a vonatkoztatási keret/rendszer, amelyen belül imaginatív, szubjektív elsajátítása zajlik" (2018, 33. o.). Érdemes még pontosítanunk *Bredella* állításával, amely szerint „a szöveg határozza meg, mely kihagyásokat szükséges az [olvasónak] kitöltenie, illetve áthidalnia, mely előismereteit kell a szöveg rendelkezésére bocsátania és hogyan kell őket módosítania" (1995, 64. o.). Az így felfogott saját olvasás eredményeként kialakított saját olvasat tehát nem lehet parttalan asszociációs és/vagy fantáziatevékenység eredménye, hanem olyan, a szövegből levezetett, illetve levezethető értelmezés, amely az egyén saját ismeretei és tapasztalatai függvényében alakul.

> az olvasó saját jelentéselvárásait és saját aktualizált jelentésrendszerét közelíti a szöveghez

Az elsődleges célunk tehát intenzívebbé tenni az olvasást, amin a szöveg keretei között történő aktív értelmezési tevékenységet értjük. Emellett szintén fontos feladatunk olvasásra ösztönözni a hallgatókat. Ehhez pedig ma már a felsőoktatás keretein belül sem elegendő az oktató által vezetett szemináriumi elemző beszélgetésre hagyatkozni. Sok esetben azért sem működik jól ez a

[9] Ezek rövid áttekintését nyújtja *Tószegi* (2009).

módszer, mert a magyar közoktatásban szocializálódott diákok saját tapasztalatom szerint ezeket a megbeszéléseket számos esetben úgy élik meg, hogy jó választ kell adniuk a feltett kérdésekre, meg akarnak felelni a tanári elvárásnak és attól is tartanak, nem tartják majd elég okosnak őket, ha tévednek. Míg adott esetben órán kívül, társaikkal beszélgetve fel merik vállalni saját véleményüket egy-egy szöveggel kapcsolatban, addig a tanár jelenlétében inkább megfelelni igyekeznek. Holott az elemző beszélgetések lényege sok esetben éppen a közös gondolkodás, a különböző nézetek, vélemények és álláspontok ütköztetése, de főként a kialakított álláspont megvédése, szövegből történő levezetése lenne. Változtatni kell tehát az oktatás tartalmain és módszerein is. Növelheti a résztvevők motivációját, olvasókedvét, ha aktívan bevonjuk őket a témaválasztásba, és figyelembe vesszük az olvasandó szövegek terjedelmét is. Nagyon hatékonynak bizonyulnak az olvasás intenzívebbé tétele szempontjából a különböző produktív módszerek is, mint például adott történet újraírása valamely szereplő szemszögéből, átdolgozása más, nem feltétlenül irodalmi műfajra, illusztrációk készítése vagy meglévő illusztrációk összehasonlítása, és természetesen az eredmények közös megbeszélése. Éppen a kis csoportlétszámok teszik lehetővé, hogy ilyen típusú kiegészítő feladatok ellenőrzésére és megbeszélésére is maradjon idő az általában heti kétórás szemináriumok során. Alább arra szeretnék példát mutatni, hogyan tudjuk a hallgatókat ösztönözni, hogy többet és hatékonyabban olvassanak, áthidalni a digitális és olvasási készségeik közötti szakadékot úgy, hogy ez a tanulási folyamat ne csak hasznos, de élvezetes is legyen számukra.

adott történet újraírása valamely szereplő szemszögéből, átdolgozása más, nem feltétlenül irodalmi műfajra

4. GYAKORLATI PÉLDA

Egy olyan szeminárium koncepcióját mutatom be, amely során a hallgatók lényegesen nagyobb autonómiát kapnak a szokásosnál, ugyanakkor számos kapaszkodó is segítségükre van a feladataik megvalósításában.

Egy kortárs irodalmi szövegolvasó és szövegelemző szemináriumról van szó, ahol egy-két, a szemináriumvezető által választott rövid elbeszélés közös megvitatása és elemzése után a hallgatókra hárul mind a szövegválasztás, mind a feldolgozás feladata. Ennek hátterét és bázisát az évente megrendezésre kerülő Ingeborg Bachmann Verseny és annak honlapja nyújtja. A verseny keretében általában fiatal szerzők olvasnak fel egy-egy regényrészletet vagy rövid elbeszélést, amit a zsűri vitája követ. A versenyt évek óta közvetíti az osztrák közszolgálati televízió és a 3sat csatorna, de néhány éve már online is követhető a többnapos esemény. A vetélkedő honlapján közzéteszik az adott évben felolvasó szerzők rövid videóportréját, az általuk felolvasott szöveget letölthető szövegfájlként, a felolvasás és a zsűri diszkusszió-videófelvételét, valamint az utóbbi szöveges összefoglalóját is. Emellett a megelőző évek díjazottjai visszakereshetők az archívumból egészen az első versenytől, amely 1977-ben zajlott, 1999-től kezdve pedig elérhetők a versenyek videófelvételei is.

A verseny archívuma tehát rendkívül gazdag anyaghoz nyújt hozzáférést, ráadásul e szerzők a 21. században született hallgatók szemszögéből is kortárs irodalmat produkálnak. Ez már önmagában is erős motivációt jelent, de persze a feladat maga is motiváló erővel bír. Bár alapvetően nem kooperatív feladatról van szó, mégis kooperációra készteti a hallgatókat. Az egyes hallgatók komplex feladata ugyanis abban áll, hogy levezessék az általuk választott szöveg megvitatását az adott szemináriumi ülésen. Az első részfeladatuk tehát az, hogy kutakodjanak az archívumban, és válasszanak egy szöveget, amelyet részben önálló elemzés, részben az archívumban fellelhető kapcsolódó anyagok alapján feldolgoznak. Ennek egyik eleme, hogy készítenek egy rövid prezentációt a szerzőről, amelyben azt is bemutatják, hogyan alakult a pályája a verseny óta. Van tehát egy klasszikus kiselőadás típusú feladatuk. A választott szöveg linkjét megosztják a csoport többi tagjával is, az elbeszélést mindenki elolvassa az adott alkalomra. A referens az adott szöveghez rendelkezésre álló valamennyi anyagot tanulmányozza, igyekszik saját álláspontot/véleményt/olvasatot kialakítani a szövegről és további anyagokat is gyűjt az archívumon kívüli forrásokból. Egyik legfontosabb feladata, hogy átgondolja, mely kérdések lesznek a segítségére a szemináriumi vita lebonyolításakor. A félév végén a hallgatók szemináriumi dolgozatot készítenek, amelynek témája lehet az általuk választott szöveg is, de másikat is választhatnak. Ennek a szemináriumnak a keretében tehát kicsit megváltozik a klasszikus szereposztás, hiszen a szemináriumvezető csak egy-két szöveg és a hozzá kapcsolódó anyagok megbeszélését vezeti a félév elején, amíg a hallgatók ismerkednek a verseny koncepciójával és az archívummal. Utána már csak támogató mentorként van jelen, az irányítást átadja a hallgatóknak. Igény szerint támogatja a hallgatókat a szövegválasztás és a referátumra, illetve vitára való felkészülés során, figyelemmel kíséri a szemináriumi vitákat, visszajelzést ad, de csak akkor avatkozik be, ha esetleg holtpontra jut vagy túl korán lezárul a vita. A félév közben és végén természetesen értékeli a hallgatók munkáit.

> kutakodjanak az archívumban, és válasszanak egy szöveget, amelyet feldolgoznak

Lássuk, milyen készségeket és képességeket tudunk fejleszteni ezen szeminárium keretében. Egyrészt természetesen receptív készségeket, az elbeszélések olvasása, a felolvasások és a zsűri vitájának megtekintése, illetve az erről szóló összefoglaló elolvasása által. Ezek a „szövegtípusok" eltérő nehézségeket hordoznak magukban. Maga az elbeszélés stílusát tekintve lehet egyszerű, lineárisan elmesélt történet, de lehet mind nyelvi és stiláris jegyeit, mind felépítését, szerkezetét, időkezelését, elbeszélésmódját tekintve jóval összetettebb elbeszélés is. A szerző felolvasása lehet nagyon jól követhető, de akár tempója, akár a szerző kiejtése, artikulációja tekintetében kihívásos feladat is. Ezért kiváló lehetőség a nyomtatott szöveg követése a felolvasás alatt. Éppen az értő és értelmező olvasás határán elhelyezkedő jelenségek – mint például az irónia – felismerésén lendíthet át többek közt egy-egy jól megválasztott hangsúly a felolvasásban. Szintén receptív készség a zsűri diszkussziójának követése, ami ugyanakkor az egyik legnagyobb kihívás a hallgatók számára. Ennek egyik oka, hogy a héttagú zsűriben

osztrák, német és svájci tagok egyaránt találhatók, akik foglalkozásukat tekintve lehetnek irodalomtudósok, egyetemi oktatók, kritikusok vagy akár gyakorló szerzők is, összességében mindenképpen professzionális olvasók. Bár valamennyien a Hochdeutsch, vagyis az irodalmi német használatára törekszenek, kiejtésük, mondathangsúlyaik eltérőek. Vagyis egyszerre többféle autentikus nyelvhasználatot figyelhetnek meg a hallgatók, amelynek egy része ráadásul irodalmi szakzsargonban hangzik el, és időnként az is előfordul, hogy egymás szavába vágnak a zsűritagok. Rendkívül fontosnak tartom a zsűri vitáját abból a szempontból is, hogy a hallgatók autentikus helyzetekben lehetnek tanúi annak, hogy nemcsak egyféleképpen lehet gondolkodni egy szövegről, hogy szakemberek közötti vitákban is szerepet játszik a személyes ízlés, és hogy az is lehetséges, hogy ugyanabból a szövegrészletből vagy szövegösszefüggésből két tanult olvasó teljesen ellentétes következtetésre jut. Vagyis megtapasztalhatják itt a hallgatók azt is, mit jelent az irodalom dialogicitása, ezzel együtt pedig az analitikus és kritikus gondolkodásuk is fejlődik a viták követése által.

Ez egyben átvezet a produktív készségekhez is. A produktív feladatok előkészítése során a hallgatók információt gyűjtenek, strukturálnak, szöveget elemeznek, álláspontokat azonosítanak és értelmeznek. A viták levezetése eltér a korábban megszokott feladataiktól, hiszen itt nemcsak kommunikálniuk kell valamit a hallgatóság felé, hanem kérdéseket feltenni, válaszokat meghallgatni, reagálni azokra vagy akár összefoglalni az addig elhangzottakat. Sok esetben ez az első alkalom, amikor ilyen interaktív helyzetben kell kommunikálniuk. Természetesen nem csak a saját maguk választotta szöveg esetén végeznek receptív és produktív feladatokat is, hiszen a többi alkalomkor olvasóként és vitapartnerként vesznek részt az órán.

Számos csoporttal dolgoztam már ezzel a koncepcióval, és minden alkalommal jó tapasztalataim voltak. A csoportlétszámok négy és kilenc fő között mozogtak, és minden alkalommal azt tapasztaltam, hogy a diákok aktívabban vesznek részt ezekben a vitákban, mint más szemináriumokon. Ennek okát részben abban látom, hogy a hallgatók társaikkal szemben sokkal szabadabban és bátrabban fogalmazzák meg véleményüket, hiszen nem kell attól tartaniuk, hogy esetleg „leszerepelnek” egy tekintélyszemély előtt. Vagyis ez a „szerepcsere” oldja a gátlásokat, és egyfajta támogató légkört is létrehoz. Az elemző beszélgetésekben igyekszik mindenki részt venni, egyrészt mert szolidáris az éppen a vitát vezető csoporttársával, nem akarja cserbenhagyni őt, másrészt, mert amikor ő kerül sorra, ugyanígy rá lesz utalva a többiek aktív közreműködésére. Azt gondolom, ez a látens kooperációs követelmény az, ami a szeminárium sikerének egyik kulcsa. A másik valószínűleg abban rejlik, hogy ugyan elsőre ijesztőnek tűnhet a feladat, hogy ők vezessék a szemináriumi vitát, de ugyanakkor jól látható, hogy mennyi kapaszkodót kínál ehhez a verseny honlapja és archívuma. Szintén megnyugtatja őket, hogy a szövegek terjedelme is korlátozott, hiszen kb. 25 perc áll a szerzők rendelkezésére, hogy felolvassák művüket. Vagyis hétről hétre csupán 10-15 oldalt kell elolvasniuk, és nem egy

autentikus helyzetekben lehetnek tanúi annak, hogy nemcsak egyféleképpen lehet gondolkodni egy szövegről

nagyregény, csupán egy rövid elbeszélés csoportos megvitatását kell megvalósítaniuk. A feladat tehát nem egyszerű, de egyértelműen látszik, hogy nem haladja meg az erejüket. Nincs pánik, a hallgatók sem receptív, sem produktív szempontból nem érzik magukat túlterhelve.

arra is alkalmas, hogy bármilyen új ismeretanya

5. ÖSSZEGZÉS

A statisztikákból kirajzolódó tendencia alapján nem várható a közeljövőben a német szakok iránti érdeklődés ugrásszerű növekedése, vagyis továbbra is kis létszámú csoportok oktatásával kell kalkulálnunk. Az olvasás mint szabadidős tevékenység erősen visszaszorult a (leendő) hallgatók körében. A kevesebb olvasási tapasztalatból fakad, hogy a hallgatók kevésbé fejlett szövegértési, -elemzési és -értelmezési képességgel rendelkeznek.

Részben más célkitűzésekre és eszközökre van szükség a német szakos hallgatók irodalomoktatása során. Kiemelten fontos feladat az olvasásra való ösztönzésük is. A klasszikus elemző beszélgetés az esetek többségében nem elegendő a célok eléréséhez. A kis csoportlétszám ugyanakkor lehetővé teszi a személyre szabott oktatást, úgy a tematika kialakítása, mint az alkalmazott módszerek tekintetében. A nagyobb tanulási autonómia, a cselekvésközpontú módszerek alkalmazása és/vagy a komparatív megközelítés által egyrészt növelhető a hallgatók olvasási kedve, másrészt élvezetesebb formában fejleszthetők szövegértési és értelmezési készségeik.

IRODALOM

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. Letöltés: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&timeshift=fffffff4&txtreferer=00000001.TXT (2024. 10. 24.).

A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések 2024/25-ös tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei (é. n.). Letöltés: https://cdn.kormany.hu/uploads/document/d/dd/dd8/dd8943e58cb6bb4ad545f0919af0ed16eafe415e.pdf (2024. 10. 25.).

Bozsó R., Patkósné Hanesz A., Urbanik T. (2024): eZ a generáció ugyanaZ? Szegedi fiatalok olvasási szokásainak változásai egy évtized alatt. *Közösségi Kapcsolódások.* **4.** 1. sz., 31–44. Letöltés: https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/kapocs/article/view/45612/44388 (2024. 10. 24.).

Böcskei B., Fekete M., Nagy Á., Szabó A. (2023): Hoztam is ajándékot, meg nem is. A generációs diskurzus értelme és a COVID-generáció. *Új Pedagógiai Szemle*, **73.** 11–12. sz. 75–83. Letöltés: https://upszonline.hu/index.php?article=731112010 (2024. 10. 25.).

Bredella, L. (1995): „Literaturwissenschaft“. In: Bausch, K.-R., Christ, H. Krumm, H.-J. (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. überarb. und erw. Aufl.). Francke, Tübingen – Basel. 58–66.

Glaap, A.-R. (1995): „Literaturdidaktik und literarisches Curriculum“. Bausch, K.-R., Christ, H. Krumm, H.-J. (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. überarb. und erw. Aufl.). Francke, Tübingen – Basel.. 149-156.

Gombos P. (2018): *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai.* (A *Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek* kiemelt projekt keretében (EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-

00001), *Az én könyvtáram* programban megvalósult kutatások tanulmánya a Szabó Ervin Könyvtár honlapján). Letöltés: https://docplayer.hu/105321257-A-digitalis-generacio-olvasasi-szokasai-a-2017-es-reprezentativ-olvasasfelmeres-tapasztalatai.html (2024. 10. 25.).

Magyar nyelv és irodalom – Középszintű írásbeli érettségi mintafeladatok a 2024. január 1-től bevezetésre kerülő vizsgakövetelmények szerint. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/mintafeladatok_2024/magyir_kozep_irasbeli_minta.pdf (2024. 10. 25.).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023): *JIM-Studie 2023. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Letöltés: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final.pdf (2024. 10. 25.).

Nádori G. és Prievara T. (2018): 21. századi pedagógia. Akadémiai. DOI: 10.1556/9789634541028. Letöltés: https://mersz.hu/dokumentum/m433hszp__45/#m433hszp_42_p1 (2024. 10. 25.).

Pintér R. (2024): Horoszkópnál több, robusztus tudományos megközelítésnél kevesebb (a Generáció-vitához). *Új Pedagógiai Szemle*. **74.** 1–2. sz., 82–87. Letöltés: https://upszonline.hu/index.php?article=740102011 (2024. 10. 25.).

Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. **9.** 5. sz.

Prensky, M. (2001b): Digital Natives, Digital Immigrants, Part II. *On the Horizon*. **9.** 6. sz.

Sándor K. (2011): *Olvasáskutatás*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

Tószegi Zs. (2009): Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez. *Könyv és nevelés*. **11.** 4. sz. Letöltés: https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/az-olvasas-tronfosztasa-adalekok-a-konyvbol-illetve-a-kepernyorol-valo-olvasas (2024. 10. 25.).

Varga A., Tóth-Varga V., Mónus F., Ágoston Cs., Dúll A. (2024): A generációs gondolkodás veszélyei. Válasz Böcskei Balázs – Fekete Mariann – Nagy Ádám – Szabó Andrea Hoztam is ajándékot, meg nem is – A generációs diskurzus értelme és a COVID-generáció c. vitaindító cikkére. *Új Pedagógiai Szemle*. **74.** 3–4. sz. 81–89. Letöltés: https://upszonline.hu/index.php?article=740304012 (2024. 10. 25.).

Waldmann, G. (2018): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Schneider Verlag, Baltmannsweiler (Hohengehren).

Burkoló szakmabemutató pályaválasztás előtt álló nyolcadikos diákokkal