

A német irodalom oktatása a digitális korban

V. SZABÓ LÁSZLÓ

Teaching German literature in the digital age

Abstract

The paper first follows the terms paradigm and paradigm shift from the beginnings throughout the main paradigm-shifts in literary science, then examines the effects of the current 'digital age' upon literature teaching, especially in higher education, with main focus on teaching German literature within German Studies (at the University of Pannonia in Veszprém and at the J. Selye University in Komárno). The study further investigates the extent to which literature teaching in the digital epoch can mean a new paradigm, or, in what terms it can be related to the series of paradigm shifting in literary science throughout the past century, as well as to literature teaching methods whatsoever. The paper also dedicates special attention to digital teaching methods applied during the pandemic and their applicability or necessity in terms of teaching (German) literature in future.

Keywords: paradigm; paradigm shift; literary science; digital turn; digital literature teaching; pandemic

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – Higher Education

DOI: 10.36007/eruedu.2024.1.094-106

Bevezetés: a paradigma fogalmáról

Thomas Kuhn paradigma-elmélete óta a paradigma fogalma csakúgy, mint a paradigmaváltás a tudományos diskurzus, illetve a tudományokról folytatott (meta)diskurzusok közkincsévé vált, mégpedig az egyes tudományok határait átívelő módon. Ez pedig különösen hasznosnak tűnik egy olyan korban, mely szívesen lép ki a szebb értelemben vett tudományos diszciplínák kereteiből és nyit a transzdiszciplinaritás felé, amely transzdiszciplínáris nyitottság különösen jellemző például az irodalomtudományra. Meglehet, a paradigma, illetve paradigmaváltás fogalmainak használata olykor mintha túlságosan is inflálódna, hogy ne mondjuk: olykor klisészerű formát ölt, gyakran túl is lépve a tudományos diskurzusok keretein. Így aztán sűrűn hallani olyan megfogalmazásokat a sajtóban vagy a politikai diskurzusokban, melyek úgyszólván „dobálóznak” a paradigmaváltás fogalmával, anélkül, hogy világgossá válna, miféle paradigmának miféle paramétereiről van szó, és ezek miféle új paradigma felé mutatnak. Olykor mintha bármiféle változás máris a paradigmaváltás címkejét kapná meg, s a jól hangzó pseudo-tudományos állítás elfedné a fogalom lényegét.

A 'paradigma' fogalma kapcsán eközben nem árt leszögezni, hogy görög eredetű szóról van szó, melynek jelentése 'példa' vagy 'minta' – melyre angolul a *model*, *sample*, németül a *Muster*, *Vorbild*, *Vorgabe*, *Vorlage*, *Blaupause* kifejezések tűnnek adekvátnak. A paradigma egyszersmind keretbe/rendszerbe foglalt ismeretanyag vagy módszer, amely egy adott szakterületen (és adott helyen és időben) bír érvényességgel. Szinonimaként alkalmas még a 'modell' vagy a 'szemléletmód' kifejezés is. Görög kifejezés (παράδειγμα) lévén, nem csoda, hogy már Arisztotelész-nél felleljük a 'példa' vagy 'példasor', vagy úgy is mint 'biztató vagy elretentő példa elbeszélése' értelmében. Retorikájában Arisztotelész megkülönböztetett továbbá fikcionális és faktuális paradigmákat, melyek a mai narratológiában (pl. Gerard Genette), illetve különféle diszciplináris narratívákban is fontos szerepet játszanak (vö. Klein – Martinez 2009).

A paradigma az entiméma és a szentencia mellett a retorikai argumentáció egyik fő formája, egyszersmind retorikai (bizonyító) eszköz. A kései 18. században (pl. a német felvilágosult Lichtenbergnél) a paradigma világszemléletet, világmagyarázatot jelentett. A természettudományok paradigmái és paradigmaváltásai kihatottak a filozófia és az irodalom szemléletére is, pl. a newtoni paradigma(váltás) Alexander Pope vagy Barthold Brockes műveire, a 19. században a darwini (természet) tudományos paradigmaváltás a realista próza fejlődésére, a 20. században pedig a freudi pszichoanalízis vagy az einsteini relativitáselmélet a modern irodalom fejlődésére. Persze, amikor modern tudományos vagy irodalmi jelenségekre vetítjük a paradigma fogalmát mint adott összefüggésben érvényes modellt vagy világmagyarázatot, akkor voltaképpen Thomas Kuhn egy későbbi (hatvanas évekbeli) fogalmát vetítjük vissza *avant la lettre* egy adott jelenségre.

Kuhn arra a megállapításra jutott, miszerint egy adott paradigma egy adott tudomány, illetve egy adott tudóscsoport konszenzusán alapszik, akik azonos feltevésekből indulnak ki, s azonos szabályokat, mérési módszereket stb. alkalmaznak a tudományos gyakorlatban. A tudományos eredmények abszolút validitása helyébe azok adott korabeli vagy módszerbeli meghatározottsága lép, melyek különböző normákat eredményeznek, melyek az idők folyamán áthagyományozódnak. Egy adott tudományos eredmény vagy norma tehát nem abszolút formában, „örökkön” érvényes, hanem önmagában, önmaga feltevései és premisszái alapján koherens, ugyanakkor nem zárja ki más modellek érvényességét egy vele párhuzamos időben vagy egy későbbi idősíkon. Létezhetnek tehát egyszerre érvényes modellek egyidőben (szinkrónban), vagy válthatják egymást az idő folyamán (ezeket nevezhetjük diakrón paradigmáknak). Ismeretes pl. a fizikában az einsteini paradigma, mely a newtoni fizikát relativálja (ha nem is szünteti meg) a (fény)sebesség tükrében. Egy adott időben több, egymással versengő paradigma is uralkodhat a tudományos diskurzusokban és világmagyarázatokban, amelyeket később újabbak relativálhatnak, illetve válthatnak fel. Thomas Kuhn egyenesen tudományos forradalmakról beszél, melyeket a paradigmák változásával kötött össze; e „forradalmak” során olyan új szemléletmód alakulhat ki, mely „egy bizonyos időben szakemberek egy közösségének modelleket és megoldásokat kínál”. Másfelől azonban léteznek egy adott elmülethez vagy akár személyhez köthető paradigmaváltások is, mint pl. a kopernikuszi fordulat (a csillagászatban, de akár a filozófiában is, lásd Kant vagy Nietzsche).

A kuhni paradigma-elmélethez eközben alighanem joggal kapcsolható Foucault diskurzuselmélete is, aki a diskurzusok megváltozását tekintette a paradigmaváltások fő jellemzőjének. A paradigma a foucault-i (episztemológiai) meghatározás szerint nemcsak leíró modell, hanem egyszersmind diskurzusforma is. Más szóval a paradigmák diskurzusokban nyilvánulnak meg, melyek a paradigmaváltások során megváltoznak. Ahogy létezhetnek különféle, konkuráló paradigmák, úgy létezhetnek konkurens diskurzusok is (persze nemcsak a tudományban, hanem az élet különféle területein is), amelyek akár egymás kiszorítására is törekedhetnek, igyekezve kizárólagos érvényességre, egyfajta értelmezés-monopóliumra is szert tenni (erre utal pl. a német *Deutungshoheit* fogalma is).

Paradigmaváltások az irodalomtudományban

A 19. századtól kezdve az irodalomtudomány, ahogy maga az irodalom is, számos paradigmaváltáson „esett át”. Ugyanakkor a paradigmaváltás az irodalomban (mint szépirodalmi szövegekben) és az irodalomtudományban két eltérő szintű jelenséget jelöl; a paradigmaváltások az irodalomban pl. egyes irodalomtörténeti korszakokban, új stílusáramlatok esetében (pl. impresszionizmus vs. naturalizmus), de akár egy adott életművön belül is (Goethe és Schiller a *Sturm und Drang* és a weimari klasszika diskurzusformái között) is megfigyelhető, míg az irodalomtudomány paradigmái és paradigmaváltásai elméleti szinten, úgyszólván metadiszkurzív formában érhetők tetten. Megfigyelhető továbbá, hogy az irodalom és az irodalomtudomány paradigmaváltásai gyakran egybeesnek a természettudományi, filozófiai vagy más tudományok, pl. a nyelvészet paradigmaváltásaival, illetve gyakran követik azokat, de más jelenségek, pl. mélyreható társadalmi-politikai változások is kiválthatják, ahogy arra pl. a második világháború eseményei, illetve következményei is példaként szolgálhatnak. Bár az irodalom, illetve az irodalomtudomány paradigmaváltásai nem feltétlenül párhuzamosan zajlanak, mégis előfordul, hogy egy megváltozott diskurzus az irodalomról annak formáit is megváltoztatja, mint látni azt a modern angol költészet hajnalán T. S. Eliot és Ezra Pound esetében (vö. Bókay 1992).

A paradigmaváltásokat az irodalomtudományban megváltozott közelítések, hangsúlyok, diskurzusformák, perspektívák jellemzik az irodalmi szöveg értelmezésének vonatkozásában. Míg a 19. században a pozitívista (empirizmussal rokonítható) szemlélet volt az uralkodó az irodalomtudományban, mely hangsúlyozottan a biografizmust, azaz az irodalmi műnek a szerzői életrajzban gyökerező értelmezését helyezte előtérbe, a 20. század második felében sorjázta az új paradigmák, illetve a paradigmaváltások az irodalomtudományban: a marxista irodalomszemléletet felváltotta többek között a (gadameri) hermeneutika, úgyszintén megjelent a „klasszikus” narratológia (lásd Stanzel 1955), míg a Saussure-ig visszanyúló nyelvészeti strukturalizmus életre hívta a strukturalista irodalomtudományt (vö. Bojtár 2016) stb. Megfigyelhető ugyanakkor, hogy a történeti fejlődés mellett egyes hangsúlyeltolódások és perspektívaeltolódások is eredményezhetnek új paradigmákat, pl. aszerint, hogy a szerző, a szöveg vagy az olvasó áll-e az értelmezéseméletek homlokterében. Az irodalmi szemiotika atyja, Roland Barthes szemében a szerző annyiban

volt „halott”, amennyiben a szöveg jelentése (a szemiotikai paradigma szerint – lásd alább) már függetlenedett a szerző intencióitól (biográfiájától meg pláne), míg pl. a Hans-Robert Jauss-féle recepcióesztétika az olvasó esztétikai tapasztalatának jelentőségét és az olvasói élvezetet hangsúlyozta, a (szöveg)megértést mint egyéni és produktív aktust határozva meg. Mind Gadamer-nél, mind Jauss-nál a megértés a szöveg és az olvasó kérdés–felelet dialogicitásán alapul.

A Jauss-féle olvasóorientált (szöveg)értelmezési paradigma ma már fél évszázados múltra tekint vissza, amely idő alatt újabb és újabb paradigmák születtek az irodalomtudományban, illetve az irodalmi szövegek értelmezését illetően. Az elmúlt évtizedek történéseit figyelve mintha egyre sűrűbben jönnének létre újabb és újabb irodalomtudományi paradigmák, miközben az is feltűnő, hogy az irodalom *oktatásának* terén is egyre több paradigma, illetve paradigmaváltás követi egymást. A felgyorsult kor, melyet a digitalizáció még inkább felgyorsított, a jelek szerint kihat az új paradigmák létrejöttére is. A 'paradigma' fogalmának inflatorikus használata mellett az elmúlt évtizedekben gyakran találkozni a *turn* angol kifejezéssel a legkülönbözőbb kontextusokban, így az irodalomtudomány berkein belül is, minélfogva a paradigmaváltás(ok)ra e kifejezés is alkalmasnak tűnik. Ilyen a Gustav Bergmann és Richard Rorty nevéhez köthető *linguistic turn* fogalma, illetve jelensége, mely mint nyelvkritikai vagy nyelvanalitikai fordulat is értelmezhető, amelynek középpontjában az a felismerés (vagy éppenséggel: paradigma) áll, miszerint a nyelv korántsem egy átlátható, transzparens médium, mely mindenféle „fénytörés” nélkül képezné le a valóságot, hanem inkább magát a megismerést strukturálja és determinálja. Erre utalhat Wittgenstein ama híres mondata is, miszerint amiről nem beszélhetünk, arról hallgatnunk kell: ami a nyelven túl van, az valójában nem megismerhető és nem kimondható, megismerésünknek a nyelvre kell hagyatkoznia és szorítkoznia. Ebből adódóan nyelvünk határai egyszersmind világunk határai is, ahogy azt szintén Wittgenstein leszögezte.

A nyelvészetben, nyelvfilozófiában bekövetkezett *turn* elvezetett egy szemiotikai fordulathoz is (*semiotic turn*), mégpedig nemcsak a nyelvészet, hanem az irodalomtudomány területén is. Az érdeklődés középpontjába ekkor a jel (görög *szémé*) mint egy jelölt dolog (Saussure-féle *signifié*) jelölője (*signifiant*) került. Irodalomelméleti megközelítésben ez annyit „jelentett”, hogy az irodalmi szöveg immár mint jelek halmaza lépett elő, amely „mögött” immanens jelentések rejtettek, amelyek tehát nem valami szövegen túli valóságelemek, hanem maguk is mint a szöveg implicit elemei nyertek értelmet. A szöveg értelme így már nem a szerzői szándékban, s nem is az olvasói intencióban, hanem magában a szövegben mint jelentéshalmazban és jelentésjátékban tárult fel.

További irodalomtudományi, illetve szövegértelmezési fordulatként emelhető ki a *spatial turn* fogalma, amely először a geográfiában tűnt fel még 1989-ben, mígnem (a társadalom- és médiatudományok mellett) a narratológia is kölcsönvette (lásd Döring – Thielmann 2009, 7). A fogalom elterjedését az a felismerés kísérte, miszerint a modernitás hajnala a világot inkább az idő koordinátái mentén értelmezte (ahogy arra pl. Marcel Proust híres regénye, *Az eltűnt idő nyomában* is kiváló példaként szolgál), addig a 20. század második felében (ha úgy tetszik: a posztmodernitás jegyében) a tér vette át az idő szerepét az értelmezések világában. (Soja 1996, o.

n.) Foucault egyenesen úgy vélte, hogy korunk „a tér korszaka” (Foucault 2004, 12). A tér (angol *space*, francia *espace*, német *Raum*) fogalma az utóbbi időben egyre gyakrabban vált az értelmezések fogalomeszközévé, mégpedig nem pusztán oly módon, hogy a szöveg mint valamiféle fizikai-földrajzi tér többé-kevésbé realisztikus vagy fiktív leképezése nyert értelmet (amire a német szaknyelv inkább a *topographische Wende* kifejezést használja), hanem maga a szöveg vált úgyszólván térképző médiummá. „Kiderült”, hogy az irodalmi szöveg is tud tereket alkotni, legyenek azok mikro- (pl. egy ház vagy helyiség mint a cselekményhelyszín imaginációja) vagy makroterek (pl. egy csatatér), emlékterek vagy kulturális terek (a német *Kulturraum* értelmében) stb.

Eközben az utóbbi fogalom már egy másik fordulat narratológiai „hordozójának” is tekinthető: a *cultural turn* egy néhány évtizede általában a kultúratudományokban, ezen belül az irodalomtudományban is feltűnő fordulatra utal, melynek lényege a szimbolikus rendek és kulturális jelenségek, illetve jelentések előtérbe helyezése. A *cultural turn* egy olyan „nyelvi fordulat” (*linguistic turn*) adott reakcióként is meghatározható, amely, mint említettük, a 20. század második felének nyelvfilozófiai felismerései alapján a nyelvet tekintette mindenfajta valóságészlelés alapjának. A *cultural turn* ezzel szemben éppen a „nyelvi fordulat” által „elfelejtett” kulturális, történelmi vagy tárgyi dimenziókat helyezte újból előtérbe. E „kulturális fordulat” eközben korábbi fogalmi határokat is átlép, így pl. a „magas kultúra” vs. tömegkultúra hagyományos dichotómiáját. Immár a hétköznapi jelenségek is kulturális jelentőségre tettek szert, úgyszintén a különféle történelmi-társadalmi, tág értelemben vett kultúraképző folyamatok is előtérbe kerültek. Ez a kulturális fordulat aztán, különböző diszciplinákat átívelően, mindenféle egyéb fordulatot és ezzel együtt az irodalomtudomány számára is releváns fogalmakat eredményezett, mint pl. *intercultural turn*, *postcolonial turn*, *poststructuralist turn*, *narrative turn*, *iconic turn* vagy *translational turn* (lásd Bachmann-Medick 2006), legutóbb pedig már olyanokat is mint a *posthumanist turn* (lásd pl. Braidotti 2014), vagy éppen a *digital turn*, melyet a továbbiakban görcső alá kívánunk venni.

Digitális fordulat

A *digital turn* kapcsán először is talán érdemes hangsúlyoznunk azt, miszerint a digitális fordulat az irodalomtudományban nem pusztán egy fordulat a sok közül, mely szervesen illeszkedik a (fent vázolt) fordulatok sorába, mintegy logikailag következővel belőlük, hanem egy olyan átfogó változásról van szó, mely önmaga törvényszerűségeit követi, nem zárva ki és nem is cáfolva más fordulatokat, miközben jól megfér mindannyival, minden más nézettel vagy elmélettel. A *digital turn* nem csupán egyfajta új szemlélet, hanem egy forradalmi változás, mely elsősorban a tudomány eszközrendszerét érinti, illetve bővíti. A digitális fordulat (sokak szerint digitális forradalom) jelentősége, kihatása természetesen messze túlmutat a kultúratudományokon, és messzemenően befolyásolja a tudományos, sőt a társadalmi-kulturális élet egészét. Meghatározható úgy, mint a digitális technológiák elterjedése a mindennapokban, a társadalom gyakorlatilag minden szegmensében

és a tudományos életben és gyakorlatban, a kommunikációban és az emberek közötti kapcsolatokban egyaránt. Hatását tekintve az egyes tudományok berkein túl technikai, episztemológiai, jogi, etikai, pénzügyi, szervezési, infrastrukturális és egyéb implikációi is vannak. A digitális eszközök használata ma már nélkülözhetetlennek mondható a tudományos elméletben és gyakorlatban, az (elektronikus) adatgyűjtésben és azok kiértékelésében, közlésében, továbbításában, tárolásában és prezentációjában is. Néhány évtizede (és a járvány óta főként) kiemelkedő fontosságú lett az oktatásban és kutatásban a bölcsészettudományok, így az irodalomtudomány, a pedagógia, illetve szakdidaktika (így az irodalomoktatás) területén is. A digitális bölcsészettudomány, az ún. *digital humanities* mint a humán tudományok és az informatika metszéspontjában elhelyezkedő kutatói, oktatási és innovációs tevékenység is mára már virágkorát éli.

A digitális áttörés immár a felsőoktatásban is tényként kezelhető. Idősebb oktatók emlékeznek még arra, hogy korábban pl. a szemináriumi dolgozatok benyújtása még kéziratos formájában történt, míg ma ez már gyakorlatilag elképzelhetetlen a magyar egyetemeken, sőt egyáltalán a papír alkalmazása is egyre inkább háttérbe szorul, amennyiben a dolgozatok (beleértve a szakdolgozatokat is) benyújtása csakúgy, mint javítása egyre inkább digitális formában (pl. Word-korrekktúrával) történik. Nem témánk, de felvethető a kérdés, hogy mindez az iskolákban (pl. középiskolákban) mennyiben áll fenn, illetve mennyire szükséges, hogy elterjedjen. E kérdés a kézírás jelentőségének kérdését is érinti, ami nyilván nagyon messze, (viselkedés)kultúránk mélyébe vezet, és ily módon kultúrantropológiai relevanciájú. Ma még talán utópisztikus egy olyan *homo computeriensis* vagy *homo interneticus* elképzelni, aki már nem is ismeri az írott betűformát úgy, ahogy jelenleg még az iskolákban tanítják, s aki aláírás helyett majd csak az ujjbegyét használja, mint egy mobiltelefon hátlapján, azonban a *digital turn* számos mai formája és megnyilvánulása is utópisztikusnak tűnhetett néhány évtizeddel korábban...

Kérdés eközben az is, hogy szükségszerű-e, hogy a digitális fordulat mindent, minden ún. analóg rendszert felváltson és kiszorítson, ami előtte volt. Ez a kérdés ma még nem eldöntött, akármennyire is „nyomul” a digitális technika. Nemcsak az olvasáskultúra, hanem a digitális irodalomoktatás szempontjából is felvethető például, hogy elégséges-e kizárólag digitális adathordozók formájában találkozni irodalmi szövegekkel. A helyzet az, hogy nincs olyan egyértelmű érv, ami ezt megfellebbezhetetlenül cáfolná. Ugyanakkor olyan megfellebbezhetetlen érv sincs, ami a nyomtatott szöveg (nyomtatott könyv) ellen szólna. Egy félezer éves könyvkultúra nyilván nem tűnik el nyomtalanul egyik napról a másikra, vagy egyik évtizedről a másikra, s egy kézbe vett nyomtatott könyvnek is megvan a maga varázsa, ugyanakkor egy adott könyv virtuális formája (digitális kiadása) sem jelent feltétlenül hátrányt. A virtualitás a könyvek imitációja terén is olyan magas szintet ért el, hogy szinte már alig van különbség egy nyomtatott könyv lapozása vagy a klikkeléssel előidézett virtuális lapozás között. Bár kutatás erről tudunkkal még nem folyt, de aligha lehet különbség a retinára vetült szöveg vagy kép tekintetében az analóg, illetve a digitális olvasási közeg esetében. A digitális szöveg ugyanakkor bír egy sor olyan előnnyel, amellyel analóg elődje nem, amely előnyök az irodalomoktatásban sem lebecsülendők egy digitálisan felgyorsult korban és oktatási folyamatban. Ismeretes ugyanis a

digitális szövegek könnyen kezelhetősége (nagyítás, keresés, másolás, kiemelés stb.), amelyek elősegíthetik egy adott irodalomóra vagy irodalmi szeminárium szűk időkeretei között az adott irodalmi szöveg vagy szövegrészlet olvasását, elemzését, a szövegrészletek közötti „ugrálást”, az irányított olvasást, a felmerülő kérdésekre adott választ stb. Mindez megtehető megfelelő digitális eszközökkel (pl. tabletek minden egyes diák/hallgató előtt, laptop, projektor, okostábla), amelyeket így nem kizárni akarunk az oktatás folyamatából, mint holmi zavaró eszközöket, melyek csak elvonják a diák figyelmét a tananyagról, hanem éppenséggel bevonjuk, beillesztjük azokat az (irodalom)oktatás folyamatába, segítve, attraktívabbá és hatékonyabbá téve azt. Megfelelő, célirányos feladatokkal a diák rávehető, hogy digitális eszközeit és figyelmét a tananyagra összpontosítsa, még ha nem is zárható ki, hogy tekintete olykor „félrecsúszik” és más felületeken kezd kalandozni. Kellő türelemmel és szakértelemmel el lehet azt is fogadtatni a diákokkal, hogy az irodalom is egy nagy kaland, s hogy az irodalmi szövegekkel való foglalatosság is lehet érdekes és élménydús tevékenység. Az irodalmat oktató személye és az általa alkalmazott módszertani és motivációs rendszer eközben persze épp oly fontos és meghatározó marad, mint az új, digitális kompetenciák megléte. Az oktató vagy pedagógus digitális (ön)képzése immár nem kevésbé fontossá vált, mint a hagyományos (tanári) készségek és kompetenciák úgyszólván „életfogytiglan” történő fejlesztése.

A magyarországi helyzetből kiindulva eközben olyan időszakban élünk, amikor (röviddel a Covid-járvány előtt) „...a digitális szövegértés terén különösen elszomorító volt a magyar diákok teljesítménye” (Steklács 2018). Ezen pedig aligha segített a járványhelyzet, melynek kihatásai általában az oktatásra vagy a tanulói készségek fejlődésére nehezen felbecsülhetők. Ráadásul az irodalmi szövegek nem tartoznak az éppenséggel könnyen érthető szövegek közé, annak ellenére sem, hogy az irodalmi szövegek is roppant sokfélék, s például egy rövid anekdota olvasása aligha jelent akkora nehézséget, mint például Proust említett heptalógiájának elolvasása. Meglehet, léteznek az irodalminál nehezebb szövegtípusok is, mint pl. a jogi szövegek (amelyekkel a nyelvoktatók is elég ritkán foglalkoznak, iskolákban még kevésbé), de az irodalmi szöveg kétségkívül rendelkezik egy olyan fiktív, szimbolikus jelleggel, amely mintegy elrejtja a szöveg értelmét, így az csak a szövegelemző, interpretatív munka során tárható fel. E feltáráshoz pedig olvasási, értelmezési, idegen nyelvű szöveg esetében idegen nyelvi kompetenciák is szükségesek, továbbá nagy szerepet játszik a tapasztalat (hasonló szövegekkel), a türelem, nyitottság, kíváncsiság. Sőt, éppen egyfajta lassúság is szükséges lehet az olvasás során, ami éppen a mai izgága, lüktető korban az egyik legnehezebb kihívás. Generációk nőttek fel úgy, hogy gyors klikkelgetéssel azonnal „feltárukt” valamiféle információ; miközben a médiumokon keresztül információzuhatag lepi el az érzékeket, egyfajta információs jóllakottságot és fásultságot, azaz éppen a kíváncsiság ellenkezőjét okozva, addig az irodalmi szöveg egyenesen lassításra szólítja fel az olvasóját, ha ugyan van (még) kit. Mindebből az irodalmi szöveg egyfajta korszerűtlensége fakad, mely így, például a filmmel ellentétben, könnyen elveszítheti híveit. Kérdés, hogy mit tudnak ezen segíteni a (tág értelemben vett) digitális eszközök, valamint ezek mennyiben módosítják, illetve teszik hatékonyabbá az irodalmi szövegértést, illetve egyáltalában az irodalomoktatást.

Digitális (online) irodalomoktatás

Digitális irodalomoktatásnak nevezhetjük irodalmi ismeretek közvetítését tanóra vagy egyetemi kurzus keretein belül digitális eszközök segítségével, illetve alkalmazásával. A *digital turn* az irodalomoktatásban éppen arra utal, hogy a hagyományos taneszközök (tábla, kréta, füzet stb.) helyett vagy mellett az irodalmi, illetve irodalomtudományi ismeretek közvetítése modern digitális eszközökkel (hardware és software) is történik. Itt tehát nemcsak arról van szó, hogy laptop vagy okostábla kerül a tanterembe, hanem egyszerre és főleg arról, hogy a tananyag tárolása, megosztása, feldolgozása, elsajátítása, gyakorlása, sőt kikérdezése is megfelelő software-ek, adatbázisok, programok, felületek, (szociális) médiumok segítségével történik vagy történhet. Utóbbiak szerepe szemlátomást megnőtt az utóbbi évtizedek, s főleg a járvány kezdete óta eltelt időszak (egyetemi) irodalomoktatásában, beleértve a táv-, illetve online oktatást is. Bár hagyományos taneszközök és (analóg) tananyagok nem szükségképpen tűnnek el az iskolákból és egyetemekről, a korszerűség és a hatékonyság megkívánja, hogy az irodalom oktatásába bevonjuk a digitális eszközöket és programokat, programfelületeket, a digitális szövegeket, hang- és képanyagot¹ egyaránt.

Egyetemi körülmények között az irodalmi szövegek és a szakirodalom nyomtatott formában is jelen lehet (pl. a könyvtárakban), ami önmagában, mint analóg oktatási forma, aligha akadály a szaktudás közvetítésének, noha a pragmatikus szempontok (beleértve a gazdasági szempontokat is) itt is a digitális megoldásoknak kedveznek, tekintve a digitális szövegek könnyebb hozzáférhetőségét, tárolhatóságát, kezelhetőségét vagy éppen sokszorosíthatóságát. Bár Magyarországon a digitális (szak)könyvek még nem túlságosan elterjedtek, ahogy a digitális könyv olvasás sem – szemben egyáltalán a digitális szövegek olvasásával, ami nyilván már gyakori olvasási szokásnak tekinthető, csak nem feltétlenül terjed ki digitális könyvek, e-bookok olvasására is –, nyugati példákat tekintve a jelenség terjedőben van. A germanisztikai irodalomoktatás pl. élvezheti az abból adódó előnyt, hogy a német könyvpiac az utóbbi években szédületes módon elterjedtek a digitális könyvek, beleértve a szakkönyveket, ezen belül az irodalomtudományi szakkönyveket is. Több jeles kiadó kínálatát figyelembe véve általánosságban megállapítható, hogy Németországban a katalógusokban szereplő könyvek csaknem fele digitális (e-book, pdf) formában is kapható. Némely kiadó ráadásul együttesen és kedvezményesen kínálja az adott könyvet nyomtatott és digitális formában, így pl. az egyetemi tankönyveknek számító, több kiadó közreműködésével kiadott UTB (Uni Taschenbücher) szak-, ill. tankönyvsorozat példányait. Való igaz, bizonyos, eléggé nehezen átlátható okokból a digitális könyvek ára sokszor alig vagy egyáltalán nem marad el a nyomtatott „párjuktól”, a fent említett előnyök mégis a digitális változat mellett szólhatnak. Ugyanakkor kétségtelen az is, hogy a több száz euró értékű szakkönyvekkel, legyenek azok analóg vagy digitális verziók, aligha duzzasztható fel egy germanisztikai egyetemi könyvtár, vagy akár az oktató magánkönyvtára.

¹ A képek szerepéről az oktatásban lásd: Benedek 2019.

A magyar vagy szlovák (egyetemi) könyvtárak nyilván nem versenyezhetnek a német társaikkal a német nyelvű (szak)könyveket illetően, noha rendelkeznek néhány szükséges vagy nélkülözhetetlen példánnyal. A digitális könyvek ezen a helyzeten is segíthetnek, éppen sokszorosíthatóságuk folytán. Ezen megoldás, azaz a digitális könyvek használata, elengedhetetlennek bizonyult a járvány, illetve a kötelező online oktatás idején, amikor ráadásul a könyvtárak látogatása is komoly nehézségekbe ütközött. Mivel az (esetünkben: német) irodalomoktatás nem képzelhető el (német) irodalmi szövegek (művek) és szakkönyvek nélkül, a járvány idején a (német) irodalom oktatója kényszerhelyzetbe került: a könyvtárak látogatása nélkül, online oktatási formában is biztosítani kellett a hallgatók számára a tananyagot azon tantárgyak esetében is, ahol korábban ez inkább csak analóg formában állt rendelkezésre. S itt nem csupán arról van szó, hogy szükségesnek mutatkozott a tananyag digitális tárolása, illetve közzététele pl. a Moodle e-learning rendszerén keresztül (amire a járvány előtt is volt példa), hanem arról, hogy sok esetben először is elő kellett teremteni az adott kurzushoz szükséges ún. primer és szekunder digitális szövegeket, azaz a német irodalmi szövegek és az azokhoz kapcsolódó irodalomtudományi és -történeti szaktanulmányok és szakkönyvek digitális verzióit. A primer szövegek digitális formában történő fellelése még nem jelentett különösebb problémát a korábbi évszázadok, illetve a 20. század elejének vonatkozásában, hiszen e szövegek többnyire ingyen hozzáférhetők a világhálón, a későbbi művek, illetve a szakkönyvek azonban már komoly jogi, illetve anyagi akadályokat jelenthettek a hallgatók számára. Minthogy az online oktatás többnyire otthonról történt, nem volt elvárható az oktatóktól analóg szövegek tömeges szkennelése, sem a hallgatóktól a digitális szakirodalom költséges beszerzése. A megfelelő szakmai minőség fenntartása érdekében, ami a legújabb szakirodalomban való tájékozottságot is jelenti, megoldásként a digitális szakirodalom beszerzése maradt, amely természetesen nem lehetséges minden anyagi ráfordítás nélkül, de azzal az előnnyel jár, hogy könnyűszerrel megosztható az adott célcsoportokkal. A korszerű szakirodalom digitális megosztása ugyanakkor egy jogi „szűrkezónát” is érint, amit nem hallgathatunk el: a legtöbb kiadó tiltja a (szak)könyvek sokszorosítását és illetén közzétételét, viszont egy könyv *kölcsönadása* aligha tekinthető bűncselekménynek. A vesprémi vagy komáromi germanisztika sajnos csak kevés hallgatóval rendelkezik, így a digitális szakirodalom kölcsönadása (annak megosztása pl. a Moodle, de akár a Facebook felületén is) csak maréknyi csoportokat érintett.

A jó minőségű (digitális) szakirodalom szükséges, de önmagában természetesen nem elégséges feltétele a jó minőségű egyetemi oktatásnak. A járvány és az online oktatás ezen túlmenően is számos kihívással és tanulsággal szolgált oktatók és hallgatók számára egyaránt. Az online oktatás felért egy fordulattal a (digitális) fordulaton belül, egy éles paradigmaváltással a (digitális) paradigmaváltáson belül. Az online oktatás során világossá vált, hogy a digitális eszközök nem csupán járulékos vagy fakultatív oktatási eszközök, hanem éppenséggel nélkülözhetetlenek az oktatásban. A digitális technikai eszközök hiányossága, csakúgy, mint a digitális kompetenciák esetleges hiánya immár „húsba vágó” probléma lett, s bizony el-tűnődhetünk azon, hogy miként lett volna lehetséges bármiféle oktatás, ha a járvány a digitális fordulat *előtt* következik be... Szinte oktatástörténeti kuriózumnak

tekinthető immár, hogy a Pannon Egyetem 2019-ben digitális továbbképzésben részesítette az oktatóit, ami egy évvel később roppant hasznosnak bizonyult: a tanulmányon elsajátított digitális módszereket így szinte azonnal számonkérte az élet. Ugyanakkor a digitális kompetenciák önálló fejlesztése mint egyfajta digitális auto-didaktizmus is kétségkívül jól jött a járvány idején történő online oktatás, sőt az ezt követő jelenléti oktatás során is.

Ennek illusztrálására tekintsünk végül két olyan digitális platformot, melyeket e sorok szerzője az online oktatás során, de azóta is sikerrel használ az irodalomoktatás gyakorlatában. A veszprémi Pannon Egyetemen, illetve a komáromi Selye János Egyetemen 2020 márciusától folyt online oktatás, beleértve a május-júniusi vizsgaidőszakot is. A jelzett év őszének elején ugyan átmenetileg jelenléti oktatás folyt, de ezt 2020 októberében ismét felváltotta az online oktatás, mely aztán egész tanévben fennmaradt. A gyors átmenet egy új oktatási formára nem kevés nehézséget jelentett, nemcsak digitális technikai, hanem pedagógiai, illetve szakdidaktikai szempontból is. Újra kellett gondolni, hogy mit jelent ebben a helyzetben az egyetemi oktatás, ezen belül az előadás, a szeminárium, a vizsgáztatás „műfaja” stb. Egy új terminus is előkerült: a webinárium, amely az online szeminárium műfaját volt hivatott jelölni. Oktató és hallgató egy új kommunikációs formával, illetve helyzettel nézett szembe, mely a technikai állapotok szeszélyének is ki volt téve (akadozó programok, alacsony internetsebesség, a vonalak túlterheltsége stb.), s amely az irodalomoktatás során is gyakran észlelhető volt. A Selye János Egyetem hivatalos telekommunikációs platformja, a BigBlueButton – leginkább a túlterheltség miatt – nem váltotta be a hozzá fűzött digitális reményeket. Megfelelőbb alkalmazásnak bizonyult a Skype rendszere (a Zoom inkább az értekezletek és konferenciák alkalmazása maradt), mely többé-kevésbé zökkenőmentesen tette lehetővé a kép és a hang, valamint, szűkebb mértékben, szövegek közvetítését is. Mivel mind a veszprémi, mind a komáromi germanisztikai oktatás német nyelven zajlik, vagyis az irodalomoktatás egyben egyfajta (bár eltérő szintű) idegennyelv-oktatást is jelent, különösen fontos volt az online előadások és szemináriumok során a tiszta hang, kiejtés, artikuláció, intonáció jó minőségű érthetősége csakúgy, mint a gyakori feedback éppen ezen érthetőség ellenőrzése, tisztázása végett. A 45 vagy éppen 90 perces előadások során célszerűnek mutatkoztak a gyakori visszakerdezések, valamint az írásbeli jelzések a Skype chat-felületén. Utóbbi felület azonban eléggé szűk keretet kínált az (idegen nyelvű) írásbeli kommunikáció vagy eszmecsere számára, ami akár az alkalmazás hátrányának is nevezhető éppen az idegen nyelvi íráskészség gyakorlása, fejlesztése szempontjából, ami a webináriumok szintén kiemelt célkitűzése volt.

E hiányosság kiküszöbölése érdekében egy másik platform alkalmazására is sor került: a Google Classroom, illetve a Google.doc alkalmazások kellő digitális teret biztosítottak az írásos információcserének, oly módon, hogy ezen információcsere gyakorlatilag párhuzamosan történhetett az oktató és a szemináriumi csoport részéről, az eltérő egyéni íráskészségek (írásgyorsaság) ellenére is. Didaktikai, de a szemináriumi teljesítmény kiértékelése szempontjából is hasznosnak bizonyult pl. az a módszer, mely szerint minden egyes hallgató egy választott színnel írta be megjegyzéseit, kérdéseit, válaszait a Google-dokumentumba az egész félév során,

így aktivitása folyamatosan követhető volt, tekintve, hogy a „webes” dokumentumba beírt információk automatikusan tárolódtak és az egész csoport számára folyamatosan (tehát a kurzus időpontján túl is) hozzáférhetőek voltak. A dokumentumba beírt linkek további információk, segédletek (pl. kép vagy hanganyagok) „bekapcsolását” is elősegítette. Végül az így létrejött közös Google-dokumentum a tananyag részévé vált, és például a vizsgára való felkészülés idején fontos segítséget nyújthatott a hallgatók számára. A Google.doc szakdidaktikai előnyeit a következőképpen lehet összefoglalni:

- az írásbeli nyelvi (beleértve a lexikai, grammatikai) kompetenciák, illetve szakkompetenciák fejlesztése azonnali feedback mellett;
- párhuzamos (szimultán) kommunikáció lehetősége;
- csoportmunka lehetősége a megoldások és eredmények szimultán (írásbeli) prezentációjával;
- közvetlen információcsere és tudásközvetítés az oktató és a hallgatók között (akár alacsony adatforgalom mellett is);
- a webináriumon (pl. egy irodalmi szövegelemzésben) való aktív részvétel motivációja;
- többféle digitális szakdidaktikai eszköz (képek, illusztrációk, hanganyagok) alkalmazhatósága;
- állandó (tehát a webinárium időkereteit túlhaladó) hozzáférés a tananyaghoz, jegyzetekhez, házi feladatokhoz stb.;
- digitális anyagok tárolása jövőbeli tan- és szakmai tevékenységekhez.

Emellett természetesen a hátrányok is említést érdemlenek. A Google.doc ugyanis önmagában nem fejleszti az auditív nyelvi kompetenciákat, valamint csak egy viszonylag lassú tudásközvetítő folyamatot enged meg, tekintve, hogy a sztenografikus kompetenciák nem feltétlenül állnak magas szinten a hallgatók körében. Azonban olyan digitális audiovizuális kommunikatív eszközökkel karöltve, mint a Google-Meet, a Skype vagy akár a Facebook², a Google.doc egy komplex tudásközvetítést segíthet elő, beleértve az irodalmi vagy irodalomtudományi ismeretek közvetítését is.

² A hallgatók által magáncélra is gyakran használt Facebook alkalmazás platformjai is igencsak hasznosnak bizonyultak az online irodalomkutatás során és azóta is. A tematikus, az adott tantárgyhoz kötött, zárt Facebook-csoportok létrehozása lehetővé tette egyfelől a csoportok tagjaival való zökkenőmentes kommunikációt, másfelől adatok (jegyzetek, képek, szövegek, tanulmányok, sőt szakkönyvek!) feltöltését és tárolását, további linkek megadását stb. A Facebook szakdidaktikai haszna, aminek kutatása ma még gyerekcipőben jár, így a gyakorlatban nyert megerősítést.

Záró gondolatok

A német nyelvterületeken kívül eső germanisztikai oktatás (az ún. *Auslandsgermanistik*), ezen belül is a német irodalom oktatása az egyetemeken többféle kihívással néz szembe. A német szakos hallgatók alacsony száma, mely általában véve a német nyelv helyzetével is összefügg, csak az egyik ezek közül. A másik tényező általában az irodalom, illetve a hagyományos értelemben vett olvasás helyzete a digitalizált és erőteljesen mediatizált világban. Az irodalom oktatásának egyszerre kell figyelembe vennie az irodalomtudomány, illetve az irodalomelméletek fejlődését, paradigmaváltásait az elmúlt ötven évben, de főleg az elmúlt évtizedekben, és a digitalizációnak az élet és az oktatás minden területét befolyásoló és behálózó következményeit. Az irodalomoktatás sem maradhat ki a digitális forradalomból, és nem hagyhatja figyelmen kívül az ifjú generációk digitális igényeit sem. A digitális kihívásokra nem a kapituláció a helyes válasz, hanem a kreatív alkalmazkodás, amely kiaknázza a digitális fejlődés kínálta lehetőségeket. Nem arról van szó, hogy minden digitális eszközt, legyen az program, platform, applikáció stb. azonnal kritikátlanul át kell venni, hanem arról, hogy a szaktudást, a kompetenciákat megfelelő digitális eszközökkel is fejleszthetjük. A fentiekben ilyen eszközökre, megoldásokra próbáltunk utalni. Az emberiség töméntelen tudást halmozott fel az évezredek alatt, s a német irodalom (mint német *nyelví* irodalom) is rengeteg művet, szöveget produkált a (kora) középkortól kezdve, mégpedig nemcsak a mai Németország területén, hanem például a Kárpát-medencében is, ráadásul oly módon, hogy sokszor a régió egyéb nyelveivel, irodalmaival is összefonódott. Az ezekben a szövegekben rejlő tudást nem dobhatjuk ki az ablakon sem azért, mert idegen nyelv alatt hovatovább már csak az angolra gondolunk, sem azért, mert a digitalizáció itt a nyakunkon. A digitalizáció nem lehet öncél, mert akkor keveset ér; de lehet egy nemesebb, a múltba és a jövőbe egyaránt távolabb tekintő cél hasznos eszköze.

Irodalom

Bachmann-Medick, Doris (2006): *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Benedek András (2019): Új paradigma az oktatásban – a képek elsődlegessége. *Magyar Tudomány*, 2019, 180. évf., 949–960.

Bojtár Endre (2016): *Strukturalizmus az irodalomtudományban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Bókay Antal (1992): Paradigmák az irodalomban és az irodalom-tudományban. In: „*de nem felelnek, úgy felelnek*”: *A magyar líra a húszas-harmincas évek fordulóján*. Szerk. Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő. Pécs: Janus Pannonius, 217–233.

Braidotti, Rosi (2014): *Posthumanismus: Leben jenseits des Menschen*. Frankfurt am Main: Campus.

- Döring, Jörg – Thielmann, Tristan (2009): Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der *Spatial Turn* und das geheime Wissen der Geographen. In: *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Szerk. Jörg Döring – Tristan Thielmann. Bielefeld: transcript, 7–48.
- Foucault, Michel (2004): Des espaces autres. *Empan*, 2004/2., 54. sz., 12–19.
- Glesener, Jeanne E. et al. (szerk.) (2017): *Das Paradigma der Interkulturalität: Themen und Positionen in europäischen Literaturwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Hannken-Illjes, Kati (2018): *Argumentation: Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation*. Tübingen: Narr-Francke-Attempo.
- Klein, Cristian – Martínez, Matias (szerk.) (2009): *Wirklichkeitserzählungen: Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Stuttgart: Metzler.
- Kuhn, Thomas S. (2012): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest: Osiris.
- Martus, Steffen (2015): *Aufklärung: Das deutsche 18. Jahrhundert. Ein Epochenbild. 2. kiadás*. Berlin: Rowohlt.
- Soja, Edward W. (1996): *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other Real-and-Imagined Places*. New Jersey: Hoboken.
- Stanzel, Franz K. (1995): *Theorie des Erzählens*. 6. kiadás. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (1. kiadás: 1955)
- Steinschaden, Jakob (2010): *Phänomen Facebook: Wie eine Webseite unser Leben auf den Kopf stellt*. Berlin: Überreuter.
- Steklács János (2018): PISA 2015 után, PISA 2018 előtt: A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 2018/1. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/pisa-2015-utanpisa-2018-elott?abstract#main-content>
- V. Szabó, László (2007): Literaturvermittlung als Herausforderung für eine interkulturelle Hermeneutik am Beispiel Ungarns. In: *Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung. Beiträge der Internationalen Tagung im Germanistischen Institut der Pannonischen Universität Veszprém 7.–9. Oktober 2004*. Szerk. Csaba Földes – Gerd Antos. München: Iudicium, 257–268.