

Urbán Péter

---

## Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán

### Bevezetés

Az irodalmi szövegek olvasását – ideértve az olvasási motivációt éppúgy, mint a jelentésadást – sok más tényező mellett nagymértékben meghatározza előzetes tudásunk is, mindaz az ismeret-, élmény- és tapasztalati anyag, amelynek birtokában egy művet befogadunk, értelmezünk, kedvező vagy kedvezőtlen attitűdöket alakítunk ki vele kapcsolatban. Ha elfogadjuk az ebben a dolgozatban is képviselt alapvetést, miszerint az irodalom tantárgy legfőbb célja az olvasóvá nevelés, azaz olyan személyek nevelése, akik számára foglalkozástól és érdeklődési területtől függetlenül belső igény a rendszeres olvasás, illetve akik szabatos módon számot tudnak adni személyes olvasmányélményeikről, akkor nem kétséges, meg kell vizsgálnunk, miként függ össze ezzel a céllal az előzetes tudás problematikája a magyartanítás során.

Az előzetes tudás fogalmát nem kívánjuk leszűkíteni a formális tanulás útján megszerzendő iskolai tudásra, sőt már gondolatmenetünk elején hangsúlyozzuk az informális és nonformális keretek között szerzett tapasztalatok és ismeretek kiemelt jelentőségét az olvasott mű egyéni értelmezésében. Ahány tanuló, annyiféle világba érkezhetsz meg az olvasott szöveg, annyi különböző olvasat születhet meg. Meggyőződésünk szerint az olvasatoknak ez a személyre szabottsága, sokfélesége olyan érték, amely az iskolai szövegfeldolgozás során is megőrzendő. Ez veti fel a tananyagszerű ismeretek elhelyezésének a kérdését: hol van a helye az irodalomórán a szerzői életrajznak, az irodalomtörténetnek és a poétikai ismereteknek? Hogyan viszonyulnak ezek a tudáselemek a szöveg értelmezéséhez és a saját, egyéni olvasatok támogatásához? Megítélésünk szerint szorosan kapcsolódik a felvetett kérdéshez a művek számos kortárs tantárgypedagógiai tanulmányban szorgalmazott problémaközpontú megközelítése is: hol van a helye az irodalomórán a művek által felvetett problémáknak, például etikai vagy morális kérdéseknek? Mennyiben korlátozza a mű témájának az olvasást megelőzően történő tanári vagy tankönyvi megjelölése a jelentéstulajdonítás szabadságát?

Az alábbiakban – e kérdések mérlegelésével is – annak végiggondolására teszünk kísérletet, hogy milyen típusú előzetes tudás az, amely támogatja a tanulókat az irodalmi szövegek autonóm befogadásában, amely nem köti meg, nem szűkíti le a mű jelentését

még az olvasás előtt. A dolgozatban az értelmezés kanonizációjának nevezzük azt az eljárást, amely a mű egy lehetséges olvasatát tekintéllyel ruházza fel, és emellett kívánunk érvelni, hogy a tanulók minél gyakrabban kapjanak lehetőséget arra, hogy először saját olvasatukat dolgozhassák ki, és csak ezt követően találkozzanak más, az övékével egyenrangúként elismert értelmezésekkel.

Már e bevezető mondatok is éreztetik, hogy a téma kidolgozása során nem kerülhető meg a gondolatmenet mögött álló elméleti előfeltevésekre történő reflexió. A következő fejezet ezeket a teoretikus elkötelezettségeket igyekszik explicitté tenni az irodalomelmélet, a tanulásemélet és az irodalom tantárgyi célrendszere területén. Ebből pedig már következik, hogy a dolgozat nem szeretne a kizárólagosság igényével fellépni. Elfogadhatónak, sőt kifejezetten előnyösnek tartjuk, hogy más előfeltevések más következtetésekhez vezethetnek. Meglátásunk szerint akár egyetlen irodalomórán is helye van ennek a szemléletbeli pluralitásnak.

## Irodalomelméleti alapvetés

Munkánk központi kérdését tárgyalva megkerülhetetlen, hogy legalább jelzésszerűen utaljunk az érvelésünk alapját jelentő irodalomelméleti megfontolásokra, illetve azokra a szemléletbeli különbségekre, amelyeknek tudatosítása nélkül gondolatmenetünk párbeszédre képtelen, és így végső soron tudományosan értelmezhetetlen maradna. Az elméleti meggyőződés rövid körvonalazását esetünkben különösen is fontossá teszi az a körülmény, hogy manapság sem a pedagógia, sem az irodalomtudomány területén nem beszélhetünk olyan „paradigmáról”<sup>1</sup>, amely egyfajta konvencionális keretként biztosítaná a kölcsönös megértést lehetővé tevő nyelvet.

Gondolataink abban a leginkább az orosz formalizmus, a strukturalizmus, illetve a dekonstrukció által kidolgozott irodalomelméleti keretben értelmezhetők, amely az irodalmi szöveget a nyelv „anyagából” létrehozott műalkotásnak tekinti. A művészi felhasználás a nyelv különleges, ha tetszik, „deviáns” használata, amely során annak elsődleges, referenciális funkciója háttérbe szorul, és más, a hétköznapi kommunikációban szinte teljes mértékben kiaknázatlan aspektusai, mint például zeneisége vagy figurativitása játszanak kiemelt szerepet. Az irodalmi szövegben feltáruló világot alapvetően fikciónak tekintjük, amely természetesen sajátos módon szelektálva és kombinálva (vö. *Iser*, 2001) felhasználja a valóság elemeit. A fikciós szövegben megszólaló hangot

<sup>1</sup> A paradigma kifejezést abban az értelemben használjuk, ahogyan azt *Thomas S. Kuhn A tudományos forradalmak szerkezete* című tudományfilozófiai munkájában definiálta: „a vélekedéseknek, értékeknek, módszereknek stb. egy adott tudományos közösség minden tagja által elfogadott összessége.” (*Kuhn*, 2000, 179. o.)

nem azonosítjuk a szerzővel, hanem azt szintén a fikciós világ részeként képzeljük el. Szemléletünk fontos eleme, hogy a művészi szöveg jelentése az olvasás folyamatában születik meg, semmiképpen sem az olvasás előtt. A szövegértelmezésre ezért nem tekinthetünk úgy, mint egy már meglévő jelentés megfejtésére, például a szerző szándékának rekonstruálására vagy egy adott téma „kifejtésére”. Ezen alapelvek elfogadásának következménye, hogy aligha beszélhetünk egyetlen, kizárólagos jelentésről irodalmi művek esetében, sőt a jelentés rögzítésének szándékát egyenest a szöveg irodalmiságának felfüggesztéseként láthatjuk (vö. *de Man*, 1999). Az olvasásban megszülető jelentés akár minden olvasás során más és más lehet. Az általunk is osztott elméleti alapelv másik, az előbbivel logikailag összefüggő lényeges következménye az, hogy a mű értelmezése nem feleltethető meg a szöveg témájának, a benne felmerülő életrajzi, morális vagy pszichológiai problémák megvitatásának. Ez utóbbi állítás első látásra aggályosnak tűnhet pedagógiai szempontból, hiszen az irodalomóra feladata számos olyan, a *Nemzeti alaptanterv*ben is rögzített terület fejlesztése, amely éppen e témákhoz kötődik. Ennek a látszólagos ellentmondásnak a feloldására is kísérletet teszünk a továbbiakban.

## A konstruktivista tanuláselmélet és az előzetes tudás

Az előzetes tudás szerepére meglehetősen hangsúlyosan hívja fel figyelmünket a konstruktivista tanuláselmélet. A konstruktivizmus a tudásra nem úgy tekint, mint amit egyszerűen át lehet adni, közvetíteni lehet, és ami ezáltal válik a tanuló sajátjává, hanem azt vallja, hogy a tudást a megismerő rendszer maga hozza létre, konstruálja meg (*Nahalka*, 2002), pontosabban *konstruálja újra* (re-konstruálja).<sup>2</sup> A *re-konstruálás* kifejezés érzékelteti, hogy a modell szerint az új ismeretek nem a semmiből épülnek fel elemenként egy teljes elméletté (indukció), hanem a folyamat sokkal inkább a dedukció jegyeit viseli magán (*Nahalka*, 2002): az új ismeretet a már meglévő tudásrendszerbe kell beépíteni, miközben mind az új ismeret, mind a meglévő tudásrendszer megváltozhat (*Korom*, 2002). A konstruktivista tanuláselmélet ennek megfelelően a tanulási környezetet az imént bemutatott tudáskonstruálás felől értelmezi, és a konstrukciós folyamatokat optimalizáló környezetként definiálja (*Nahalka*, 2002). Olyan tanulási környezetről<sup>3</sup>

<sup>2</sup>Vö.: „In didactic concepts based on constructivism, teaching is understood as creating situations in which pupils are given the opportunity to (re) construct -to create, modify and improve their existing knowledge. Assessing the learning outcomes by distinguishing right / wrong does not seem reasonable, because no knowledge is itself privileged. Learning is an act of constructing in a community of learners.” (*Nábélková, Plischke és Kobzová*, 2018, 133. o.)

<sup>3</sup>*Komenczi Bertalan* (2009) különbséget tesz tradicionális és progresszív tanulási környezetek között. Az utóbbit olyan nyitott, többszoros, multi- és hipermediás tanulási környezetként határozza meg, amely készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök elsajátítását tűzi ki célul, változatos, különböző forrásokból szerzett tudáselemekkel számol, az önálló, önszabályozó tanulási formát részesíti előnyben,

van tehát szó, amely a tanuló aktivitására, sőt autonómiájára<sup>4</sup> épít, a tanárnak az ismeretközvetítői szerep helyett egyfajta szakértői pozíciót szán, a folyamat középpontjába a problémamegoldást állítja, a megoldandó problémákat életszerű kontextusban veti fel (*Nahalka*, 2002). Témánk szempontjából különösen fontos, hogy a konstruktivista tanulási környezetet úgy kell kialakítani, hogy a tanulók lehetőséget kapjanak az elsődleges források megismerésére, a folyamatban meghatározó szerepet kapnak a nyitott kérdések és a tanulók eredeti válaszai, amelyek lehetőséget biztosítanak az előzetes ismeretek és elképzelések diagnosztikus felmérésére. A konstruktivista tanulási környezet ösztönzi a tanárral és a tanulóársakkal folytatott párbeszédet. A tanár-tanuló és a tanuló-tanuló dialógusok alkalmat adnak arra, hogy a tanuló megtapasztalja saját tudásának (például saját egyéni szövegértelmezésének) adaptivitását,<sup>5</sup> szembesüljön a sajátjától eltérő, annak ellentmondó tapasztalattal. Kísérletekkel is alátámasztott jelenség, hogy az előzetes ismeretek és a bennünk élő (naiv) előzetes elméletek nagymértékben befolyásolhatják még azt is, ahogyan a világot megtapasztaljuk. *Nahalka István* utal azokra a megdöbbentő kísérleti eredményekre, amelyek szerint a gyerekek saját szemüknek és fülüknek sem hisznek akkor, ha a látottak vagy a hallottak ellentmondanak a bennünk élő naiv elméleteknek. Ha a nagyobb tömegű golyónak e belső elmélet szerint hamarabb „kell” földet érnie ugyanabból a magasságból elejtve, mint a kisebb tömegűnek, akkor a gyermek meg lesz róla győződve, hogy azt látta, amit várt. Ha nem láthatja a jelenséget, még akkor is két koppanást hall, ha a kísérlet vezetője megtévesztő módon csupán egyetlen golyót ejt le (*Nahalka*, 2002). Ebben az értelemben beszél a konstruktivizmus magáról a tapasztalatról is konstrukcióként.

Ahogy ebből a rövid áttekintésből is kitűnik, a konstruktivista tanulásemélet meggyőző elméleti háttérrel szolgál a szövegértelmezést megelőző előzetes tudás vonatkozásában is: egyfelől világossá teszi az előzetes tudás diagnózisának szükségességét,

---

és nem kizárólag osztálytermi környezetben gondolkodik. A szerző 2016-ban a tradicionális tanulási környezettel a konstruktivista, a komplementer és a problémaközpontú tanulási környezetet állítja szembe (*Komenczi*, 2016).

<sup>4</sup> A tanulói autonómia kifejezés terminológiai környezetében sok, egymással rokon, egymást részben átfedő jelentésű szakszó található, mint például az aktív tanulás, az önálló tanulás, a független tanulás, az önirányított, önszabályozott tanulás vagy az önképzés (vö.: *Spiczéné*, 2016.). Saját fogalomértelmezéssel azokhoz az elméleti megközelítésekhez csatlakozom, amelyek szerint a tanulói autonómia nem zárja ki a tanár irányító szerepét, és nem jelent feltétlenül individuális tanulást (vö.: *Bárdos*, 2015), sőt sokszor éppen a kooperatív problémamegoldásban nyilvánul meg a legerőteljesebben.

<sup>5</sup> A konstruktivizmus az *igaz* és a *hamis* fogalmak helyett a tudás adaptivitásáról beszél. A bemutatott alapvetésekből következik az adaptivitás megtapasztalásának kiemelt pedagógiai jelentősége: „Az adaptivitas »érzékelhetősége«, önmaguk számára való belátása – úgy tűnik – a gyerekek tanulásának kritikus mozzanata. Ez jól érthető a konstruktivizmus elvi kiindulópontjai alapján, hiszen a belső kognitív rendszer átalakítása, s ezzel egy új tudáselem konstrukciója csak abban az esetben lehet kielégítő, ha belátható, hogy az új tudáselemre szükség van, s az értelmezhető is a meglévő rendszer segítségével (létezik a meglévő rendszernek olyan átalakítása, amely az adott tudáselem birtoklását eredményezi).” (*Nahalka*, 2002, 69. o.)

másfelől figyelmessé tesz arra is, hogy minden, a szöveg olvasását megelőzően nyújtott ismeret befolyásolja az irodalmi művel való találkozás első tapasztalatát. Amennyiben – miként a bevezetésben leszögeztük – a célunk az egyéni, autonóm olvasás támogatása, és az olvasott szöveg értelmezésére nem elsajátítandó „tananyagként”, „műveltségemként” gondolunk, akkor a konstruktivista tanuláselmélet imént felvázolt megfontolásait érdemes adaptálni az irodalomóra tevékenységeire.

### **Az előzetes tudás és az irodalom tantárgy célrendszere**

Az irodalomelméleti és a tanuláselméleti alapvetés mellett az előzetes tudás vizsgálata szempontjából nem közömbös az sem, hogy milyen célokat tulajdonítunk a magyar irodalom tantárgynak, illetve milyen hierarchikus rendben helyezük el e célokat. A 2020-as alaptantervhez készült kerettanterv (9–12. évfolyam) a bevezetésben pontokba szedve jelöli ki a tantárgy tanítása során szem előtt tartandó célokat (*Kerettanterv*, 2020). Ezek közül a legnagyobb hangsúllyal a tanulóknak a kulturális hagyományba való integrálása jelenik meg. A kultúra gondolati, erkölcsi, esztétikai, tartalmainak megismertetése révén kíván szellemei és érzelmi kötődést kialakítani. A művészettörténeti, műfajttörténeti, irodalomelméleti, irodalomtörténeti anyag és a szerzői portrék ismerete mellett megjelenik a művek elemző értelmezésének az igénye (értelmezői stratégiák elsajátítása, az intertextuális kapcsolatok felismerése) is. Úgy tűnik azonban, mintha az önálló olvasatok kialakításának készségét és az olvasóvá nevelés célját a szöveg finoman elválasztaná a műveltséganyag elsajátításától. A művek „elemző értelmezésétől” a gondolkodás és az erkölcsi érzék fejlődését, illetve az érzelmi nevelődést várja, az önálló elemzés készségétől pedig önbizalmat, önismeretet és az anyanyelvi kompetencia fejlődését. Az olvasóvá nevelés célja már az élethosszig tartó tanúlással kapcsolatban jelenik meg: „Ennek feltétele, hogy olvasó emberekké neveljük őket, akik többféle olvasási és értelmezési technikákkal rendelkeznek, az általuk olvasott szövegeket képesek mérlegelve végiggondolni.” (*Kerettanterv*, 2020, 2. o.) Az idézett részletet követő bekezdés az irodalomra visszatérve ismét esztétikai, morális, lélektani, társadalmi kérdésekkel történő szembesítésről beszél.

A dokumentumban kinyilvánított célok érvényessége aligha vonható kétségbe, inkább a célok súlyozása és a célok felé vezető út megválasztása adhat okot vitára.<sup>6</sup> Magunk azokkal a szakmai álláspontokkal azonosulunk, amelyek a tantárgy elsődleges célját az olvasóvá nevelésben jelölik ki. *Nagy József* alapvető monográfiája, a *XXI. század és nevelés* (2002), az önállóságra neveléssel összefüggésében szól a pszichikum optimális működéséhez elengedhetetlen ingerek jelentőségéről. Az élményszerzés egyik

<sup>6</sup>Ebből a szempontból is jó példa *Kulin Ferenc* beszélgetése *Arató Lászlóval* (*Arató és Kulin*, 2015).

legfontosabb forrása az olvasás. A szerző meggyőzően érvel amellett, hogy az „olvasásszeretnek olyan hatalmas a hozadéka, hogy kialakítása minden befektetést megér. Az irodalomtanítás annyit ér, ahány tanulót sikerül rászoktatni az olvasásra, olvasó felnőtté válásra.” (Nagy, 2020, 266. o.)

Az olvasóvá nevelés ideális eredménye értelmezésünkben egy olyan személy, aki belső igényének eleget téve napi szokásává teszi az olvasást, beleértve az érdeklődési területének megfelelő szaktudományos vagy ismeretterjesztő műveket éppúgy, mint a szépirodalmi műveket, tartozzanak azok a líra, az epika vagy a dráma műnemébe; az olvasással kapcsolatos pozitív attitűdökhöz egyfajta minőségigény is társul. Az olvasó személy továbbá képes arra, hogy az olvasottakra, személyes olvasmányélményére szabatos módon reflektáljon, és a műveknek saját maga tulajdonítson jelentést. A felsorolt további tantárgyi célok, mint műveltségközvetítés, kánonközvetítés, etikai, morális és társadalmi nevelés, problémamegoldó képesség, vitakészség, a szövegértési és a szövegalkotási készségek fejlesztése, amelyeknek a jelentősége semmiképp nem kisebbítendő, ebben az összefüggésben egyfelől az olvasóvá nevelés céljának rendelődnek alá, másfelől – fenntartható módon – éppen azon keresztül valósulnak meg. Másképpen fogalmazva: az irodalom speciális tantárgyi célja az olvasóvá nevelés, amelyet többek között irodalomtörténeti, poétikai ismeretek és szerzői portrékkal való találkozás támogat. Ez azonban kiegészül természetesen számos más általános nevelési céllal is, de ezeknek minden tantárgy célrendszerében helyet kell kapniuk. Az etikai és morális nevelés például éppúgy kiemelt célja az irodalomtanításnak, mint a biológia, a fizika, a történelem, a testnevelés, az informatika stb. tárgyak tanításának.

Az elsődleges cél meghatározása szorosan összefügg az előzetes tudás fogalmával is. Abban az értelemben is, hogy hogyan rendezzük el a tananyagot, és úgy is, hogy milyen előzetes információkkal látjuk el a tanulókat közvetlenül a szöveg olvasása előtt. Ha például *Baudelaire* költészetének megtanítását irodalomtörténeti jelentőségének és a szimbolizmus fogalmának bemutatása előzi meg, akkor a versekkel való első találkozást egy irodalomtörténeti és egy poétikai szempont irányítja. Ha a *Petőfi Felhők*-ciklusát tárgyaló órának a címe *A válságkorszak versei*, és még esetleg az életrajzi háttérrel is felvázoljuk az olvasás előtt, akkor a szövegek befogadását előzetesen egyetlen problémakörre (kudarc, pesszimizmus, boldogtalanság) szűkítjük le, megakadályozva azt, hogy a tanuló mint autonóm olvasó saját maga fogalmazhassa meg első benyomásait a szövegekről. Milyen előzetes tudásra van szükség az irodalmi szöveg olvasása előtt, ha az autonóm olvasóvá nevelés a cél? A korábban körvonalazott irodalomelméleti és tanuláselméleti kereteket is figyelembe véve olyanra, amely ahelyett, hogy leszűkítené, keretek közé szorítaná az értelmezendő mű lehetséges jelentéseit, inkább feltárja annak sokértelműségét, és abban támogatja a tanulót, hogy szabadon dolgozhassa ki saját értelmezését.

## Az értelmezés kanonizálása és felszabadítása

Az *értelmezés kanonizálásán* azokat az eljárásokat értjük, amelyeknek az eredménye egy értelmezés tekintéllyel való felruházása, kizárólagossá tétele vagy más értelmezések fölé rendelése. Az iskolai tantervekben megjelenő irodalmi kánon sokszor nem csupán a szövegeket magukat jelenti, hanem – ha kimondatlanul is – a művek bizonyos rögzült értelmezéseit, sőt értelmezési stratégiáit is. A jelenség leginkább azokkal a költeményekkel szemléltethető, mint például a *Himnusz*, a *Szózat* vagy a *Nemzeti dal*, amelyeknek a jelentését a funkcionális használat rögzíti, de könnyen belátható, hogy az említett szélsőséges példákon túl éppen a legjelentősebb, leginkább ismert művek válnak hasonló módon „egyjelentésűvé”.<sup>7</sup> Nem tagadjuk, hogy egyes művek értelmezési hagyományának helye lehet az irodalomtanításban, de arra is rá kell mutatnunk, hogy az értelmezés így értett kanonizálása a fentebb bemutatott irodalomszemlélet keretei között éppen az irodalmi jelleg zálogaként számon tartott sokértelműséget, nyitottságot számolja fel. Az olvasás megkezdése előtt rögzített jelentésű mű értelmezése valójában csupán szövegmagyarázat (a *kanonizáció* szó által konnotált biblikus jelentéskörben: *prédikáció*), annak vizsgálata, bemutatása, hogy a szöveg milyen eszközökkel építi ki a már ismert jelentést.<sup>8</sup> Az eddig leírtakból következik, hogy ez az autonóm olvasás jelentős korlátozását jelenti.

Az értelmezés kanonizálásának legfőbb eszköze az irodalomtanításban a kész értelmezések közvetítése. A szöveg ismerete mellett ekkor az értelmezés is kész tananyagként jelenik meg az órán. Egy értelmezés tekintéllyel való felruházását segíti az is, ha a tanulóval azt éreztetjük, hogy létezik egy megfejthető, megfejtendő „helyes” olvasat, amelyhez képest a tanuló saját észrevételei jó vagy rossz közelítésként, próbálkozasként értékelhetők. Végül a nyitott jelentésképzés ellenében hathatnak az értelmezés lehetőségeit szűkítő előzetes szempontok, információk is. Az alábbiakban erre, az előzetes tudás témáját leginkább érintő tényezőre térünk ki részletesen, konkrét példák felsorakoztatásával.

<sup>7</sup> A folyamatot meggyőző módon mutatja be *Milbacher Róbert Arany János* költészete kapcsán (2009). A jelentést megkötő kultusz nemcsak a szöveg, hanem még a nyilvánvaló életrajzi-filológiai adatok ellenében is képes fenntartani a kanonizálódott jelentést. A szerző az *Arany*-balladák értelmezésével kapcsolatban mutatja ki, hogy értelmezés helyett az ereklyéknek kijáró muzeológiai eljárásokkal (pl. megszámlálás, felsorolás, csoportosítás, katalogizálás) közelítünk feléjük. „Ezekkel az ereklyékkel szemben tehát az egyedül elfogadható magatartás a hódolat, amely egy adott műalkotás szemlélése esetében azt jelenti, hogy a mű értelmezésére nincsen szükség, hiszen eleve tudjuk, hogy »mit is akar nekünk mondani«, a mi feladatunk ennek a sugallt, az oktatás különféle csatornáin közvetített, *szent (és így magától értetődő) jelentésének az el-sajátítása és áhítatos újramondása.*” (*Milbacher*, 2009, 199–200. o.)

<sup>8</sup> *Simon T. László* (2008) *Szent Ágoston* allegorikus *Tékozló fiú*-elemzésével kapcsolatban tesz rövid, ám szempontunkból is igen tanulságos kitérőt. A szerző az egyházatya lenyűgöző értelmezését vázolja utal az allegorikus olvasat veszélyeire: „Az allegorikus értelmezés veszélye – akárcsak a címadásé –, hogy egyetlen irányba tereli az értelmezést, még akkor is, ha számos teológiailag gazdag tartalmú megállapítást tesz.” (*Simon T.*, 2008, 76. o.)

## Példák az értelmezés kanonizálódását segítő előzetes ismeretekre

A jelentésképződést már az olvasás előtt szűkítő vagy akár le is záró tanórai eljárások közül talán a legjellemzőbb az, amikor az olvasandó szöveget a szerző életrajzának, gondolatainak vagy költészetfelfogásának összefüggésében vezetjük fel. *József Attila Tiszta szívvel* című költeményétől például az életrajzi bevetőt követően már nagyon nehéz elvásztni a szerző saját életpaszttalát, amelynek könnyen az egyszerű rekonstrukciójává válhat az interpretáció. Ez különösen igaz az olyan művekre, amelyek egészen konkrét életrajzi utalást tartalmaznak. Mi a jelentése a „Horger Antal úr” névnek, ha a *Születésnapomra* című költemény értelmezésekor nem tudunk róla semmit, és így fiktív alaknak tekintjük, mit jelent akkor, ha egyszerűen híres nyelvészprofesszorként mutatjuk be, és mit akkor, ha a *József Attila*-életrajz vonatkozó teljes ismeretanyagának a birtokában olvassuk a verset? A példa további részletezés nélkül is jól érzékelteti, mennyire leszűkíti az életrajzi adatolás az értelmező szabadságát.<sup>9</sup> Szintén nagy kísértést jelenthet a szerző saját értelmezésének kanonizálása: amikor a szerző interpretációjára nem mint a mű egy lehetséges olvasatára, hanem mint a tökéletes, végső jelentésére tekintünk. Ebből a szempontból is érdekes *Tóbiás Áron Pilinszky Jánossal* készített 1969-es interjúja (*Pilinszky*, 1994), amely a *Négyszoros* című költeményt is érinti. *Tóbiás* szembesíti a költőt a vers egy konferencián elhangzott értelmezésével, *Pilinszky* pedig elmeséli a talányos „Égve hagyta a folyosón a villanyt” sor életrajzi háttérét. *Pilinszky* ugyan nem törekszik saját értelmezésének kizárólagossá tételére, sőt kifejezetten érdeklődik az interpretáció iránt, az interjú e részlete igen tanulságos módon mutatja meg, mennyivel szegényebb, sekélyesebb az életrajzi magyarázat, mint az e háttér ismerete (interpretációs hasznosítása) nélkül készült értelmezések.

Könnyen az előzetes életrajzi ismeretekéhez hasonló eredményre vezethet, ha a történelmi háttér vagy a társadalmi környezet felől közelítünk először az irodalmi szöveghez. Ilyenkor a referenciális mozzanatok, „megfeleltethetőségek” önkéntelenül is elfedik a mű jelentéspotenciáljának jelentős részét. Ha a pedagógus a mű első olvasása előtt annak történelmi vagy társadalmi környezetét ismerteti, akkor ezzel az olvasást is egy olyan irányba tereli, amely a művet egyfajta válaszként értelmezi erre a történelmi-társadalmi helyzetre. Kár volna *Ady Endre* remekművének, *Az eltévedt lovasnak* a kimeríthetetlen jelentésgazdagságát a háborúra vagy az „útját tévesztett magyarság” társadalmi kérdésére szűkíteni. Álláspontunk szerint ez az elv még az önmagukat explicit módon társadalmi kérdéseknek szentelő szövegekre (pl. *A XIX. század költői*, *Nekünk Mohács kell*) is kiterjeszhető. Ismét hangsúlyozzuk: az első olvasás szituációjáról beszélünk, tehát nem kívánjuk kizárni a művekkel kapcsolatba hozható társadalmi kérdések megvitatásának lehetőségét.

<sup>9</sup> A fentebb idézett *Milbacher*-monográfia (2009) szintén az életrajzi megközelítésnek tulajdonítja például *A walesi bárdok* alternatív értelmezhetőségének felfüggesztődését.



Szintén az értelmezést kanonizáló előzetes ismeretként azonosíthatjuk a filozófi-ai-eszmetörténeti háttérrel kapcsolatos tudástartalmakat. Tankönyveink jellegzetes felépítése, amely a történelmi környezet mellett a korszak világvképét és meghatározó filozófiai gondolatait körvonalazza az életművek és azokon belül az egyes művek tárgyalása előtt, egyfelől azt sugallja, hogy a megértés egyfajta időbeli visszahelyezkedést, történelmi behelyezkedést előfeltételez, másfelől pedig arra ösztönöz, hogy a művekben visszakeressük a filozófiai gondolatokat. 2016 végén szenvedélyes vitát váltott ki egy provokatív írás (*Tőzsér*, 2016), amely *József Attila Eszmélet* című költeményének mondanivalóját vizsgálta filozófiai szempontból, és azt közhelyesnek és „inkonzisztenseknek” találta. A cikk megjelenését követő vita sok más mellett a magyartanítás szempontjából is tanulságos: mennyire kevés mondanivalónk van egy irodalmi művel kapcsolatban, ha azt egy explicitté tett üzenetre, általános érvényű igazságra vagy filozófiai tartalomra szeretnénk lefordítani.

A filozófiai eszmerendszerrel történő megközelítéssel rokon értelmezői stratégia a szövegnek egy meghatározott problémán, témán keresztül történő bevezetése. Megítélésünk szerint a téma megjelölése (például egy ráhangoló feladat keretében) olyan előzetes ismeretként működik, amely már határozottan egy bizonyos irányba tereli az olvasó tanuló gondolatait, tehát elveszi annak a lehetőségét, hogy először saját maga alkosson véleményt a szövegről. Ha például *A magyar Ugaron* című *Ady*-verset a költő egyik magyarságverseként azonosítjuk, akkor aligha marad más lehetősége a tanulónak, mint a bevett, „kanonikus” allegorikus értelmezés, és kizárjuk annak lehetőségét, hogy valaki megpróbálkozzon például azzal, hogy tájversként olvassa a művet, ami pedig nemcsak azért lehetne értékes vállalkozás, mert a szöveg olyan mozzanatait tenné felismerhetővé, amelyeket a számos versen kívüli információ felhasználásával kiépített allegorikus olvasat elfed, hanem azért is, mert az a tanuló saját, önálló kísérlete lenne.

Az értelmezést megkött megközelítéseket szemléltető példáink közül az utolsó az olvasás előtt bemutatott irodalomtörténeti jellegű előismeret. Amellett, hogy az irodalom tanítása valójában mindmáig irodalomtörténet-tanítást jelent a hetedik évfolyamtól kezdve, egyre intenzívebben jelenik meg a szakmai gondolkodásban a kronologikus elrendezés hátrányainak a tematizálása is. *Arató László* például számtalan megnyilatkozásában állt ki a kronologikus elrendezés egyeduralmának megbontása mellett. Már évtizedekkel ezelőtt rámutatott arra, hogy az olvasóvá nevelés és az irodalomtörténet logikája sokszor ellentmondásba kerülhet egymással (*Arató*, 1996), és az irodalomtörténet nagy narratívája helyett, amelyet valójában nem is lehet megtanítani, inkább a kisebb léptékű összefüggésekben való gondolkodást szorgalmazza (pl. *Arató*, 2014). Hasonló következtetésre jutunk az irodalomtörténet kérdésében az autonóm olvasást és jelentésadást támogató vagy éppen gátló előzetes ismeretekkel kapcsolatban is. Az előzetes irodalomtörténeti pozicionálás ismét egy meghatározott irányba tereli az olvasó figyelmét, miközben a szöveg más összefüggéseit láthatatlanná

teheti a befogadó előtt. Meglátásunk szerint például *Nemes Nagy Ágnes* költészetének bevett megközelítése, amely a tárgyiaság, illetve az objektív líra költészettörténeti kategóriáin keresztül szemléli az életművet, éppen ezt teszi: az irodalomtörténeti hely kijelölésével valójában magukról a versekről tereli el a figyelmet.

## Összegzés, javaslatok

A fentiekben arra tettünk kísérletet, hogy egy jól definiált irodalomelméleti, tanulásméleti és tantárgy-pedagógiai keretben vizsgáljuk meg, melyek azok az ismerettípusok, amelyek előzetes ismeretként az irodalmi szövegek olvasását keretek közé szorítják, amelyek egy meghatározott jelentés irányába terelik az olvasót. Dolgozatunkban azokat a szituációkat helyeztük a középpontba, amelyekben a tanulók először találkoznak az értelmezendő művel, és amelyek így a leginkább modellezik az iskolán kívüli olvasás körülményeit. A példákon keresztül igyekeztünk rámutatni, hogy a magyarórákon széles körben alkalmazott értelmezői stratégiák megvonják a tanulótól a szöveggel való, előzetes magyarázatoktól mentes, első találkozás élményét és olvasói feladatát, amikor a művet előzetesen például életrajzi, történelmi, eszmetörténeti, irodalomtörténeti vagy tematikus összefüggésbe helyezik. A felsoroltak helyett meggyőződésünk szerint az első olvasás szituációját olyan feladatok segítségével érdemes megszervezni, amelyek a szöveg többjelentésűségét hangsúlyozzák, és a tanulók saját jelentésalkotását ösztönzik. Ilyen feladatok lehetnek az első benyomásra, olvasási élményre rákérdező feladatok (pl. „Emelj ki valamit a szövegből, ami különösen tetszett / ami nem tetszett benne! Válaszodat indokold meg!”), kapcsolódási pontok keresése (pl. „Olvasd el a szöveget, és valamiképp kapcsold saját magadhoz! Kiscsoportban beszéljétek meg, kinek mi jutott eszébe!”), a szöveg kulcsfogalmainak elrendezése fogalomtérképen, egy-egy szó jelentéseinek listázása, annak megfigyelése, milyen jelentésmozzanatokat hívnak elő egymásból a szöveg szavai, a költői képek, alakzatok értelmezése (pl. „Mivel mond többet a metafora annál, mintha a költő csak a metafora egyszerű »fordítását« használta volna?”), a vers szavainak mondatba foglalása (ráhangoló feladatként) stb.

A fenti megfontolások alapján javasoljuk, hogy kész értelmezések ritkán váljanak megtanulandó tananyaggá. Minden interpretáció – a tanáré éppúgy, mint a szerzőé – csak a szöveg egyik lehetséges értelmezéseként jelenjen meg az irodalomórán. Szerencsés, ha a tanulók minél több olyan lehetőséget kapnak, amikor az értelmezést már az olvasás előtt behatároló előzetes ismeretek nélkül találkozhatnak a művekkel. Meglehetősen hatékony lehet annak a biztosítása, hogy a tanulók minél többször megvitathassák egymással saját értelmezésüket. Javasolt tanári oldalról elválasztani a *primér* olvasás szituációjától a szerzői életrajzot, a szerzői intenciót, az irodalomtörténetet, a poétikai ismeretanyagot és a témát (problémákat).

Munkánkban törekedtünk arra, hogy az alapvetően elméleti jellegű gondolatmenetet minél több gyakorlati példával illusztráljuk, a továbbiakban azonban nem lenne érdektelen a téma empirikus kutatásokon alapuló vizsgálata sem. Reményeink szerint a dolgozat ilyen irányú további kutatásokat is ösztönöz majd.

## Felhasznált irodalom

- Arató László (1996): Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. **6.** 2. sz., 20–28.
- Arató László (2014): Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó metateória az irodalomtanításnak? *Iskolakultúra*, **24.** 5. sz., 91–98.
- Arató László és Kulin Ferenc (2015): Irodalomtanítás? Magyartanítás? Arató Lászlóval beszélget Kulin Ferenc. *Magyar Művészet*. **3.** 1. sz., 81–91.
- Bárdos Jenő (2015): A tanulási stratégiák és az önálló tanulásról szóló szakterület feltárása a nyelvpedagógia szempontjából. In: Bárdos Jenő, Csikósné Marton Lívía, Spéderné Négyesi Zsuzsanna, Spiczéné Bukovszki Edit és Tóth Éva (szerk.): *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: Az elmélet és a gyakorlat összehangolása*, Líceum Kiadó, Eger, 9–33.
- De Man, P. (1999): *Az olvasás allegóriái*. Ictus Kiadó–JATE Irodalomelmélet Csoport, Szeged.
- Iser, W. (2001): A fiktív és az imaginárius. In: Babarczy Eszter, Domokos Mátyás és Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *A fiktív és az imaginárius. Az irodalmi antropológia ösvényein*. Osiris, Budapest. 21–41.
- Kerettanterv (2020): Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Magyar nyelv és irodalom 9–12. évfolyam.  
Letöltés: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar\\_nyelv\\_es\\_irodalom\\_K.docx](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_irodalom_K.docx) (2021. 01. 24.)
- Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Komenczi Bertalan (2016): *Tanulási környezet a 21. század elején*. Globe Edit, Saarbrücken.
- Korom Erzsébet (2002): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kuhn, T. S. (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*, Osiris, Bp.
- Milbacher Róbert (2009): *Arany János és az emlékezés balzsama. Az Arany-hagyomány a magyar kulturális emlékezetben*. Ráció, Budapest.
- Nábélková, J., Plischke, J. és Kobzová, P. (2018): Teacher's Concept of Constructivism in Real Conditions of School Teaching. *Journal of Education and Training Studies*. **6.** 11. sz., 133–138. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11a.3810>

- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pilinszky János (1994): Megmentett hangszalagok. Tóbiás Áron interjúja. In: Hafner Zoltán (szerk.): *Pilinszky János összegyűjtött művei. Beszélgetések*. Századvég, Osiris, Budapest. 40–61.
- Simon T. László (2008): *Nem írnokok, hanem írástudók. Közelítések a szinoptikus evangéliumokhoz*. Szent Maurícius Monostor, L'Harmattan, Bakonybél, Budapest.
- Spiczéné Bukovszki Edit (2016): Az önálló nyelvtanulóra nevelés lehetőségei: felsőoktatási szaknyelvtanárok nézetei a nyelvtanulói autonómiáról.  
Letöltés: <http://dissertacio.uni-eger.hu/33/1/Spicz%C3%A9n%C3%A9%20%C3%A9rtekez%C3%A9s.pdf> (2016. 01. 23.)
- Tózsér János (2016). Az Eszmélet és a filozófiai analízis. *Élet és Irodalom*. **60**. 45. sz.  
Letöltés: <https://www.es.hu/cikk/2016-11-11/tozser-janos/az-eszmelet-es-a-filozofiai-analizis.html> (2016. 01. 23.)